



Hochschul-  
didaktisches  
Zentrum  
Sachsen

# HDS Journal

2 | 2010

PERSPEKTIVEN GUTER LEHRE

## Inhalt

### Editorial

Prof. Dr. iur. Franz Häuser 3

## Perspektiven

### Bestandsaufnahme und Trends guter Lehre

Prof. Dr. Dr. hc. Johannes Wildt 5

### Praxis einbeziehen - Berufsorientierung und Studium

Prof. Dr. Mechthild Oechsle 11

### Heterogenität von Studierendengruppen

Prof. Dr. em. Peter Viebahn 23

## Lehre in Sachsen

### Berufsbegleitender Master-Studiengang „Soziale Arbeit und Schule“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

Prof. Dr. Uwe Hirschfeld 33

### Roboterwettbewerb im Ingenieurstudium.

Interdisziplinäres Projektpraktikum Autonome Mobile Roboter  
Prof. Dr.-Ing. Peter Protzel 40

### Der Umgang mit heterogenen Studierendengruppen in der Ausbildung von Übersetzerinnen und Übersetzern

Prof. Dr. Matthias Dopleb 43

### Berufsbefähigung durch Literaturwissenschaft

Ein Praxisbeispiel  
Angela Weißköppel, M.A. 46

## Service

Rezensionen 50

Lehrpreise 2011 55

Tagungen 2011 57

Impressum 59

## Editorial

des Rektors der Universität Leipzig

aus Anlass der HDS-Jahrestagung am 11. November 2010

Prof. Dr. iur. Franz Häuser



Die erste Jahrestagung des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen fand an der Universität Leipzig statt, was zugleich heißt, dass die nächste an einer anderen Hochschule stattfinden wird, denn dieses Zentrum soll so viele Standorte haben wie Sachsen Hochschulen. Mit dem Tagungsort sollen die Themen wechseln; die gastgebende Hochschule kann also das, was ihr auf den Nägeln brennt, zum Thema machen. In der Lehre sind die Zeiten bewegt und der Bologna-Prozess noch lange nicht abgeschlossen, vielmehr bringt er weitere Veränderungen in Gang, so dass nach wie vor die Chance besteht, verkrustete Denkmuster aufzubrechen. Ähnliches hat im Bereich der Forschung der Exzellenzwettbewerb bewirkt. Um ebenso in Fahrt zu kommen, hat es Bologna zweifellos schwerer. Veränderungen in der Lehre wirbeln nämlich den Hochschul- und Hochschullehrer-Alltag stärker durcheinander.

Bleibt Lehre noch die herkömmliche Lehre, wenn aus „Lehrveranstaltungen“ „Module“ werden, diese „Module“ fächerunabhängig und -übergreifend ausgestaltet werden, das primäre Lernziel nicht mehr Wissenschaftlichkeit, sondern Employability ist und der

Workload den pädagogischen Eros in eine 40-Stunden-Woche presst? Wie auch immer die Antwort ausfällt, eine leistungsfähige Hochschuldidaktik kann hier helfen: Studium und Lehre werden besser und womöglich so gut, dass Lehrende wie Studierende endlich begreifen, was sie an- und voneinander haben. Zu klären ist: Was macht gute, zeitgemäße Lehre aus? Wie verhalten sich Lernziele und Lerninhalte? Was sollen Studierende aus ihrem Studium mitnehmen? Auch das Wissenschaftsministerium hat sich der Hochschuldidaktik jetzt angenommen, um Versäumnisse einer Vergangenheit, die weit zurückreicht, wettzumachen. Denn die Lehre ist neben der Forschung das Kerngeschäft der Hochschulen. Dies spiegelt sich in Deutschland aber in der Beurteilung akademischer Karrieren noch nicht wider. Ich halte das für unglücklich und sehe mit Genugtuung, dass sich dies allmählich ändert. So verlangt § 58 Abs. 1 Nr. 2 SächsHSG als Berufungsvoraussetzung auf eine Professur „hochschuldidaktische Kenntnisse“. Auch die Universität Leipzig fordert in jeder Zielvereinbarung mit neuberufenen Professoren und Professorinnen, dass hochschuldidaktische Weiterbildungsanstrengungen unternommen werden müssen, wenn

die Lehrerfolge zu wünschen übrig lassen. Hochschuldidaktik ist aber nur dann wirklich effektiv, wenn sie als eine lebenslängliche Affäre behandelt wird. Daran muss sich auch das hochschuldidaktische Angebot ausrichten. Hochschulen, die diese Neuausrichtung verschlafen, werden auf Dauer in Schwierigkeiten geraten, weil früher oder später die Exzellenz der Lehre über die Attraktivität der Hochschule entscheidet. Ich denke, wenn sich herumsppricht, dass in Sachsen interessant und erfolgreich gelehrt wird, werden auch Abiturienten bereit sein, ihre Zukunft dem Osten anzuvertrauen. Ich bin mir sicher, diese Tagung wird eine Wegmarke sein, die allen Teilnehmern hilft, den rechten Kurs zu finden: also jenen Weg, der Studierende aus gutem Grund nach Sachsen führt – oder auch in Sachsen hält.

Prof. Dr. iur. Franz Häuser

## Bestandsaufnahme und Trends guter Lehre

**Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt** ist Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund und Hochschullehrer an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie; zahlreiche Publikationen zu hochschuldidaktischen Themen, Lehrtätigkeit in der hochschuldidaktischen Weiterbildung von Lehrenden und in der Qualifikation von Hochschuldidaktiker\_innen. U.a. Leitung des Projekts „Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen“. Eine überregionale Vergleichsstudie zu Konzeptionen Forschenden Lernens in Praxisstudien“.

Die Szene der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium ist in Bewegung. Wissenschaftsorganisationen wie der Wissenschaftsrat (2008) oder die Hochschulrektorenkonferenz (2008) empfehlen mit Nachdruck, neue Initiativen und Anstrengungen in Lehre und Studium voranzutreiben. Große Stiftungen wie der Stifterverband zusammen mit der Kultusministerkonferenz („Mehr Ehre für die Lehre“) oder die Volkswagen-Stiftung, die Stiftung Mercator („Zukunft Bologna“) und kleinere Stiftungen wie die Töpfer-FVS („Meisterklasse: Lehren“) lobten 2009 Wettbewerbe aus, die nun nachhaltige Anstöße geben. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schreibt (kontinuierlich seit 2008) ein Forschungsförderungsprogramm zur „Empirischen Hochschulforschung“ mit bedeutendem Mittelvolumen aus und fort. Bund und Länder beschlossen im Juni 2010 in der gemeinsamen wissenschaftlichen Kommission (GWK) die „3. Säule des Qualitätspakts“, die mit einem Umfang von 2 Mrd. € bis 2020 die Qualität von Lehre und Studium in bisher unbekanntem Ausmaß fördert. Allerorten werden zudem auf Hochschul-, Landes- und Bundesebene Lehrpreise ausgelobt.

Auch die Hochschuldidaktik ist in Bewegung. Mittlerweile fast flächendeckend an einzelnen Hochschulen und in Netzwerken institutionalisiert, bietet sie (bis auf Sachsen-Anhalt) hochschuldidaktische Dienstleistungen in Weiterbildung und Beratung an, die von allen Hochschulangehörigen heute hochschulnah in Anspruch genommen werden können. Die Nachfrage wächst so rapide, dass das Angebot nur mühsam nachkommt. Allerdings ist das Leistungsspektrum überwiegend auf Weiterbildung und Beratung begrenzt. Hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung hingegen wird nur an wenigen Standorten betrieben. Diese Disbalance gefährdet mittelfristig das Qualitätsniveau der Angebote.

Das Weiterbildungs- und Beratungsprogramm ist mittlerweile stark ausdifferenziert. Während noch im vergangenen Jahrhundert Angebote einzelner Workshops, die menügesteuert ausgewählt wurden, vorherrschten, wird inzwischen landauf, landab das Angebot in Modulen strukturiert und mit Zertifikaten versehen, die zwischen Workloads von 120 - 240 akademischen Stunden (AE) schwanken. Einzig die Universität Hamburg führt einen

Masterstudiengang in Higher Education. Die Strukturierung des Angebotes in Modulen und Zertifikaten wird überwiegend in Referenz zu Standards der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2005, damals noch Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) durchgeführt. Es umfasst die Themengebiete des Lehrens und Lernens, Prüfens, der Beratung, der Qualitätsentwicklung und innovativen Studienentwicklung. In der Regel wird es ergänzt durch Praxiselemente, die lehrpraktische Erprobung, Hospitationen, Supervision und Coachingangebote umfassen; in Absprache mit einzelnen Fachbereichen oder Hochschulen werden auch inhouse-Veranstaltungen angeboten, die in dem thematischen Zuschnitt adressatenorientiert sind. Oft enthalten die Programme sowohl fachübergreifende wie fachbezogene Thematiken.

Die Professionalisierung der Lehre kann nur gelingen, wenn auch die Hochschuldidaktik selbst einen Professionalisierungsweg nimmt. Dazu zählen Maßnahmen zur Professionalisierung von Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern im Rahmen von sogenannten Multiplikatoren-Programmen, die auf die Kompetenz

zur Durchführung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung abzielen. Die Qualitätssicherung der hochschuldidaktischen Angebote geschieht durch Evaluation und Akkreditierung, aber auch durch Intensivierung der hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung. Zu verzeichnen ist in diesem Zusammenhang auch eine verstärkte Promotionstätigkeit im Gebiet der Hochschuldidaktik.

Die zentrale Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium geht heute zweifellos vom sogenannten Bologna-Prozess aus. Folgt man Schimank (2010), spielt sich hier die Kontroverse zwischen „Humboldtianern“, die im Bologna-Prozess die Erosion der akademischen Qualität der Hochschulbildung sehen, und den „Bolognesern“, die in der Verwirklichung der Strukturreform, Modularisierung der Studiengänge, ihrer Parametrisierung nach Workloads, Credits, Transcript of records, in studienbegleitenden Prüfungen, Kompetenzen als Learning Outcomes eine Erfolgsgeschichte der Hochschulreform sehen.

Die Hochschuldidaktik hat schon 2005 angesichts des vorwiegend administrativ-bürokratischen Zuschnitts der Reform eine „Zweite Welle der Reform“ angemahnt, in der mit einem „Shift from Teaching to Learning“ (Barr/Tagg 1995) eine Stärkung aktiven und kooperativen Lernens vorangetrieben und mit elaborierten Konzepten wie problembasiertem, projektorientiertem, fallbezogenem und forschendem Lernen verbunden die Selbstverantwortung und -regulation der Studierenden unterstützt werden sollte. Diese Konzepte, die von einem dynamischen Wissensbegriff ausgehen, sind aus hochschuldidaktischer Sicht an einen Begriff von Bildung durch Wissenschaft der Humboldt'schen Hochschulreform des Neuhumanismus anschließbar, der das tradierte Selbstverständnis der Hochschulen in Deutschland prägt. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch die Intentionen, die im Bologna-Prozess mit fachbezogenen und generischen Kompetenzen einer „Employability“ und „Citizenship“ bezeichnet werden, gut unterlegen.

Natürlich bietet die Hochschuldidaktik neben z.B. administrativen, juristischen und ökonomischen Sichten lediglich eine von mehreren möglichen Perspektiven auf Lehre und Studium. Sie fragt nach den Einflüssen, die aus Lehrauffassung und Lehrkompetenz der Lehrenden, aus den Lernvoraussetzungen der Studierenden sowie den institutionellen Bedingungen und den durch Curricula und Lernumgebungen aufgespannten Räumen auf die Lernergebnisse der Studierenden resultieren, in denen sich Lehr- und Lernpraxis abspielt und Learning Outcomes hervorgebracht werden. Anspruchsvolles, akademisches Lernen zeichnet sich dabei dadurch aus, dass tiefenverarbeitendes gegenüber oberflächlichem Lernen, intrinsische statt extrinsischer Motivation, ein studierender- bzw. prozessorientierter statt eines lehrenden- oder inhaltsorientierten Lehrstils gefördert wird und Lernen als konstruktiver Prozess selbstgesteuerten Wissensaufbaus, weniger als kontingenter Prozess in Abhängigkeit instruktionaler Interventionen gesehen wird.

Hochschuldidaktik situiert diese Lernkonzepte im Dreieck von Wissenschaft, Praxis und Person, indem sie forschendes, praktisches und persönlich signifikantes bzw. reflexives Lernen praktiziert und miteinander kombiniert. In diesem Kontext geht es um die Ausformung von Lehre und Studium als „Constructive Alignment“ (vgl. Biggs/Tang 2007), in dem die Learning Outcomes, die Lehr-Lernszenarien und Prüfungsformate kohärent aufeinander bezogen werden. Dies kann gelingen, indem die Aufgaben, Handlungssituationen und Handlungsanforderungen in all diesen Bereichen aufeinander abgestimmt werden. Erwartet man als Lernergebnis Kompetenzen im Sinne von „Fähigkeiten, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fertigkeiten und Einstellung zu integrieren“ (van der Blij 2002) und die im Arbeitsprozess notwendigen fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Aspekte zusammenzuführen, so lassen sich diese mit Aufgabenstellungen beschreiben, die sich in den Lern- und Prüfungsaufgaben wiederfinden sollten. Anspruchsvolle und komplexe Aufgaben, deren Bewältigung in der Praxis ein hohes Maß an Selbstorganisation, Reflexivität und Koope-



rativität erfordern, finden sich deshalb in an diesen Kriterien orientiert gestalteten Lernarrangements wieder und werden in die entsprechenden Prüfungsformate transformiert. Dies gelingt am besten in den höheren kognitiven Lernprozessen, wie sie z.B. in der Bloom'schen Taxonomie beschrieben werden und im lernprozessintegrierten Prüfen.

Aus diesen Überlegungen folgt kein klar abgrenzbarer Katalog hochschuldidaktischer Kriterien guter Lehre. Qualität ist vielmehr als Prozess zu betrachten, an dem eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Perspektiven mitwirken. Man kann auf verschiedenem Wege, durchaus auch fachkulturell unterschieden, gut sein. Die folgende Liste ist deshalb lediglich als eine Annäherung an „gute Lehre“ aus hochschuldidaktischer Sicht zu verstehen.

Gute Lehre.....

1. ... denkt demnach die Lehre vom Lernen
2. ... ist lernförderlich angelegt
3. ... unterstützt tiefenorientiertes Lernen
4. ... fördert intrinsische Motivation
5. ... entsteht im Aushandlungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden
6. ... betrachtet Studierende als Partner im Wissenschaftsprozess
7. ... basiert auf Arbeitsbündnissen mit den Studierenden
8. ... verbindet wissenschaftliches, praktisches und reflexives Lernen
9. ... schafft Gelegenheit zu aktivem und kollaborativem Lernen in anspruchsvollen Lernkonzepten
10. ... gibt Raum für selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen
11. ... arbeitet mit Feedback und
12. ... ermöglicht lernprozessintegriertes Prüfen.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (2005) Beschluss auf der Mitgliederversammlung vom 8.3.2005. In: Network News, 6. Ausgabe (April), SoSe 2005.  
[www.hd-on-line.de](http://www.hd-on-line.de)
- Barr, R. B.; Tagg, J. (1995) Shift from Teaching to Learning. A new paradigm for undergraduated education. Change management November/December, 13-15.
- Biggs, J.; Tang, C. (2007) Teaching for Quality, Learning at University, Glasgow, 3. Auflage.
- Bloom, Benjamin S. (1976) Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, 5. Aufl.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008) Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Beschluss der Mitgliederversammlung vom 22.04.2008.  
[www.hrk.de/beschluesse](http://www.hrk.de/beschluesse)
- Schimank, U. (2010) Humboldt in Bologna - falscher Mann am falschen Ort? In: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“ vom 25./26.03.2009 in Hannover, gefördert von der Volkswagen Stiftung. Bielefeld: wbv.
- van der Blij, M.; Boom, J.; van Lieshout, H.; Schafer, H.; Schrijen, H. (2002) Competentieprofielen: over schillen en knoppen. Universiteit Utrecht.
- Wissenschaftsrat (2008) Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Köln.  
[www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen](http://www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen)

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

## Praxis einbeziehen - Berufsorientierung und Studium

**Prof. Dr. Mechthild Oechsle** ist Professorin für Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte umfassen u.a. „Strukturwandel von Erwerbsarbeit und neue Anforderungen an Berufsorientierung und Lebensplanung“, und „Berufsorientierung und berufliche Verläufe von Sozialwissenschaftlern“. Sie leitet darüber hinaus das aktuell laufende, BMBF-geförderte Projekt „Studium und Beruf: Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden zwischen Employability, Praxisbezug und Professionalisierung (STEP)“.

**Dipl. Soz. Gudrun Hessler**, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld; Wissenschaftliche Mitarbeiterin im STEP-Projekt.

*Das Studium bereitet auf das spätere Berufsleben vor, begleitet es oder bietet eine Erweiterung an. Heute ist es also mehr denn je wichtig, Lehre nicht zu einem Unternehmen im Elfenbeinturm werden zu lassen, sondern mit der Praxis zu verbinden. Wie lässt sich ein Praxisbezug der Hochschullehre organisieren?*

(Auszug aus dem Veranstaltungsprogramm der Jahrestagung des HDS 2010)

### Praxisbezug – welcher Praxisbezug? Ungeklärte Fragen

Nicht erst seit Bologna wird der Praxisbezug des Studiums von vielen Studierenden als sehr wichtig eingeschätzt und in vielen Fächern ein unzureichender Praxisbezug kritisiert. Eine Berufsorientierung schon während der Studienphase und ein damit verbundener stärkerer Praxisbezug des Studiums selbst sind wichtige Zielsetzungen des Bologna-Prozesses und ein wichtiges Element der neuen gestuften Studiengänge. Aktuelle Daten über die Relevanz von Praxisbezug im Studium im Urteil der Studierenden und ihre Bewertung der Realisierung von Praxisbezug finden sich im Studienqualitätsmonitor 2007, gemeinsam durchgeführt von HIS und der Universität Konstanz (Bargel et al. 2008). Danach wird

von über 80 Prozent aller Studierenden in allen Fachrichtungen der Praxisbezug von universitärer Lehre bzw. die Berufsvorbereitung durch das Studium als wichtig oder sehr wichtig bezeichnet; vor allem in den Fächern Medizin und Agrarwissenschaft, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie im Lehramt wird dem Praxisbezug die höchste Wichtigkeit zugesprochen (Bargel et al. 2008, 22). Die Realisierung des Praxisbezuges in ihren Fächern finden immerhin mindestens 50 Prozent der Studierenden der Agrar- und Ingenieurwissenschaften gut oder sehr gut; am wenigsten zufrieden mit dem Praxisbezug sind die Lehramtsstudierenden, nur 18 Prozent beurteilen ihn mit gut oder sehr gut, gefolgt von den Juristen mit 28 Prozent und den Kultur- und Sprachwissenschaften mit 31 Prozent. Die Sozialwissenschaften liegen bei 38 Prozent im unteren Mittelfeld, gefolgt von Medizin und Wirtschaftswissenschaften bei über 40 Prozent positiver Beurteilung des Praxisbezuges im Studium (ebd., 23). Der mit ‚gut‘ beurteilte Praxisbezug bzw. die Berufsvorbereitung an Universitäten hat seit 1995 um 16 Prozent zugenommen und liegt, laut Auskunft der befragten Studierenden, im Jahr 2007 bei 50 Prozent; an den Fachhochschulen wird dieser im Vergleich von 82 Prozent der Studierenden mit ‚gut‘ beurteilt (ebd., 24).

Der Survey kommt abschließend zu der Beurteilung, dass der Forschungs- und Praxisbezug in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie der Medizin am besten beurteilt werde; in den Sozial- und Geisteswissenschaften in erster Linie der Praxisbezug fehle, in den Wirtschaftswissenschaften hingegen der Forschungsbezug. Am schlechtesten hinsichtlich eines Forschungs- und Praxisbezuges des Studiums schneiden die Studiengänge Rechtswissenschaften und Lehramt ab, welche beide im Urteil der Studierenden als sehr schlecht bewertet werden (ebd., 25).

Diese Befunde gehen davon aus, dass es einen Konsens bei den Befragten darüber gibt, was denn unter Praxisbezug zu verstehen sei. Es wird ein gemeinsam geteiltes Sinnverständnis darüber unterstellt, was Praxisbezug für die Befragten meint und was sie sich wünschen, wenn sie ein Mehr an Praxisbezug fordern.

Wir möchten im Folgenden zeigen, dass diese Annahme eines geteilten Verständnisses von Praxisbezug nicht haltbar ist, dass vielmehr davon auszugehen ist, dass sich bei Studierenden sehr unterschiedliche Vorstellungen von

Praxisbezug finden lassen und dass diese Differenzierungen einen Unterschied machen für die Bewertung des Praxisbezugs und im übrigen auch Studienstrategien und Kompetenzentwicklung von Studierenden im Studienverlauf beeinflussen. Es gibt dazu bisher kaum empirische Forschung, die Einblicke in das Praxisverständnis von Studierenden ermöglicht und analysiert, wie solche Praxiskonzepte das Studienverhalten und die Kompetenzentwicklung während des Studiums beeinflussen.

### Notwendige Differenzierungen

Eine erste Differenzierung im Hinblick auf das Praxisverständnis von Studierenden ergibt sich, wenn wir danach fragen, wie sich das Verhältnis von Studium und Beruf in den verschiedenen Fächern und Studiengängen darstellt. Wir greifen hierbei auf eine Typologie zurück, die auf der Grundlage langjähriger Beratungserfahrung im Hochschulteam der Agentur für Arbeit Bielefeld entwickelt wurde. Griepentrog (2009) unterscheidet drei Typen von Studiengängen, die durch einen jeweils spezifischen Berufsbezug charakterisiert sind:

- Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z.B. Medizin, Lehramt)
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe und Positionen (z.B. BWL, Ingenieurwissenschaften)
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z.B. Geistes- und Sozialwissenschaften)

Diese Typologie macht deutlich, dass es im universitären Fächerspektrum sehr unterschiedlich konfigurierte Konstellationen im Verhältnis von Studium und Beruf gibt und dass dies sicher die Praxiskonzepte der Studierenden (wie im Übrigen auch der Lehrenden) beeinflusst. So ist davon auszugehen, dass Lehramtsstudierende in der Regel ein klares Berufsbild vor Augen haben und somit andere Forderungen nach Praxisbezug haben als z.B. Studierende in den Sozial- oder Geisteswissenschaften, wo die Kopplung zwischen Studium und Beruf nur sehr lose ist und Vorstellungen über berufliche Felder erst allmählich während des Studiums oder auch erst danach entwickelt

werden (vgl. etwa Späte 2007). Vorstellungen über den wünschenswerten und notwendigen Praxisbezug werden deshalb je nach Studienfach deutlich differieren.

### STEP-Projekt: Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Studium und Beruf

Erste Ergebnisse des STEP-Projektes<sup>1</sup> zeigen darüber hinaus, dass es auch innerhalb der einzelnen Studienfächer eine erhebliche Varianz in den Praxiskonzepten der Studierenden gibt. Im Folgenden gehen wir deshalb genauer auf die Perspektive und Beurteilungskriterien der Studierenden ein.

Mit der stärkeren Betonung von Berufs- und Praxisorientierung im Rahmen der neu strukturierten Studiengänge werden die Erwartungen an die Studierenden komplexer und widersprüchlicher. Sie sind nach wie vor mit wissenschaftsinternen Leistungsanforderungen konfrontiert, zugleich aber auch mit externen Ansprüchen des Arbeitsmarktes; dies lässt sich auch als Entgrenzung der universitären Ausbildung gegenüber der Berufspraxis interpretieren. Während früher wissenschaftsinterne An-

forderungen einerseits und Ansprüche der Berufspraxis andererseits eher in Form eines Nacheinander organisiert waren, sind die Studierenden jetzt mit der Gleichzeitigkeit der Erwartungen des Wissenschaftssystems und der Berufspraxis konfrontiert.

Gänzlich ungeklärt ist, wie Studierende diese heterogenen Erwartungen des Wissenschaftssystems und des Beschäftigungssystems im Rahmen universitärer Ausbildung aufeinander beziehen und welche Subjektiven Theorien und Strategien sie in diesem Zusammenhang entwickeln. Eine Analyse der Studierendenperspektive im Hinblick auf Sichtweisen, Problemdefinitionen und Deutungen des Zusammenhanges zwischen Wissenschaft und Berufspraxis sowie des zugrundeliegenden subjektiven Be-

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt „Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden zwischen Praxisbezug, Employability und Professionalisierung“ (STEP) untersucht, wie Studierende und Lehrende die heterogenen Erwartungen des Wissenschaftssystems und des Beschäftigungssystem wahrnehmen und aufeinander beziehen und welche Subjektiven Theorien sie hierzu entwickeln. Das Projekt geht von der These aus, dass solche Subjektiven Theorien die Gestaltung und Nutzung von universitären Lehr- und Lernprozessen und die Kompetenzentwicklung von Studierenden beeinflussen. Befragt wurden 80 Studierende des Lehramts und der Sozial- und Geisteswissenschaften sowie ein etwas kleineres Sample von Lehrenden dieser Studiengänge. STEP ist ein Verbundprojekt der Universitäten Bielefeld und Paderborn; es wird innerhalb der Förderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre“ im Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“ des BMBF gefördert.

rufs-, Professions- und Wissenschaftsverständnisses der Studierenden steht noch weitgehend aus. Hier setzt das Forschungsprojekt STEP an.

Zur Analyse der Perspektive der Studierenden beziehen wir uns auf das Konzept der Subjektiven Theorien, wie es von Groeben und Scheele entwickelt worden ist (Groeben/Scheele 1977; Groeben et al. 1988). Wir verwenden das Konzept der Subjektiven Theorien in einem weiteren Sinne, wie es von Dann formuliert wurde. Danach stellen Subjektive Theorien relativ stabile kognitive Strukturen dar, die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. „Analog wissenschaftlichen Theorien erfüllen Subjektive Theorien die Funktionen (a) der Situationsdefinition i. S. einer Realitätskonstruierung, (b) der nachträglichen Erklärung (und oft der Rechtfertigung) eingetretener Ereignisse, (c) der Vorhersage (oder auch nur der Erwartung) künftiger Ereignisse, (d) der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen zur Herbeiführung erwünschter oder zur Vermeidung unerwünschter Ereignisse“ (Dann 1994, 166).

Im Unterschied zu anderen Autoren, die eher die Abgrenzung der Subjektiven Theorien von ähnlichen Konzepten wie Alltagstheorien oder Deutungsmustern betonen (vgl. etwa Meuser/Sackmann 1992), betonen wir eher die Anschlussfähigkeit dieses (psychologischen) Konzeptes an soziologische Konzepte wie das der kollektiven Deutungsmuster oder der Wissensbestände. Sowohl im Konzept „Subjektive Theorien“ als auch im Konzept „Soziale Deutungsmuster“ wird von der handlungssteuernden Funktion dieser Deutungsmuster bzw. Theorien ausgegangen; für beide Konzepte ist der Bezug auf Handlungsprobleme zentral. Individuen greifen in ihren subjektiven Theorien auch auf soziale Deutungsmuster zurück, die „eine kulturelle, kollektiv bzw. individuell (re-)produzierte Antwort auf objektive, Handlungsprobleme aufgebende gesellschaftliche Bedingungen“ (Meuser/Sackmann 1992, 15) darstellen. Wie unsere Interviews zeigen, gehen die von den Studierenden vorgenommenen Deutungen des Zusammenhangs von Studium und Beruf über eine singuläre Interpretation dieses Zusammenhangs hinaus; sie beziehen sich auf gesellschaftliche Diskurse über das Verhältnis von Wissenschafts- und Beschäftigungssystem und auf kollektive Deutungen über bestimmte Berufe und Professionen.

Die Studierenden wurden im Rahmen des STEP-Projektes ausführlich mit Hilfe qualitativer, leitfadengestützter und problemzentrierter Interviews (vgl. Helfferich 2005; Witzel 1982) unter Einbeziehung von Elementen des Konstruktinterviews (Friebertshäuser 2003) befragt. Es wurde dabei nicht allein nach dem Praxisverständnis der Studierenden gefragt, sondern auch ihre generellen Vorstellungen zum Verhältnis von Studium und Beruf, zu Professionalität und zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im jeweiligen Studiengang erhoben. Zudem wurden längere narrative Erzählungen zur Studienentscheidung und Studienfachwahl und zur Bilanzierung des bisherigen Studienverlaufs sowie ihre Vorstellungen über zukünftige berufliche Tätigkeiten erhoben. Die vorläufigen Ergebnisse des STEP-Projektes zum Praxisverständnis der Studierenden zeigen, dass die Vorstellungen über notwendigen und wünschenswerten Praxisbezug eingebettet sind in Subjektive Theorien der Studierenden zum Verhältnis von Studium und Beruf, zu Professionalität, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in ihrem jeweiligen Studienfach.

### Praxiskonzepte Studierender

Im Folgenden stellen wir verschiedene Praxiskonzepte Studierender vor, die wir im STEP-Projekt in der Auswertung der Studierenden-Interviews identifiziert haben. Diese Praxiskonzepte stellen ein Zwischenergebnis dar.<sup>2</sup> Wir haben sowohl Praxiskonzepte von SozialwissenschaftlerInnen und SoziologInnen als auch von Lehramtsstudierenden analysiert. Mit dem Studiengang Sozialwissenschaften/Soziologie nehmen wir einen Studiengang in den Blick, der sich durch eine nur lose Kopplung zwischen Studium und Beruf auszeichnet; dieser (nur schwach ausgeprägte) Berufsbezug wird auch als „Professionsunschärfe“ oder als mangelnde Berufsfeldprägnanz bezeichnet. Ungeachtet der verschiedenen Ausgestaltung des Lehramtsstudiums an den Universitäten Bielefeld (Polyvalenz des Studiums) und Paderborn (lehramtspezifische Studiengänge) beziehen sich diese Studiengänge

<sup>2</sup> Sie beruhen auf einem komplexen methodischen Auswertungsverfahren, bei dem wir mit Hilfe des Softwareprogrammes MAXqda nach einem am Leitfaden orientierten Kategoriensystem die Interviews codiert haben. Auf dieser Grundlage wurden die Interviewpassagen zu ausgewählten Auswertungskategorien dann thematisch ausgewertet und hierbei erste Typisierungen vorgenommen. In einem zweiten, noch ausstehenden, Auswertungsschritt werden die gefundenen Ausprägungen und vorläufigen Typisierungen differenziert und die einzelnen Kategorien und ihre Ausprägungen im Rahmen einer komplexeren Typologie weiterentwickelt (Kelle/ Kluge 2010).



auf den Lehrerberuf als gemeinsamen Fokus beruflichen Handelns und sind dem Typus Profession (s. o.) zuzuordnen.

Die Rekonstruktion und Analyse der verschiedenen Praxiskonzepte orientiert sich an folgenden Dimensionen:

- Verhältnis zwischen Studium und Beruf
- Aufgabe der Universität / Stellenwert des Studiums / Rolle des universitären Wissens
- Professionsverständnis; Bild vom Lehrerberuf bzw. anderer beruflicher Felder; Gewichtung der verschiedenen beruflichen Tätigkeiten
- Vorstellungen über notwendige Qualifikationen und Kompetenzen in dem jeweiligen Berufsfeld
- Vorstellungen über Kompetenzerwerb
- Praxisbezug: welche Formate werden als besonders geeignet beurteilt?

## Praxiskonzepte Soziologie

### „Kritik an fehlendem Praxisbezug“

Studierende mit diesem Praxiskonzept äußern deutliche Kritik an der Organisation des Studiums, das für sie zu wenig Praxisbezug im Hinblick auf außeruniversitäre und außerwissenschaftliche Praxisfelder enthält.

#### *Welcher Praxisbezug?*

„ (...) der Bezug zu welcher Praxis ist das denn? Zur wissenschaftlichen Praxis – na super! Hier wird man nur zum Wissenschaftler ausgebildet. (...) Ob wir da jetzt wirklich alle landen, ist ja wohl eher fraglich.“

Aufgabe der Universität wäre es, durch entsprechende Veranstaltungsformate auf die Berufspraxis vorzubereiten. Angebote zur Berufsorientierung werden explizit gewünscht, Praktika sollten verpflichtend gemacht werden und länger dauern. Praxiserfahrung heißt für diese Studierenden auch, die Regeln der Arbeitswelt kennenzulernen; konstatiert wird, dass häufig „der Blick für die Realität des Arbeitslebens fehlt“.

### *Regeln der Arbeitswelt kennenlernen*

„ (...) damit man weiß, wie das so in einem Unternehmen abläuft, sonst macht man sich da falsche Vorstellungen. (...) Dass man da stark unter Strom steht und es nicht darauf ankommt, eine Sache lang und gründlich zu machen, sondern schnell und einigermaßen.“

Einige Befragte fühlen sich kaum oder gar nicht auf die berufliche Praxis vorbereitet. Dies hängt damit zusammen, dass sie letztlich keine Vorstellungen über die eigene Kompetenzentwicklung haben.

„ (...) weil ich selber auch gar nicht weiß, was hab' ich jetzt aus'm Studium gelernt. Deshalb wüsste ich gar nicht so genau, wenn ich in den Beruf ginge, was meine Fähigkeiten wären.“

### *„Studium als Bildung“*

Studierende mit diesem Praxiskonzept sehen eine systematische Differenz zwischen Studium und Beruf, die aufrechterhalten werden soll und die die Qualität eines wissenschaftlichen Studiums ausmacht. Die Universität

kann letztlich nicht auf konkrete Berufsfelder vorbereiten und sie soll sich auch nicht einmischen; ein konkreter Praxisbezug wird deshalb kaum erwartet und Hilfestellung für die eigene Berufsorientierung kann die Universität aus dieser Perspektive nicht leisten.

### *Berufsorientierung – keine Aufgabe der Universität*

„ (...) und da will ich jetzt irgendwie von der Uni, also ich persönlich zumindest, nicht unbedingt eine Hilfestellung haben, im Sinne von ja Du könntest Journalistin werden oder Du könntest in die Personalabteilung gehen, aber ich will die Zeit haben, dass ich mir das selbst entwickeln kann.“

„ (...) also ich glaube die Uni kann das so nicht leisten, also hat da auch nicht so die besten Kompetenzen (...) da noch eine Berufsorientierung zu machen, weil die Leute, die an der Uni arbeiten auch häufig/ die meistens zumindest nicht aus der Uni rausgekommen sind sozusagen.“

Betont wird vielmehr die Selbstverantwortung der Studierenden für die eigene Berufsvorbereitung:

„Das hängt davon ab, was man in dem Studium gemacht hat, weil wir können uns selber entscheiden, welche Veranstaltungen und Module wir nehmen – dann kann das doch gut vorbereiten auf den Beruf.“

Eine Vorbereitung auf die Berufspraxis erfolgt aus Sicht dieser Studierenden, neben den notwendigen fachlichen Qualifikationen, vor allem durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Durch das Studium erhält man nach Meinung dieser Studierenden einen anderen Blick auf die Dinge, man erkennt Zusammenhänge, lernt sich zu orientieren, kann Sachverhalte schneller verstehen. Man lernt wissenschaftliches Arbeiten, entsprechend zu denken und eine „vernünftige Analyse herzustellen“. Wichtig ist es auch, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln.

Professionalität wird zum einen definiert durch die Regeln und Standards wissenschaftlichen Arbeitens; es gibt aber auch berufsbezogene Definitionen von Professionalität,

die teilweise ein hohes Maß an (auch professionstheoretisch informierter) Reflexivität aufweisen.

*Professionalität als spezifische Handlungskompetenz*

„Handeln, da gibt es immer Lücken. Und ich glaube, dass die Professionalisierung eher ist wie man damit umgeht, also so dass man diese Lücken hat.“

### Praxiskonzepte im Lehramtsstudiengang<sup>3</sup>

„Primat der Praxis“

Dieses Praxiskonzept geht davon aus, dass das Studium möglichst direkt auf den Lehrerberuf vorbereiten sollte, wenn auch unter Einbeziehung des Referendariats als 2. Ausbildungsphase. Universitäres Wissen wird v. a. als Anwendungswissen verstanden, das möglichst im Verhältnis 1:1 im Beruf anwendbar sein sollte. Alles Wissen, was über diesen Anwendungsbezug hinaus geht, muss sich als praxisrelevant legitimieren und steht unter dem Vorbehalt, für die Praxis nicht brauchbar und deshalb überflüssig.

<sup>3</sup> Die folgenden Ausführungen zu den Praxiskonzepten im Lehramtsstudiengang beziehen sich auf erste Ergebnisse der STEP-Teilprojekte Erziehungswissenschaft und Psychologie, deren Publikation für 2011 vorgesehen ist (vgl. Schüssler/Günnewig/Scharlau 2010).

sig zu sein. Vorstellungen vom Lehrerberuf sind in diesem Typus sehr stark auf das Unterrichten als Kern des professionellen Handelns von Lehrern bezogen; im Fokus der Aufmerksamkeit steht das Planen und Durchführen von Unterrichtsstunden und universitäres Wissen wird danach beurteilt, ob es dazu relevantes Wissen und Kompetenzen vermittelt. Von zentraler Bedeutung für die Berufsvorbereitung ist es aus Sicht dieser Studierenden, möglichst viele und umfangreiche Praktika zu absolvieren.

#### „Wechselwirkung zwischen Praxis und Studium“

Die Aufgabe der Universität wird hier weiter gefasst: Ein universitäres Studium wird nicht nur als unmittelbare Berufsvorbereitung gesehen, sondern es dient auch der Vermittlung von Weitblick und der Ausbildung von Grundkompetenzen und sollte nicht im engen Sinn auf berufliche Verwertbarkeit fokussiert sein. Universitäres Wissen wird deshalb auch als Reflexionswissen gesehen. Praxisvorbereitung ist für Studierende mit diesem Praxiskonzept dadurch charakterisiert, dass fachwissenschaftliche Erkenntnisse auf die Praxis bezogen werden. Praktika werden als sehr bedeutsam für die Berufsvorbereitung gese-

hen, bedürfen aber auch der Verbindung mit universitären Veranstaltungen, in denen die Praxiserfahrung reflektiert wird. Professionalität wird dadurch definiert, dass berufliches, professionelles Handeln sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert und darauf Bezug nimmt und nicht „alltagstheoretisch“ begründet ist.

#### Fazit

Die erste Analyse der Interviewdaten des STEP-Projektes macht deutlich, dass es eine erhebliche Varianz in den Vorstellungen über einen Praxisbezug des Studiums gibt. Diese unterschiedlichen Vorstellungen ergeben sich zum einen durch die Differenz im Berufsbezug der Studiengänge selbst, zum anderen macht die Untersuchung aber auch deutlich, dass es unterschiedliche Subjektive Theorien von Studierenden innerhalb eines Studienganges zum Praxisverständnis gibt. In einer ersten Typisierung dieser Theorien konnten wir sowohl in der Soziologie als auch im Lehramtsstudiengang zwei unterschiedliche Typen von Praxiskonzepten der Studierenden finden: Solche, die sich einen engeren Praxisbezug des Studiums mit einem stärker berufsorientierten Zuschnitt und ent-

sprechenden Angeboten wünschen und solche, denen die wissenschaftliche (Aus-)Bildung durch das Studium subjektiv die nötigen Kompetenzen bereit stellt, die sie für den späteren Übergang in den Arbeitsmarkt benötigen. In weiteren Auswertungen wird zu prüfen sein, inwieweit dieses Praxiskonzept mit bisherigen biographischen Erfahrungen und Entscheidungen zusammenhängt, wie sich solche Praxiskonzepte der Studierenden auf ihr Studieverhalten auswirken und welche Einflussfaktoren auf die Herausbildung der jeweiligen Praxiskonzepte sich identifizieren lassen.

Die hochschuldidaktische Relevanz unserer (vorläufigen) Befunde sehen wir vor allem im Hinblick auf die erhebliche Heterogenität im Praxisverständnis der Studierenden und der damit verbundenen Erwartungen an universitäre Lehrangebote. Diese sollte stärker als bisher bei der Planung und Durchführung praxisrelevanter Lehrformate berücksichtigt werden. Die Anschlussfähigkeit hochschuldidaktischer Konzepte an die Erwartungen und Voreinstellungen der Studierenden sollte nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern als erst herzustellen

Passung betrachtet werden, will man nicht riskieren, dass gerade anspruchsvollere und reflexionsorientierte hochschuldidaktische Praxiskonzepte ins Leere laufen und bei einem Teil der Studierenden nicht ankommen. Eine zentrale Frage scheint uns zu sein, wie es gelingen kann, bei Studierenden ein Praxisverständnis zu entwickeln, das anschlussfähig ist an die komplexen Anforderungen der heutigen Berufswelt und an professionelles Handeln in einer Wissensgesellschaft (vgl. Pfadenhauer 2005; Demszky von der Hagen/Voß 2010).

#### Literatur

- Bargel, Tino; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (2008) Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS: Forum Hochschule, Nr. 1.
- Friebertshäuser, Barbara (2003) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag.
- Griepentrog, Martin (2010) Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium - Tätigkeitsfelder; Folien zum Vortrag.
- Dann, Hanns-Dietrich (1994) Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K.; Reusser Weyeneth, M. (Hrsg.) Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, 163-181.
- Demszky von der Hagen, Alma; Voß, Günter G. (2010) Beruf und Profession. In: Böhle, Fritz; Voß, G. Günter, Wachtler, Günther (Hrsg.) Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, 751-803.

- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (1977) Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmenwechsel vom behavioristischen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988) Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Helfferrich, Cornelia (2005) Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010) Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (1992) Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Meuser, Michael; Sackmann, Reinhold (Hrsg.) Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler: Centaurus, 9-38.
- Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2005) Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schüssler, Renate; Günnewig, Kathrin; Scharlau, Ingrid (2010) Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. Manuskript.
- Späte, Katrin (Hrsg.) (2007) Beruf Soziologie?! Studieren für die Praxis. Konstanz: UVK Verlag.
- Witzel, Andreas (1982) Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M.: Campus.

Prof. Dr. Mechtild Oechsle  
Dipl. Soz. Gudrun Hessler

## Heterogenität von Studierendengruppen

**Prof. Dr. em. Peter Viebahn** ist Professor emeritus am Institut für Psychologie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Hochschullehre, insbesondere zu Lernervielfalt / heterogenen Studierendengruppen, zuletzt die Monographie „Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium“, 2008. Laufendes Projekt: „ITQ - Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection“ (Comenius Projekt).

### Vorbemerkung

Mit der Heterogenität von Studierenden werden Lehrende im Lehralltag dauernd konfrontiert. Sie wirft Fragen auf wie:

- Warum reden manche Studierende in der Vorlesung und andere nicht?
- Warum zeigen sich in Klausurleistungen – selbst bei regelmäßiger Anwesenheit der Teilnehmer – so große Leistungsunterschiede?
- Warum klappt ein relativ gut entwickeltes Seminar in einem Semester prima und im nächsten nur mäßig?

Um derartige Probleme besser zu verstehen und gezielt angehen zu können, ist es wichtig, dass wir eine gewisse Sensibilität für die Verschiedenartigkeit von Studierenden entwickeln und uns mit der Vielfalt von Heterogenität auseinandersetzen.

Im Folgenden möchte ich einen Überblick über die verschiedenartigen Aspekte von Lernerverschiedenheit geben. Ich verfolge dabei eine psychologisch akzentuierte Sicht, habe aber das Anliegen, die ganze Bandbreite der Fassetten zumindest anzusprechen.

### Das differentielle Grundkonzept

#### Das Modell

Ich möchte zunächst erläutern, wie die Heterogenität von Studierenden in einem allgemeinen *Modell vom Lernen in der Ausbildung* verortet ist:

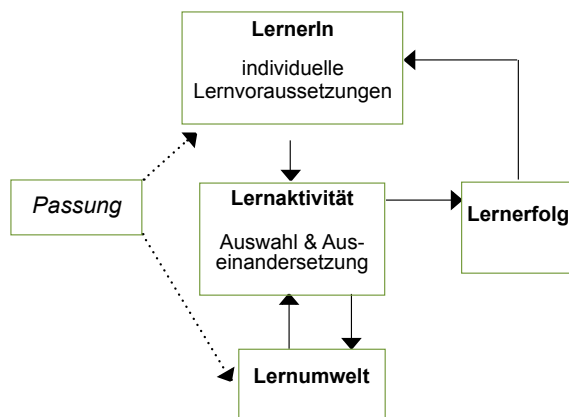


Abb. 1 Das differentielle Grundmodell

Das Modell geht davon aus, dass der *Lernerfolg* von Studierenden wesentlich von der Art und Weise abhängt, in der sie sich mit der *Lernumwelt* Hochschule *auseinandersetzen*, z. B. welche Lehrveranstaltungen sie besuchen und in welcher Weise sie sich mit der Lerninformation befassen.

Weiterhin nimmt das Modell an, dass die *Aktivitätsunterschiede* wesentlich auf die *individuellen Lernvoraussetzungen* der Studierenden zurückzuführen sind.

Das differentielle Grundmodell wirft drei Hauptfragestellungen auf:

1. Was sind relevante *individuelle Lernvoraussetzungen*, in denen sich LernerInnen unterscheiden?
2. Wie wirken sich diese Lernvoraussetzungen im *hochschulischen Lernen* aus?
3. Wie kann man *didaktisch* auf diese Unterschiede so *eingehen*, dass der individuelle Lernerfolg optimal ausfällt? Es geht um *Passung*: Lehrende orientieren sich in ihrer Lehrplanung nicht nur an *fiktiven Durchschnittsstudierenden*, sondern beziehen auch die vielfältigen „*Abweichungen*“ unter ihren LernerInnen ein.



### Ein Beispiel

Diese grundsätzlichen Feststellungen sollen im Folgenden am Beispiel einer Vortragssituation erläutert werden. Stellen Sie sich vor, dass *ich als Vortragender Ihre Lernumwelt bin und Sie meine LernerIn sind*.

Sie kommen mit ganz verschiedenen *Lernvoraussetzungen* in diese Kommunikationssituation. Wie Sie sich auf meine Ausführungen einlassen, kann aufgrund Ihrer *persönlichen Verfasstheit* ganz unterschiedlich sein.

1. Es hängt davon ab, was Sie von unserem *Typ von Lernsituation*, nämlich Referat, halten. WissenschaftlerInnen sind zwar mit Vorträgen sozialisiert, aber es könnte ja sein, dass manche von Ihnen für die *praktische Ausbildung* in Hochschuldidaktik diese einseitige Kommunikationsform grundsätzlich ablehnen. Eine solche Abwehrhaltung würde natürlich das Erreichen eines guten Lernerfolgs erschweren.

2. Was Sie von meinem Referat mitnehmen, wird davon beeinflusst, inwieweit Sie das *Thema*, die Heterogenitäts-

problematik, überhaupt für Ihren Lehralltag wichtig finden. Ist meine Thematik für Ihren *Problemhorizont* peripher, werden Sie meine „Lehrinformation“ kaum tiefer verarbeiten.

3. Nicht zuletzt kommt Ihr *Vorwissen* im weitesten Sinne ins Spiel: Inwieweit ist Ihnen die pädagogisch-psychologische Fachsprache vertraut? Haben Sie einen Sinn für diese Art von Problemanalyse?

Wenn ich anstrebe, dass sich möglichst *alle* Zuhörer auf meine Lehrinformation einlassen, müsste ich mein Angebot für die unterschiedlichen LernerInnen variieren – mehr oder weniger *passend* machen.

- Ich könnte versuchen, die Referatgegner durch einen persönlichen Vortragsstil mit ins Boot zu nehmen.
- Ich könnte eine möglichst große Palette an Problembeispielen aus dem Lehralltag aufführen, so dass jeder ein wichtiges Heterogenitätsproblem für sich finden würde.
- Ich sollte den ein oder anderen Fachbegriff ausführlicher erklären.

Bei dieser Strategie, möglichst viele Teilnehmer zu bedienen, befinde ich mich allerdings in einem Dilemma: Ich könnte die einen verlieren, ohne die anderen zu gewinnen, z. B. indem das häufige Erklären von Fachbegriffen den Fortgeschrittenen auf die Nerven geht und die Unbedarften nicht weiter bringt. Passung ist wichtig, aber nicht ohne Risiko!

### Systematische Übersicht über die Aspekte von Lernervielfalt

Es ist natürlich klar, dass es eine *viel größere Anzahl von pädagogisch relevanten Aspekten* gibt, in denen sich Studierende unterscheiden, als ich in *meinem Beispiel erwähnt* habe. Dieser Bandbreite müssen wir uns bewusst sein. Anderenfalls verfallen wir leicht in unserem Lehralltag in den Fehler, dass wir nur ganz spezielle Lernerunterschiede in den Blick nehmen und sie als einzige Ursachen für die auftretenden Lehr-Lernprobleme mit bestimmten Studierendengruppen heranziehen (z. B. *Konsumhaltung von Studierenden*).

In diesem zweiten Teil meines Referates gebe ich einen systematischen Überblick über die Vielfalt der lehr-lern-relevanten Unterschiede zwischen Studierenden und zeige auf, wie sie sich im studentischen Lernen auswirken können.

### Psychologische Dimensionen von Lernvoraussetzungen

In empirischen Untersuchungen haben sich die folgenden drei Bereiche als relevant für den Studienerfolg erwiesen:

#### Kognitive Determinanten

Individuelle Lernvoraussetzungen	
1	<u>Kognitive Dimensionen</u>
(1)	Intelligenz und Begabung
(2)	bereichsspezifisches Wissen
(3)	Kognitiver Lernstil

Kognitive Studienvoraussetzungen beziehen sich vor allem auf die Bewältigung der *fachlichen Lernanforderungen*.

1. *Intelligenz als Fähigkeit zum Denken* stellt ein „Bündel“ *allgemeiner geistiger Fähigkeiten* dar und umfasst so unterschiedliche Funktionsbereiche wie (1) *Merkfähigkeit* und (2) die *Schnelligkeit, Regeln* zu erkennen.

Als *allgemeine* Fähigkeit bezieht sich Intelligenz auf geistige Operationen, die relativ *unabhängig* von Inhalten sind. Hoch intelligente Studierende sind anderen u. a. dadurch überlegen, dass sie die *Regelmäßigkeit* des Lernstoffs zügiger erkennen und sich diesen besser einprägen können. Dementsprechend benötigen sie bei *gleichen Lernanforderungen eine geringere Lernzeit*, um neuartige Lerninformation zu verstehen.

2. Das *bereichsspezifische Wissen* bietet die *inhaltliche Grundlage* für die Verarbeitung der Lerninformation und ist vor allem bei aufbauendem Lernstoff von Relevanz. Dieses Wissen zeichnet sich nicht nur durch seine *Breite*, sondern vor allem durch die *Qualität* der bestehenden Kenntnisse aus. Der Bestand an sog. *Ankerideen* – Begriffe, die Anknüpfungspunkte für neue Information bieten – ist für die Verarbeitung von Lerninformation von Bedeutung.

Studierende mit gutem bereichsspezifischem Wissen verfügen über *genaue Fachbegriffe* und einen *breiten fachlichen Wissenshintergrund*. Das erleichtert ihnen, *knappe Lerninformation*

- gut zu verstehen,
- in einen weiteren Zusammenhang zu stellen und
- – aufgrund ihrer Vernetzbarkeit mit dem Vorwissen – sicher zu behalten.

3. Der *kognitive Lernstil* beinhaltet die gewohnheitsmäßige Art der Auseinandersetzung mit Lernaufgaben. Für das *Erarbeiten von Texten* in einer wissenschaftlichen Ausbildung ist die *aktive Tiefenstrategie* notwendig: Der/die LernerIn strebt ein genaues Verstehen der Lerninhalte an und geht bei seiner/ihrer Lernarbeit möglichst systematisch vor. Auf diese Weise baut er/sie fundiertes bereichsspezifisches Wissen auf.

## Kompetenz- und Einstellungsunterschiede in Bezug auf die Lernorganisation

<i>Individuelle Lernvoraussetzungen</i>	
<u>2</u>	<u>Kompetenzen und Einstellungen in Bezug auf Lernorganisation</u>
(1)	Lern- und Studienmanagement
(2)	Einstellung zur praktizierten Lehr-Lernform

1. Eine wichtige Lernvoraussetzung zur Bewältigung des Studienalltags ist die Fähigkeit zum *Lern- bzw. Studienmanagement*. (a) Die *eigenständige Initiierung*, (b) die *inhaltliche Ausrichtung* und (c) die *Überwachung der Lerntätigkeit* sind die zentralen Merkmale von *selbstgesteuertem Lernen*, das im Freiraum des Studiums besonders wichtig ist.

2. Ein Beispiel für die Einstellung zur Lernorganisation sind die Vorlieben für bestimmte *Unterrichtsformen*. Lerner, welche die praktizierte Lehr-Lernform ablehnen (z. B. „Gruppendiskussion ist nur Laberkram“), haben natürlich einen besonderen Widerstand, sich auf die Lernaufgabe einzulassen.

## Motivationale Determinanten

<i>Individuelle Lernvoraussetzungen</i>	
<u>3</u>	<u>Motivationale Dimensionen</u>
(1)	Orientierung and Nachweisen und Noten
(2)	Fachinteresse
(3)	Fähigkeitsselbstkonzept

Die motivationalen Studienvoraussetzungen steuern in erheblichem Maße (a) den *Umfang* des Arbeitseinsatzes, (b) die *Ausdauer* bei Schwierigkeiten und (c) die *Tiefe der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten*.

Die vorrangige Orientierung von Studierenden bewegt sich zwischen den Polen *Scheinerwerb und gute Noten* einerseits und andererseits *der Sache selbst*. Für Studierende mit ausgeprägtem *Fachinteresse* ist der *Gegenstand* des Studiums wichtig. Die *Inhalte* der Lehrveranstaltung motivieren, wenn sie auf das jeweilige Fachinteresse treffen. Darüber hinaus ist das interessengeleitete Studienhandeln auf das *Erleben von Freiraum* und von *Kompetenzentwicklung* angewiesen. Für Studierende mit ausgeprägter *extrinsischer Motivation* sind die *formellen Erfolge/ Fortschritte* wichtig. Sie kommen mit einem verschulden Studium motivational gut zurecht.

Ein zweiter wichtiger Motivationsbereich ist das *Fähigkeitsselbstkonzept*, das vor allem das *leistungsbezogene Selbstvertrauen* beinhaltet. Wenn sich bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe größere Probleme ergeben, bleiben Lerner mit einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept eher bei der Sache, denn sie sind einigermaßen sicher, dass sie „das schon packen“ werden.

**Ein Beispiel für das Zusammenspiel dieser Dimensionen**  
 Lehrende müssen sich bewusst machen, dass diese „personalen Merkmale“ miteinander in Wechselwirkung stehen: Die genannten Lernvoraussetzungen wirken *im Zusammenhang* auf den Studienerfolg.

Ein Beispiel zeigt, wie sich die verschiedenen Determinanten des Studienerfolgs *wechselseitig ausgleichen* können: Studierende, die zur *Thematik eines Studienfaches* (z. B. Methodenlehre) zu Beginn nur (1) geringe *Vorkenntnisse* besitzen und die – im Vergleich zu ihren Kommilitonen – (2) eine *eher durchschnittliche Intelligenz* haben, verfügen zwar über vergleichsweise ungünstige kognitive Ausgangsvoraussetzungen. Diese Lerner können aber mittelfristig sehr wohl recht gute Studienleistungen erbringen: Wenn sie (3) an der Sache sehr *interessiert sind*, über (4) eine gute *Lernkompetenz* und (5) ein gutes *Fähigkeitsselbstkonzept* verfügen. In dieser Kombination können sie sich durch schwierige Lernabschnitte „schlagen“ und sich um vertiefte Kenntnisse (Stichwort „Ankerideen“) bemühen, die ihnen dann beim weiteren Lernen sehr hilfreich sind.

## Soziographische und ausbildungsbezogene Kategorien

### Überblick

Das differentielle Grundmodell ist in Bezug auf soziographische und ausbildungsbezogene Kategorien von Heterogenität zu erweitern.

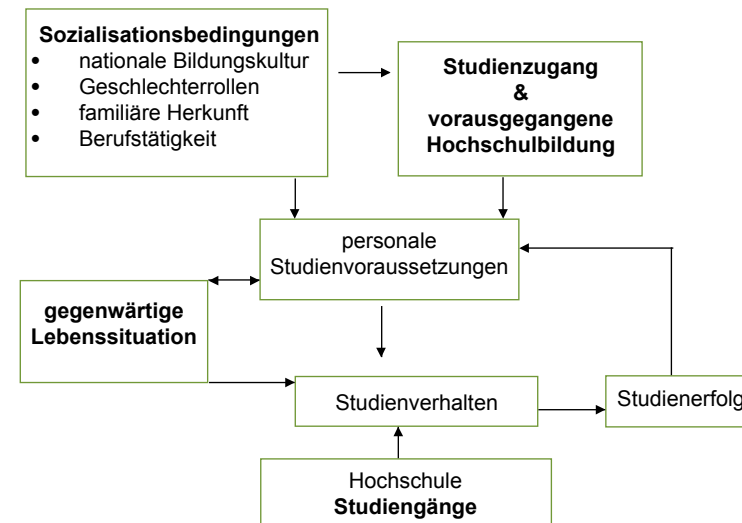


Abb. 2 Soziographische Kategorien und Bildungsabschlüsse  
 Anmerkung: Die Abbildung zeigt Faktoren, die früher die Persönlichkeit der Studierenden geprägt haben (Sozialisation, früheres Studium) oder im weiteren aktuellen Kontext (Lebenssituation, aktuell studierter Studiengang) Einfluss ausüben.

### Verschiedenartigkeit der gegenwärtig absolvierten Ausbildung

Vor allem im Rahmen von Nebenfach-, Zwei-Fach- und Masterstudiengängen besuchen Studierende mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund dieselben Lehrveranstaltungen. Die TeilnehmerInnen unterscheiden sich erheblich in Bezug auf *fachliches Vorwissen*, *Problemhorizonte* und *Berufsperspektiven*. Lehrende derart heterogener Veranstaltungen müssen neben allgemeinen Lernzielen auch fachspezifische im Auge haben. Es darf z. B. nicht sein, dass die NebenfächlerInnen nur als Kulisse der HauptfächlerInnen angesehen werden! Zu einer heterogenitätssensiblen Veranstaltung gehören

- getrennte Einheiten wie *Tutorien*, in denen bspw. NebenfächlerInnen auf eine schwierige Sitzung vorbereitet werden, und
- *gemeinsame Arbeits- und Diskussionsrunden*, in denen der Austausch betont wird und deshalb Haupt- wie NebenfächlerInnen voneinander lernen können.

### Unterschiede in den Lebensverhältnissen

Das Studium ist eingebettet in die weitere Lebenssituation. Die Schwierigkeiten von *Pendlern* und *Studierenden mit außerhochschulischen Verpflichtungen* (Erwerbstätigkeit, Elternschaft) liegen in drei Punkten:

1. Die für das Studium verfügbare *Zeit* ist über die Maßstäbe begrenzt.
2. Die studienbezogene *Zuverlässigkeit* (z. B. regelmäßiger Veranstaltungsbesuch) ist durch unvorhersehbare Anforderungen (z. B. krankes Kind) eingeschränkt. Das stellt erhöhte Anforderungen an das *Studienmanagement*.
3. Der *persönliche Stellenwert des Studiums* im Verhältnis zu anderen Alltagsaufgaben gerät leicht in Mitleidenschaft.

Die Hochschule kann die Beeinträchtigung durch zwei verschiedene Maßnahmen abpuffern:

- (1) variable ablegbare Prüfungen und
- (2) die Bereitstellung von ergänzenden Materialien für das *Nachholen* des Stoffs bei *versäumten Sitzungen* (gute *Skripte*, integriertes Lernen [blended learning]).

Inwieweit diese studien-erschwerenden Lebenslagen auf die Qualität der Studientätigkeit durchschlagen, wird allerdings durch die o. g. individuellen *psychischen Lernvoraussetzungen* moderiert. Eine gute Ausprägung

- der *kognitiven Voraussetzungen* hilft, mit vergleichsweise geringer *Lernzeit* zurecht zu kommen.
- der *Kompetenz zur Selbststeuerung* kann die hohen Anforderungen an die Selbstorganisation des Studiums (z. B. beim Nacharbeiten einer Lehrveranstaltung) bewältigbar machen.
- der *Lernmotivation* ist unerlässlich, um sich trotz der vielfältigen Ablenkungen des außerhochschulischen Alltags auf das Studium zu konzentrieren.

*Didaktische Maßnahmen* sind vor diesem psychologischen Hintergrund unterschiedlich zu beurteilen. So kann bspw. die Maßnahme der Hochschule, den Studierenden zu erlauben, ihre *Prüfungstermine relativ frei zu bestimmen*, bei Studierenden mit geringer Lernmotivation und Selbststeuerungskompetenz zu einer unnötigen Studienzeitverlängerung führen, da sie dazu neigen, das Ablegen schwieriger Prüfungen immer wieder zu verschieben.

### Heterogenität im Lichte soziographischer Kategorien

Die soziographischen Kategorien sind im Vergleich zu den bisher genannten Aspekten von hochkomplexer Art. In zwei Beispielen soll skizzenhaft der *Blick auf die gesellschaftlichen Bezüge der Heterogenitätsthematik* gerichtet werden.

(1) Ausländische Studierende: Kritische Studienvoraussetzungen, die bei ausländischen Studierenden mehr oder weniger anzutreffen sind, liegen in

- *unzureichenden Sprachkenntnissen, die vor allem in mündlichen Prüfungen zum Tragen kommen* (Alternative: Klausuren mit Mehrfach-Wahl-Antworten) und
- *mechanischen Lerngewohnheiten*, die sich aufgrund der Sozialisation in einem hochstrukturierten Ausbildungssystem ausgebildet haben.

Trotz derartiger Probleme erweist sich eine ganze Reihe von ausländischen Studierenden auch im deutschen Ausbildungssystem als sehr *hochleistungsfähig*.

(2) Berufstätigkeit: Studierende, die eine längere Berufstätigkeit hinter sich haben, verfügen im allgemeinen über eine *größere Lebenserfahrung* als „frische“ AbiturientInnen. Neben diesem Vorteil haben sie aber oft das Problem, dass es ihnen schwer fällt, sich auf eine *theoretische, wissenschaftliche Ebene* zu begeben oder dass sie nicht über *gängige schulische Lernfertigkeiten* verfügen. Es kommt darauf an, einerseits ihren Erfahrungsvorsprung für KommilitonInnen nutzbar zu machen und sie andererseits bei ihren Lernaufgaben zu unterstützen.

### Aufgaben der differentiellen Didaktik

Aus den Ausführungen geht hervor, dass die Aufgaben der differentiellen Didaktik in folgenden zwei Hauptanliegen bestehen:

1. Der individuelle Lernerfolg soll durch eine angepasste Lernumwelt gefördert werden (*Passung*). Zum einen geht es darum, *Schwachstellen* in den individuellen Lernvoraussetzungen durch eine unterstützende Lernumwelt auszugleichen. Zum anderen kommt es darauf an, das *Lernpotential* von Studierenden zu nutzen: *Studieninteressen* sollen zur Geltung gebracht werden und *Herausforderungen* an die Leistungsfähigkeit geboten werden.

2. Die gegebene Vielfalt soll zur Herstellung eines *anregenden Lernklimas* didaktisch genutzt werden, indem der Austausch betont wird. Dazu gehören

- das Einbringen *verschiedenartiger studentischer Perspektiven* in den wissenschaftlichen Diskurs (z. B. durch Studierende mit Berufserfahrung) und
- die Einübung von „*heterogener Handlungskompetenz*“, indem z. B. Studierende mit unterschiedlicher Fachorientierung sich gegenseitig in ihre Fachdisziplin einführen.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben ist es unerlässlich, dass sich Lehrende bemühen, *Studierende in ihrer Verschiedenheit genauer zu verstehen*. Dann können sie auf ihre LernerInnen *gezielt* eingehen, Lernprobleme mindern und Lernchancen nutzen.

### Literatur

- Viebahn, P. (2008) Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Viebahn, P. (2009) Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. In: Das Hochschulwesen, 57, 38-44.
- Viebahn, P. (2010) Differentielle Hochschuldidaktik. Strategien des konstruktiven Umgangs mit Lernerverschiedenheit im Hochschulunterricht. (B 1.7) Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe.

Prof. Dr. em. Peter Viebahn



## Berufsbegleitender Master-Studiengang „Soziale Arbeit und Schule“ an der Evangelischen Hochschule Dresden

**Prof. Dr. Uwe Hirschfeld** ist Professor für Politikwissenschaft und Sozialpädagogik an der Evangelischen Hochschule Dresden und Mitbegründer der „Landesarbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik Sachsen e.V.“.

Bei vielen im Bologna-Prozess neu entstandenen Studiengangskonzeptionen gibt es die Neigung zu einem Baukastensystem von Modulen, die oftmals unabhängig von einander existieren und jeweils ein Kompetenz-Häppchen vermitteln, die sich am Ende zur „Employability“ aufaddieren sollen. Dabei tritt die Vorstellung eines Studiums als Persönlichkeitsbildung in den Hintergrund. In den Bereichen von Sozialer Arbeit und Schule ist pädagogische Interaktion aber immer an die Person gebunden. Es ging also darum, einen berufsbegleitenden Master-Studiengang zu entwickeln, der die Persönlichkeit der Studierenden von Anfang an ernst nimmt und sie in die Auswahl der Inhalte und die methodische Gestaltung einbezieht. Damit kommen Themen wie Praxisbezug und forschendes Lernen, Peer-Teaching und Persönlichkeitsentwicklung besondere Bedeutung zu.

Der berufsbegleitende Master-Studiengang „Soziale Arbeit und Schule“ (SAuS) an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS) besteht aus fünf korrespondierenden Säulen, von denen die „mittleren“ drei in einem besonders engen Zusammenhang stehen. Die

zwei „flankierenden“ Makromodule, also das *Studium Generale* und die *Reflexion der Praxis* sind in einem eher losen, individuellen Bezug zum Kern des Studiengangs zu sehen. In der *Reflexion der Praxis* geht es um die Auseinandersetzung mit der aktuellen Praxis der berufsbegleitend Studierenden. Hier wird den Studierenden in den ersten vier Semestern keine studiengangsspezifische Praxisreflexion von Seiten der Hochschule angeboten, vielmehr sollen sie sich vor Ort und in den Kontexten ihrer Arbeitszusammenhänge selbst eine entsprechende Begleitung (z.B. Supervision, kollegiale Beratung) organisieren, die, wenn sie den in der Modulbeschreibung genannten Ansprüchen<sup>1</sup> genügt, vom Prüfungsausschuss anerkannt wird.

Ein geringer Teil (ca. 10 Std. je Semester) wird durch die Regiestunden der Studiengangsleitung beansprucht, in denen die allgemeinen Probleme des Studiengangs (und des Bezugs zur Berufstätigkeit) reflektiert werden. Den Abschluss des Makromoduls im fünften Semester bildet eine gemeinsame Internationale Praxisexkursion, die exemplarisch den Umgang mit dem Spannungsfeld

von SAuS in anderen Ländern veranschaulichen soll. Die Entscheidung über das Ziel der Exkursion soll frühzeitig fallen (spätestens zu Beginn des dritten Semesters), um ausreichend Vorbereitungen zu ermöglichen und auch in den „mittleren Säulen“ Bezüge herstellen zu können.<sup>2</sup>

Das Studium Generale (SG) dient der individuellen Schwerpunktsetzung, die sich sowohl vertiefend oder ergänzend, als auch kontrastierend zum Studiengangskern verhalten kann. Zudem führt die Teilnahme am SG zu Kontakten mit Studierenden anderer Studiengänge und somit zu einer Einbindung in das kulturelle Leben der EHS (z.B. Chor, Medienkunsnacht usw.). Es soll aber auch möglich sein, externe Veranstaltungen (z.B. Sprachkurse) für das SG anerkennen zu lassen.

<sup>1</sup> Diesbezüglich sucht der Modulverantwortliche den Kontakt mit den Leitungen der jeweiligen Gruppen und vermittelt die Ansprüche und Vorstellungen des Studiengangskonzepts.

<sup>2</sup> Auch eine zweite Aufgabe der Praxisexkursion soll noch erwähnt werden. Da nach dem vierten Semester keine Lehrveranstaltungen für die ganze Semestergruppe mehr vorgesehen sind, stellt die Exkursion schon so etwas wie eine gemeinsame Abschlussfahrt der Gruppe dar. Die intensive Erfahrung einer gemeinsamen Auslandsreise soll damit der Vereinzelung in den letzten beiden Semestern entgegenwirken.

Wie bereits erwähnt, findet sich der „Kern“ des Studiengangskonzepts in den drei Makromodulen *Theoriediskurse, Bildungs- und Sozialforschung* und *Lehrpraxis* (ab dem 3. Semester). Hier sollen die wesentlichen, kollektiven Lernszenarien entstehen und Lernprozesse angestoßen, begleitet und überprüft werden. Dabei kommen zwei Grundgedanken zum Tragen: Zum einen orientiert sich die Anlage an der Vorstellung von „Bildung durch Wissenschaft“, was wesentlich heißt: „Bildung durch Forschung“<sup>3</sup>, zum zweiten folgt sie der Idee, dass man nur das wirklich gelernt hat, was man andere lehren kann.<sup>4</sup> Dabei stehen die drei Module SAuS 02, 04 (Critical Pedagogy und Konzepte Sozialer Arbeit I + II) und SAuS 03 (Forschungswerkstatt<sup>5</sup>) im ersten Studienjahr in einer engen Wechselbeziehung. Da Forschung stets ein theoriegeleiteter Prozess ist (sein sollte), werden in SAuS 02 theoretische Rahmenkonzepte präsentiert und auf dem Hintergrund der akademischen wie praktischen Erfahrungen der Studierenden diskutiert. Besondere Bedeutung kommt a) den Ansätzen der Critical Pedagogy zu, da diese nicht nur zentral für das Verständnis des schulischen Anteils, sondern auch konstituierend für den Studiengang

sind, und b) den Konzepten Kritischer Sozialarbeit, die den sozialarbeiterischen und sozialpolitischen Anteil reflektieren. Gerade unter dem Gesichtspunkt der multiprofessionellen Zusammensetzung der Studierenden hat es Sinn, eine theoretische Verständigung anzustreben, die sowohl das eigene Berufsfeld kritisch sieht (und damit Anknüpfungspunkte für die jeweils andere Profession bietet),

<sup>3</sup> Dazu siehe grundsätzlich Huber 2004. Insbesondere macht sich die Studiengangskonstruktion folgende Argumentation zu eigen: „Die Trennung und Sequenzierung bzw. Hierarchisierung beider Bezüge [d.h. ‚Grundlagenwissen‘ vs. ‚forschendem Lernen‘] beruht auf einem Denkfehler, der schon mit der in diesen Argumentationen viel benutzten Metaphorik der ‚Grundlagen‘ oder ‚Fundamente‘ beginnt: Wenn man sich Bildung erst einmal in der Statik eines Gebäudes denkt, dann müssen natürlich verlässliche Fundamente etc. in ausreichender Breite und Tiefe ‚zugrunde‘ gelegt werden; zugleich erscheinen diese dabei als ‚fest‘, ‚unveränderlich‘, ‚klar abgrenzbar‘; auf ihnen erst kann das Offene, Luftige, Vielfältige oder Verschiedene der weiteren Auf- und Ausbauten aufrufen. Womöglich ist aber Bildung, zumal heutzutage, nicht so statisch zu denken. Sie ist eher in einer Metaphorik zu fassen, die es erlaubt, die von Anfang an sich schon ‚nach oben‘ streckende Haltung des Fragens, der Neugier, der Offenheit eines Lernenden und wechselnde Prozesse der Adaption und Assimilation zu denken. Bildung, besser Selbstbildung, ist eher dem Wachstum eines Baumes zu vergleichen, der zugleich aufschießt, Zweige nach verschiedenen Seiten ausstreckt usw. und andererseits gleichzeitig seine Wurzeln tiefer hinabtreibt und sich so allmählich festigt.“ (Huber 2004, 40f; Einf. UH)

<sup>4</sup> Auch wenn „Lernen durch Lehren“ (Jean-Pol Martin) gerade Konjunktur hat, geht es hier nicht so sehr um die ausgearbeitete Didaktik (schon gar nicht des Fremdsprachenunterrichts!), sondern mehr um das (viel ältere) Prinzip der Erfahrung, dass es außerhalb der Praxis mit ihrem Ernstcharakter keine bessere Möglichkeit der Eigenüberprüfung gibt.

<sup>5</sup> Die beiden Schwerpunkte „Bildungssoziologie/-politik“ und „Pädagogische Interaktion“ ergeben sich aus den Fachgebieten der in dem Modul Lehrenden. Das gilt dann auch für SAuS 07, wo das „Forschungsprojekt“ im Schwerpunkt „Schule im Gemeinwesen“ oder „Schule als Lebenswelt“ anzusiedeln ist.

als auch Gemeinsamkeiten in der Theorie deutlich werden lässt. Critical Pedagogy und Kritische Sozialarbeit<sup>6</sup> stehen zudem nicht einfach den subjektiven Theorien normativ gegenüber, sondern sind Angebote der (selbst-)kritischen Reflexion.

Während also in SAuS 02 die alltags- und berufstheoretischen Vorstellungen mit Critical Pedagogy und Kritischer Sozialarbeit konfrontiert und diskutiert werden, sollen in der Forschungswerkstatt (SAuS 03) Kleingruppen (3 bis 5 Studierende) Werkstattprojekte entwerfen, die sowohl Elemente des Theoretischen in Anschlag bringen, als auch Fragen der Praxis formulieren. Es wird angenommen, dass es – in den gelingenden Fällen – dazu kommt, dass sich sowohl die Praxis einem theoretischen Begreifen im Bewusstsein der Studierenden öffnet als auch die theoretischen Zugriffe ob ihrer Tauglichkeit (zumindest punktuell) überprüfbar werden. Zentrales Merkmal ist die Irritation des Gewohnten – sowohl der angelernten Theoriebruchstücke, als auch des Alltagsverstandes und der beruflichen Routine mit ihren Legitimationsmustern.<sup>7</sup> Um diese Wechselwirkungen zu erreichen, werden Themen

aus den Projekten immer wieder in SAuS 02 aufgegriffen und in die einschlägigen Theoriekontexte gestellt bzw. kritisch aus der Perspektive von Critical Pedagogy und Kritischer Sozialarbeit analysiert.

*Beispiel:*

Eine Kleingruppe beschäftigt sich in der Forschungswerkstatt mit kurzzeitpädagogischen Maßnahmen bei versetzungsgefährdenden Leistungsrückständen (z. B. „Camp+“). Sie könnten dabei u. a. untersuchen, welche Dimensionen diese Maßnahmen haben und in wie vielen Fällen sie zum Erfolg (der Versetzung) führen.

6. Auch wenn der Schwerpunkt der Auseinandersetzung auf der hegemonietheoretischen Begründung Sozialer Arbeit (siehe Hirschfeld 1999; 2010) liegen wird, sollen andere Konzepte, wie etwa die sich auf Foucault beziehenden Ansätze (siehe Kessl 2005) nicht ausgeschlossen werden.

7 Die Bezeichnung „Forschungswerkstatt“ deutet den eher experimentellen, punktuellen Forschungsbezug an. Das Modul soll einen Raum schaffen, der es den Studierenden ermöglicht, sich den anderen Modus „forschenden Lernens“ anzueignen. Im Sinne der „Irritation“ sind die Schwerpunkte auch als Herausforderungen zu verstehen: Es soll verhindert werden, dass die Studierenden mit ihren Interessen – die schon maßgeblich sein sollen – auch ihre Umgehensweisen damit perpetuieren. Wer also bspw. eine eher personenzentrierte Thematik einbringt, sollte diese auch unter gesellschaftlichen Perspektiven bedenken – und umgekehrt. Auch wenn die Studierenden schon einen ersten akademischen Abschluss haben und damit zumindest formal über Forschungskompetenz verfügen, sind doch auch Widerstände zu vermuten (siehe Jakobowski/Burman 2004, 162), die in der Forschungswerkstatt zu thematisieren sind. Bezogen auf die Entwicklungsstufen forschenden Lernens bei Schneider (2009) kann man hier vor allem die Stufen I und II ansiedeln.

In SAuS 02 könnte das Thema aufgegriffen werden, indem man die Problematik homogener Lerngruppen als struktureller Voraussetzung für dann individuell erscheinende „Lernrückstände“ erörtert (siehe Holzkamp 1995, 339ff).

Im zweiten Studienjahr setzt sich Wechselbeziehung zwischen den Makromodulen *Theoriediskurse* und *Bildungs- und Sozialforschung* fort. Im Theorieteil wird dabei verstärkt auf Handlungskonzepte eingegangen und die methodologische Diskussion entwickelt. Die Forschungsprojekte sollen insgesamt anspruchsvoller sein und nicht nur der Überprüfung bzw. Konkretisierung von Hypothesen, sondern auch der Generierung neuer Fragestellungen dienen.<sup>8</sup>

Bleibt als dritte „Säule“ das Makromodul *Lehrpraxis* (SAuS 08 und 11) vorzustellen. Ab dem dritten Semester begleiten die Studierenden den nachfolgenden Jahrgang, also die Studierenden des neuen ersten Semesters, in den Modulen SAuS 02 und 03. Mit dieser Konstruktion verbinden sich mehrere Intentionen:

Zum ersten soll den „Alt-Studierenden“ die Möglichkeit eröffnet werden, selbst zu überprüfen, inwieweit sie sich die Kompetenzen der ersten beiden Semester angeeignet haben. Wegen der Komplexität der Problematiken, die sich nicht nur in der Ansammlung von Wissen erschöpfen, sondern auch Ebenen der Selbstthematizierung sowie Emotionen und Haltungen betreffen, erscheint es sinnvoll, die genannten Module nicht nur mit der jeweiligen Modulprüfung „abzuhaken“, sondern sie auf einer erweiterten Ebene, nämlich der der Vermittlung, wieder zu aktualisieren.

Ein zweiter Punkt ist im Erwerb zusätzlicher Kompetenzen auszumachen. Das Arbeitsfeld „Schule und Soziale Arbeit“ ist so wesentlich von Vermittlungsaufgaben bestimmt, dass alle, die in dem Feld arbeiten (also auch So-

8 Wahrscheinlich kommt in den Forschungsprojekten des zweiten Studienjahres der von Wildt skizzierte Forschungszyklus unter Einschluss des „Learning Cycle“ in einer entwickelten und reflektierten Form zum Tragen (siehe Wildt 2009) und damit zur Entwicklung der von Schneider der Entwicklungsstufe 4 zugeschriebenen Kompetenzen (siehe Schneider 2009, 34ff).

zialarbeiterInnen und andere),<sup>9</sup> sich der Herausforderung stellen müssen und zumindest grundlegende didaktische Fähigkeiten entwickeln sollten. Dass dies mit Studierenden des nachfolgenden Jahrgangs geschieht, sollte ausreichen, um eine Reproduktion des bekannten Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu verhindern. Entsprechend ist auch die Begleitung der lehrenden Studierenden durch die DozentInnen der Hochschule nicht nur eine sachliche, sondern auch eine, die sich auf das Beobachten und Hinterfragen von Rollenverständnissen und Verhaltensmustern bezieht.<sup>10</sup>

Für die jüngeren Studierenden sollen sich mit der Lehrpraxis der „Alt-Studenten“ zudem Effekte des „peer-teaching“ einstellen. Wenn Gleichaltrige (und hier noch wichtiger: Menschen in einer vergleichbaren Lebenssituation als berufs begleitend Studierende!) ihre Erfahrungen mit der Bewältigung der Anforderungen vermitteln, hat das eine orientierende Funktion.<sup>11</sup>

Die Master-Thesis wird im dritten Studienjahr verfasst. Die Zuordnung zu den Makromodulen *Theoriediskurse* und *Bildungs- und Sozialforschung* soll deutlich machen, dass sowohl empirische Forschungsarbeiten als auch Theoriearbeiten möglich sind. Die Erarbeitung wird durch ein Forschungskolloquium begleitet und durch individuelle Beratung ergänzt. Die mündliche Prüfung findet als Disputation hochschulöffentlich statt.

Dieser Abschluss, nicht im kleinen Rahmen eines Prüfungsgesprächs, sondern in der Öffentlichkeit der Hochschule, entspricht dem Charakter des Studiengangs. Lernen und Forschen sind als kollektive Praxen angelegt, die

9 In gewisser Weise ist dies auch ein Stück „ausgleichender Gerechtigkeit“ für die LehrerInnen, die hier ihre Erstqualifikation besser einbringen können als in anderen Modulen, wo z.B. die SozialarbeiterInnen im Vorteil sind.

10 Die Begleitung der „Alt-StudentInnen“ findet zum einen in den Modulen SAuS 08 und 11 statt (hier liegt der didaktische und persönlichkeitsbezogene Schwerpunkt), zum anderen in den Modulen, in denen sie lehren sollen – da sind die fachlichen Fragen angesiedelt. Da beide Aspekte eng zusammenhängen, wird hier von den Modulverantwortlichen eine enge Zusammenarbeit verlangt.

11 Es wird zu prüfen sein, ob es im Rahmen von SAuS 08 und 11 auch möglich ist, eine (online-) Zeitschrift des Studienganges zu entwickeln und zu betreuen. Dies wäre zwar eine sehr spezielle Form der „Vermittlung“ von Erkenntnissen, nichts desto trotz ein sowohl für den Studiengang, als auch für die Fachöffentlichkeit sinnvolles Vorhaben.

Veränderungen begleiten und anstoßen sollen – dazu bedarf es öffentlichen Handelns. Gerade ein Studiengang, der sich in wesentlichen Elementen der Beförderung kritischen Denkens und demokratischer Praxis verschrieben hat, darf sich nicht am Ende in den „Elfenbeinturm“ zurückziehen, sondern muss seine Studienergebnisse der öffentlichen Kritik aussetzen.

#### Literatur

- Freire, Paulo (1996) Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gramsci, Antonio (1994) Gefängnishefte, Bd. 6; Hg. von W. F. Haug; Hamburg/Berlin: Argument Verlag.
- Jakubowski, Lisa Marie; Burman, Patrick (2004) Teaching Community Development: A Case Study in Community-Based Learning. In: Teaching Sociology, Vol. 32, 2: 160-176.
- Hirschfeld, Uwe (1999) Soziale Arbeit in hegemonietheoretischer Sicht. Gramscis Beitrag zur politischen Bildung Sozialer Arbeit. In: Forum Kritische Psychologie 40: 66-91.
- Hirschfeld, Uwe (2005) Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Die Intellektuellen-Theorie Gramscis als Begründung und Orientierung. In: Störch, Klaus (Hg.) Soziale Arbeit in der Krise. Perspektiven fortschrittlicher Sozialarbeit. Hamburg: VSA Verlag, 142-157.
- Hirschfeld, Uwe (2010) Towards a Political Theory of Social Work and Education. In: Mayo, Peter (Ed.): Gramsci and Educational Thought. Oxford, 114-126.

- Holzcamp, Klaus (1995) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York: Campus.
- Huber, Ludwig (2004) Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: die hochschule 2: 29-49.
- Kessl, Fabian (2005) Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schneider, Ralf (2009) Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In: journal hochschuldidaktik 20. Jg., 2: 33-37.
- Shor, Ira (1996) When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Wildt, Johannes (2009) Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: journal hochschuldidaktik, 20. Jg., 2: 4-7.

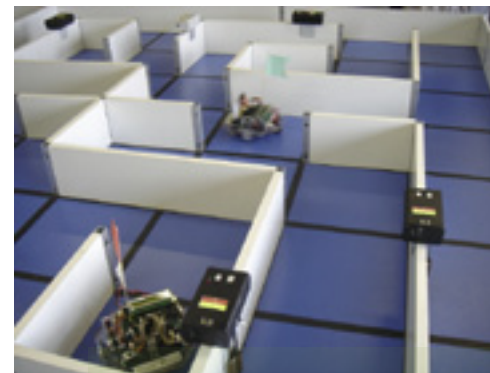
Prof. Dr. Uwe Hirschfeld

## Roboterwettbewerb im Ingenieurstudium

Interdisziplinäres Projektpraktikum Autonome Mobile Roboter

**Prof. Dr.-Ing. Peter Protzel**, ist Professor für Prozessautomatisierung an der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik der Technischen Universität Chemnitz.

Neben Vorlesungen und Übungen sind Praktika ein integraler Bestandteil der Ingenieurausbildung. Typischerweise besteht ein Praktikum aus einzelnen, vorbereiteten Versuchen, die eine Gruppe von Studierenden in einem Labor unter Anleitung in zwei bis vier Stunden durchführt. Das hier beschriebene „Projektpraktikum“ erweitert dieses Konzept wesentlich, indem es selbständiges Lernen und Arbeiten in interdisziplinären Teams in den Vordergrund stellt. Studierende



der Elektrotechnik, Informationstechnik, Informatik und Mechanik haben neun Monate Zeit, um einen mobilen Roboter zu programmieren und treten dann in einem Wettbewerb gegeneinander an.

Roboter „Paul“ jagt Roboter „Manu“ im Labyrinth.

Der Roboter wird von zwei Motoren angetrieben und soll sich „autonom“, d.h. selbständig ohne Fernsteuerung in einem unbekanntem Labyrinth bewegen und dort bestimmte Aufgaben erledigen. Dazu



besitzt der Roboter einen Mikrocontroller als „Gehirn“ und verschiedene Sensoren, um seine Umwelt wahrzunehmen, z.B. Infrarotsensoren mit denen er den Abstand zu den Wänden messen kann. Die studentischen Teams müssen nun den Roboter so programmieren, dass die Sensorsignale in jeder Situation richtig interpretiert und in geeignete Aktionen des Roboters umgesetzt werden. Es müssen Regler zur Motoransteuerung, Verfahren zur Sensorauswertung, Strategien zur Lokalisation und Navigation des Roboters sowie Funktionen zur Ausnahmebehandlung entwickelt werden.



Was macht der schon wieder?  
Mitfiebern beim Einsatz der autonomen Roboter, die oft nicht das tun was sie sollen.

Das Projektpraktikum startet mit einer kurzen Einführung, dann werden die Teams ins „kalte Wasser“ geworfen und müssen selbständig nach Lösungen suchen und ihre theoretischen Kenntnisse umsetzen. Wenn ein Team z.B. aus einer Informatikerin, einem Elektrotechniker und einer Mechatronikerin besteht, ergänzen sich diese Kenntnis-

se ideal. Die Informatikerin hat noch nie etwas von einem Regelkreis gehört, dafür sind die Programmierkenntnisse des Elektrotechnikers vergleichsweise bescheiden. Ob die Zusammenarbeit klappt, hängt dann auch von den „Soft Skills“ ab, die nebenbei mit trainiert werden: Wer führt das Team? Wie werden Aufgaben und Termine verteilt, wie gut funktionieren Absprachen, was tun im Konfliktfall?

Das Praktikum wird von einem Seminar begleitet, bei dem sich die Teams alle zwei Wochen treffen und in kurzen Vorträgen Lösungsansätze und Probleme diskutieren. Dabei wird von den Betreuerinnen auch bestimmtes Fachwissen „nachgereicht“, d.h. es werden Lösungsansätze vorgestellt, aber erst nachdem die Teams eigene Ansätze entwickelt haben. Zu fast allen Problemen gibt es mehrere gleichwertige Lösungsansätze, so dass die Teams über die Vorträge voneinander lernen und oft auch die Betreuer von einer neuen Lösung überrascht sind.

#### Fakten in Kurzform:

Das Praktikum startete im Jahr 2000 und hat sich seit 10 Jahren ständig weiter entwickelt. Es wird zusammen mit der Professur für Künstliche Intelligenz der Fakultät für Informatik ausgerichtet. Der Umfang liegt bei 5 LVS über zwei Semester. Es können bis zu 40 Studierende in max. 10 Teams teilnehmen

Weitere Informationen unter:

[www.tu-chemnitz.de/etit/proaut/lehre/praktikumMobileRoboter.html](http://www.tu-chemnitz.de/etit/proaut/lehre/praktikumMobileRoboter.html)

Wir haben ein Ziel des Praktikums erreicht, wenn die Studierenden sich darüber beschweren, dass in der Praxis nichts so ideal läuft wie in der Vorlesung. Motoren sind nichtlinear und haben Exemplarstreuungen. Sensoren rauschen und haben Aussetzer. Kennlinien verschieben sich mit schwankender Akkuspannung. Das sind genau die Probleme der Praxis, mit denen wir die Teams konfrontieren wollen.

Anders als bei klassischen Praktikumsversuchen können sich die Teams ihre Arbeitszeiten frei einteilen. Wir erfassen also nicht die Zeit, welche die Teams mit ihren Robotern verbringen, sondern sehen und beurteilen nur die Resultate. Vor dem Abschlusswettbewerb gibt es als „Meilensteine“ noch drei Zwischenwettbewerbe, bei denen Teilaufgaben gelöst und demonstriert werden müssen. Der erste Zwischenwettbewerb findet bereits nach sechs Wochen statt. Als zusätzlichen Anreiz bringen gute Platzierungen bei den Zwischenwettbewerben Bonuspunkte für den Abschlusswettbewerb.

Der wichtigste Aspekt des Praktikums ist jedoch die Motivation der Studierenden. Wir hätten anfangs nicht gedacht, welche zusätzliche Motivation durch das selbstbestimmte Arbeiten und durch den Wettbewerbscharakter erzeugt wird. Bei welchem Praktikum erlebt man sonst schon Arbeitseifer bis Mitternacht und Umarmungen nach erfolgreichem Finale?

Prof. Dr.-Ing. Peter Protzel

## Der Umgang mit heterogenen Studierendengruppen

in der Ausbildung von Übersetzerinnen und Übersetzern

**Prof. Dr. Matthias Dopleb** ist Professor für Englische Sprach- und Übersetzungswissenschaft am Fachbereich Sprachen der Hochschule Zittau/Görlitz; Dozent in den Studiengängen Übersetzen Englisch/Tschechisch sowie Übersetzen Englisch/Polnisch.

Der Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung von Übersetzerinnen und Übersetzern an Universitäten und Fachhochschulen ist inhärenter Bestandteil der Unterrichtsdidaktik. Ein Hauptgrund besteht darin, dass translatorische Kompetenz nicht nur durch individuelle kommunikative und kognitive Voraussetzungen, außersprachliche Kenntnisse sowie eine Fülle weiterer sogenannter generischer Kompetenzen (z.B. Recherchierkompetenz) geprägt wird, sondern sich vor allem im Grad der Beherrschung zweier Sprachen – nämlich der Ausgangs- und der Zielsprache – manifestiert. Abgesehen von den seltenen Fällen absoluter Zweisprachlichkeit müssen ÜbersetzerInnen in der Regel aus einer Fremdsprache bzw. in eine Fremdsprache übersetzen, in der sie über eine geringere Sprachkompetenz verfügen als in ihrer Muttersprache. In bestimmten Fällen fertigt der/die Lernende sogar Übersetzungen von einer in eine andere Fremdsprache an. Gerade aufgrund der zunehmenden Globalisierung sowie Internationalisierung des Studiums in Europa und in der ganzen Welt (z.B. durch ERASMUS/SOKRATES-Programme) ist die sprachliche Herkunft der Studierenden in Übersetzungstudiengängen heute mittlerweile sehr heterogen. Dies bedeutet

konkret, dass eine bestimmte Übersetzungsaufgabe für eine solche gemischte Gruppe Studierender ganz unterschiedliche Anforderungen mit sich bringt: Wird in einer übersetzungspraktischen Lehrveranstaltung beispielsweise ein fremdsprachiger Text ins Deutsche übersetzt, so gibt es in der Regel vier Konstellationen im Hinblick auf die individuellen Übersetzungsrichtungen:

1. Fremdsprache → Muttersprache;
2. Muttersprache → Fremdsprache;
3. 1. Muttersprache → 2. Muttersprache (bei bilingualen Studierenden);
4. Fremdsprache → Fremdsprache (z.B. bei Erasmus-Studierenden etwa aus der Türkei oder Russland).

Da der Übersetzungsunterricht maßgeblich von der Diskussion möglicher adäquater Übersetzungsvarianten zwischen dem/der Lehrenden und den Lernenden sowie vor allem zwischen den Studierenden untereinander getragen wird, erfordert die Heterogenität der LernerInnengruppe in den Lehrveranstaltungen eine ausgeprägte Interaktion. Dies betrifft zunächst die eindeutige Semantisierung des

Ausgangstextes für ein fehlerfreies Verständnis des Inhaltes (rezeptive Phase) und setzt sich fort in einer sprachlich korrekten und stilistisch angemessenen Neuformulierung der Sachverhalte in der Zielsprache (produktive Phase). In dieser komplexen Lehr-Lern-Situation gibt es in der Regel nur sehr wenig Studierende, die durch ihre Bilingualität beide Phasen des Übersetzungsprozesses mit der gleichen Kompetenz und Selbstsicherheit meistern können.

Es ist nun Aufgabe des/der Lehrenden, diesen Prozess so zu moderieren, dass die jeweiligen MuttersprachlerInnen und Nicht-MuttersprachlerInnen in beiden Phasen potentielle Übersetzungsvarianten im Meinungsstreit gemeinsam abwägen, ggf. verwerfen und neu formulieren.

Dies ist keineswegs ein Automatismus, da Nicht-MuttersprachlerInnen aus sprachlichen und psychologischen Gründen nicht selten dazu neigen passiv zu bleiben, obwohl die Praxis gerade zeigt, dass sie aufgrund einer gewissen Distanz zur Ausgangs- bzw. Zielsprache und der damit verbundenen Unvoreingenommenheit unverzichtbare Impulse vermitteln können, weil sie sich nicht in „eingefahrenen Gleisen“ bewegen!

Damit wird der Umgang mit Heterogenität zu einer tragenden Säule der Ausbildung von Übersetzerinnen und Übersetzern, die Interaktion, Kooperation und Toleranz gleichermaßen einschließt. Von der schriftlichen Prüfungsleistung am Ende des jeweiligen Moduls abgesehen, in der die individuelle translatorische Kompetenz des künftigen Übersetzers / der künftigen Übersetzerin ganzheitlich bewertet wird, zieht sich Heterogenität wie ein roter Faden durch die gesamte Übersetzungsausbildung.

Ja mehr noch: Auch die spätere berufliche Praxis des Fachübersetzers/ der Fachübersetzerin basiert heute zunehmend auf dem sogenannten Vier-Augen-Prinzip, wonach eine Übersetzung idealerweise von einem/r Vertreter/in der jeweils anderen Zielsprache und -kultur gegengelesen und ggf. korrigiert wird. Insofern spiegeln sich in den Lehrveranstaltungen bereits die Anforderungen an die spätere Berufspraxis wider.

#### Literatur

- Cronin, Michael (2003) Translation and Globalization. London/New York: Routledge  
Hatim, Basil (2001) Teaching and Researching Translation. Harlow (Essex): Pearson Education Ltd.

Prof. Dr. Matthias Dopleb

## Berufsbefähigung durch Literaturwissenschaft

### Ein Praxisbeispiel

**Angela Weißköppel, M.A.** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin, Doktorandin und Studienfachberaterin am Lehrstuhl für ostslawische Literaturwissenschaft und Kulturgeschichte, Institut für Slavistik an der Universität Leipzig.

Die Erfahrung zeigt, dass Berufswege von SlavistInnen häufig in die Bereiche Medien und Verlagswesen, Kulturmanagement und -austausch, Öffentlichkeitsarbeit, Bildungswesen, in internationale Organisationen aber auch in Wirtschaft und Handel führen. Diese Vielfalt erschwert eine gezielte Berufsorientierung und einen konkreten Praxisbezug in der Lehre. Doch machen sowohl Nachfragen von Studierenden nach den Berufsmöglichkeiten mit einem B. A. in Ostslawistik als auch das in den Studiendokumenten verankerte Ziel der Berufsbefähigung deutlich, dass Lehre praxisbezogen sein muss.

Der Lehrkraft stellt sich hier die Frage, wie diesem Anspruch in der universitären Lehre im Allgemeinen und in einem literaturwissenschaftlichen Seminar im Besonderen so begegnet werden kann, dass die Ziele und Erwartungen der Fachwissenschaft mit denen der außeruniversitären Praxis in Einklang gebracht werden. Als idealer Anknüpfungspunkt, um diesen Spagat zu meistern, erweisen sich dabei sog. Schlüsselqualifikationen, also intellektuelle und soziale Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen, die eine

Person neben der fachlichen Kompetenz besitzt und die sie in die Lage versetzen, gesellschaftliche und berufliche Herausforderungen erfolgreich zu bestehen.

### Wissen jenseits des Fachwissens

Viele solcher Kompetenzen wie Erfahrung in der Projektarbeit, Kooperation, Kommunikation, Konfliktfähigkeit, Verantwortung für den eigenen Lernprozess, Methodenkompetenz sowie die Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess zu strukturieren, lassen sich in einem literaturwissenschaftlichen Seminar erlernen und trainieren – zum Beispiel mithilfe von projektorientiertem Unterricht und der Arbeit in Gruppen. Gerade literaturwissenschaftliche Seminare können sehr gut projektartig gestaltet werden, z. B. indem sich Studierendengruppen selbstständig ein Referatsthema im Rahmen des Veranstaltungsthemas suchen. Dafür müssen sie zunächst Ideen sammeln und prüfen, ob diese als Referatsthema in der vorgegebenen Zeit bearbeitbar sind, d. h. sie müssen Literatur sichten, sich in ein Thema einlesen, herausarbeiten, welche Aspekte sie interessieren und den Umfang der Arbeit ein-

schätzen. Das Ergebnis dieser Prüfung, das schriftlich fixiert wird, bildet die Grundlage für ein Referatskonzept. Dieses formuliert die Gruppe in einem kurzen Text und erstellt außerdem einen Arbeits- und Zeitplan, der Teilaufgaben, Zuständigkeiten und Reihenfolgen festlegt. Der/die Dozent\_in nimmt in dieser Projektphase die Rolle der Beraterin und Moderatorin ein, d.h. er/sie gibt die Rahmenbedingungen vor und unterstützt das Studierendenteam bei Problemen und Fragen, die es nicht selbständig lösen kann. Die Umsetzung des Konzepts liegt in der Hand der Studierenden und erfolgt gemäß dem Arbeitsplan. Wichtig ist, dass das Projekt nicht einfach mit der Präsentation der Ergebnisse – also dem Referat – endet. Statt zielorientiert sollte prozessorientiert gelernt und gelehrt werden, d. h. der Arbeitsprozess in der Gruppe muss selbst reflektiert werden.

### Prozessorientierung ist Berufsorientierung

Von Anfang an ist es notwendig, als Lehrkraft die Arbeit in den Gruppen zu begleiten und zu unterstützen und die Studierenden nicht allein zu lassen mit der anspruch-

vollen Aufgabe eines Gruppenreferats. Zusammenarbeit im Team will gelernt und geübt werden, sie funktioniert nicht einfach so, sondern braucht Form und Reflexion. Ein wesentliches Element ist, alle Anforderungen an die Studierenden transparent zu machen. Die Bewertungskriterien für die Referate können z. B. in einem Brainstorming zur Frage, was ein gutes Referat ausmacht, gemeinsam formuliert werden. Auch die Regeln für die Kommunikation und Kooperation in der Gruppe werden gemeinsam in einer Seminareinheit entwickelt. So erarbeiten die Studierenden sich Vereinbarungen, gemäß derer sie in ihren jeweiligen Gruppen arbeiten sollen, und die dabei behilflich sind, etwaige Probleme und Konflikte in der Gruppe zu lösen. Wichtig ist weiterhin, dass der Arbeitsprozess dokumentiert wird. Konzept und Arbeitsplan müssen in schriftlicher Fassung vorliegen und auch die Ergebnisse der einzelnen Teamtreffen sollten in Protokollen festgehalten werden. Hilfen in Form von Vorlagen und Arbeitsblättern zur Dokumentation, die den Studierenden zur Verfügung gestellt werden, erleichtern diese Aufgabe.

Den Abschluss der Arbeit in den Projektgruppen bildet ein umfangreiches Feedback. Dabei sind alle Mitglieder der Gruppe aufgefordert, die Zusammenarbeit im Team zu evaluieren, zu überprüfen, ob der Arbeitsplan eingehalten wurde, zu reflektieren, ob den selbst formulierten Vereinbarungen und Anforderungen entsprochen wurde und zu überlegen, was gut und was schlecht lief und was verbessert werden kann.

### Sozial und offen lernen und lehren

Eine solche Seminargestaltung verlangt von der Lehrkraft viel Offenheit. Anders als im Frontalunterricht oder durch vorgegebene Referatsthemen, bei denen die Informations- und Wissensvermittlung im Vordergrund stehen und (scheinbar) direkt gesteuert und kontrolliert werden können, nimmt beim teilnehmerzentrierten Unterricht der Prozess des Lernens selbst eine wichtige Rolle ein. Meiner Erfahrung nach ist das Lernen in einem wie hier beschriebenen Seminar weitaus effektiver, da durch das Interesse am selbst gewählten Thema die Motivation der Studierenden steigt. Sie fühlen sich zudem nicht allein ge-



lassen mit ihrer Aufgabe, weil die Anforderungskriterien für alle transparent sind und die Studierenden außerdem durch die Lehrkraft vielfältige Unterstützung und Feedback erhalten. Wenn dann im Rahmen des Seminars die gesammelten Erfahrungen im Hinblick auf berufliche Einsatzmöglichkeiten hinterfragt und diskutiert werden, sind die Studierenden immer wieder überrascht und zufrieden, wie berufsbefähigend und praxisbezogen eine literaturwissenschaftliche Veranstaltung sein kann. Die Kenntnisse in der Selbstorganisation und Selbstverantwortung, in der Kooperation sowie in der Prozessreflexion und -evaluation werden ihnen im Berufsleben sicherlich sehr hilfreich sein.

Angela Weißköppel, M.A.

## Rezensionen

**Lehner, Martin:** „Viel Stoff – wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle.“ Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag. 2009. 2. Auflage. 201 S.  
ISBN 978-3-258-07527-3; 24,90 €.

### Viel Stoff – wenig Zeit.

#### Wege aus der Vollständigkeitsfalle.

Viele Lehrende in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung stehen vor dem Problem, große Mengen an Stoff in kurzer Zeit vermitteln zu müssen. Häufig tappen sie dabei in die vom Autor so betitelte „Vollständigkeitsfalle“: Sie versuchen, ihr Wissen möglichst vollständig weiterzugeben und verfallen dadurch in eine Art Vortragsdidaktik, was einem nachhaltigen Lernen eher abträglich ist.

Martin Lehner spricht sich daher für eine inhaltlich sinnvolle Reduktion des Stoffes aus, wobei Reduzieren kein „willkürliches Weglassen“ meint, sondern vielmehr bedeutet, Wesentliches vom Unwesentlichen zu trennen. Welches Ausmaß der Reduktion im Einzelfall notwendig bzw. angemessen ist, muss situationsspezifisch entschieden werden, und zwar immer im Hinblick auf die Zielgruppe, die Lernziele sowie das jeweilige Zeitbudget (die „3Z-Formel“: Ziele, Zeit, Zielgruppe, vgl. S. 41).

Der Autor stellt in seinem Buch dann auch einige hilfreiche Werkzeuge vor, wie z.B. die Extremreduktion (vgl. S. 55ff.) und die „Siebe der Reduktion“ (vgl. S. 51ff.), die dabei helfen können, dieses Ziel

in der eigenen Lehre umzusetzen. Alle im Text erwähnten Methoden sind am Ende des Buches nochmals auf 40 Seiten in einer „Toolbox der Reduktion“ übersichtlich und klar strukturiert aufgeführt.

Hilfreich ist, dass sich in dem Buch sowohl Werkzeuge finden, die der Vorbereitung der Lehre (Siebe der Reduktion, Prioritäten-Check), als auch solche, die der Darbietung von Lerninhalten (exemplarisches Beispiel, visuelle Reduktion, Fachlandkarte) dienen. Außerdem zeigt Lehner überzeugend, dass inhaltliche Reduktion und aktives Lernen eine didaktische Einheit bilden (können) (S. 102ff.). Folgerichtig sind in der Toolbox auch Werkzeuge enthalten, die die Lernenden durch Aufgaben aktivieren, in denen es vor allem um inhaltliche Reduktion geht, wie beim



Anfertigen eines Spick- oder Schummelzettels oder beim „One-Minute-Paper“.

Lehners Sprache ist hierbei immer klar und verständlich. Lernaufgaben und -fragen am Ende gedanklicher Abschnitte regen zur Eigenreflexion und zur Anwendung der vorgestellten Konzepte an. Das ein oder andere Beispiel mag hier etwas weit vom Lehrkontext entfernt erscheinen – so etwa, wenn man der neuen Reinigungskraft am Beispiel des eigenen Kühlschranks erläutern soll, nach welchen Standards die Wohnung zu säubern ist (vgl. S. 40). Jedoch ist dies sicher der Anforderung geschuldet, fachübergreifende Publika anzusprechen und Beispiele zu finden, die jeder versteht.

Alles in allem ein inspirierendes Buch, das sicher für jeden, der im Stoff ertrinkt, den ein oder anderen didaktischen Rettungsanker bietet.

Marijana Tomin

**Tietze, Kim-Oliver:** Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 4. Auflage 2010. 247 Seiten. ISBN: 978-3-499-61544-3; 9,95 €.

## Kollegiale Beratung.

Problemlösungen gemeinsam entwickeln.

Im Hochschulkontext geschieht Beratung unter KollegInnen oft informell und unsystematisch, z.B. in der Kaffeepause oder „zwischen Tür und Angel“. Man erzählt sich gegenseitig von Lehrveranstaltungen, die gut liefen oder bittet um Rat, wie man ein Seminar abwechslungsreicher gestalten kann. Vorstellbar sind jedoch auch berufliche Konstellationen, wo z.B. aufgrund einer Konkurrenzsituation das nötige Vertrauen fehlt, um KollegInnen gegenüber Schwierigkeiten und Unsicherheiten anzusprechen. Nicht nur in einem solchen Fall kann es sinnvoll sein, sich über das unmittelbare Arbeitsumfeld hinaus zu vernetzen und ein (fachspezifisches oder fächerübergreifendes) kollegiales Beratungsteam zu gründen, um Probleme im Lehr- und Hochschulalltag zu besprechen und Lösungsansätze zu generieren.

Leitgedanke der Kollegialen Beratung ist die Nutzung von Gruppenressourcen: Aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungshorizonte, die in einer kollegialen Beratungskonstellation zusammentreffen, entsteht ein Expertenpool in eigener Sache, der Lösungswege und Alternativen eröffnet, die dem/der Einzelnen versperrt bleiben. Kol-

legialer Austausch ist dabei nicht nur ein Instrument zum Anstoß von Einstellungsänderungen und der Eröffnung von Lösungsoptionen durch die Reflexion des eigenen Handelns, sondern erweitert auch die eigene Beraterkompetenz.

Kollegiale Beratung, wie sie von Kim-Oliver Tietze vertreten wird, entspricht einem systematisch geführten Beratungsgespräch, zu dem sich die TeilnehmerInnen in regelmäßigen Abständen treffen und sich – einer vorgegebenen Gesprächsstruktur folgend – wechselseitig zu beruflichen Fragen und Schlüsselthemen beraten. Zentral für das Funktionieren einer Gruppe ist gegenseitiges Vertrauen und absolute Vertraulichkeit (Diskretion) in Bezug auf die gehörten Fälle. Die einzelnen Treffen folgen in der Regel einem Ablaufplan mit 6 Phasen:

1. Festlegung der Rollen
2. Spontanerzählung des/der FallgeberIn
3. Schlüsselfrage des/der FallgeberIn
4. Methodenwahl der Gruppe
5. Beratung durch die Gruppe
6. Feedback und Abschluss

Ein/e TeilnehmerIn begleitet als ModeratorIn die Gruppe durch das Beratungsgespräch. Die BeraterInnen beschäftigen sich mit dem anfangs geschilderten Fall und suchen nach Anregungen und Ideen, die dem/der FallgeberIn neue Handlungsoptionen eröffnen. Während sich die BeraterInnen untereinander besprechen, sitzt der/die FallgeberIn außerhalb der Gruppe und hört zu, ohne sich in die Diskussion einzumischen. Nach Abschluss der Beratung

gibt er/sie Feedback an die Gruppe. Alle Rollen der kollegialen Beratung wechseln nach jeder Fallberatung und müssen im Beratungsverlauf konsequent durchgehalten werden. Ein Durchgang dauert etwa eine halbe bis drei-viertel Stunde.

Für alle diejenigen, die in ihrem Berufsalltag an der Hochschule Kollegiale Beratung praktizieren wollen,




bietet das Buch von Kim-Oliver Tietze wertvolle Anregungen und Hilfestellungen. Der Autor beschreibt nicht nur gut nachvollziehbar den Ablauf einer Beratung, sondern gibt im Methodenteil auch eine Fülle von Anregungen, wie die Gespräche abwechslungsreich gestaltet und auf die jeweiligen Bedürfnisse des/der FallgeberIn abgestimmt werden können.

Kathrin Franke


## Lehrpreise 2011

### Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre

Nähere Informationen finden Sie [hier](#) 

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) loben zum sechsten Mal den Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre aus. Der Preis wird jährlich alternierend in verschiedenen Disziplinen bzw. Fächergruppen verliehen, im Jahr 2011 in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Einsendeschluss für die Unterlagen ist der 14.01.2011.

### Ars legendi-Fakultätenpreis für exzellente Lehre in der Hochschulmedizin

Nähere Informationen finden Sie [hier](#) 


Der Medizinische Fakultätentag (MFT) und der Stifterverband schreiben zum zweiten Mal den fachspezifischen Ars legendi-Fakultätenpreis für exzellente Lehre in der Hochschulmedizin aus. Die mit 30.000 Euro dotierte Auszeichnung wird für herausragende und innovative Leistungen in Lehre, Prüfung, Beratung und Betreuung an Medizinischen Fakultäten verliehen. Bewerbungsschluss ist der 15. März 2011.

### Ars legendi-Fakultätenpreis in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

Nähere Informationen finden Sie [hier](#) 


Der Stifterband hat einen neuen Lehrpreis für Ingenieure und Informatiker eingerichtet. Der Preis wird alle zwei Jahre verliehen und ist mit 25.000 Euro dotiert. Bewerbungsschluss ist der 15. März 2011.

### Julius-Weisbach-Preis

Nähere Informationen erhalten Sie auf der Internetseite der TU  
Freiberg als pdf-Datei 


Der Rektor und der Senat der TU Bergakademie Freiberg verleihen gemeinsam mit dem Vorstand des Vereins der Freunde und Förderer der TU Bergakademie Freiberg den Julius-Weisbach-Preis, mit dem beispielhafte Leistungen in der Lehre von ProfessorInnen, HochschuldozentInnen, wissenschaftlichen AssistentInnen, OberassistentInnen und OberingenierInnen sowie Lehrkräften für besondere Aufgaben und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen anerkannt werden. Einsendeschluss für die Unterlagen ist der 30. Juni 2011.

### Lehrpreis der Gesellschaft von Freunden und Förderern der TU Dresden e.V.

Nähere Informationen sind auf Anfrage  
per E-Mail  erhältlich.

Die Gesellschaft von Freunden und Förderern der Technischen Universität Dresden e.V. schreibt auch im kommenden Jahr einen Lehrpreis aus.

### Theodor-Litt-Preis der Vereinigung von Förderern und Freunden der Universität Leipzig

Nähere Informationen ab Anfang 2011 auf der [Homepage des Fördervereins](#) 

Auch im nächsten Jahr verleiht die Vereinigung von Förderern und Freunden der Universität Leipzig den Theodor-Litt-Preis für besonderes Engagement in der Lehre und bei der Einführung neuer Lehr- und Lernmethoden.



## Tagungen 2011

25. und 26. Februar 2011

Ruth Cohn Institute for TCI international e.V. in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen.

TZI in der Hochschuldidaktik – Routenplanung in einer sich wandelnden Bildungslandschaft?!

Zur Tagung: [!\[\]\(d66ff64371a51729ac8c1cdaa685ba6f\_img.jpg\)](#)

1. bis 4. März 2011

TU München

Symposium ProLehre und DGHD-Tagung

Zur Tagung: [!\[\]\(faf942dc3e59ce8eb64b4ac481eca7e0\_img.jpg\)](#)

21. und 22. März 2011

London Mobile Learning Group, Bremen.

Mobile learning: Crossing boundaries in convergent environments

Zur Tagung: [!\[\]\(95b425611cbd2b8716a140cf67c81822\_img.jpg\)](#)

29. März 2011

Universität Bremen

Kompetenzorientiertes Prüfen in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

Zur Tagung: [!\[\]\(56549452e01ca28bdf2500ced9653143\_img.jpg\)](#)

06. und 07. Juni 2011

Ruhruniversität Bochum

Teaching is touching the future: from vision to practice

Zur Tagung: [!\[\]\(bff896c19919791b89ab521f039b410a\_img.jpg\)](#)

29. Juni bis 01. Juli 2011

University of Limerick, Ireland.

EATAW Conference 2011

European Association for the Teaching of Academic Writing

Zur Tagung: [!\[\]\(0f848bbd71cef6b345273b16f905912a\_img.jpg\)](#)

30. August bis 3. September 2011

Exeter, UK.

EARLI Conference 2011

Education for a Global Networked Society

Zur Tagung: [!\[\]\(6059a5aa8b4ca7bb793408023d6c6e42\_img.jpg\)](#)

05. bis 08. September 2011

TU Dresden

WissensGemeinschaften 2011

Unter dem Motto „WissensGemeinschaften“ werden gleichzeitig drei Teilkonferenzen ausgerichtet: die 16. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft „GMW 2011“, die 9. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik „DeLFI 2011“ und die 14. Tagung Gemeinschaften in Neuen Medien: Virtual Enterprises, Communities & Social Networks „GeNeMe 2011“.

Zur Tagung: [!\[\]\(f60b7a900783ac3fd531bfd9c111be6d\_img.jpg\)](#)

**Herausgeber:**

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS)  
Dittrichring 5-7  
04109 Leipzig  
eMail: [hds-journal@uni-leipzig.de](mailto:hds-journal@uni-leipzig.de)  
<https://www.hds.uni-leipzig.de>

**Erscheinungstermin:** Dezember 2010 (Ausgabe 2/2010)

Alle Ausgaben des HDS.Journals erscheinen online unter:  
<https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=hdsjournal>

Die nächste Ausgabe erscheint voraussichtlich im Mai 2011.

**Redaktion:** Kathrin Franke

**Satz und Layout:** Benjamin Engbrocks

Die Wahl der gendersensiblen Schreibweise unterliegt dem Ermessen der jeweiligen Autor\_innen.

Das Urheberrecht der einzelnen Beiträge verbleibt bei den jeweiligen Autor\_innen.

© Alle anderen Teile dieser Ausgabe: HDS

Eine Vervielfältigung oder Veröffentlichung des Journals oder eines seiner Teile ist nur mit schriftlicher Genehmigung der Inhaber\_innen der Urheberrechte gestattet.