

Digital only – Moodle Kurs vom 18.–25. Mai 2020

Schutti-Pfeil, Gisela; Gaisch, Martina; Darilion, Antonia

Veröffentlicht: 01/01/2020

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication in pure](#)

Citation for published version (APA):

Schutti-Pfeil, G., Gaisch, M., & Darilion, A. (Eds.) (2020). Digital only – Moodle Kurs vom 18.–25. Mai 2020: Tagungsband 8. Tag der Lehre Fachhochschule Oberösterreich. (TAG DER LEHRE DER FH OÖ; Vol. 8).

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



TAGUNGSBAND

8. TAG DER LEHRE DER FH OÖ

Digital only – Moodle Kurs vom 18.–25. Mai 2020
Gisela Schutti-Pfeil, Martina Gaisch,
Antonia Darilion (Hrsg.)



Vorwort

Antonia Darilion und Gisela Schutti-Pfeil

Student Engagement und die Hochschule von heute

„Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me, and I learn.“ (Benjamin Franklin)

Unter diesem Tagesmotto wurde der **8. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich** für den 28. April 2020 geplant. Dieses multifaktorielle Thema sollte vor dem Hintergrund der sich wandelnden Hochschule und Hochschulstrukturen, der Digitalisierung, sowie der immer diverseren Studierendenschaft (NTS-students, lifelong learning, etc ...) auf Mikro-, Meso- und Makroebene betrachtet werden. Der Hauptfokus wurde auf Fragestellungen der Mikro- und Mesoebene gelegt.

Die Community wurde herzlich eingeladen, folgende Fragestellungen zu beleuchten und in Form von Präsentations-, Workshop- oder Posterbeiträgen zu diskutieren. Hier ein Auszug aus dem Call for abstracts:

Auf der Mikroebene:

- » Woran erkennen wir Student Engagement in der Praxis der täglichen Hochschullehre?
- » Welche Beispiele können wir für „highly activated and pleasureable emotional, behavioural and cognitive involvement in academic activities“ aus dem Hochschulalltag anführen?
- » Welche Formen der Lehr-Lern-Interaktion zeigen sich als förderlich, um ein hohes Maß an studentischem Engagement, Partizipation, Motivation und letztlich Studienerfolg zu bewirken?
- » Welche Erfahrungen gibt es in hochschulischen Lernsettings, die als good-practice Beispiele angeführt werden können, um das soziale Miteinander - als ein förderlicher Aspekt des Lernerfolgs - zu ermöglichen und zu forcieren?

Auf der Mesoebene:

- » Was kann/soll/muss bei der Planung von Studiengängen/Curricula/Studienprogrammen in Richtung Student Engagement (unter Berücksichtigung von Erwartungshaltungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen aus Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, etc ...) bedacht werden?
- » Welche good-practice Beispiele gibt es bis dato? Was sind Erfolgsfaktoren, bzw. was sind Spannungsfelder? Weshalb?
- » Wie beeinflusst digital learning Student Engagement?
- » Wie gehen Hochschulen mit der immer heterogener werdenden Studierendenschaft um (NTS, lifelong learning, soziale Durchlässigkeit, Studieren mit Berufserfahrung, aber ohne Matura, etc ...)? Welche Spannungsfelder ergeben sich daraus?
- » Welche Strukturen und Mindsets stellen sie zur Verfügung, bzw. bauen sie auf und nehmen sie ein, um den Studierenden (egal welchen Geschlechts, Alters, Herkunft, Nationalität,



schulischen oder beruflichen Backgrounds, etc ...) ein möglichst geeignetes Studium mit hoher Studienabschlussicherheit und Employability zu ermöglichen?

- » Wie werden alle potentiellen Studierendengruppen adäquat angesprochen, erreicht und langfristig motiviert und einbezogen? Welche Methoden greifen und sind empfehlenswert?

Auf der Makroebene:

- » Welchen Einfluss haben hochschulpolitische/gesellschaftspolitische/wirtschaftliche Entwicklungen und ein dadurch begründeter stetiger Wandel von Hochschulstrukturen auf Student Engagement? Was gilt es hier zu berücksichtigen?
- » Welchen Einfluss haben oben angeführte Entwicklungen auf die Gestaltung von Studiengängen, Curricula und Lehrveranstaltungen und wie wirkt sich das auf hochschulisches Lehren und Lernen und auf Student Engagement kurz- und langfristig auf der Makroebene aus?
- » Wie bereits in den vergangenen Jahren freut sich das Organisationsteam TOP Lehre, Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning der FH OÖ, sehr über eine große Zahl an Einreichungen. Das Review Team – unter der Leitung von FH-Prof. Dr. Martina Gaisch – wählte an die vierzig Beiträge für die Veranstaltung aus. Die Freude war groß und alle sahen der Präsenzveranstaltung mit Zuversicht entgegen.

Von der Präsenzveranstaltung zum Onlinekurs

Ja und dann – dann kam der März 2020 und die uns allen bekannten Entwicklungen rund um das Corona Virus. Der gesamte Studienbetrieb der Fachhochschule Oberösterreich wurde ins Home-Office sowie in die Onlinelehre übergeführt und es stand die Entscheidung an, wie mit dem 8. Tag der Lehre und dessen Durchführung umgegangen wird. Das Team rund um FH-Prof. Dr. Gisela Schutti-Pfeil beriet sich und kam zum Schluss, die Veranstaltung als Onlineformat in Form eines Moodle Kurses durchzuführen. Alle Beteiligten „krepelten sprichwörtlich die Ärmel hoch“ und machten sich daran, die Einreichenden zu kontaktieren und diese zu bitten, ihre Beiträge in Form von Videos, vertonter Folien und/oder als pdf der bereits zahlreich zur Veranstaltung angemeldeten Community zur Verfügung zu stellen. Gesagt – getan. Mehr als dreißig Beiträge erreichten das Organisationsteam und wurden in einen Moodle Kurs gepackt. Die Inhalte des Moodle Kurses wurden den Teilnehmenden von 18. bis 25. Mai 2020 zur Verfügung gestellt.

Was uns resümierend besonders freut: der Onlinekurs wurde von über 130 Teilnehmenden angenommen und die spannenden Inhalte eine Woche lang konsumiert. Die vielseitigen Beiträge wurden durch Einführungsworte von FH-Prof. Dr. Gisela Schutti-Pfeil sowie Grußworte des Kollegiums der Fachhochschule Oberösterreich umrahmt. Auch Teaching-Award-Preisträger Michael Dean, Dipl. TEFL, M.Ed. vom FH OÖ Campus Steyr präsentierte in Form eines Videos sein Gewinnerkonzept des Preises „Exzellenz in der Lehre 2019“ der Fachhochschule Oberösterreich. Es gab weiters eine Pinnwand für Feedback, Eindrücke, Anregungen, etc. im Kurs und jeder Beitrag hatte den eingereichten Abstract als pdf sowie ein Forum abgeschlossen, in welchem Fragen und Kommentare an die Verfasser*innen gerichtet und so ein Austausch initiiert werden konnte.

Umfangreiches Programm – spannende Einblicke ins Thema

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden des Tag der Lehre Onlinekurses waren äußerst positiv, was uns als Veranstalter*innen besonders freute und bestärkte, dass es eine gute Entscheidung war, die Veranstaltung auf diese Art und Weise durchzuführen. Uns war und ist bewusst, dass eine Onlinevariante (insbesondere ein Moodle-Kurs) keine Präsenzveranstaltung ersetzen kann. Nichtsdestotrotz war und ist es eine gute Möglichkeit, spannende und bereichernde Inhalte einem breiten Publikum zur Verfügung zu stellen und diese mit ihm zu teilen.

Hier ein kleiner Auszug aus der Pinwand des Moodle Kurses mit Teilnehmenden Feedback:



Neues erfahren & Neues ausprobiert

Vielen Dank für's auf die Beine stellen dieser Veranstaltung! Nicht nur die bereitgestellten Präsentationen waren inspirierend, sondern es hat auch Spaß gemacht, mit den technischen Möglichkeiten der Aufzeichnung einer Präsentation zu "spielen" und hier dazulernen. :-)) Liebe Grüße, Marlis Sobernig (WU)

Wenn auch nur online...

...fand ich unseren Tag der Lehre trotzdem wieder inspirierend und vor allem freut es mich, dass wir so viele Beiträge erhalten haben und so auch in dieser besonderen Zeit eine Veranstaltung möglich wurde. DANKE an alle, die sich eingebracht haben und natürlich an alle hier an der FH OÖ, die im Hintergrund mitgearbeitet und organisiert haben! Gisela Schutti



Liebes Team,

der digitale "Tag der Lehre" lädt auch auf dem heimischen Balkon zum Entdecken von vielen inspirierenden Ideen und Impulsen ein. Vielen Dank für die tolle Organisation und das Schaffen von Reflexionsräumen - trotz der Ferne!

Liebe Grüße aus Wien, Tiana Lasicca (WU)



Liebes Organisationsteam!

Der ‚Tag der Lehre‘ präsentiert sich als gelungene Plattform hochschul(didakt)ischer Aktivitäten unterschiedlicher Akteure. Er gestaltet sich als Impuls, Bekräftigung oder auch als Anregung zu weiterer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit hochschulischer Lehre. Herzlichen Dank dafür!

Rudolf Beer, KPH Wien/Krems



Von der Aktivität zur Aktivierung - WU Wien

In diesem Beitrag wird sehr anschaulich gezeigt, wie auch in Großgruppen das Engagement der Studierenden aktiviert und aufrechterhalten werden kann. Vielen Dank für den inspirierenden Beitrag. Christa Ebner

Vielen Dank für Ihr Feedback! Liebe Grüße, Marlis Sobernig
- ANONYMOUS

Aus "designing the perfect learning journey"

"Studierende sind Impulsgeber bei Feedbackprozessen - nicht Taktgeber" Ein schöner Gedanke, um mit Studierenden in konstruktive Feedbackprozesse zu kommen. Gisela Schutti

Lessons learned aus dem Beitrag von M.Jungwirth und U.Mitterhuber

"Engagement entsteht nur dann, wenn man auch den Freiraum hat, dieses Engagement entstehen zu lassen." - wir müssen unseren Studierenden also ausreichend Raum für individuelle Wege geben, um Student Engagement den nötigen Platz zu geben. Gisela Schutti

Liebe Autor*innen von Beiträgen des Tag der Lehre digital! Wir erstellen auch heuer einen Tagungsband mit geplanter Veröffentlichung im Herbst 2020. Sie können uns bis 6. Juli 2020 Ihr full paper per E-Mail senden. Eine Vorlage entnehmen Sie hier dem Anhang. Wir freuen uns auf Ihren Beitrag! Herzlichen Dank! Ihr Organisationsteam :)

Und vielen Dank für die Möglichkeit, Lehrmethoden wieder aus ganz anderer Perspektive reflektieren zu können! Karsten König FHD

Of 300 words

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed eiusmod tempor incidunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquid ex ea commodo consequat. Quis aute iure reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint obcaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed eiusmod tempor incidunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquid ex ea commodo consequat. Quis aute iure reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint obcaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed eiusmod tempor incidunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquid ex ea commodo consequat. Quis aute iure reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint obcaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquid ex ea commodo consequat. Quis aute

1 INTRODUCTION

Mustermann et al. (2013) revealed that I am a dummy text. Since birth, (Mustermann et al., 2013) it took me long to realize what it means to be a dummy text: To make no sense at all. No one ever reads me. But does this mean I am a bad text? I know I will never have the chance to become a shining star. But am I less important? I am a dummy. But I like to be text. And if you have read me until the end then I have managed something most normal

Vorlage_Konferenzbeitrag_TdL_2020.doc

Word document

PADLET DRIVE



Teilnahmebestätigung: ab sofort erhältlich via Conftool (zum selber drucken) :)
Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!! Viele Grüße, Antonia Darilion

Viele Grüße aus Dresden

Wie bereits in den letzten Jahren freuen wir uns sehr, Ihnen, liebe Leser*innen, den vorliegenden **Tagungsband zum 8. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich** zu präsentieren.

Ein großes Dankeschön gilt den Autor*innen der Beiträge, die sich bereit erklärt haben, neben einem Abstract, einem Beitrag für den 8. Tag der Lehre Onlinekurs sowie ein full paper für diesen hier vorliegenden Tagungsband zur Verfügung zu stellen.

Wir danken Ihnen allen sehr herzlich für Ihren Beitrag zum Gelingen der Veranstaltung! Wir schätzen dies in dieser turbulenten Zeit sehr und freuen uns über den guten Zusammenhalt in der Community.

Somit wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre folgender Konferenzbeiträge, die im 8. Tag der Lehre Onlinekurs auf folgende Art und Weise vorgestellt wurden:

Carina Aichinger MA, Ing. Mathew Docherty MA, Dr. David Kronawettleitner MSc, Dr.ⁱⁿ Sandra Mühlböck von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Wels präsentierten ein Poster mit Audiodatei im MP3-Format zum Thema „Motivation und nachhaltiges Lernen durch simulationsbasiertes Game-based Learning: Projektcontrolling in einem Planspiel vermitteln.“

FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan und Lukas Lang von der FH Campus 02, zusammen mit Prof. Dr. Johannes Dorfinger und Prof. Wolfgang Kolleritsch von der PH Steiermark stellten ihr Video zum Thema „Learner-generated Videos zur Verbesserung von Motivation, Engagement und Studienerfolg am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark“ beim 8. Tag der Lehre Onlinekurs zur Verfügung. Dieser Beitrag setzt sich mit theoretischen Grundlagen zum Thema learner-generated Videos auseinander und thematisiert die Vorteile und Herausforderungen dieses Konzepts anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits und mit Hilfe von Praxisbeispielen der Pädagogischen Hochschule Steiermark andererseits.

Dr. Rudolf Beer, Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, Dr.ⁱⁿ Astrid Ebenberger, Dr.ⁱⁿ Sylvia Potzmader von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems präsentierten Folien ihres Forschungsprojektes zum Thema „Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden der Primarstufe im Studium und in der Berufseinstiegsphase. Eine empirische Studie.“

Carina Dirlt, Roswitha Hölzl MSc, DSA, Christopher Nowotni von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Linz stellten Ihren Workshop-Beitrag als Power Point Präsentation mit dem Titel: „Ankommen: Gelingender Einstieg für Erstsemestrige. Mentoring mit Studierenden höherer Semester im Studiengang Soziale Arbeit.“ für den Onlinekurs zur Verfügung.

Dr.ⁱⁿ Daniela Freudenthaler-Mayrhofer und FH-Prof. Dr. Gerold Wagner von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Steyr präsentierten ein in Zusammenarbeit mit Studierenden erstelltes Video zum Thema: „Verantwortung übernehmen: Wie man Studierende in die laufende Weiterentwicklung des Studiengangs integrieren und sie zu bewusst Lernenden machen kann.“

Dr.ⁱⁿ Martina Gaisch und MMag.^a Victoria Rammer von der Fachhochschule Oberösterreich stellten ein Lehr-Lern-Setting aus der integrierten Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ in Form eines Videos zum Thema: „Tell, teach, involve and learn – oder wie kognitive, affektive und Handlungskompetenz im Lehrsetting ineinandergreifen“ vor.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dörte Görl-Rottstädt, Diplom Soziologe Karsten König und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katrin Pittius von der Fachhochschule Dresden, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Studiengang Sozialpädagogik und -management, reichten ihr für eine Präsentation eingebrachtes Thema „Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Gestalten von Selbststudienzeiten - Ein Vergleich klassischer und digitaler Ansätze von Lernberatung und Lernbegleitung im berufsbegleitenden Studium am Beispiel einer Hochschule“ als Posterbeitrag ein.

Mag.^a Sarah Kohlmaier, Tiana Lasica MSc und Stefanie Mackerle-Bixa von der Wirtschaftsuniversität Wien präsentierten Folien zu ihrem Präsentationsbeitrag zum Thema „Happily engaged? Verschiedene Ansätze von Student Engagement unter einem Dach.“

FH-Prof. Dr. Michaela Kröppl, MSc von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Wels stellte den von ihr konzipierten „Chemie-Vorbereitungskurs und das positive Feedback durch Student Engagement“ in Form eines Videos den Teilnehmenden des 8. Tag der Lehre Onlinekurses zur Verfügung.

Nadine Linschinger, BEd von der Universität Graz brachte vertonte Folien zur Vorstellung ihrer Präsentationsinhalte zum Thema „Engaging Students – Konzeption der effektiven Anwendung von Audience-Response-Systemen zur Steigerung von Interesse, Partizipation und Verständnis“ ein.

Dr.ⁱⁿ Martina Müller, BEd MA von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz präsentierte ein Video zu ihrer Studie zum Thema „Auf der Suche nach dem Königsweg ... Student Engagement und active involvement in der Lehrer*innenbildung“.

Dr.ⁱⁿ Susanne Oyrer, BEd und Dr. Dipl. Päd. Harald Reibnegger von der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz brachten ihren Präsentationsbeitrag zum Thema „Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext“ als Poster beim Onlinekurs ein.

Prof. Dr. Klaus Reinartz, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Bornemeyer und Nisha Mukund Rao von der IUBH University of Applied Science GmbH in Bad Honnef stellten besprochene Folien zum Thema „Fortbildungsmaßnahmen im Beruf – Eine neue Rolle der Hochschulen“ für den Onlinekurs zur Verfügung.

FH-Assistenzprofessorin Charlotte Sweet MA MA und Franz Schiermayr MSc von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Linz brachten den Workshopbeitrag mit Titel „Studierst du noch, oder fragst du schon?“ für den 8. Tag der Lehre ein. Im Rahmen des Onlinekurses stellten sie den Teilnehmenden besprochene Folien zur Verfügung.

Mag.^a Petra Weiss und Mag.^a Ingrid Portenkirchner von der Fachhochschule für Wirtschaft und Technik GesmbH Wiener Neustadt präsentierten ein Video zum Thema „Studierendenpartizipation an der FHWN: Studierende gestalten digitale Lehr/Lernsettings fürs eigene Studium mit.“

FH-Prof. Dr. Andreas Zehetner und Mag.^a Kamilla Trubicki von der Fachhochschule Oberösterreich Campus Steyr und Campus Wels brachten ein Poster zum Thema „The messengers are the message: International student ambassadors an der FH OÖ“ ein.

Noch einmal: viel Freude und Inspiration mit dem vorliegenden Tagungsband und seinen vielfältigen Beiträgen! Danke Ihnen allen für Ihre Unterstützung und Treue!

Wir freuen uns auf ein – hoffentlich physisches – Wiedersehen beim **9. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich** – geplant in Präsenz (sofern es die Rahmenbedingungen ermöglichen) am **Dienstag, 20. April 2021** am FH OÖ Campus Linz.

Herzlichen Dank für die Terminvormerkung!

Informationen zur Veranstaltung sowie der Call for abstract folgen.

Mit besten Grüßen

Ihr Organisationsteam
TOP Lehre und E-Learning FH OÖ
FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gisela Schutti-Pfeil und
Mag.^a Antonia Darlioni



Inhaltsverzeichnis

Carina Aichinger, Mathew Docherty, David Kronawettleitner, Sandra Mühlböck, FH Oberösterreich

Motivation und nachhaltiges Lernen durch simulationsbasiertes Game-based Learning: Projektcontrolling in einem Planspiel vermitteln..... 12

Dagmar Archan, Lukas Lang, FH Campus 02

Johannes Dorfinger, Wolfgang Kolleritsch, Pädagogische Hochschule Steiermark

Learner-generated Videos zur Verbesserung von Motivation, Engagement und Studienerfolg am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark..... 18

Rudolf Beer, Gabriele Beer, Astrid Ebenberger, Sylvia Potzmader, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden der Primarstufe im Studium und in der Berufseinstiegsphase. Eine empirische Studie 30

Carina Dirlt, Roswitha Hölzl, Christopher Nowotni, FH Oberösterreich, Campus Linz

Ankommen: Gelingender Einstieg für Erstsemestrige. Mentoring mit Studierenden höherer Semester im Studiengang Soziale Arbeit..... 40

Daniela Freudenthaler-Mayrhofer, Gerold Wagner, FH Oberösterreich, Campus Steyr

Verantwortung übernehmen: Wie man Studierende in die laufende Weiterentwicklung des Studiengangs integrieren und sie zu bewusst Lernenden machen kann..... 49

Martina Gaisch, Victoria Rammer, FH Oberösterreich, Campus Hagenberg

Tell, teach, involve and learn – oder wie kognitive, affektive und Handlungskompetenz im Lehrsetting ineinandergreifen 56

Dörte Görl-Rottstädt, Karsten König, Katrin Pittius, Fachhochschule Dresden

Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Gestalten von Selbststudienzeiten - Ein Vergleich klassischer und digitaler Ansätze von Lernberatung und Lernbegleitung im berufsbegleitenden Studium am Beispiel einer Hochschule..... 63

Sarah Kohlmaier, Tiana Lasica, Stefanie Mackerle-Bixa, Wirtschaftsuniversität Wien

Happily engaged? Verschiedene Ansätze von Student Engagement unter einem Dach..... 74

Michaela Kröppl, FH Oberösterreich, Campus Wels

Chemie-Vorbereitungskurs und das positive Feedback durch Student Engagement 88

Nadine Linschinger, Universität Graz

Engaging Students – Konzeption der effektiven Anwendung von Audience-Response-Systemen zur Steigerung von Interesse, Partizipation und Verständnis..... 98

Martina Müller, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Auf der Suche nach dem Königsweg ...Student Engagement und active involvement
in der Lehrer*innenbildung 106

**Susanne Oyrer und Harald Reibnegger, Private Pädagogische Hochschule
der Diözese Linz**

Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII
im Hochschulkontext 113

**Klaus Reinartz, Nisha Mukund Rao, Claudia Bornemeyer,
IUBH Internationale Hochschule, Bad Honnef**

Fortbildungsmaßnahmen im Beruf – Eine neue Rolle der Hochschulen 120

Charlotte Sweet, Franz Schiermayr, FH Oberösterreich, Campus Linz

Studierst du noch, oder fragst du schon?..... 132

**Petra Weiss, Ingrid Portenkirchner, FHWN Fachhochschule für Wirtschaft und
Technik GesmbH**

Studierendenpartizipation an der FHWN: Studierende gestalten digitale
Lehr/Lernsettings fürs eigene Studium mit 139

Andreas Zehetner, Kamilla Trubicki, FH Oberösterreich, Campus Wels

The messengers are the message: International student ambassadors an der FH OÖ 146



Impressum:

FH Oberösterreich

Fotos: FH OÖ, COMO, iStock, privat, Werner Harrer, Stephan Huger,

D. Gossmann/CO2, M. Größler/PHSt

Druck: www.kontextdruck.at, Linz

Motivation und nachhaltiges Lernen durch simulationsbasiertes Game-based Learning: Projektcontrolling in einem Planspiel vermitteln

Carina Aichinger, MA, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sandra Mühlböck,

Dr. David Kronawettleitner BSc MSc, Ing. Mathew Docherty, MA
FH Oberösterreich

Abstract

Der Beitrag behandelt das Projekt „SimStudy“ zum Thema simulationsbasiertes Lernen an der Fachhochschule Oberösterreich Campus Wels. Darin wird ein Unternehmensplanspiel entwickelt, welches Studierenden erlauben soll, theoretisches Wissen aus den Bereichen Projektmanagement, Anlagenplanung, Controlling der Studierenden in einer realitätsnahen Umgebung anzuwenden. Die Studierenden nehmen im Laufe des Spiels verschiedene Perspektiven ein (Projektteam, Abteilung, ganzheitliche Unternehmensperspektive) und werden mit unterschiedlichen Problemsituationen und Herausforderungen konfrontiert, die es gemeinsam zu lösen gilt. Dabei soll das unterschiedliche Vorwissen der Spieler*innen berücksichtigt werden; verschiedene Lösungsstrategien sollen erlaubt sein. Die einzelnen Spielphasen bauen aufeinander auf und werden tendenziell im Laufe des Spiels komplexer. Das Planspiel ist in ein Blended-Learning-Konzept integriert und wird von einem Briefing sowie Debriefing ergänzt, um das Verständnis für die Lernmethode bei den Studierenden zu garantieren sowie Unklarheiten und (Lern-) Erfahrungen auszutauschen und einordnen zu können.

Neben der Anwendung von (Fach-) Wissen steht als Lernziel auch das kollaborative Arbeiten im Fokus. Außerdem sollen vernetztes Denken und Kreativität gefördert werden. Ein wichtiges Lernziel ist hier das Entwickeln eines ganzheitlichen Verständnisses dafür, wie unterschiedliche Einflüsse, verschiedene Standpunkte und ein dynamisches Umfeld in einem Unternehmen auf Projektcontrolling-Prozesse wirken.

Bei der Planspielmethode kommen die didaktischen Konzepte des aktiven Lernens sowie des spielbasierten Lernens (Game-based Learning) zum Einsatz. Diese sollen motivationsfördernd sein (Erhel et al., 2013) und somit zu einer positiven Lernerfahrung führen sowie den Lernerfolg fördern (Gatti et al., 2019).

1 Aktives Lernen, simulationsbasiertes Lernen und Game-based Learning

Das Bildungswesen wird immer mehr durch didaktische Ansätze, die unter dem Begriff „aktives Lernen“ zusammengefasst werden können, geprägt. Darunter fallen Methoden wie

spielerisches Lernen (Game-based Learning), simulationsbasiertes Lernen und viele weitere interaktive, kreative und oft kollaborative (Lern-) Methoden.

Bei dem Begriff *aktives Lernen* sind meist Lernformen zusammengefasst, die über das reine Einstudieren von Informationen hinausgehen und die Lernenden selbst (aktiv) tätig werden. Aktives Lernen beginnt mit einfachen interaktiven Methoden wie Lern-Quizze, Gruppendiskussionen bis hin zu stark praxis- und anwendungsorientierten Lernmethoden wie Experimente oder Lernsimulationen.

Eine Form des aktiven Lernens, die sich zunehmender Beliebtheit erfreut, ist *Game-based Learning* (auch unter den Begriffen „Serious Games“ oder „Educational Games“ zu finden, siehe z. B. Fromme et al., 2008). Unter Game-based Learning sind Spiele mit „ernstem“ Hintergrund, konkret zum Kompetenz- und Wissenserwerb, zusammengefasst. Beispiele für Game-based Learning sind Rollenspiele, Quizze oder Simulationsspiele, wobei viele Ausprägungen des Game-based Learnings existieren.

Simulationsbasiertes Lernen wird häufig als konstruktivistische Lernmethode eingesetzt (Freitas, 2007), bei der Lernende in eine simulierte, möglichst realitätsnahe (vereinfachte) Welt eintauchen und in dieser ihr Wissen und ihre Fähigkeiten weitestgehend selbstständig und explorativ erlernen. Große Vorteile der simulationsbasierten Lernmethoden sind der immersive Charakter sowie der geschützte Rahmen, in dem ohne Risiko ausprobiert werden kann und durch eigene Fehler Lernerfahrungen gemacht werden können.

Planspiele verbinden Aspekte des Game-based Learnings mit der Realitätsnähe des simulationsbasierten Lernens, was sie zu einem beliebten Werkzeug im Unterricht macht – sowohl in Schulen, als auch im tertiären Bildungssektor und in der Erwachsenenbildung.

Erkenntnisse aus der Forschung deuten darauf hin, dass abwechslungsreiches aktives Lernen motivierend wirkt (Dadach, 2013) und zu einem besseren Behalten des Lernstoffs und häufig auch zu einem tieferen Verständnis („deep learning“) führt (siehe z. B. Freeman et al., 2014).

Positiv hervorgehoben wird auch, dass die spielerische Weise, in der Lerninhalte vermittelt werden, die Motivation und Aktivierung der Lernenden steigert (Leung et al., 2018), was sich wiederum vorteilhaft auf den Lernerfolg auswirken kann (Chang et al., 2017).

2 Simstudy – Planspiel für Projektcontrolling

Ein Unternehmensplanspiel wird derzeit an der Fachhochschule Oberösterreich (Campus Wels) im Zuge des Projektes „SimStudy“ erstellt. Ziel ist es, sich die Vorteile von aktivem Lernen bzw. Planspielen zu Nutzen zu machen. Anlass des Projekts war das Bestreben, Lerninhalte aus den Bereichen Projektmanagement, Anlagenplanung, Controlling und Unternehmensführung im berufsbegleitenden Master-Studiengang Mechatronik/Wirtschaft praktisch und realitätsnah zu vermitteln. Dabei sollte das unterschiedliche Vorwissen der Studierenden berücksichtigt und ein Konzept entwickelt werden, bei dem theoretische Lerninhalte vorwie-

gend im Selbststudium außerhalb der Unterrichtszeiten gelernt werden. Die Präsenztermine sollen für aktives Lernen mit einem Game-based-Learning-Ansatz genutzt werden können. Aus diesem Grund soll das Planspiel Spieler*innen ermöglichen, das (theoretische) Vorwissen in einer realistischen Umgebung praktisch anzuwenden. Zusätzlich steht das kollaborative Arbeiten im Fokus: Studierende sollen sich untereinander austauschen und geeignete Lösungsstrategien für komplexe Problemstellungen erarbeiten, die den Unternehmenserfolg garantieren und gleichzeitig unterschiedliche Interessen und Blickwinkel berücksichtigen. Dabei werden auch Soft Skills sowie vernetztes Denken und Kreativität gefördert.

Das Planspiel soll in eine Lehrveranstaltung integriert werden, in der sich Theorieblöcke mit Simulations-Blöcken (in denen das Planspiel gespielt wird) abwechseln bzw. sich gegenseitig ergänzen (siehe Abb. 1).

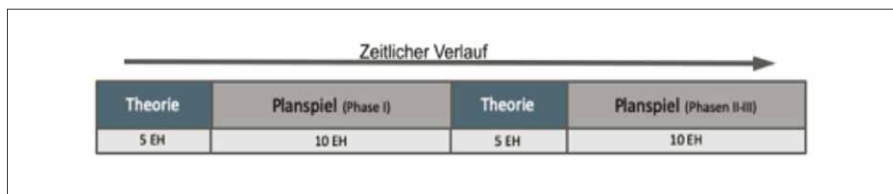


Abbildung 1. Mögliche Integration des Unternehmensplanspiels in die Lehrveranstaltung

Bei Bedarf soll das Planspiel jedoch auch als „Stand Alone“-Planspiel eingesetzt werden können, solange die Spieler*innen über das nötige theoretische Basiswissen verfügen.

2.1 Der Spielablauf

Vor dem Beginn des eigentlichen Planspiels steht ein Briefing (Kick-off). Darin sollen die Studierenden einen Überblick über den Ablauf der Lehrveranstaltung und des Planspiels bekommen sowie mehr über den Hintergrund und Zweck der Planspielmethode erfahren. Dies gibt Studierenden die Möglichkeit, sich auf die Lehrmethode einzustellen und ihre Erwartungen an die Lehrveranstaltung bei Bedarf anzupassen. Ebenso können im Briefing die wichtigsten Vorinformationen zum Spiel vermittelt werden, was den Einstieg im ersten Teil des Planspiels erleichtert.

Das Planspiel selbst besteht aus drei Teilen:

In der ersten Runde werden die Studierenden ihren Rollen zugeteilt und finden sich in Projektteams zusammen. In dieser Phase geht es darum, ein Projekt aus verschiedenen Optionen zu bewerten und zu priorisieren, wobei jede Rolle nur über einen Teil der relevanten Informationen verfügt. Ziel dieser Phase ist es, kollaborative Kommunikationsstrategien zu entwickeln, um die Informationen zusammenzufügen und basierend darauf die bestmögliche Entscheidung zu treffen.

In der zweiten Runde werden die von den Projektteams ausgewählten Projekte in den einzelnen Abteilungen diskutiert und evaluiert. Hierbei sind die Studierenden wieder mit

neuen Informationen konfrontiert, die sie unter Berücksichtigung verschiedenster Interessen integrieren müssen.

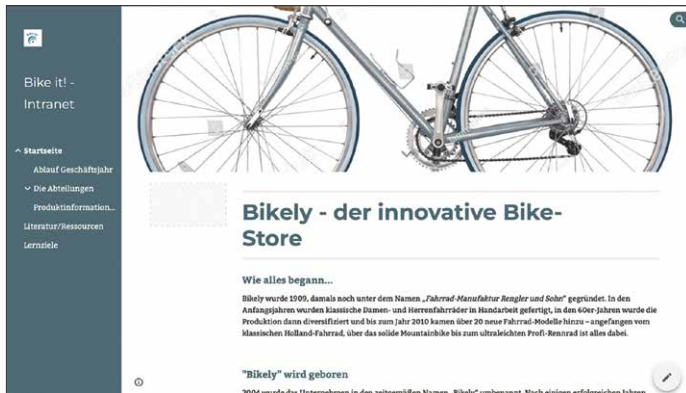


Abbildung 2. Screenshot aus Informationsquelle („Intranet“), aus der Spieler*innen relevante Informationen filtern sollen

Im dritten und finalen Teil des Spiels präsentieren Studierende ihre Ergebnisse der Geschäftsführung und erhalten eine weitere herausfordernde Aufgabe. Am Ende soll ein finales Budget stehen. Das finale Budget eignet sich einerseits für ein quantitatives Feedback bezüglich Erfolgs des Spiels und eine gewisse Vergleichbarkeit unter den Gruppen.

Das Planspiel ist so aufgebaut, dass die Studierenden in jeder Runde einen anderen Blickwinkel in ihrer Rolle einnehmen. Der Zweck dahinter ist, dass die Spieler*innen die Projektcontrolling-relevanten Bereiche aus unterschiedlichsten Perspektiven behandeln und verstehen sollen, um ein solides Gesamtverständnis dafür zu entwickeln, welche Bedeutung Projektcontrolling in einem Unternehmen zukommt und welche Bereiche es wie steuert (siehe Abb. 3).

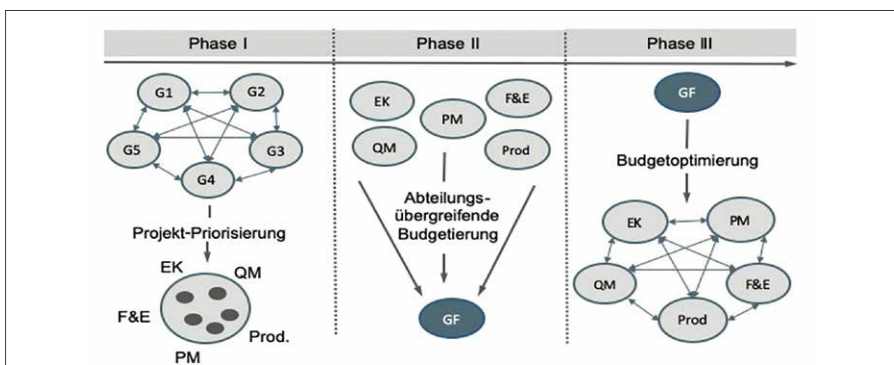


Abbildung 3. Spielsettings und Perspektiven im Spielverlauf (GF = Geschäftsführung, PM = Projektmanagement, EK = Einkauf, QM = Qualitätsmanagement, Prod. = Produktion)

Ebenso steigert sich die Komplexität des Spiels mit jeder Runde und der Fokus bewegt sich von der Mikro- auf die Makroebene sowie von der operativen auf die strategische Ebene (siehe Abb. 4).

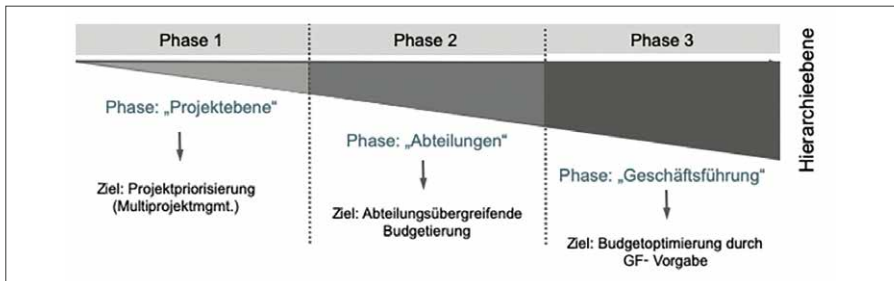


Abbildung 4. Schwerpunkte der Spielphasen

3 Ziele/Erwartete Ergebnisse

Zur Evaluation des Spiel- und Lernerfolgs werden sowohl quantitative als auch qualitative Merkmale herangezogen:

Quantitativ: Der Spielerfolg wird hier auf Basis betriebswirtschaftlicher Kennzahlen (z. B. Deckungsbeitrag) gemessen. Wie in einem „echten“ Unternehmen müssen die Studierenden das Firmenbudget im Planspiel sorgfältig und unter Einbeziehung verschiedenster Faktoren planen. Das quantitative Feedback soll es Spieler*innen ermöglichen, die Konsequenzen ihrer Entscheidungen greifbar und nachvollziehbar zu machen.

Qualitativ: Neben den quantitativen Ergebnissen stehen auch qualitative Ergebnisse im Fokus, wie beispielsweise das Entwickeln von Lösungsstrategien für komplexe Entscheidungen sowie kollaboratives Arbeiten und vernetztes Denken. Ein wichtiges Lernziel ist hier das Entwickeln eines ganzheitlichen Verständnisses, wie unterschiedliche Einflüsse, verschiedene Standpunkte und sich ändernde Situationen in einem Unternehmen auf Projektcontrolling-Prozesse wirken.

Erste Ergebnisse werden für den Spätherbst 2020 erwartet.

Literaturverzeichnis:

- Chang, Chi-Cheng, Liang, Chaoyun, Chou, Pao-Nan, and Lin, Guan-You (2017), “Is game-based learning better in flow experience and various types of cognitive load than non-game-based learning? Perspective from multimedia and media richness.” In Computers in Human Behavior, 71, 218–227.
- Dadach, Zin Eddine (2013), “Quantifying the effects of an active learning strategy on the motivation of students,” in International Journal of Engineering Education, 29(4), 1–10.
- De Freitas, Sarah I. (2007), “Using games and simulations for supporting learning Using games and simulations for supporting learning,” Learning, Media and Technology, 31, 343–358.
- Erhel, Séverine and Jamet, Éric (2013), “Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness,” Computers and Education, 67, 156–167.
- Freeman, Scott, Eddy, Sarah L., McDonough, Miles, Smith, Michelle K., Okoroafor, Nnadozie, Jordt, Han-

nah, and Wenderoth, Mary P. (2014), "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics," *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.

Fromme, Johannes, Jörissen, Benjamin and Unger, Alexander (2008), „Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen,“ in *Computerspiele und Videogames*, J. Fromme & D. Petko, eds. Zürich: MedienPädagogik, 1–23.

Gatti Lucia, Ulrich Markus, and Seele, Peter (2019), "Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes," *Journal of Cleaner Production*, 207, 667–678.

Leung, Eleanor, and Pluskwik, Elizabeth (2018), "Effectiveness of Gamification Activities in a Project-based Learning Class- room Effectiveness of Gamification Activities in a Project-Based Learning Classroom" 2018 ASEE Annual Conference & Exposition, Salt Lake City, Utah. <https://peer.asee.org/30361>

Le, Son, Weber, Peter and Ebner, Martin (2013), "Game-Based Learning. Spielend Lernen?" in *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage, Martin Ebner and Sandra Schön, eds. [9] S.

Zu den Autor*innen



Carina Aichinger, MA studierte Transkulturelle Kommunikation an der Universität Wien und „Kommunikation, Wissen, Medien“ an der FH Oberösterreich. Nach einem Jahr in Irland, wo sie als technische Übersetzerin im IT-Bereich arbeitete, war sie mehrere Jahre im Qualitätsmanagement und der Personalentwicklung mit Fokus auf eLearning tätig. Seit Oktober 2018 wirkt sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „SimStudy“ an der Entwicklung eines Planspiels zur Einführung von Simulation-based Learning an der FH OÖ Campus Wels, mit.
carina.aichinger@fh-wels.at



Mag.ª Dr.ª Sandra Mühlböck ist Professorin für Industriebetriebslehre und Produktentwicklung der FH OÖ Campus Wels und verfügt über mehrjährige Erfahrung im Bereich Projekt-, F&E- und Vertriebscontrolling.
sandra.muehlboeck@fh-wels.at



Dr. David Kronawettleitner BSc MSc ist Professor für Anlagenbau und Projektmanagement der FH OÖ Campus Wels und verfügt über mehrjährige Erfahrung als Projektleiter im Bereich Anlagenbau. Er ist darüber hinaus selbstständig als Unternehmensberater für Projektmanagement im Maschinen- und Anlagenbau tätig.
david.kronawettleitner@fh-wels.at



Ing. Mathew Docherty, MA ist Digital Learning Developer an der Fakultät für Technik und Umweltwissenschaften der FH OÖ Campus Wels. Mathew war ursprünglich ein ausgebildeter Automatisierungstechniker, der weltweit arbeitete und lebte und gleichzeitig große internationale Projekte leitete. Seit 2017 ist er Leiter der Abteilung Digital Learning, wo er die Lehrkräfte bei der Erstellung von Inhalten und didaktischen Ansätzen unterstützt. Zu seinen Hauptforschungsgebieten gehören das Engagement und die Motivation der Studierenden in Verbindung mit innovativen Technologien und Ansätzen.
mathew.docherty@fh-wels.at

Learner-generated Videos zur Verbesserung von Motivation, Engagement und Studien-erfolg am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark

FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan, Lukas Lang, FH Campus 02,
Prof. Mag. Dr. Johannes Dorfinger und Prof. Wolfgang Kolleritsch, BEd,
Pädagogische Hochschule Steiermark

Abstract

Aufgrund der Entwicklung des Internets zum Web 2.0 und der immer besser werdenden technischen Ausstattung von Studierenden und Hochschulen (Kopp et al., 2013) gewinnen von Studierenden erstellte Videos in der Hochschullehre stetig an Bedeutung. Unter derartigen, sogenannten *learner-generated* Videos werden von Lernenden in Eigenproduktion erstellte Videos zur Vermittlung didaktisch aufbereiteter Lerninhalte verstanden. Dieser Beitrag setzt sich mit theoretischen Grundlagen zum Thema Lernvideos im Allgemeinen und *learner-generated* Videos im Speziellen auseinander und thematisiert die Vorteile und Herausforderungen dieses Konzepts anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse. Zudem wird der Einsatz von *learner-generated* Videos an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beschrieben. Die dort gewonnenen Erkenntnisse zu dieser Methode decken sich mit bereits veröffentlichten Untersuchungen zu diesem Thema. Die Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass der sorgfältig vorbereitete Einsatz von Videos, die von Studierenden erstellt werden, einen innovativen didaktischen Ansatz darstellt und zur selbstverantwortlichen Erarbeitung und Festigung des Lernstoffes beitragen und Kreativität und Motivation der Lernenden positiv beeinflussen kann.

1 Lernvideos und ihr Einsatz in der Lehre

Die Bedeutung von Lernvideos in der Hochschullehre steigt aufgrund der stets besser werdenden technischen Ausstattung von Studierenden und Hochschulen stetig an. Dies wird durch die Entwicklung des Internets zu einem Web 2.0 begünstigt (Kopp et al., 2013). Im Folgenden werden Lernvideos und ihr Einsatz in der Lehre einführend beschrieben.

1.1 Lernvideos – eine Definition

Ebner und Schön (2017) beschreiben den Begriff der Lern- bzw. Lehrvideos als „asynchrone audiovisuelle Formate“ (Ebner und Schön, 2017, 2), die „das Ziel verfolgen, einen Lehr- und Lerninhalt zu transportieren, der in didaktisch geeigneter Weise aufbereitet oder in einem didaktisch aufbereiteten Kontext eingebettet ist bzw. zur Anwendung kommen kann“ (Ebner und Schön, 2017, 2). Die Dauer eines derartigen Videos beträgt in der Regel zwischen drei und 20 Minuten. Ein weiterer Begriff in diesem Kontext ist jener der *Digital Lectures* bzw. digitalen Erklärvideos, der von Persike (2018) verwendet wird. Diese „werden zum Zweck

der Inhaltsvermittlung hergestellt und haben die primäre didaktische Aufgabe, Fachinhalte zu transportieren“ (Persike, 2018, 3). Persike unterscheidet zwischen Erklärvideos und reinen Demonstrationsvideos, die auf die Formulierung von Erklärungen verzichten. Wolf (2015) definiert Erklärvideos als Filme „aus Eigenproduktion“ (Wolf, 2015, 30), in denen „abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf, 2015, 30). Er grenzt Erklärvideos einerseits von Videos ab, in denen ohne jegliche pädagogische Aufbereitung eine Fertigkeit demonstriert wird und unterscheidet sie andererseits von Lehrfilmen, also Filmen, die speziell für den Unterricht von einem professionellen Filmstab gedreht werden. Zudem erwähnt Wolf, dass die Produzent*innen eines Erklärvideos sowohl Inhaltsexpert*innen als auch Inhaltslainen und Inhaltslainen sein können (Wolf, 2015, 30f.). Damit schließt er auch Studierende als Ersteller*innen von Videos mit ein.

Zusammenfassend wird festgestellt, dass, auch wenn in der Literatur verschiedene Begriffe wie Lern-, Lehrvideo, *Digital Lecture* oder (digitales) Erklärvideo verwendet werden, sich alle Bezeichnungen durch ein gemeinsames Verständnis auszeichnen. Im Sinne einer übergreifenden Begriffsdefinition können deshalb alle in Eigenproduktion erstellten Videos, welche didaktisch aufbereitete Lerninhalte vermitteln, als Lernvideos bezeichnet werden.

1.2 Einsatzbereiche in der Lehre

Lernvideos können in der Lehre in unterschiedlichen Szenarien verwendet werden. Diese Einsatzbereiche lassen sich in Präsenzunterricht, Blended-Learning-Settings, Online-Kurse und die Erstellung durch Lernende einteilen (Ebner und Schön, 2017).

Im Präsenzunterricht kommen Videos insbesondere dann zum Einsatz, wenn etwas nicht nur mit Worten oder Texten vermittelt werden kann, sondern einer visuellen Darstellung bedarf. Außerdem sind sie eine Abwechslung zum klassischen Vortrag (Ebner und Schön, 2017). Von großer Bedeutung sind Lernvideos in reinen Online-Kursen bzw. in MOOCs (Massive Open Online Courses), da sie hier einen Hauptbestandteil der Wissensvermittlung und nicht nur eine ergänzende Funktion einnehmen. In Blended-Learning-Settings werden Videos oftmals in den Onlinephasen eingesetzt, um so vor dem Präsenzunterricht Lerninhalte zu vermitteln. Diese Unterrichtsmethode nennt sich *Inverted Classroom* oder *Flipped Classroom* (Ebner und Schön, 2017). Der Vorteil dieses Konzepts liegt darin, dass sich die Lernenden die Videos öfter und ihrem individuellen Lerntempo entsprechend ansehen können. Die nachfolgende Präsenzphase dient dann überwiegend der Übung und Vertiefung, da die Vermittlung der Lerninhalte schon zuvor durch Videos oder anderen Online-Aktivitäten stattgefunden hat (Sailer und Figas, 2015). Die Erstellung von Videos durch Lernende bzw. Studierende (auch *learner-generated* Videos genannt) basiert auf der didaktischen Idee des „Lernens durch Lehren“, das im Kapitel 2.2.4 beschrieben wird. In diesem Einsatzbereich wird das Lernvideo, im Gegensatz zu anderen Einsatzmöglichkeiten, als Lernform bzw. Projektarbeit eingesetzt. Studierende setzen sich dadurch intensiv mit der Aufbereitung der Lehrinhalte auseinander (Ebner & Schön, 2017). In Kapitel zwei folgt nun eine Diskussion dieser Form der Lernvideos.

2 Learner-generated Videos

Nach der allgemeinen Einführung in das Thema Lernvideos werden in diesem Kapitel nun die theoretischen Grundlagen und die Rahmenbedingungen für den didaktisch motivierten Einsatz von *learner-generated* Videos beleuchtet.

2.1 Was versteht man unter learner-generated content?

Bevor der Begriff *learner-generated content* definiert werden kann, muss die Veränderung des Internets in Bezug auf die Nutzung durch User*innen erklärt werden. Diese wird mit dem Begriff Web 2.0 bezeichnet. Kerres (2013) beschreibt diesen Wandel mit drei wesentlichen Entwicklungen. Erstens gibt es heutzutage keine genaue Grenze zwischen der Rolle als User/ in oder Autor/in auf Websites mehr, da beispielsweise auf YouTube selbst Videos hochgeladen, Wikipedia-Artikel verfasst oder Berichterstattungen von Zeitungen kommentiert werden können. Diese Beiträge werden *user-generated content* genannt. Zweitens werden Daten immer öfter nicht mehr lokal, sondern auf Servern, die sich irgendwo auf der Welt befinden können, gespeichert. Das ermöglicht einen ortsungebundenen Zugriff auf Dateien von verschiedenen Geräten. Drittens ist es nun auch für Privatpersonen möglich, ein großes Publikum in der Öffentlichkeit zu erreichen. Im Bildungskontext werden dadurch Lernende zu Ersteller*innen von Inhalten; Lernen wird überall möglich und der Lernprozess kann öffentlich sichtbar gemacht werden. Hier setzen auch *Open Educational Resources (OER)*, also offene Bildungsressourcen, an, welche kostenlos im Internet zur Verfügung stehen und damit weltweit Wissen verbreiten (Kerres, 2013). *User-generated content* ist damit ursprünglich aus der Entwicklung des Web 2.0 entstanden.

In der Lehre wird für diese Inhalte im Zusammenhang mit Web 2.0-Technologien der Begriff *student-generated content* bzw. *learner-generated content* verwendet. Dabei handelt es sich beispielsweise um Blogs, Wikis, soziale Netzwerke oder Audio- und Video-Podcasts (Lee und McLoughlin, 2007). Publikationen zum Thema *learner-generated content* in der Lehre und die Ergebnisse von qualitativen sowie quantitativen Studien zu diesem Thema zeigen, dass dieses Lehr-/Lernkonzept die Aktivität der Studierenden steigern, den Lerneffekt verbessern und zu nachhaltig bestehenden Produkten führen kann (Sener, 2007).

2.2 Theoretische Grundlagen

Der Einsatz von *learner-generated* Videos in der Lehre fußt auf verschiedenen Theorien. Vier dieser Modelle werden in Folge näher beleuchtet, um das Konzept aus theoretischer Sicht zu begründen.

2.2.1 Konstruktivismus

Der Konstruktivismus ist eine der bekanntesten Lehr- und Lerntheorien. Die konstruktivistische Position beruht auf der Grundüberzeugung, dass Wissen nicht einfach übertragen werden kann. Es wird von den Lernenden selbst „konstruiert“ und an Vorwissen angeschlossen. Lernen ist somit ein individueller und selbstgesteuerter Prozess. Die Lernenden müssen sich mit dem Lernangebot auseinandersetzen und nehmen eine aktive Rolle mit hoher Eigenaktivität ein. Die Rolle der Lehrenden hingegen ist es, zu unterstützen, zu beraten und wenn nötig zu leiten (Kerres, 2013). Daraus ergibt sich eine Doppelrolle der Lehrenden, da sie einerseits als Expert*innen fungieren und andererseits „lernerorientierte Moderatoren“ (Reich, 2008, 26) sind. Auch die Rolle der Lernenden kann in diesem Kontext differenziert betrachtet werden. Sie können Beobachter*innen, aktive Teilnehmer*innen oder handelnde Personen im Lernprozess sein und erhalten dadurch ein tiefgreifendes Verständnis der Lehrinhalte. Eine konstruktive Methode erfordert neugierige Lernende, die sich auf Erfahrungen einlassen. Wenn auch, wie im Fall des Videos als Lernform, etwas produziert wird, ist zudem handwerkliches und künstlerisches Können nötig (Reich, 2008). Das Erstellen von Videos durch Studierende lässt sich aufgrund der zuvor genannten Merkmale vor allem dem Konstruktivismus zuordnen.

So wird Wissen konstruiert, indem in Situationen, wie beispielsweise bei der Erstellung des Drehbuchs, beim Videodreh oder in der Videobearbeitung, gelernt wird. Das Konzept weist eine hohe Eigenaktivität der Lernenden auf und erlaubt es den Lehrenden eine unterstützende Rolle einzunehmen.

2.2.2 Handlungsorientierter Unterricht

In der Literatur finden sich unterschiedliche Zugänge und Verständnisse über den handlungsorientierten Unterricht. So definiert Meyer diesen als „ganzheitliche[n] und schüleraktive[n] Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so daß [sic] Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Meyer, 2017a, 214). Als Handlungsprodukte werden materielle oder geistige Ergebnisse des Unterrichts verstanden, welche der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Eine Veröffentlichung ist in der heutigen Zeit aufgrund der Veränderung des Internets zum Web 2.0, wie bereits erläutert, einfacher als je zuvor. In einer Liste von möglichen Handlungsprodukten erwähnt Meyer explizit das Drehen eines Videos und das Unterrichten durch die Lernenden selbst (Meyer, 2017b). Gudjons (2014) ist in seiner Begriffsdefinition etwas vager. Er definiert „Handlungsorientierung“ als Unterrichtsprinzip, welches in unterschiedlichen Lehrszenarien umgesetzt werden kann. Dieses ist ihm zufolge jedoch nicht eindeutig von den Unterrichtsformen der Freiarbeit oder des offenen bzw. entdeckenden Unterrichts zu unterscheiden. Die genannten Ansätze verbindet aber die „eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes“ (Gudjons, 2014, 8). Wie Meyer nennt auch Gudjons die Produktion von Videos im Rahmen eines Projekts zur Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts. Aus lernpsychologischer Sicht sprechen die positiven Auswirkungen von sensorischen und motorischen Tätigkeiten auf das Gedächtnis für die Handlungsorientierung. Außerdem ist eine erhöhte Motivation durch die Aktivierung der Lernenden gegeben (Gudjons, 2014). Dennoch betonen Meyer (2017b) und Gudjons (2014), dass auf ein angemessenes Verhältnis von handlungsorientierten, lehrer*innenzentrierten und wiederholenden Phasen zu achten ist. Jank und Meyer (2009) beschreiben zudem fünf Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts. Dazu zählen Interessensorientierung, Selbsttätigkeit und Führung, Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit (Denken und Tun), Einübung in solidarisches Handeln und Produktorientierung. Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich also nicht zuletzt dadurch aus, dass die Interessen der Lernenden mit einbezogen werden und ein selbständiges Arbeiten ermöglicht wird. Weiters sollen Kopf- und Handarbeit im Gleichgewicht sein. Mit solidarischem Handeln meinen Jank und Meyer die sprachliche Verständigung und eine zielgerichtete Arbeitsweise, welche als Zweck den gemeinsamen Nutzen hat. Schlussendlich soll, wie schon zuvor definiert, ein Handlungsprodukt als Ergebnis des Lernprozesses erstellt werden.

2.2.3 Projektunterricht

Gudjons (2014) empfiehlt zur Umsetzung des handlungsorientierten Unterrichts den Projektunterricht, da dieser strukturiert und offen zugleich ist. Was ein Projekt überhaupt ist, macht er anhand der Beschreibung von zehn Merkmalen deutlich (Gudjons, 2014):

1. Situationsbezug

Ein Projekt beschäftigt sich mit einer umfassenden Aufgabe oder einem Problem und kann Aspekte beinhalten, die über das Fach hinausgehen. Der Bezug zu einer Situation

muss realitätsnah sein und es muss von den Lehrenden geprüft werden, ob dieser mit dem Vorwissen der Lernenden übereinstimmt.

2. **Orientierung an den Interessen der Beteiligten**

Damit ein Projekt gelingt, müssen sich die Studierenden für die Thematik begeistern können.

3. **Gesellschaftliche Praxisrelevanz**

Projekte haben eine gesellschaftliche Relevanz und finden auch mit Einsatz von externen Kontakten statt.

4. **Zielgerichtete Projektplanung**

Lehrende und Lernende planen gemeinsam Arbeitsschritte, Tätigkeiten, die Zeiteinteilung und das Endprodukt, um das Ziel zu erreichen.

5. **Selbstorganisation und Selbstverantwortung**

Im Rahmen der Mitarbeit an einem Projekt kommt es zu einem hohen Anteil an Eigenständigkeit und -verantwortung der Lernenden.

6. **Einbeziehen vieler Sinne**

Projektarbeit besteht aus Kopf- und Handarbeit, weswegen Theorie und Praxis ineinander übergehen und somit die Lernerfahrungen angereichert werden.

7. **Soziales Lernen**

Da Projekte in Gruppen stattfinden, werden auch soziale Kompetenzen gestärkt und das Lernen erfolgt von- und miteinander.

8. **Produktorientierung**

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht steht am Ende eines Projektes ein veröffentlichungsfähiges Produkt.

9. **Interdisziplinarität**

Projekte überschreiten Grenzen über Lehrveranstaltungen hinweg und (Lern-)Ergebnisse können somit miteinander in Beziehung gesetzt werden.

10. **Grenzen des Projektunterrichts**

Die Grenzen des Projektunterrichts liegen dort, wo traditionelle Unterrichtsformen ihre Vorteile haben. So sind beispielsweise Übungen im Projektunterricht nicht in der gleichen Form umsetzbar.

2.2.4 Lernen durch Lehren

Das Modell „Lernen durch Lehren“ (LdL) wurde in den 1980er von Jean-Pol Martin ursprünglich für den Fremdsprachenunterricht erfunden. Es bietet eine Alternative zum traditionellen Frontalunterricht, welcher keine vertiefende Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lehrinhalten bewirkt. In der Grundidee präsentieren Gruppen von Studierenden in einer möglichst aktivierenden und partizipativen Form ausgewählte Themen der Lehrperson (Grzega und Schöner, 2008) Die Rolle der Lehrenden ist es, neben der Vorauswahl der Themen, die Studierenden in der didaktischen Umsetzung zu unterstützen. Durch das Lehren und die intensive Beschäftigung mit dem Thema erlangen die Studierenden eine Reihe von Kompetenzen wie unter anderem Kreativität, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, Wissen zu vermitteln (Grzega und Schöner, 2008). Die Verbindung von diesem Modell mit der Produktion von Lehrvideos fördert zudem, Erkenntnissen von Feuerstein (2017) zufolge, digitale Kompetenzen und erhöht die Motivation der Studierenden.

Abbildung 1 zeigt Studierende der PH Steiermark (mehr dazu folgt in Kapitel 3) aktiv bei der Videoproduktion in verschiedenen Rollen (als Kamerafrau und Interviewerin), wobei der

Durchführung des Interviews eine Planungs- und Konzeptionsphase vorangeht und das aufgezeichnete Video noch einer Nachbearbeitung bedarf.



Abbildung 1. Studierende der PH Steiermark beim Aufzeichnen eines learner-generated Videos (© PH Steiermark)

2.3 Rahmenbedingungen

2.3.1 Technische Aspekte

Je nach Art des Videos sind unterschiedliche technische Voraussetzungen notwendig. Allerdings ist immer zumindest ein Aufnahmegerät und eine Software für den Videoschnitt bzw. die Videobearbeitung nötig. Für die Umsetzung der meisten Formate genügt als Aufnahmegerät jedoch schon ein Laptop mit Webcam und ein externes Mikrofon. Auch mit Smartphones oder Tablets lassen sich bereits einfache, aber qualitativ nicht so hochwertige Lernvideos produzieren. Hat man die Anforderung, professionelle Lernvideos zu erstellen, so ist eine umfangreichere, zusätzliche Ausstattung erforderlich. Dazu gehören für ein Studio: Videokamera/s mit Stativen, Lichttechnik, Mikrofone, ein Greenscreen, ein interaktives Whiteboard und gegebenenfalls ein Teleprompter (Handke, 2017). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass, auch wenn Studierenden Filmequipment zur Verfügung gestellt wird, diese in der Regel auf eigene Technik zurückgreifen und Leihgeräte nicht benötigen. Demnach sind die Lernenden technisch sehr gut ausgerüstet, um auch ohne materielle Unterstützung ein Lernvideo produzieren zu können (Feurstein, 2017; Stober, 2017). Als kostenlose Software bietet sich zur Bildschirmaufnahme OBS Studio (OBS, o. J.) in Kombination mit dem Videobearbeitungsprogramm DaVinci Resolve von Blackmagic Design (BlackMagic Design, o. J.) an. Auch mit Microsoft PowerPoint, welches allen Studierenden in Österreich im Rahmen des MS-ACH Agreements zur Verfügung steht (BMBWF, 2019), ist bereits die Aufnahme eines Screencasts und Zuschnitt des Videos möglich (Microsoft, o. J.). Eine Alternative dazu stellt Camtasia als besonders intuitiv zu bedienende, aber allerdings kostenpflichtige All-in-One-Lösung von TechSmith dar (TechSmith, o. J.). Von Vorerfahrungen der Studierenden mit dem Umgang der Hardware bzw. Software kann jedoch nicht ausgegangen werden. So zeigen

Umsetzungen an Hochschulen, dass die Kenntnisse in diesem Bereich durchaus überschätzt wurden (Greene und Crespi, 2012); andererseits gibt es aber auch Beispiele, bei denen Studierende ohne Unterstützung zurechtkommen (Feurstein, 2017). Optimalerweise gibt es eine Einführung in die Benutzung des Filmequipments und Unterstützung während des gesamten Prozesses durch die Lehrenden (Stober, 2017).

2.3.2 Rechtliche Aspekte

Bei der Erstellung von Videos kommt das Urheberrechtsgesetz (UrhG) zu tragen. Dieses schützt Werke „der Literatur, der Tonkunst, der bildenden Künste und der Filmkunst“, wenn diese „eigentümliche, geistige Schöpfungen“ sind (§ 1 UrhG). Die Urheberin bzw. der Urheber ist die Person, die das Werk geschaffen oder das Urheberrecht geerbt hat (§ 10 UrhG). Sind mehrere Personen an der Schaffung eines Werkes beteiligt, was bei der Erstellung von Videos in Gruppen der Fall ist, so steht allen Miturheber*innen das Urheberrecht zu und bei einer Verwertung oder Änderung des Werkes bedarf es der Zustimmung aller Miturheber*innen (§ 11 UrhG). Die Urheberin bzw. der Urheber hat das alleinige Recht zu entscheiden, ob und wie das Werk veröffentlicht wird. Das betrifft die Vervielfältigung, die Verbreitung, die Sendung im Rundfunk oder auf eine ähnliche Art, das öffentliche Vorführen und die Zurverfügungstellung (§§ 14–18 UrhG). Es besteht aber die Möglichkeit, diese Verwertungsrechte zu übertragen. Dies ist beispielsweise mittels einer Werknutzungsbewilligung zwischen Urheberin bzw. Urheber und einem Dritten bzw. als Werknutzungsrecht möglich. Mit einer Werknutzungsbewilligung wird vereinbart, auf welche Art und Weise ein/e Dritte/r das Werk verwerten darf; beim Werknutzungsrecht hingegen darf ein/e Dritte/r das Werk auf alle Arten verwerten (§ 24 UrhG). Das Urheberrecht endet 70 Jahre nach dem Tod der Urheberin bzw. des Urhebers oder bei unbekanntem Urheber*innen 70 Jahre nach Schaffung des Werkes. Damit liegt danach ein freies Werk vor (§ 60 UrhG).

Weiters besitzen Personen ein Recht am eigenen Bild. Bildnisse von Personen dürfen daher nicht öffentlich verbreitet werden, wenn deren berechtigten Interessen verletzt werden. Deshalb ist es notwendig, von Personen, die – im vorliegenden Fall – in einem Lernvideo zu sehen sind, eine Zustimmung einzuholen (§ 78 UrhG). Für Bildungseinrichtungen hat der Gesetzgeber für Zwecke der Lehre jedoch auch Ausnahmen festgelegt. So dürfen urheberrechtlich geschützte Werke, wenn sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, im Rahmen der Lehrveranstaltung vervielfältigt und verbreitet werden (§ 42 Abs. 6 UrhG). Außerdem ist die Wiedergabe von Filmen, solange sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, erlaubt (§ 56c UrhG). Wenn man Videos mit der Absicht veröffentlicht, dass diese von anderen genutzt und eventuell auch verbreitet werden sollen, ist es ratsam, sie zu lizenzieren. Damit wissen mögliche Nutzer*innen, wie sie das Video verwenden dürfen. Gut geeignet sind dafür die sechs verschiedenen Lizenzen von Creative Commons, die sich durch ihre Lizenzelemente unterscheiden (Schön und Ebner, 2013). Um die Lizenzen auf ein Werk anzuwenden, ist es nötig, an einer gut sichtbaren Stelle den Hyperlink zur Lizenz anzugeben. Außerdem können optional die *Creative Commons Icons* für eine bessere optische Darstellung genutzt werden (Creative Commons, 2018). Eine Umsetzung von *learner-generated* Videos an der Universität Hamburg zeigt, wie wichtig es ist, das Urheberrecht vor der Erstellung zu thematisieren. In diesem Fall war keines der Endprodukte rechtlich unbedenklich und somit konnte schlussendlich auch keines veröffentlicht werden (Stober, 2017).

Zusammenfassend ist somit bei Videos in der Lehre auf Folgendes zu achten:

- » Studierende sind als Ersteller*innen eines Videos auch dessen Urheber*innen und besitzen die alleinigen Verwertungsrechte. Es gibt aber die Möglichkeit, dass entweder die Verwertungsrechte an die Lehrperson übertragen werden oder das Werk selbst mit z. B. einer *Creative Commons* Lizenz lizenziert und damit eine Werknutzungsbewilligung ausgestellt wird.
- » Wenn Videos veröffentlicht werden, ist es empfehlenswert, die Zustimmung der aufgenommenen Personen einzuholen, da diese ein Recht am eigenen Bild besitzen.
- » Die Verwendung von urheberrechtlich geschützten Inhalten, wenn sie nicht zum Unterrichtsgebrauch bestimmt sind, ist nur im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu Veranschaulichungszwecken erlaubt.
- » Werden Videos veröffentlicht und sollen von anderen Personen genutzt sowie möglicherweise verbreitet werden, so ist es ratsam, die Videos mittels einer *Creative Commons* Lizenz zu lizenzieren.

3 Einsatz von Learner-generated Videos an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

In diesem Kapitel wird die praktische Umsetzung von *learner-generated* Videos am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark vorgestellt.

3.1 IgelTV – das TV-Studio der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Die Pädagogische Hochschule Steiermark besitzt neben dem Bildungs- und Campusradio Radioligel seit dem Studienjahr 2017/18 auch ein räumlich benachbartes TV-Studio – das sogenannte IgelTV, dargestellt in Abbildung 2.



Abbildung 2. Ein Blick ins TV-Studio IgelTV der PH Steiermark
(© Wolfgang Kolleritsch)

Dieses ist mit professionellem Filmequipment wie einer Beleuchtung, Kameras, Mikrofonen und einer Kulisse ausgestattet. Die beiden Studios stehen Lehrenden, Studierenden und Schüler*innen als Medienwerkstatt zur Verfügung und können zur Produktion von sämtlichen Arten von Audio- und Videoprojekten wie auch Berichtserstattungen genutzt werden. Die fertigen Produkte werden öffentlich gesendet und können der Leistungsfeststellung dienen. Während des gesamten Erstellungsprozesses werden die Lernenden von Medi-

enpädagog*innen unterstützt. Die Themen der Videos orientieren sich in erster Linie an dem Curriculum bzw. dem Lehrplan, wobei die Lernenden selbst ihr Interessensgebiet bestimmen. Außerdem entscheiden sie selbst, ob sie beispielsweise ein Interview mit Expert*innen führen,

eine Diskussionsrunde mit Gästen veranstalten oder eine Magazinsendung planen möchten. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass die Lernenden selbst ihre Beiträge planen und organisieren und zum Beispiel die Themen eigenständig recherchieren oder Expert*innen einladen. Dies fördert die Eigenverantwortlichkeit und ist wichtig für den Lernprozess im gewählten Thema. Darüber hinaus werden die Aufgaben, die bei der Produktion des Beitrags zu übernehmen sind, aufgeteilt. Dazu zählen die inhaltliche Recherche des Themas, die Moderation des Beitrags, die Interviewführung, das Sprechen von Texten, die Kameraführung, die Bild- und Tonregie und vieles mehr. Durch diese Arbeitsteilung können individuelle Lernprozesse garantiert und die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019).



Abbildung 3. Studierender bei der Videoproduktion – hier sind Kreativität und Selbstverantwortung gefragt (© Lukas Lang)

3.2 Erfahrungen aus der Praxis

Die PH Steiermark setzt *learner-generated* Videos bereits seit Jahren in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen ein. Erfahrungen der PH Steiermark zeigen, dass dieses Lehr-/Lernkonzept im Besonderen soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit fördert (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Die Eigenverantwortlichkeit und die Aufteilung von Aufgaben zwischen den Lernenden begünstigen zudem individuelle Lernprozesse (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Die Erfahrungen im Radio- und TV-Studio sind für die Studierenden ob ihrer praktischen Handhabung essentiell. Wie Abbildung

3 veranschaulicht, sind die Lernenden dabei nicht nur für die Planung, sondern auch für die praktische Umsetzung verantwortlich, beispielsweise durch die Erstellung von professionellen Ton- und Videoaufnahmen, sei es im TV-Studio oder an anderen Locations.

Untersuchungen der PH Steiermark im Rahmen einer im Studienjahr 2019/20 durchgeführten Umfrage mit 144 Lehramtsstudierenden zeigen, dass dieselben Inhalte in theoretischer Form nicht annähernd so gut vermittelt werden können. Dies wird deutlich ersichtlich, wenn Studierende der Arbeit im Radiostudio – vor ihrem Besuch im Studio – beinahe flächendeckend zweifelnd gegenüberstehen, während sie nach Abschluss der Arbeit zu 85 % deren Wichtigkeit betonen. Zudem geben 120 an, dass sie auch in Zukunft wieder Projekte im Studio umsetzen werden. Um professionelle Produkte zu erzeugen, ist eine intensive thematische Recherche und Auseinandersetzung nötig. Durch diese Auseinandersetzung tauchen sie tiefer ins Thema ein, wodurch mehr und mehr Zusammenhänge verstanden werden. Erst dieses Verständnis ermöglicht vertiefte thematische Zugänge und macht die persönliche Relevanz des Themas ersichtlich (Kolleritsch, 2020). Die Erkenntnisse der PH Steiermark decken sich mit anderen Untersuchungen, die zu dem Schluss kommen, dass *learner-generated* (Erklär-) Videos zu einer neuen, innovativen Herangehensweise an den Lehrstoff führen und die Motivation und Kreativität der Studierenden steigern können (Feurstein, 2017). Abgesehen davon,

dass die Studierenden Freude an der Videoerstellung haben und diese auch für weitere Lehrveranstaltungen empfehlen und als didaktisch sinnvoll erachten (wie bereits zuvor erwähnt), wird auch der Gruppenzusammenhalt gefördert (Greene und Crespi, 2012).

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *learner-generated* Videos zu einem Rollentausch zwischen den Lehrenden und den Studierenden führen. Dies ermöglicht den Lehrenden eine unterstützende sowie beratende Position einzunehmen und führt zu hoher Eigenaktivität der Lernenden (Kerres, 2013; Persike, 2018), welche von Umsetzungen an Hochschulen belegt wird (Greene und Crespi, 2012; Kolleritsch, 2020; Sener, 2007). Durch die Erstellung eines nachhaltigen Produkts und die Aufbereitung sowie Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten wird der Lerneffekt erhöht (Sener, 2007; Stober, 2017) und es kommt zu einem tiefgreifenden Lernen (Greene und Crespi, 2012; Stober, 2017). Weiters konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass dieses Lehr-/Lernkonzept soziale Kompetenzen wie Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit, fördert (Greene und Crespi, 2012; Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Zusätzlich wird die Fähigkeit erworben, Wissen kreativ zu vermitteln (Feurstein, 2017; Grzega und Schöner, 2008). Die Eigenverantwortlichkeit und die Aufteilung von Aufgaben zwischen den Lernenden ermöglichen ein individuelles Lernen (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2019). Erfahrungen von Umsetzungen in Lehrveranstaltungen zeigen eine höhere Motivation (Feurstein, 2017; Stober, 2017) und die Förderung von digitalen Kompetenzen der Studierenden auf (Feurstein, 2017). Diese erhöhte Motivation hängt eng mit der Aktivierung der Lernenden zusammen (Gudjons, 2014). Eine Herausforderung weisen rechtliche Fragen (Stober, 2017) auf. Besonders wenn Videos veröffentlicht werden sollen, ist das Urheberrecht zu beachten. Außerdem ist die technische Ausstattung der Hochschule sowie die Vorerfahrung von Studierenden mit Filmtechnik zu berücksichtigen. Wie Umsetzungen zeigen, kann von Vorerfahrungen der Studierenden mit dem Umgang der Hardware bzw. Software nicht ausgegangen werden (Greene und Crespi, 2012), auch wenn diese oftmals technisch gut ausgestattet sind (Feurstein, 2017; Stober, 2017) und Hochschulen im Allgemeinen über eine immer besser werdende technische Infrastruktur verfügen (Kopp et al., 2013). Die Autor*innen kommen zum Schluss, dass die didaktische Methode der *learner-generated* Videos jedenfalls ihre Berechtigung hat und nach sorgfältiger Planung und Vorbereitung erfolgreich in den Hochschulunterricht integriert werden kann.

Literaturverzeichnis:

- BlackMagic Design (o. J.), DaVinci Resolve 16 | Blackmagic Design. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://www.blackmagicdesign.com/de/products/davinciresolve/>.
- BMBWF (2019), Microsoft Austrian College und High School Agreement, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/it/it_angebote/ms-ach.html.
- Creative Commons (2018), Policies. Zugriff am 25.10.2019. Verfügbar unter <https://creativecommons.org/policies>.
- Ebner, Martin und Sandra Schön (2017), „Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz,“ in Handbuch E-Learning: Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien, Karl Wilbers und Andreas Hohenstein, Hrsg. Bielefeld: WBV Media, 1–14.
- Feurstein, Michael S. (2017), „Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre,“ in Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis

8. September 2017 in Chemnitz, Christian Igel, Hrsg. Münster, New York: Waxmann, 103–109.

Greene, Henry und Cheryl Crespi (2012), „The value of student created videos in the college classroom – an exploratory study in marketing and accounting,“ in *International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 273–283.

Grzega, Joachim und Marion Schöner (2008), „The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society,“ in *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 167–175.

Gudjons, Herbert (2014), *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Handke, Jürgen (2017), *Handbuch Hochschullehre Digital: Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Jank, Werner und Hilbert Meyer (2009), *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kerres, Michael (2013), *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg.

Kolleritsch, Wolfgang (2020), *Emailverkehr und persönliches Gespräch vom 29.01.2020*.

Kopp, Michael, Martin Ebner, Walther Nagler und Elke Lackner (2013), „Technologie in der Hochschullehre: Rahmenbedingungen, Strukturen und Modelle,“ in *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, Martin Ebner und Sandra Schön, Hrsg. Berlin: epubli GmbH, 475–482.

Lee, Mark J. W. und Catherine McLoughlin (2007), „Teaching and learning in the Web 2.0 era: empowering students through learner-generated content,“ in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(10), 1–17.

Meyer, Hilbert (2017a), *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.

Meyer, Hilbert (2017b), *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.

Microsoft (o. J.), *Bildschirmaufnahmezeichnung in PowerPoint*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://support.office.com/de-de/article/Bildschirmaufnahmezeichnung-inPowerPoint-0b4c3f65-534c-4cf1-9c59-402b6e9d79d0>.

OBS (o. J.), *Open Broadcaster Software | OBS*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://obsproject.com/de>.

Pädagogische Hochschule Steiermark, Hrsg. (2019), *Hochschulbericht 2017/18*. Graz.

Persike, Malte (2018), „Videos in der Lehre: Wirkungen und Nebenwirkungen,“ in *Praxishandbuch professionelle Mediation: Methoden, Tools, Marketing und Arbeitsfelder*, Stefan Kracht, André Niedostadek und Patrick Sensburg, Hrsg. Berlin, Heidelberg: Springer, 1–31.

Reich, Kersten (2008), *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim, Basel: Beltz.

Sailer, Maximilian und Paula Figas (2015), „Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre: Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre,“ in *bildungsforschung*, 12(1), <http://www.bildungsforschung.org/>, 77–99.

Sener, John (2007), „In Search of Student-Generated Content in Online Education,“ in *E-mentor*, 4, 90–94.

Stober, Regina (2017), „Der Mehrwert des Medieneinsatzes in der Hochschullehre am Beispiel Studierendenerstellter Videos,“ in *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 28, 116–122.

TechSmith (o. J.), *Einfache Videobearbeitung und Bildschirmaufnahmen | Camtasia | TechSmith*. Zugriff am 26.10.2019. Verfügbar unter <https://www.techsmith.de/camtasia.html>.

UrhG. Bundesgesetz über das Urheberrecht an Werken der Literatur und der Kunst und über verwandte Schutzrechte. BGBl. Nr. 111/1936, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 105/2018. Zugriff am 24.10.2019. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001848/Urheberrechtsgesetz%2c%20Fassung%20vom%2024.10.2019.pdf>.

Wolf, Karsten D. (2015), „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education,“ in *merz*, 1(59), 30–36.

Zu den Autor*innen



FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan dissertierte zum Thema Blended Learning an der KF-Universität Graz. Von 2007 bis 2019 fungierte sie an der FH CAMPUS 02 als Fremdsprachenkoordinatorin und Lektorin. Seit 2019 leitet sie das hiesige Zentrum für Hochschuldidaktik und ist weiterhin in der Lehre tätig. Im Jahr 2016 wurde sie mit dem ersten Lehrpreis der Fachhochschule CAMPUS 02 und im Jahr 2017 mit dem Staatspreis Ars Docendi in der Kategorie „Digitale Lehr- und Lernelemente in Verbindung mit traditionellen Vermittlungsformen“ ausgezeichnet. Sie ist Mitglied des FH-Kollegiums der FH CAMPUS 02 und vertritt die FH in Arbeitsgruppen des Steirischen Hochschulraums.
dagmar.archan@campus02.at



Lukas Lang studiert Lehramt im Fachbereich Information und Kommunikation mit Vertiefung im Bereich Video. Im Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02 ist er im Bereich Technology Enhanced Learning tätig; insbesondere unterstützt er Lehrende bei der Planung und Umsetzung von Lehrvideos und ist weiters für die Organisation der internen hochschuldidaktischen Weiterbildungen verantwortlich. Er hält Workshops für Hochschullehrende zum Thema Videos und Screencasts.
lukas.lang@campus02.at



Prof. Mag. Dr. Johannes Dorfinger ist Lehrender und stellvertretender Leiter am Institut für Digitale Kompetenz und Medienpädagogik der Pädagogischen Hochschule Steiermark und entwickelt pädagogisch-didaktische Konzepte für den Einsatz neuer Medien in Forschung und Lehre. Die Schwerpunkte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit liegen in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und in der Schulpraxis von IT und Medienpädagogik. Johannes Dorfinger ist Vorsitzender der Personalvertretung und war über mehrere Perioden Mitglied der Studienkommission und des Hochschulkollegiums der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Er ist außerdem Mitglied der interuniversitären Initiative TELS (Technology Enhanced Learning Styria) des Steirischen Hochschulraums (www.steirischerhochschulraum.at) und Schulbuchautor.
johannes.dorfinger@phst.at



Prof. Wolfgang Kolleritsch, BEd ist Professor für Mediendidaktik an der PH Steiermark und leitet die Medienwerkstatt IGEL und den zweisemestrigen Lehrgang „TV und Radio als Lernraum“. Er hat die Lernform Radio- und TV initiiert und seit 2010 kontinuierlich auf- und ausgebaut. Derzeit gibt es neun Radioigel und IgelTV-Studios mit dem Zentrum an der PH Steiermark. Über 500 Studierende, Lehrende und Schüler*innen gestalten pro Jahr Medienbeiträge im Bereich Audiopodcast, Liveradio, Film und LiveTV.
wolfgang.kolleritsch@phst.at

Belastungsempfinden und Bewältigungsstrategien von Lehramtsstudierenden der Primarstufe im Studium und in der Berufseinstiegsphase. Eine empirische Studie

Mag. Dr. Rudolf Beer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, Dr.ⁱⁿ Astrid Ebenberger, MEd., Dr.ⁱⁿ Sylvia Potzmader, MA, MEd., Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Abstract

Das Forschungsprojekt evaluiert den Start des Masterstudiums für Primarstufenlehrpersonen, welches an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Studienjahr 2019/20 gestartet wurde. Für Lehramtsstudierende bestehen die Optionen, das Studium parallel zum Berufseinstieg berufsbegleitend oder im Vollzeitstudium zu absolvieren. Das erkenntnisleitende Interesse dieser Pilotstudie bezieht sich einerseits darauf, wie die Studierenden den per se herausfordernden Berufseinstieg mit der Induktionsphase und Masterstudium und der damit einhergehenden doppelten zeitlichen Belastung erleben und bewältigen. Als Vergleichsgruppe dienen hierbei jene Studierenden, welche die Variante eines Vollzeitstudiums gewählt haben. In der Art der Bewältigung drückt sich auch ihr *Student Engagement* aus, verstanden als „highly activated and pleasureable emotional, behavioural and cognitive involvement in academic activities“ (FH OÖ, 2019, S. 1).

1 Problemstellung: Berufseinstieg und Belastungen

Lehramtsstudierende haben nach Abschluss des Bachelorstudiums (8 Semester) die Möglichkeit als Lehrerin bzw. Lehrer in den Beruf einzusteigen und berufsbegleitend das Masterstudium (2 bzw. 3 Semester) zu absolvieren. Es besteht aber auch die Möglichkeit, das Masterstudium im Vollzeitstudium zu betreiben und erst nach Abschluss die Lehrtätigkeit aufzunehmen. Der Berufseinstieg ist überdies immer mit einer Induktionsphase (verpflichtende Fortbildung plus Mentoring) verbunden.

Der Berufseinstieg stellt einen entscheidenden Faktor im Prozess der beruflichen Sozialisation dar (vgl. Keller-Schneider, 2010) und ist mit beruflichen und persönlichen Herausforderungen, für manche sogar mit einer persönlichen und beruflichen Extremsituation verbunden (Benz & Lehner, 2009, S. 30f), die durchaus auch als Bedrohungen wahrgenommen werden können und dann belastend wirken. Die Bandbreite, wie Belastungen oder Bedrohungen erlebt werden, ist groß und umfasst Emotionen wie beispielsweise Angst, Unsicherheit, Frust, Aggression, Lustlosigkeit, Ärger oder Enttäuschung. (Kuhl, 2001, S. 165)

Dem Belastungs-Beanspruchungsmodell (Rudow, 1994; Ulich & Wülser, 2004) nach führen Belastungen (= äußere Einflussfaktoren) zu psychischen Beanspruchungen und zu Beanspruchungsreaktionen, die zum einen fördernde Effekte (z. B. generelle Aktivierung der körper-

lichen Ressourcen) zum anderen beeinträchtigende Effekte haben können, dann nämlich, „wenn ständig über die individuelle Belastungsgrenze hinaus Leistungen erbracht werden müssen“ (Rollett & Hanfstingl, 2020, o.S.). Es resultiert psychische Ermüdung oder Stress (Kunz, Sandmeier & Krause, 2014a, S. 282). Reagieren Personen bei beruflichen Belastungen mit verstärkter Anstrengung (z. B. längeres Arbeiten), stellt dies ein Gesundheitsrisiko dar (Kunz, Sandmeier & Krause, 2014b, S. 149). Der „gezielt eingesetzten Vermeidung von überfordernder Anstrengung kommt daher eine entscheidende gesundheitsfördernde Funktion zu“ (Rollett & Hanfstingl, 2020, o.S.).

Das erkenntnisleitende Interesse der gegenständlichen Studie bezieht sich darauf, (1) wie Masterstudierende mit gleichzeitigem bzw. ohne gleichzeitigen Berufseinstieg das Studium mit der teilweise doppelten zeitlichen Belastung erleben bzw. bewältigen, (2) welche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (A, B) bestehen und (3) welche Persönlichkeitsmerkmale mit Aspekten der Belastung in Zusammenhang stehen.

2 Methodologie der Studie

Methodologisch ist die Studie sowohl im quantitativen wie auch im qualitativen Bereich verortet, um das Forschungsfeld aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (Schneider, 2014, S. 21–22; Burzan, 2016, S. 49). Mittels leitfadengestützten Interviews werden u. a. belastende Situationen und Bewältigungsstrategien extrahiert. Quantitativ werden mittels Fragebogenerhebungen unabhängige Variable (Geschlecht, Berufstätigkeit, Studiengang, Dienstjahr, gesundheitliche Parameter) und abhängige Variable mit Skalen zu bedeutsamen Konstrukten erhoben. Im Detail interessieren: psychische Erschöpfung, Bewältigungsstrategien, allgemeine Anforderungen/Belastungen, negative Auswirkungen auf das Privatleben, Überforderung, Berufseinstiegsbelastung, Studienbelastung, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit im persönlichen Leben, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfektionsstreben, Distanzierungsfähigkeit, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung, Extraversion, Genauigkeit und schulische Belastungsaspekte.

Die Befragungsstudie ist als Längsschnitt in zwei Untersuchungswellen konzipiert.

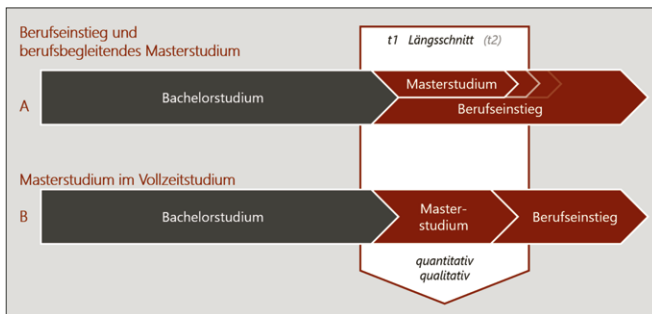


Abbildung 1. Forschungsdesign

In einer ersten Erhebungswelle wurden im November/Dezember 2019 Lehramtsstudierende des Masterstudiums an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien und in Krems mit einem Fragebogen befragt. Zusätzlich wurden mit einer Reihe von Personen Interviews geführt.

Die abgebildeten Ergebnisse dieser in Durchführung befindlichen explorativen Studie beziehen sich fokussiert auf (1) deskriptive wie auch inferenzstatistische Auswertungen des Fragebogens, nur fragmentarisch (2) auf Auswertungen der Interviews und (3) auf Erkenntnisse, die im Sinne einer methodeninternen Datentriangulation durch die Kombination der quantitativen mit den qualitativen Daten zu gewinnen sind. Die Evaluationsergebnisse sollen bei der Überarbeitung/Planung von Masterstudiengängen einfließen und in Richtung *Student Engagement* die zunehmende Heterogenität auf Seiten der Studierenden berücksichtigen.

3 Die empirisch-quantitative Fragebogenstudie (t1 – 2019)

Das Erhebungsinstrument setzt sich aus fünf Items zur Erhebung demographischer Daten (Geschlecht, Lebensalter, Masterstudienzweig, Dienstjahre, Anstellungsverhältnis) sowie weiteren fünf Mehrfachwahl-Fragen zur Berufswahl, zum Berufseinstieg, zum Lehreinsatz und zwei Items zum Gesundheitszustand zusammen. Es folgen 108 Items im Aussageformat, welche auf einer fünfteiligen Ratingskala zu bewerten sind. Fünf offene Fragen zur Arbeitszeit beschließen den Fragebogen. Es wurde meist auf bewährte Skalen zu bedeutsamen Konstrukten zurückgegriffen: psychische Erschöpfung[°], Bewältigungsstrategien, allgemeine Anforderungen/Belastungen[°], negative Auswirkungen auf das Privatleben[°], Überforderung, Berufseinstiegsbelastung, Studienbelastung, subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit im persönlichen Leben*, beruflicher Ehrgeiz*, Verausgabungsbereitschaft*, Perfektionsstreben*, Distanzierungsfähigkeit*, Lebenszufriedenheit*, Erleben sozialer Unterstützung*, Extraversion**, Gewissenhaftigkeit**, schulische Belastungsaspekte¹.

Für die statistische Auswertung standen die Datensätze von 195 Probandinnen und Probanden zur Verfügung. 91,8 % (178) der befragten Primarstufenstudierenden sind weiblich. 16 Männer (8,2 %) vervollständigen den Datensatz. Es wurden Masterstudierende im Alter von 22 bis 48 Jahren befragt. Das mittlere Alter aller Probandinnen und Probanden beträgt 25,02 Jahre. 57 Studierende (30,5 %) stehen zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Dienst. 58,8 % der Befragten (110) sind im ersten Dienstjahr. 17 Probandinnen und Probanden sind ‚Junglehrer/innen‘ im zweiten bzw. dritten Dienstjahr.

3.1 Deskriptive Befunde

Eine zentrale Fragestellung widmete sich dem subjektiven Erleben des Berufseinstiegs. 28,7 % der Lehramtsstudierenden erlebte den Berufseinstieg als ‚erwartungsgemäß spannend aber durchaus zu bewältigen‘. Für 24,1 % der Befragten war der Einstieg in den Beruf,

¹ Die mit einem Ringerl[°] gekennzeichneten Skalen entstammen dem Messinstrument (COPSOQ). Die von uns als psychische Erschöpfung benannte Skala heißt i.O. Energie und psychisches Wohlbefinden, die von uns als negative Auswirkungen auf das Privatleben benannte Skala heißt i.O. Verhältnis zwischen Arbeit und Privatleben.

Jeweils fünf von sechs Items der mit einem Stern* gekennzeichneten Skalen entstammen dem Instrument AVEM (Arbeitsbezogenes Arbeits- und Lebensmuster, Schaarschmidt & Fischer).

Die mit den zwei Sternchen ** gekennzeichneten Skalen entstammen dem Persönlichkeitstest NEOFFI (Costa und McCrae) und enthalten 12 Items.

eine große Herausforderung'. Insgesamt 13,3 % der Studierenden erlebten der Einstieg ‚schlichtweg als Überforderung‘ bzw. ‚schlimmer als ich mir es ausmalen hätte können‘. Aber auch umgekehrt meinten 7,7 % der jungen Lehrerinnen und Lehrer: Der Berufseinstieg war für mich ‚ein wunderschönes Erlebnis ohne unangenehme Überraschungen‘.

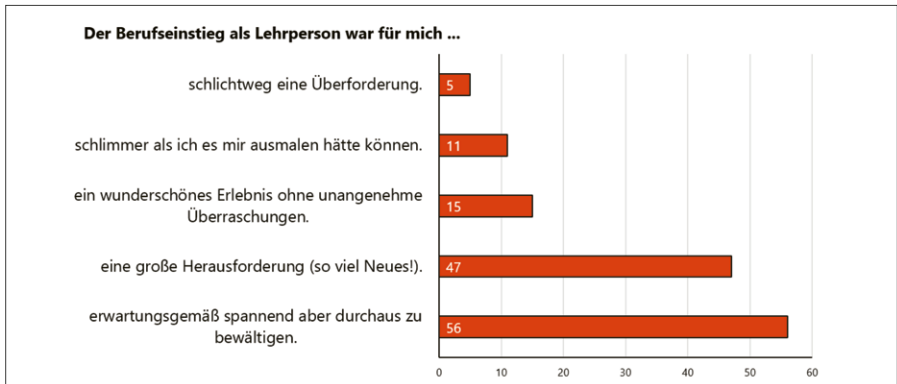


Abbildung 2. Subjektives Erleben des Berufseinstiegs (absolute Häufigkeiten)

Ein Bündel von Items erfragte das **subjektive Belastungsempfinden** der Masterstudierenden. In der grafischen Darstellung (Abbildung 3) wird deutlich, dass das Studium (MW34 = 3,13) belastender als der Berufseinstieg gewertet wird (MW33 = 2,46).

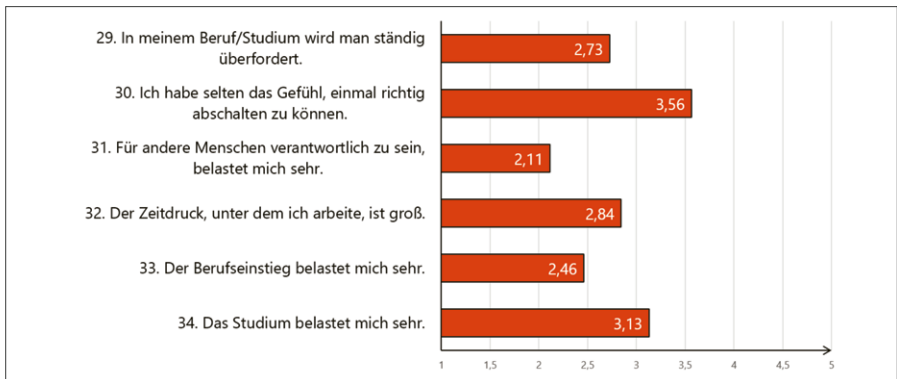


Abbildung 3. Belastungsempfinden: Beruf und Studium (MW)

Das ‚Gefühl nicht richtig abschalten zu können‘ (MW30 = 3,56) wird als besonders belastend beschrieben.

3.2 Dimensionsreduktion

Um die Ergebnisse übersichtlich zu fassen, wurden Einzelitems in der Folge zu inhaltlich sinnvollen Indizes zusammengefasst und deren interne Reliabilität (Cronbachs Alpha) sowie weitere Kennwerte (MIC, Pa) berechnet. Zur Zusammenstellung der Indizes wurde auf bewährte Konstrukte (Skalen) bzw. bestehende theoretische Modelle zurückgegriffen. Die erhobenen Cronbachs Alpha Werte von 17 Indizes liegen in einem Intervall zwischen 0,709 und 0,932 und bestätigen die hohe Modellgüte. Lediglich zwei Skalen zeigen einen schlechten inneren Zusammenhalt, diese Werte können aber dennoch als akzeptabel gelten und für weitere Auswertungen verwendet werden (vgl. Rost, 2013, S. 178f u. 229f). Die vorliegenden mittleren Inter-Item-Korrelationen ($0,199 \leq MIC \leq 0,757$) liegen näherungsweise mit einer Ausnahme ebenfalls innerhalb der wünschenswerten Grenzen von 0,2 und 0,4.

Für die so aggregierten Indizes werden im Überblick die Mittelwerte abgebildet. Alle Scores beziehen sich auf die gesamte Stichprobe. Die angegebenen arithmetischen Mittel liegen auf einer Skala zwischen 1 und 5, hohe Werte geben eine starke Merkmalsausprägung an. Durchschnittliche Werte liegen am Skalenmittelpunkt von 3.

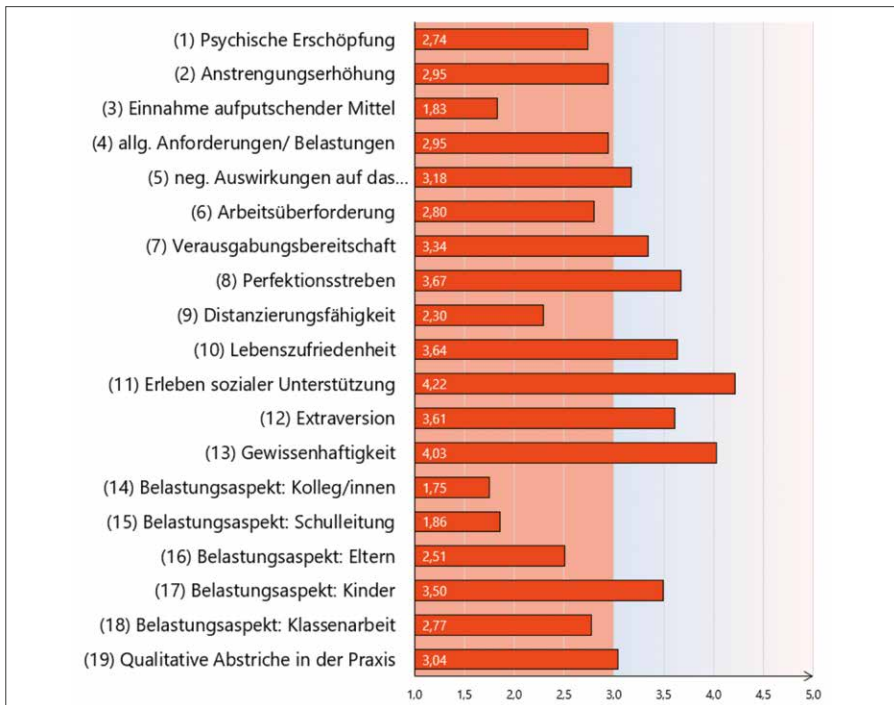


Abbildung 4. Arithmetische Mittel der Indizes

Die höchste Zustimmung erfährt der Index ‚(11) Erleben sozialer Unterstützung‘ mit einem durchschnittlichen Score von $MW_{11} = 4,22$. Die befragten Lehramtsstudierenden zeichnen sich im Besonderen aus durch hohe ‚(13) Gewissenhaftigkeit‘ ($MW_{13} = 4,03$), hohes ‚(8) Perfektionsstreben‘ ($MW_8 = 3,67$) und hohe ‚(10) Lebenszufriedenheit‘ ($MW_{10} = 3,64$). Hohe ‚(12) Extraversion‘ ($MW_{12} = 3,61$) und überdurchschnittliche ‚(7) Verausgabungsbereitschaft‘ ($MW_7 = 3,34$) bestimmen ebenso das Persönlichkeitsprofil der angehenden Lehrkräfte. Allerdings muss auch auf die geringe ‚(9) Distanzierungsfähigkeit‘ hingewiesen werden ($MW_9 = 2,30$).

3.3 Indikatoren der Belastung im Vergleich

Einzelne Belastungssitems wurden zu vier Skalen/Indikatoren der Belastung zusammengefasst: subjektiv erlebte (1) psychische Erschöpfung, (4) allgemeine Anforderungen und Belastungen, deren (5) negative Auswirkungen auf das Privatleben sowie (6) Arbeitsüberforderung.

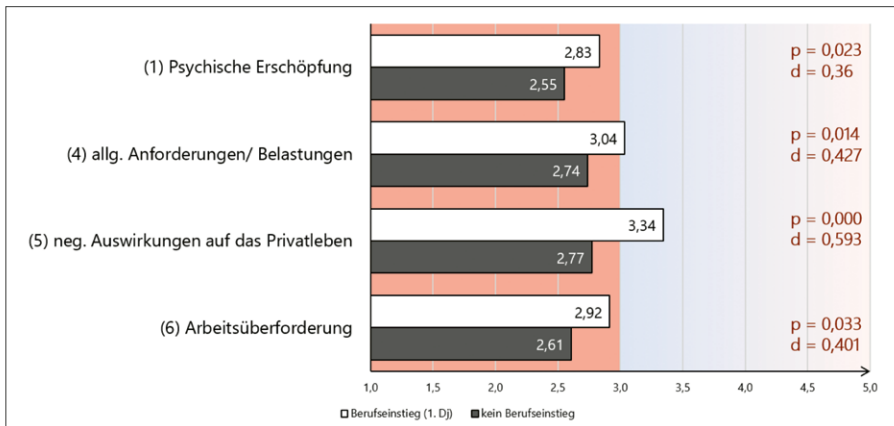


Abbildung 5. Indikatoren der Belastung: Studierende mit bzw. ohne Berufseinstieg (MW)

Masterstudierende mit Berufseinstieg zeigen in allen Indizes der Belastung signifikant höhere Scores als Vollzeitstudierende. Die Effekte sind klein ($0,360 \leq d \leq 0,593$).

Das **Persönlichkeitsprofil der Lehramtsstudierenden** wurde fokussiert in den Dimensionen (7) Verausgabungsbereitschaft, (8) Perfektionsstreben, (9) Distanzierungsfähigkeit, (10) Lebenszufriedenheit, (11) Erleben sozialer Unterstützung, (12) Extraversion und (13) Gewissenhaftigkeit abgebildet.

Es konnten keine signifikanten Differenzen gefunden werden. Lediglich für das ‚(8) Perfektionsstreben‘ und die ‚(9) Distanzierungsfähigkeit‘ kann von einer Tendenz ($p \leq 0,10$) zugunsten der Vollzeitstudierenden gesprochen werden.

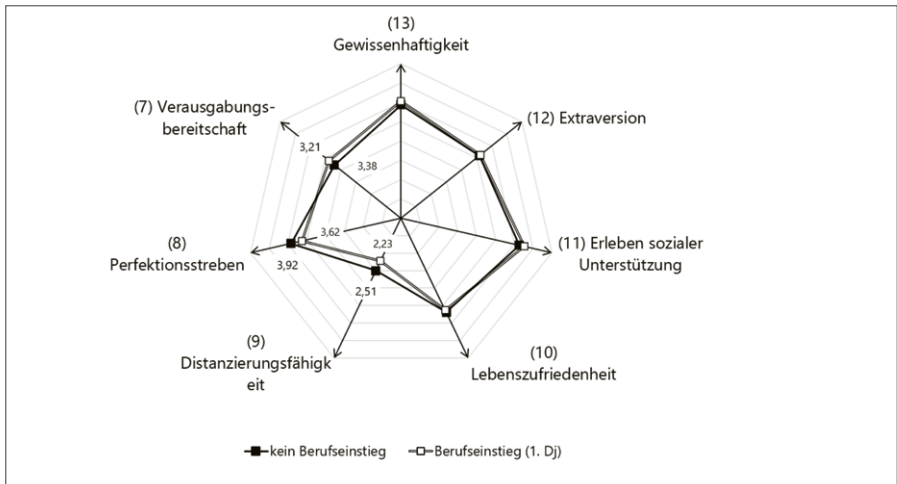


Abbildung 6. Persönlichkeitsprofil: Studierende mit bzw. ohne Berufseinstieg (MW)

3.4 Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und subjektiver Belastung

Zur vereinfachten Darstellung von Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und subjektiven Belastungen wurden alle Belastungssitems zu einem Generalfaktor ‚(20) Belastungsindex‘ zusammengefasst ($\alpha = 0,945$). Es ergeben sich zwischen den sieben Persönlichkeitsfaktoren und dem Belastungsindex teilweise bedeutende Korrelationen. So korreliert die ‚(7) Verausgabungsbereitschaft‘ positiv mit dem Belastungsindex ($r = ,601$). Es zeigt sich also, dass hohe Belastung mit einer hohen Verausgabungsbereitschaft einhergeht. Die Varianzaufklärung liegt bei rund 36,1 %. Die ‚(9) Distanzierungsfähigkeit‘ steht mit der Belastung in einem reziproken Verhältnis ($r = -,557$)

Ebenso ergibt sich ein verkehrt proportionaler Zusammenhang zwischen ‚(10) Lebenszufriedenheit‘ und Belastung ($r = -,665$). Es ergibt sich, dass hohe Lebenszufriedenheit mit einer eher niedrigeren Belastung einhergeht. Die Varianzaufklärung liegt hier bei rund 39,1 %.

4 Die empirisch-qualitative Befragung (t1 – 2019)

Im Dezember 2019 und im Jänner 2020 wurden 26 (25 w/1 m) leitfadengestützte Interviews nach Mayring (2002) durchgeführt. Die Interviewdauer betrug zwischen 30 und 90 Minuten, es waren drei Interviewerinnen und drei Raterinnen im Einsatz. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv.

Sieben Masterstudierende haben den Schwerpunkt Inklusion (mit einer Regelstudiendauer von 3 Semestern und 90 ECTS), 19 Studierende befinden sich im zweisemestrigen Masterstudium mit 60 ECTS. Sieben Vollzeitstudierende haben sich bewusst gegen einen gleichzeitigen Berufseinstieg (BE) entschieden, vier Studierende waren zum Zeitpunkt der Befragung noch im Vollzeitstudium, hatten aber schon eine Anstellungszusage. Zehn Studierenden waren im ersten Dienstjahr.

Die qualitative Auswertung ist noch nicht abgeschlossen, es liegen erst wenige Befunde beispielhaft vor.

Der Berufseinstieg

Die größten Herausforderungen im Berufseinstieg sind die ‚Eltern von Schüler/innen‘ (8 Nennungen von 10 Studierenden).

Bei der Frage nach den Belastungsfaktoren von Masterstudierenden im Berufseinstieg wird von fast allen Studierenden eine hohe Mehrfachbelastung formuliert (8 Nennungen). Ungewissheit und unbeantwortete Fragen (4 Nennungen), Unge-
wissheit und unbeantwortete Fragen (4 Nennungen), unaufhörliches Denken an die Schule (4 Nennungen) sowie die Belastung durch schlimme Schülerinnen und Schüler (4 Nennungen) werden überdies häufig genannt.

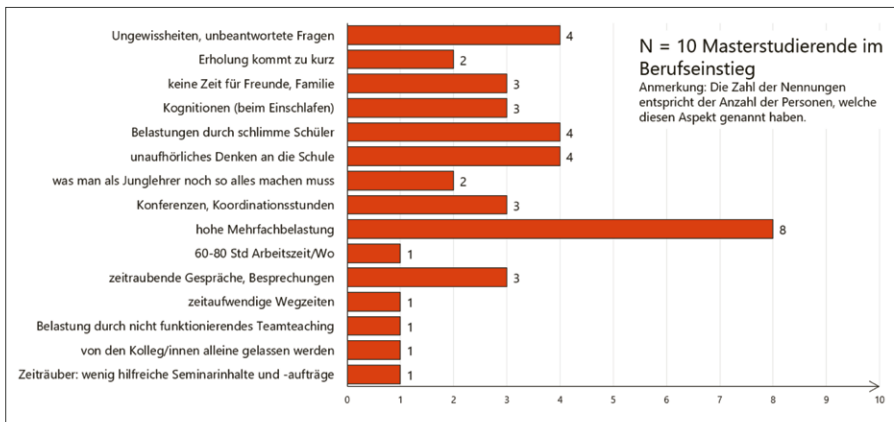


Abbildung 7: Belastungsfaktoren von Masterstudierenden im Berufseinstieg

5 Erste Erkenntnisse der Untersuchung

Der Berufseinstieg wird mehrheitlich als durchaus große, aber bewältigbare Herausforderung angesehen, das Studium wird als belastender als der Berufseinstieg gewertet. Das Profil der Masterstudierenden ist durch unterdurchschnittliche Distanzierungsfähigkeit, dagegen hohe Gewissenhaftigkeit gekennzeichnet, ebenso ist das Erleben sozialer Unterstützung hoch.

Masterstudierende mit Berufseinstieg zeigen in allen Indizes der Belastung signifikant höhere Scores als Vollzeitstudierende ($0,360 \leq d \leq 0,593$). Im Persönlichkeitsprofil zeigen sich keine Unterschiede.

Die (7) Verausgabungsbereitschaft korreliert positiv mit dem Belastungsindex ($r = ,601$); die (9) Distanzierungsfähigkeit ($r = -,557$) und die (10) Lebenszufriedenheit ($r = -,665$) stehen mit der Belastung in einem reziproken Verhältnis.

Beim Berufseinstieg zählte der Kontakt mit den Eltern der Kinder zu den größten zu bewältigenden Herausforderungen, als zentralen Belastungsfaktor nennen die Masterstudierenden im Berufseinstieg die Mehrfachbelastung durch Schule und Studium.

Literaturverzeichnis:

- Benz, A. & Lehner, M. (2009). Berufseinführung im Kanton St. Gallen. Unterstützung auf dem Weg zur Professionalität. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (3), 26–31.
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods.* (P. Eisewicht, R. Hitzler, & N. Burzan Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- FH Oberösterreich, University of Applied Sciences Upper Austria (2019). Call for abstracts 8. Tag der Lehre FH Oberösterreich am 28. April 2020 in Linz.
- Keller-Schneider, M. (2009). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen.* Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme.* Göttingen: Hogrefe.
- Kunze, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014a). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 280–295.
- Kunze, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014b). Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 28 (1), 147–170.
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H.-M., Michaelis, M & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstruments (COPSOQ) Fb 1058. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.* Dortmund/Berlin/Dresden: Wirtschaftsverlag NW, Verlag für neue Wissenschaft.
- Borkenau P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, Manual.* 2nd ed. Göttingen: Hogrefe.
- Rollett, B. & Hanfstingl, B. (2020). Pflichteifrige Selbstausschöpfung oder ressourcenschonende Anstrengungsvermeidung – die tägliche Herausforderung für Lehrer und Lehrerinnen. In I. Benischek, T. Katschnig, & R. Beer (Hrsg.). *Auf dem Weg zu einer humanen Schule – Festschrift für Richard Olechowski.* Wien: LIT. (in Druck)
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers.* Bern: Huber Verlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.).* London: Pearson (Computerform – Mödling: Schuhfried).
- Schneider, A. (2014). Triangulation und Integration von qualitativer und quantitativer Forschung in der Sozialen Arbeit. In E. Mührel, & B. Birgmeier (Hrsg.). *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung.* Wiesbaden: Springer, 15–30.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2018). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen. Arbeitspsychologische Perspektiven.* Wiesbaden: Springer.

Zu den Autor*innen



Mag. Dr. Rudolf Beer, Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der UNI Wien, Habilitand an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt, Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. rudolf.beer@kphvie.ac.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der UNI Wien, Hochschulprofessorin für Schulforschung und Lehrer*innen-Professionalisierung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. gabriele.beer@kphvie.ac.at



DNMS Dr.ⁱⁿ Astrid Ebenberger, MEd., Lehramt für Hauptschulen, Masterstudium an der University of Derby (UK), Doktoratsstudium an der Universität Wien, Bildungsforschung – Schulpädagogik; (N)MS Direktorin, dienstzugeteilt als Professorin an die KPH Wien/Krems, Schwerpunkte Schulpädagogik, Englisch in der Primarstufe. astrid.ebenberger@kphvie.ac.at



Dr.ⁱⁿ Sylvia Potzmader, BEd MA MEd, Lehramt für Hauptschulen, Masterstudium an der PH Oberösterreich (MA), Master- und Doktoratsstudium an der Inter-UNI Graz, Pädagogin. syliva.potzmader@kphvie.ac.at

Ankommen: Gelingender Einstieg für Erstsemestrige. Mentoring mit Studierenden höherer Semester im Studiengang Soziale Arbeit.

DSA Roswitha Hölzl, MSc., Carina Dirl, Christopher Nowotni,
FH Oberösterreich, Campus Linz

Abstract

Gegenstand dieses Artikels sind die Erfahrungen der Autor*innen mit der Umsetzung, studentische Mentor*innen beim Studienstart Erstsemestriger einzusetzen. Einführend werden dazu die Ausgangssituation und die Beweggründe des Ansatzes beschrieben. Den Kern bilden neben der Darstellung des konkreten Ablaufs des ersten Studientags die Ergebnisse einer Befragung mittels Interviews von Mentor*innen und Mentees. Seit der Durchführung des Studienstarts mit Unterstützung der Höhersemestrigen können wesentliche Vorteile durch die Umstellung erkannt werden. Der gelungene Einstieg in das Studium zeigt sich durch bessere Vernetzung untereinander, erhöhte Bereitschaft der Unterstützung, gesteigerte Motivation und Umsetzung weiterer Ideen sowie persönliches Wohlfühlen im Studium.

1 Einleitung

Alles neu, fremd, aufregend und von vielen Gefühlen begleitet. So spürt es sich an, wenn es zu Lebensübergängen kommt. Der Beginn eines Studiums zählt jedenfalls dazu. Für ein förderliches Miteinander und einen guten Start zeigen sich Vertrauensaufbau und Begegnung auf Augenhöhe als hilfreich. Das studentische Mentoring im Studiengang Soziale Arbeit bedient sich einer Erkenntnis aus der Peer-Arbeit, in der Ähnlichkeiten wie z. B. gleiches Alter bzw. gemeinsame Interessen für Glaubwürdigkeit, Vertrauensbildung und höhere Akzeptanz inhaltlicher Vermittlung genützt werden.

Bis zu 20 freiwillige Studierende des dritten Semesters des Studiengangs Soziale Arbeit sind maßgeblich in den Studienstart der Erstsemestrigen eingebunden und gestalten eigenverantwortlich einen Teil des ersten Studientags am Campus. Es soll ein gutes Ankommen und Wohlfühlen ermöglichen, wenn Höhersemestrige in Kleingruppen auch informell und aus persönlicher Sicht informieren, durch das Haus führen, Begegnungen fördern und dadurch Klarheiten schaffen und etwaige Unsicherheiten reduzieren.

Die gemeinsame Aufgabenstellung, sich über die Vorstellungen des zukünftigen Studiums auszutauschen und auf kreative Weise in Form von gemeinsam gestalteten Plakaten festzuhalten, begleitet in den Räumlichkeiten des Campus.

Die gute Stimmung und Atmosphäre unter den Studierenden ist bereits nach diesem ersten Tag spürbar von Wohlwollen, Offenheit und freundlicher Begegnung geprägt. Alle Neuen haben die Möglichkeit an diese ersten Kontakte anzuknüpfen, in Verbindung zu bleiben, sich zu vernetzen und positiv gestimmt das Studium zu beginnen.

Manche Kontakte von den Mentor*innen zu Erstsemestrigen halten das gesamte Studium lang, andere reduzieren sich auf das Wissen, dass da jemand wäre, wenn Studierende etwas brauchen.

Studierende sehen dieses Mentoring-Programm als sehr wertvoll und als einen angenehmen Einstieg in den neuen Lebensabschnitt. Besonders schön war für die Erstsemestrigen an diesem Tag die Seminargruppe, den ganzen Jahrgang sowie erfahrene Studierende kennengelernt zu haben. Das hat das Ankommen an der FH um Vieles erleichtert und trägt stark zur Qualität des Studiums bei.

Als Teil des Mentoringprogramms wurde wenige Tage nach dem Studienbeginn von den Mentor*innen eine Stadtführung unter dem Titel „Linz verändert, Linz vernetzt“ angeboten, um nicht nur die Fachhochschule kennenzulernen, sondern auch die neue Umgebung. Abschließend gab es einen gemütlichen Ausklang mit „Speedconnecting“, wo sich die neuen Studierenden mit Höhersemestrigen jeweils in Zweiergruppen zwei Minuten austauschten. Dies war eine besondere Begegnung, bei der langfristige Kontakte geknüpft werden konnten und bereits zu neuen Projekten wie zum Beispiel zum Thema „Nachhaltigkeit am Campus Linz“ Ideen gesammelt wurden.

Für den Tag der Lehre wurden Studierende befragt, die einerseits als Erstsemestrige das Mentoring erlebt, aber auch für Erstsemestrige übernommen haben, ihre persönlichen Eindrücke schildern und konkrete Methoden interaktiv präsentieren bzw. gestaltend ausführen. Weiters war ein Austausch der Anwesenden zu diesem Themenkreis angedacht, um mit- und voneinander zu lernen.

2 Ausgangssituation, Ziele und Wirkungen

Der Beginn eines Studiums zählt zu einem Lebensübergang, in dem alles neu, fremd, aufregend und von vielen Gefühlen begleitet ist.

Vertrauensaufbau und Begegnung auf Augenhöhe bilden die Basis für ein förderliches Miteinander und einen guten Start ins Studium. Seit 2009 gestalten Studierende höherer Semester den Einstieg der Erstsemestrigen aktiv mit. Der Ansatz der „Peer Education“ findet Anwendung, in dem Ähnlichkeiten wie z. B. gleiches Alter bzw. gemeinsame Interessen für Glaubwürdigkeit, Vertrauensbildung und höhere Akzeptanz inhaltlicher Vermittlung genutzt wird.

2.1 Ziele des Mentor*innenprogramms

- » Gutes Ankommen ermöglichen
- » Wohlfühlen und Begegnungen fördern
- » Klarheiten schaffen
- » Unsicherheiten reduzieren
- » Qualität des Studiums von Anfang an sichern
- » Rahmen schaffen, der Informationen aus erster Hand, informell und aus persönlicher Sicht von Höhersemestrigen an die Erstsemestrigen ermöglicht
- » Kennenlernen der Räumlichkeiten und weiterer Rahmenbedingungen am Campus
- » ... und die Umsetzung weiterer Ideen der Studierenden /Mentor*innen

2.2 Wirkung

- » gute Stimmung und Atmosphäre unter den Studierenden von Beginn an
- » Wohlwollen, Offenheit und freundliche Begegnung
- » Abbau von Unsicherheiten, Ängsten und unangenehmen Gefühlen
- » Vernetzung, Kontakte und Beziehungsaufbau

Manche Kontakte zwischen Mentor*innen und Erstsemestrigen halten das gesamte Studium lang, andere reduzieren sich auf das Wissen, dass bei Bedarf Kontakt aufgenommen werden kann.

3 Konkrete Umsetzung beim Studienstart

Es konnten bereits Erfahrungen aus über zehn Jahren gesammelt und in Folge dessen auch die Abläufe laufend optimiert werden. Festgestellt wird, dass sich zunehmend eine größere Anzahl an Studierenden am Mentoring aktiv beteiligt. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies auf deren gute Erfahrungen und auf die positiven Auswirkungen zurückzuführen ist.

3.1 Anforderungen an die Mentor*innen

Für die Mentor*innen stellen sich verschiedene (auch für die Sozialarbeit relevante) Herausforderungen:

- » Anforderung des aktiven Beziehungsaufbaus
- » Gestaltung eines Settings und eines Klimas, in dem es möglich ist, das „Risiko“, jemanden kennen und verstehen zu lernen, einzugehen
- » ein „anschlussfähiges“ Angebot zu gestalten und sich die Offenheit und Flexibilität zu bewahren
- » dieses Angebot im Verlauf der Begleitung einerseits zu evaluieren und andererseits entsprechend weiterzuentwickeln bzw. zu verändern
- » die Autonomie und Eigenständigkeit des Gegenübers wahrzunehmen und zu respektieren
- » in Kontakt zur Mentor*innen gruppe zu bleiben und diesen auch aktiv zu gestalten
- » die Nützlichkeit von Netzwerken zu erfahren
- » Umgang mit zeitlicher Begrenzung im Beziehungsangebot erlernen
- » Strukturierung und Gewichtung innerhalb eines zeitlichen Rahmens beachten
- » Umgang mit „Nicht-Erreichbarkeit“, Altersunterschiede, Sympathien – Antipathien

3.2 Umsetzung in der FH, Studiengang Soziale Arbeit

Nach dem Eintreffen der Erstsemestrigen am Vormittag, deren Registrierung und Begrüßung gestalten Lehrende einen Block mit Aktivitäten zum gegenseitigen Kennenlernen. Methodisch werden Gruppenübungen, Skalierungen, Gesprächskreise und gruppenspezifische Ansätze angewendet. Für diesen ersten Teil des Tages sind etwa 2,5 Stunden vorgesehen.

In der Mittagspause wird Verpflegung angeboten, die der Studiengang organisiert; die Höhersemestrigen bereiten das Kuchenbuffet vor. In dieser Zeit treffen auch die Mentor*innen ein, es kommt bei der Jause bereits zu ersten Begegnungen.

Anschließend ab 14 Uhr startet das Mentoringprogramm, indem Kleingruppen gebildet werden. Die einzelnen Mentor*innen sitzen in der großen Aula an Tischen mit je drei unbesetzten Stühlen und die Erstsemestrigen suchen sich einen Platz. So ergibt sich eine freigewählte und dennoch zufällige Gruppenbildung.

In diesen Kleingruppen (auch möglich zwei Gruppen zusammen: 1– 2 Höhersemestrige und 4–7 Erstsemestrige) werden nun die beim Studienstart gesetzten Ziele mit unterschiedlichen, auch kreativen Methoden erreicht.

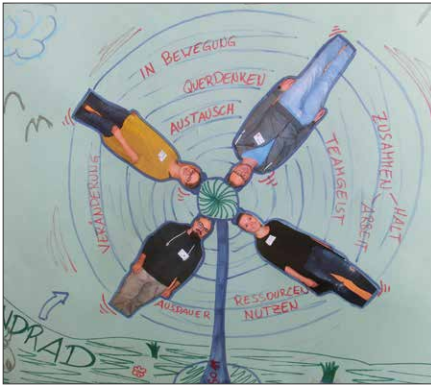


Abbildung 1. Drei Studierende aus dem ersten Semester sowie eine Mentorin aus dem höheren Semester sammelten Begriffe, die sie mit dem bevorstehenden Studium verbinden



Abbildung 2. Unter dem Motto "Auf zu neuen Ufern" gestaltet diese Gruppe im Rahmen des Mentoringprogrammes ihr gemeinsames Plakat.

Aufgaben der Mentor*innen

Die Aufgaben für die Mentor*innen sind neben dem Kennenlernen:

- » Austausch über Vorstellungen des zukünftigen Studiums
- » Rundgang durch die Räumlichkeiten des Campus
- » Klärung von Unklarheiten und offenen Fragen
- » gemeinsame Gestaltung eines Plakats mit einem Zielsatz und Foto der Gruppe

Nach der Kleingruppenarbeit, für die etwa zwei Stunden Zeit vorgesehen ist, treffen sich alle Beteiligten wieder in der Aula.

Die in der Kleingruppe erstellten Plakate werden dem gesamten Jahrgang präsentiert, gewürdigt und im öffentlichen Raum des Gebäudes für das gesamte erste Studienjahr aufgehängt.

Weitere Aufgaben sind:

- » Angebot einer Stadtführung unter dem Titel „Linz verändert, Linz vernetzt“ durch die Studierendenvertretung und Mentor*innen
- » anschließender Ausklang in einem Linzer Lokal mit „Speedconnecting“

3.3 Weiteres Programmangebot: Stadtführung mit „Speedconnecting“

Um die Kontakte zu stärken, die Umgebung der Fachhochschule und Linz besser kennenzulernen, gab es aufgrund des Engagements der Studierendenvertretung erstmals 2019 diese Form des Abendprogramms. Es fand wenige Tage nach dem Studienstart der Erstsemestrigen statt. Die Studierenden wurden auf dieses Angebot während des Austausches mit der*dem Mentor*in aufmerksam gemacht und eingeladen. Ca. 40 Personen nahmen es an und beteiligten sich.

3.3.1 Stadtführung

» Titel: „Linz verändert, Linz vernetzt“

» Ziel: Nicht nur die FH kennenzulernen, sondern auch die Umgebung und die neue Stadt zu entdecken.

Dabei haben Höhersemestrige und Erstsemestrige gemeinsam an einer Stadtführung teilgenommen. Diese war nicht nur für die Erstsemestrigen interessant, es konnten auch Studierende aus höheren Semestern neue Einblicke gewinnen.

» Durchgeführt: Austria Guides

» Optimale Personenanzahl: 30–40 Personen

» Rundgang durch die Altstadt: ca. 1,5 h



Abbildung 3. Die Stadtführung durch die Linzer Altstadt ermöglicht Studierenden auch ihre neue Umgebung besser kennenzulernen und zu entdecken.

3.3.2 Speedconnecting

» Studierende vom höheren Semester auf einer Seite, gegenüber befinden sich die Erstsemestrigen.

» Es werden pro Minute nun einige Fragen gestellt.

» Zum Beispiel: Was ist dein Lieblingsfilm? Wo verbringst du viel Zeit? Welche Farbe ist deine Lieblingsfarbe und warum?

» Ziel der Übung: Personen kennenzulernen und Gemeinsamkeiten zu finden

» Dauer: ca. 1 h, abhängig von der Gruppengröße und wie lange die Beteiligten miteinander sprechen. Wir haben bei unserer Gruppe die Zeit im Spiel dann von einer auf zwei Minuten Gesprächszeit pro Frage erweitert.

» Wirkung: Viele Teilnehmer*innen am Speedconnecting haben sich dann anschließend auf der Fachhochschule unterhalten oder später Kontakt aufgenommen. So ist zum Beispiel die Idee entstanden die FH nachhaltiger zu gestalten und statt Colaautomaten am Campus auf Regionales umzustellen.



Abbildung 4. Linz verändert Linz vernetzt (überwiegend rote Farben): Die Studierenden befinden sich hier beim abschließenden Speed-Connecting der Veranstaltung "Linz verändert. Linz vernetzt."

4 Befragung von beteiligten Studierenden

Um das Mentoringprogramm zu evaluieren wurden Studierende aus zwei unterschiedlichen Jahrgängen befragt. Diese waren entweder nur Mentees oder bereits beides, Mentees und Mentor*innen.

4.1 Motivation der Studierendenvertretung

Die Studierendenvertretung, welche seit 2019 Julia Wiesinger, Christopher Nowotni und Carina Dirlt formen, setzt besonders auf das Mentoringprogramm und baute das Mentoringprogramm aus. Studierende zu vernetzen und untereinander bekanntzumachen ist sehr wichtig und bedeutet für das Studium einen hohen Mehrwert. Diesbezüglich verfassten Christopher Nowotni und Carina Dirlt folgende Worte:

„Und jedem Anfang steckt ein Zauber inne.“ (Hermann Hesse)

„Uns ist es ein großes Anliegen, Studierende dort abzuholen, wo sie stehen und einen bestmöglichen Studienalltag zu gestalten. Dazu gehört für uns vor allem ein guter Start in einen neuen Lebensabschnitt, in dem man nicht nur lernt, sondern vieles über sich selbst erleben kann. Wesentliche Themen für uns sind Studierende zu vernetzen, gemeinsam an einem Strang zu ziehen und mit Studierenden und Lehrenden vom Linzer Campus zusammen zu arbeiten. Aus guten Gesprächen und Beziehungen ergeben sich wundervolle Projekte und Ideen, aus welchen unser Department Soziale Arbeit sehr profitieren kann. Das Mentor*innenprogramm ermöglicht wertvolle Begegnungen zwischen Jahrgängen und Studierenden am Campus. Dies bemerken wir vor allem durch freundliches Grüßen in der Präsenzlehre und besonders während der Coronakrise kristallisierte sich die jahrgangsübergreifende Vernetzung als sinnstiftende Ressource heraus.“ (Dirlt, Nowotni)

4.2 Forschungsdesign

Sechs durchgeführte Interviews mit Mentor*innen und Mentees brachten relevante Ergebnisse, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Die Fragestellungen lauteten:

- » Was war dein persönliches Highlight?
- » Warum wolltest du dich als Mentor*in engagieren?
- » Beschreibe das Mentoringprogramm in 3 Worten.
- » Was ist dir wichtig, als Mentor*in zu vermitteln?
- » Woran erinnerst du dich besonders gerne, wenn
- » du Studienstart sowie Mentoring/Stadtführung hörst?
- » Was hast du durchs Mentoring besonders hilfreich erlebt?
- » Möchtest du für den nächsten Jahrgang Mentor sein?
- » Was wurde beim Start ins Semester durchs Mentoringprogramm für Dich bewirkt?
- » Was ist dir vom Mentoring nachhaltig in Erinnerung geblieben?

4.3 Ergebnisse der Befragung

Die Beantwortung der gestellten Fragen kann in folgender Weise zusammengefasst werden: Hierbei haben alle Befragten erwähnt, dass das Mentoringprogramm einen guten Start ins Semester und Studium darstellte, da es wirklich Freude bereitet hat. Folgende Wörter wurden als Beschreibung fürs Programm verwendet: informativ, interessant, vielseitig, hilfreich, verbindend und vor allem – neue Student*innen kennenzulernen.

Eine Studierende aus dem ersten Semester betonte im Interview besonders, dass sie durch das Mentoring gleich neue Kontakte knüpfen konnte.

„Neue Stadt, neue Leute, ... Ich denke gern an die Aufregung der ersten Tage zurück und wie gut es gelaufen ist. Hab mich gleich mit allen super verstanden ...“

Eine weitere Befragte bekam das Gefühl, sich auch in Zukunft an die Mentorin wenden zu können, sobald Fragen auftauchen oder eine Unterstützung gebraucht wird.

„... Es wirkt wie ein sicheres Netz als Einstieg ins Studium.“

Zudem wurde erwähnt, dass viele studienbedingte Informationen durch die Perspektive der Studierenden-Mentor*innen geklärt werden konnten bzw. klarer wurden. Ein Befragter betonte den Rundgang im FH-Gebäude, da dieser zur Orientierung besonders hilfreich erlebt wurde. Weiters bekamen sie viele Antworten auf Fragen betreffend des Studienstarts sowie Informationen für die erste Zeit im Studium.

Die Befragten meinten, dass beim Start ins Semester ein guter Austausch und Kennenlernen mit Bachelorstudierenden stattfinden konnte. Außerdem wurde erwähnt, dass die Stadtführung das Mentoringprogramm an der FH gut ergänzt hat.

„Natürlich auch der gemeinsame Abschluss ..., da es den Raum gab, wirklich in ein ehrliches und offenes Gespräch mit den Erstsemestrigen zu kommen.“

Im Interview sagten Studierende, dass sie aufgrund des Starts in einen neuen Lebensabschnitt das Programm als sehr hilfreich empfanden und ebenso in Zukunft mit anderen Studierenden ihre bisherigen Erfahrungen am Studienbeginn teilen möchten. Ebenso ist es für

Mentor*innen sehr aufregend neue Leute kennenzulernen und ins Gespräch zu kommen, da alle Beteiligten dasselbe Ziel verfolgen.

Den Befragten sind besonders die verschiedenen Übungen zum Kennenlernen sowie der Austausch mit den Mentor*innen in Erinnerung geblieben. A. meint, dass es sehr schön ist, dass für das Programm ein ganzer Tag Zeit ist, somit die Nervosität sinkt und man dann bereits zu Beginn einige Personen vom Studium kannte. Eine weitere befragte Person erwähnte die Aufregung an den ersten Tagen und gleichzeitig die gute Zeit, gleich von Anfang an Anschluss zu finden und Klarheit zu bekommen. Dabei sagte sie, dass das Mentoringprogramm für etwas Halt gesorgt hat und sich die Sorgen zum Studium verringern konnten.

*„Meiner Meinung nach, kannst du als Mentor*in viel Ruhe und Zuversicht den "Frischlingen" vermitteln. Du kannst ihnen Tipps und Tricks geben, um das Studienjahr gut zu starten/begleiten und übernimmst damit auch eine gewisse Verantwortung.“*

Die Ergebnisse der Befragung der Mentor*innen ergaben, dass es wichtig ist, viel Ruhe und Zuversicht den Studienstarter*innen zu vermitteln. Die Aufgabe als Mentor*in ist mit einer gewissen Verantwortung verbunden und unterstützt Studierende mit Tipps für ihr Studium. Im Vordergrund steht eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, damit sich Studierende wohlfühlen können.

*„Von Vorteil als Mentor*in ist, dass man die Situation selbst schon erlebt hat und somit dementsprechend Expertise und Erfahrungen teilen kann. Wichtig war dabei auch die Begeisterung und Motivation im Studium zu teilen.“*

Die Highlights im Mentoringprogramm verlaufen vom Gespräch auf der FH bis hin zur Stadtführung. Besonders häufig wurde das abschließende Speedconnecting als sehr lustig und gelungen bezeichnet.

Alle befragten Studierenden möchten im nächsten Jahr als Mentor*in tätig sein und ebenfalls Studierenden einen gelungenen Start ermöglichen. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Studierenden den Studienstart als guten Start ins Studienleben mit neuen Kontakten sowie als nachhaltige Möglichkeit für Fragen zum Studium in Erinnerung behalten.

5 Fazit und Ausblick

Sowohl aus der Sicht der Studierenden also auch aus der Sicht der Lehrenden ergeben sich Vorteile durch das Mentoring Höhersemestriger beim Studienstart der Erstsemestriger. Der Ansatz der Peer-Education zeigt auf, dass gewisse Inhalte lebensweltorientiert vermittelt und mit dem eigenen Erleben und der persönlichen Beteiligung verknüpft besser angenommen werden und höhere Akzeptanz erzielt werden kann.

Die Gestaltung eines Umfelds, in dem es gut möglich ist sich wohlfühlen, trägt wesentlich zum Gelingen eines erfolgreichen, zufriedenstellenden Studienablaufs bei. Die Kontaktaufnahme unter den Studierenden vom ersten Tag an ermöglicht die Motivation zu steigern, Vernetzung und Begegnungen zu nützen.

Zu beachten ist allerdings der deutlich höhere Aufwand für Vorbereitung und Durchführung, sowie die nötige Bereitschaft der Beteiligung von Höhersemestrigen. Damit dies gelingt, ist die Gestaltung guter Kontakte der Lehrenden zu den Studierenden, laufender Austausch, Unterstützung und die Bereitschaft, sich auf diese Beziehungen und Kontakte einzulassen, nötig. Im Studiengang Soziale Arbeit gelingt bereits seit über zehn Jahren diese Form der Kooperation und zeigt positive Auswirkungen auf die Atmosphäre unter den Studierenden sowie auf deren Studienerfolge.

Literaturverzeichnis:

- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. S. 407–421 in: M. Harring/O. Böhm-Kasper/C. Rohlf/C. Palentien (Hrsg.), Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kahr, C. (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. S. 368–381 in: M. Nörber (Hrsg.), Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz.
- Kessels, U./Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. S. 284–302 in: E. Wild/J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Berlin Heidelberg: Springer.
- Moser, K., Soucek, R., Galais, N., Roth, C., (2018). Onboarding – Neue Mitarbeiter integrieren. Reihe: Praxis der Personalpsychologie Band 37. Göttingen. Hogrefe.
- Nörber, M. (2010). Peer Education. Kinder- und Jugendschutz 55(3): S. 75–78.

Zu den Autor*innen



DSA Roswitha Hölzl, MSc ist Sozialarbeiterin und Supervisorin in freier Praxis. Seit 2007 hauptberuflich Lehrende im Studiengang Soziale Arbeit. Zuständig u.a. für Praktika und professionelle Selbstreflexion. Gestaltet unterschiedliche Prozesse mit Studierenden und externen Netzwerken und begleitet u.a. den Studienstart Erstsemestriger.
roswitha.hoelzl@fh-linz.at



Carina Dirlt ist Studierendenvertreterin im Department Soziale Arbeit und Redaktionsreferentin der ÖH. Organisiert gerne unterschiedliche Projekte und Veranstaltungen für und mit Studierenden. Ein großes Anliegen für sie ist das Wohlbefinden der Studierenden im Studium und am Campus zu ermöglichen. Dazu möchte sie Studierende bestmöglich vertreten und diese ermutigen, ebenfalls aktiv am Studierendenleben zu partizipieren.
carina.dirtl@students.fh-linz.at



Christopher Nowotni: entschied sich bewusst als Studierendenvertreter tätig zu sein, weil er gerne Verantwortung übernimmt und sich stets an neue Herausforderungen wagt. Für Christopher ist es wesentlich, Studierende mit Engagement zu vertreten und gleichzeitig mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Nebenbei findet er, dass sich Studierende nicht nur am Campus wohlfühlen sollen, sondern ebenso die Stadt Linz mit allen ihren Sehenswürdigkeiten kennenlernen.
christopher.nowotni@students.fh-linz.at

Verantwortung übernehmen: Wie man Studierende in die laufende Weiterentwicklung des Studiengangs integrieren und sie zu bewusst Lernenden machen kann

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Freudenthaler-Mayrhofer und
FH-Prof. DI Dr. Gerold Wagner, Fachhochschule Oberösterreich, Campus Steyr

Abstract

Die laufende Evaluierung der Lehrveranstaltungen, Inhalte und Lehrenden hat an der FH OÖ lange Tradition und stellt eine wesentliche Säule des Qualitätsmanagements in der Lehre dar. So gut sie für manche Zielsetzung geeignet sein mag, so haften ihr dennoch einige Defizite an (beispielsweise Qualität der Aussagen, niedrige Rücklaufquoten – dadurch mangelnde Repräsentativität, kaum Rückfragemöglichkeit bzw. schwierige Einordnung in einen Kontext). Um den oben genannten Problemen entgegenzuwirken, die Qualität der Studiengangsevaluierung für uns persönlich zu heben und in einen wertschätzenden und konstruktiven Dialog mit den Studierenden zu kommen, wurde das Konzept der Learning Journey entwickelt. Die Grundidee ist es, die Studierenden mit auf eine Lernreise zu nehmen und mit ihnen in einen begleitenden Dialog über die gesamte Studiendauer einzusteigen, der ihnen auch dabei hilft, den eigenen Entwicklungsprozess positiv zu gestalten. Dabei ist ein wichtiger Baustein die eigene Auseinandersetzung mit dem Gelernten, mit den Inhalten und Methoden und das kritische Hinterfragen der Auswirkungen dieser Erlebnisse auf den eigenen Lernerfolg. Die Idee der Learning Journeys ist es, die Studierenden von Anklagenden zu Beteiligten zu machen und ihnen die Chance zu geben, ihre eigene Lernerfahrung im Studium mitgestalten zu können.

1 Ausgangssituation

Die laufende Evaluierung und damit Qualitätssicherung der Lehrveranstaltungen, Inhalte und Lehrenden hat an der FH OÖ lange Tradition. Sie stellt eine wesentliche Säule unseres Qualitätsmanagements in der Lehre dar. Jede Lehrveranstaltung wird folglich von den Studierenden nach einem standardisierten Vorgehen und nach immer wiederkehrenden Kriterien bewertet, was einen guten Überblick über die laufende Qualität und Zufriedenheit mit den Lehrinhalten, den didaktischen Konzepten und den Lehrenden ermöglicht.

So gut das Modell für manche Evaluierung bestehender Prozesse und Konzepte geeignet sein mag, so kommt es doch für manche Zielsetzungen an seine Grenzen. Ist das Ziel beispielsweise die konstruktive Auseinandersetzung mit den Methoden, den Inhalten und dem gesamten Curriculum und der Wunsch, Verbesserungs- und Entwicklungspotenziale für den Studiengang zu erhalten, so bietet die klassische Evaluierung wenig aufschlussreiche

Erkenntnisse. Die standardisierten Daten sind häufig an den Extrempunkten gelagert (d. h. die sehr zufriedenen und die sehr unzufriedenen Studierenden melden sich zu Wort), die Rücklaufquoten sinken und sind in den meisten Studiengängen nicht mehr repräsentativ (d. h. die Relevanz der Ergebnisse, insbesondere auf Studiengangsebene mit geringen Fallzahlen, ist gemindert) und es ist kein Hinterfragen der Aussagen möglich, da die Erhebung anonym erfolgt und es oft schwer ist, die Rückmeldung in einen Kontext zu setzen (z. B. außergewöhnliche Belastungen der Studierenden in dieser Zeit, Herausforderungen im Studiengang oder für den Lehrenden, räumliche Umfeldbedingungen, allgemeine Unzufriedenheit aufgrund anderer Umstände, usw.)

Aus den oben genannten Gründen ist es deshalb ratsam, die bestehende Studiengangsevaluierung um ein zusätzliches Angebot zu ergänzen, das nicht die laufende Evaluierung bestehender Systeme ablösen soll, aber diese um ein Angebot mit dem Fokus auf Entwicklung und Innovation des Studiengangs sinnvollerweise ergänzt. Ziel ist es, dabei einen eigenständigen Ansatz zu entwickeln, der die Defizite der bestehenden Evaluierung aufgreift und in einen neuen Evaluierungsansatz integriert.

2 Neue Ansätze und Trends, die die Studiengangsevaluierung und -Weiterentwicklung beeinflussen

Um die Auseinandersetzung mit alternativen Ansätzen wissenschaftlich und fachlich zu stützen, wurden in einem ersten Schritt neuere Trends und Ansätze identifiziert, die die Studiengangsevaluierung und -entwicklung unterstützen:

2.1 Qualitative und persönliche Exploration von Informationen

Die Evaluierung und Erkenntnisgewinnung durch qualitative Informationen hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Während die Forschung mit qualitativen Ansätzen noch vor ein paar Jahrzehnten in den Wirtschaftswissenschaften eher belächelt wurde, weiß man heute um die Vorzüge dieses Ansatzes Bescheid. Insbesondere für Aufgabenstellungen, bei denen man sich neuen und innovativen Fragen widmet, bringt die qualitative Exploration von Informationen die besten Erkenntnisse. Es wird ein tiefgreifendes Verständnis von Situationen generiert, das insbesondere auch die Hintergründe aufdeckt und auf die Ebene von Motiven und Motivationen Informationen erhebt. Zentral ist dabei die Frage nach dem Warum und die Begründung von vordergründig selbsterklärenden Fakten. Durch die intensive Ergründung von Themen und das Nachfragen sind oft überraschende Erkenntnisse möglich.

Für die Erhebung qualitativer Daten eignen sich insbesondere persönliche Interviews, die in einem narrativen Format geführt werden und ohne große Vorstrukturierung der Erhebung auskommen. Das Interview ähnelt einem locker geführten Gespräch, die vorformulierten Propositionen und Fragestellungen werden situativ in den Gesprächsverlauf eingestreut. Es wird somit eine natürliche Befragungssituation geschaffen, die für insbesondere für den Interviewten angenehm ist und ihn oder sie zum Erzählen anregt.

2.2 Augenmerk auf individuellen Entwicklungsfortschritten in der Bildung und Coachingorientierung

Individualisierung ist als Megatrend schon lange bekannt. Forrester Research (2016) spricht vom Zeitalter der Kunden und Unternehmen und Institutionen sind zunehmend gefordert, sich an die steigenden Erwartungen ihrer Nutzer anzupassen. Die Erwartung nach individualisierten Angeboten steigt auch in der Gesellschaft stark an, und so werden die heutigen Generationen Y und Z vermehrt als anspruchsvolle Kunden mit hohen Erwartungen an personalisierte Lösungen charakterisiert. Auch in der Bildung ist dieser Trend zu erkennen. Didaktische Konzepte sprechen zunehmend von der Begleitung individueller Lernprozesse, und während in der Erwachsenenbildung und im unternehmerischen Training das Ausrichten der Ausbildungen auf individuelle Entwicklungsziele schon zum etablierten Standard gehört, folgen nun auch renommierte Hochschulen und messen ihre Top-Lehrenden nach Fähigkeit, individuelle Entwicklungsfortschritte zu unterstützen.

Die Bildung von morgen wird sich mehr auf Individuen und deren Bedürfnisse stützen und stärker mit den Ressourcen arbeiten, die die Studierenden mitbringen. Dafür braucht es coachingorientierte Ansätze in der Lehre und Modelle, wie persönliche Entwicklungsfortschritte gemessen und auch bewusst unterstützt werden können.

2.3 Co-Creation und Integration von Nutzergruppen

Co-Creation und die Integration der späteren Nutzergruppen in den Entwicklungsprozess ist ein aus dem Design- und Innovationsmanagement stammendes Konzept, das die Einbeziehung der Betroffenen als Informationsgeber propagiert. Ziel dieser Einbindung ist es, die Sichtweise der späteren Nutzer möglichst gut zu antizipieren und die Wünsche und Bedürfnisse der Kunden schon bald im Prozess zu berücksichtigen – dann, wenn noch einfache Adaptionen oder Feinjustierungen möglich sind. Im Bildungskontext würde dies bedeuten, die Studierenden stärker in die Verantwortung zu nehmen bzw. ihnen die Chancen zu geben, sich in die Studiengangsentwicklung zu involvieren. Wichtig ist hierbei, sie nicht als Entscheider, sondern als Impulsgeber zu sehen (d. h. nicht alles, was von den Studierenden rückgemeldet und gewünscht wird, wird auch tatsächlich umgesetzt). Ziel ist es, durch die Einbindung ein tiefgreifenderes Verständnis und so genannte Insights zu generieren, die Entscheidungen in der Studiengangsentwicklung bleiben natürlich in der Hoheit der Studiengänge.

Der große Mehrwert partizipativer Prozesse liegt darin, Missinterpretationen, Vorurteile oder falsche Annahmen über die Wünsche und Bedürfnisse schon bald zu erkennen und somit schon von Beginn an in ein Testen und Hinterfragen der eigenen Ideen und Entwicklungsziele zu kommen. Umso früher in Prozessen das Feedback der Kunden aufgenommen werden kann, umso schneller können auch falsche Stoßrichtungen erkannt und Anpassungen durchgeführt werden.

2.4 Kommunikations- und Feedbackkultur

In einer Welt der Sozialen Medien verändert sich auch die Kommunikation und die Art und Weise Feedback zu geben. So sind neue Generationen von Studierenden es gewohnt, Sachverhalte und Situationen zu bewerten und ihre Meinung zu bekunden. Sie sind es gewohnt, gehört zu werden und bringen sich gerne ein. Oft fehlt es in diesem Kontext aber an einem

wertschätzenden Umfang miteinander und die Kommunikationskultur ist von vielen Missverständnissen und unterschiedlichen Werthaltungen geprägt. Um mit zukünftigen Studierenden in einen guten und konstruktiven Dialog zu kommen, sehen wir es auch als unsere Aufgabe eine Dialogfähigkeit zu entwickeln und mit Studierenden eine gute Beziehung und Kultur der Kommunikation auf Augenhöhe mit respektvollem Umgang zu etablieren. Auch hier braucht es neue Konzepte der Kommunikation im Studium.

3 Das Konzept der Learning Journey

Studierende erleben das von ihnen studierte Curriculum aus einer spezifischen Eigenperspektive, die eine curriculare Evaluierung hinsichtlich Vollständigkeit, Transparenz der Leistungserwartungen und es Arbeitsumfangs erlaubt. Sie sind die eigentlichen Experten für das unterrichtete Curriculum. Um den oben genannten Trends Rechnung zu tragen und vor allem, um die Qualität der Studiengangsentwicklung für uns persönlich zu heben und in einen wertschätzenden und konstruktiven Dialog mit den Studierenden zu kommen, wurde das Konzept der Learning Journey entwickelt.

3.1 Idee

Die Grundidee ist es, die Studierenden mit auf eine Lernreise zu nehmen und mit ihnen in einen begleitenden Dialog einzusteigen, der ihnen über die gesamte Studiendauer dabei hilft, ihren eigenen Entwicklungsprozess optimal zu gestalten. Dabei ist ein wichtiger Baustein die eigene Auseinandersetzung mit dem Gelernten, mit den Inhalten und Methoden und das kritische Hinterfragen der Auswirkungen dieser Erlebnisse auf den eigenen Lernerfolg.

Die Idee der Learning Journey ist es, die Studierenden von Anklagenden oder Bewertenden zu Beteiligten zu machen und ihnen die Chance zu geben, ihre eigene Lernerfahrung im Studium mitgestalten zu können. Durch die schrittweise Diskussion der erlernten Inhalte und den jeweiligen Erkenntniszugewinn, kann die individuelle Reflexion der eigenen Entwicklung im Studiengang unterstützt werden.

Die Learning Journey als Evaluierung ist deshalb nicht rein retrospektiv angelegt und betrachtet nur Vergangenes, sondern sie zielt auch darauf ab Bedürfnisse der Studierenden im laufenden Studium rasch aufzunehmen und so während der Studienzeit schon einfache Adaptionen zur Verbesserung der Studierbarkeit möglich zu machen.

3.2 Prinzipien

Damit der Dialog im Rahmen der Learning Journey vertrauensvoll und wertschätzend stattfinden kann, ist es wichtig, einige Grundwerte zu definieren, die für alle Teilnehmenden gelten und auch verbindlich eingehalten werden. Folgende Prinzipien sind dabei von höchster Priorität:

» Freiwilligkeit:

Die Studierenden entscheiden selber, ob sie an den Fokusgruppen teilnehmen möchten. Für niemanden im Jahrgang ist die Teilnahme verpflichtend, eine Entscheidung dagegen führt zu keinerlei Konsequenzen seitens der Studiengangskoordination.

» Selbstorganisation:

Der gesamte Prozess der Learning Journey wird von den Studierenden selbst gesteuert. Für die Sammlung und Verdichtung der Informationen gibt es keine Vorgaben, die Nominierung der Personen für die einzelnen Fokusgruppen erfolgt aus dem Studiengang.

» Vertraulichkeit:

Die im Rahmen der Learning Journey diskutierten Inhalte werden vertraulich behandelt und werden aus diesem Grund auch nicht dokumentiert oder protokolliert. Es werden in der Gruppe gemeinsam weitere Arbeitsschritte festgelegt, das Gesprochene verbleibt bei der Gruppe.

» Dialog auf Augenhöhe:

Das Gespräch mit den Studierenden erfolgt auf Augenhöhe. Die Kommunikation ist wertgeschätzten und offen und die Aussagen der Studierenden werden als solche respektiert. Der Kommunikationsstil ist rücksichtsvoll und es wird versucht, klassische hierarchische Verhaltensmuster zwischen ProfessorIn und StudentIn zu vermeiden.

» Offene Kommunikation ohne spätere negative Auswirkungen für den Studierenden

Die Studierenden werden ermutigt, auch schwierige Themen offen anzusprechen. Themen wie Diskriminierung, falsches Verhalten von Vorgesetzten, gruppenspezifische Probleme und Mobbing oder persönliche Schicksale haben hier genauso Raum.

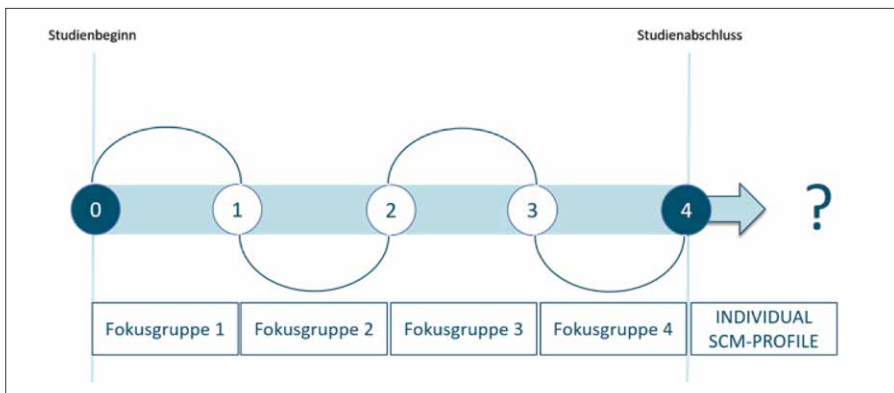


Abbildung 1. SCM Learning Journey

3.3 Ablauf

Um einen transparenten Prozess für die Studierenden als auch die Studiengangskoordination zu bieten und sicherzustellen, dass auch genügend Zeit für die einzelnen Arbeitsphasen bleibt, wurde ein klarer Prozessablauf definiert, der auch in jedem Semester so eingehalten wird und für die Studierenden im Laufe des Studiums zur Routine wird. Der co-creative Prozess in der Studiengangsevaluierung läuft nach folgendem Prozedere ab:

1. Vorstellung und Ankündigung:

Zu Beginn des Masterstudiums SCM gibt es eine kurze Vorstellung der Learning Journey. Hier wird den Studierenden das Konzept vorgestellt und auch die Motivation zur ergänzenden qualitativen Studiengangsevaluierung (in Ergänzung zur standardisierten,

quantitativen Befragung) offen gelegt. Die Fokusgruppen werden im Studium vier Mal durchgeführt. Optional wird zum Ende des Studiums ein Workshop angeboten, der zur Reflexion des Studiums vor dem Hintergrund einer optimalen Berufswahl auf Basis von individuellen Talenten und erlernten Kompetenzen dient.

2. Selbstorganisierte Nominierung der Gruppenmitglieder:
Die erste Fokusgruppe wird über die Studiengangssprecher des jeweiligen Jahrgangs angekündigt. Daraufhin organisieren die Studierenden sich selbst und nominieren die ersten 25 % der Studierenden für die Fokusgruppe.
3. Vorbereitung der Fragen im gesamten Jahrgang:
Je Semester gibt es einen anderen Themenschwerpunkt für die Fokusgruppe. Anhand von offenen Leitfragen bereiten die Studierenden im Jahrgang die Rückmeldungen vor. Hierfür wird kein Standard vorgegeben, aus der Erfahrung der ersten Durchgänge haben die Studierenden sich hier für kollaborative Dokumente (wie Google Docs) entschieden, in denen alle Studierenden ihre Rückmeldungen zu den Leitfragen einpflegen können.
4. Verdichtung der Informationen:
Die Teilnehmer der Fokusgruppe werden angehalten, die Ergebnisse der Leitfragen zu verdichten und in ein diskussionsfähiges Format zu bringen. Hier zeigt sich aus der Erfahrung, dass unqualifizierte Rückmeldungen sehr rasch eliminiert werden – ein wesentlicher Vorteil im Vergleich zu quantitativen Erhebung, da die Rückmeldungen durch die Verdichtung viel konstruktiver werden.
5. Fokusgruppe
Die Fokusgruppe wird von einem dezidiert nominierten Moderator moderiert, der Studiengangskoordinator hat eine passiv-zuhörende Rolle – was in diesem Format sehr wichtig ist und sich etabliert hat. Das Gespräch ist offen, vertraulich und auf Augenhöhe. Aus der Erfahrung der ersten Durchgänge hat sich gezeigt, dass die Gespräche wertschätzend und äußerst konstruktiv ablaufen und wirklich wertvolle Erkenntnisse für die Studiengangsentwicklung bringen, die bei der standardisierten Befragung nicht Teil der Ergebnisse sind.
6. Reflexion und Einbindung in die Studiengangsentwicklung
Im Anschluss an die Fokusgruppe werden die Informationen reflektiert und können unmittelbar in die Studiengangsentwicklung, in Gespräche mit Lehrenden und die Organisation des Studiums einfließen.

4 Erste Erfahrungen, Ausblick und weitere Entwicklungsoptionen

Abschließend ist anzumerken, dass die ersten Erfahrungen mit dem neuen Format durchwegs positiv sind. Die Studierenden werden zu Mitgestalter*innen ihrer eigenen Lernerfahrungen. Erkennbar ist, dass die sie sich auch selbst in der Verantwortung für eine Mitgestaltung erleben und diese Rolle auch (über das Reflexionsgespräch) wahrnehmen. Aus früher meist passiven

Studierenden mit Konsument*innenhaltung werden erkennbar aktive Mitwirkende, die eine Chance sehen, ihre Erfahrungen einerseits einzubringen und andererseits weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis:

- Bath, D., Smith, C., Stein, S., & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23, 261–275.
- Bell, A., Potter, S., Morris, L. A., Strbac, M., Grundy, A., & Yawary, M. Z. (2019). Evaluating the process and product of a student-staff partnership for curriculum redesign in film studies. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(6), 740–750.
- Belk, R. W. (2013). Extended self in a digital world. *Journal of consumer research*, 40(3), 477–500.
- Cook-Sather, A.; Matthews, K.; Bell, A. (2019): Transforming curriculum development through co-creation with students; in: Quinn, L. (Hrsg.): *Re-imagining Curriculum: Spaces for Disruption*, Sun Press Africa.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Freudenthaler-Mayrhofer, D. /Sposato, T. (2017). *Corporate Design Thinking*. Wiesbaden: Springer-Gabler Hitzblech, Tanja ; Maaz, Asja ; Mothes, Ronja ; Milles, Lennart ; Arends, Peter ; Peters, Harm (2014): *Studentische Partizipation als bedeutsamer Einflussfaktor auf die Weiterentwicklung eines outcome-orientierten, integrierten Curriculums*. German Medical Science GMS Publishing House
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin press.

Zu den Autor*innen



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Freudenthaler-Mayrhofer ist Professorin für Innovation & Design Thinking im Masterstudium Supply Chain Management und dort verantwortlich für den Bereich „Design Thinking, Innovation und Supply Chain Creation“. Zuvor war sie an der LIMAK Austrian Business School Fachbereichsverantwortliche für „Kreativität and Innovation“. In ihren Arbeiten beschäftigt sie sich vorwiegend mit unterschiedlichen Perspektiven auf den Kreativprozess und ist insbesondere an Schnittstellen und disziplinären Barrieren als Erfolgsfaktoren für Innovation interessiert.

Sie hat gemeinsam mit ihrem Kollegen und Co-Autor Gerold Wagner die „SCM Learning Journey“ zur konstruktiven Einbindung und Vernetzung mit Studierenden initiiert, die für Studierende und Lehrende gleichermaßen Lern- und Entwicklungsprozesse im Studium transparenter macht und ein wertschätzendes Lernumfeld schafft.

daniela.freudenthaler@fh-steyr.at



FH-Prof. DI Dr. Gerold Wagner ist Professor für Wirtschaftsinformatik am Logistikum der Fachhochschule Oberösterreich. Als pädagogischer Koordinator des Masterstudiengangs Supply Chain Management obliegt ihm die interne Abstimmung der Lehrenden und der Lehrveranstaltungen genauso wie die Einbindung von Studierenden und deren Interessen in die Weiterentwicklung des Studiengangs. Als Kollegiumsmitglied obliegt ihm zudem die Rolle des Vorsitzenden der strategischen E-Learning-Kommission der FH OÖ.

gerold.wagner@fh-steyr.at

Tell, teach, involve and learn – oder wie kognitive, affektive und Handlungskompetenz im Lehrsetting ineinandergreifen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Gaisch, Victoria Rammer MMA,
FH Oberösterreich, Campus Hagenberg

Abstract

Dieser Beitrag zeigt anhand einer interkulturellen Masterlehrveranstaltung, wie kognitive, affektive und handlungsorientierte Kompetenzen ineinandergreifen. Dabei werden sowohl studierendenzentrierte Lehr-Lernformate als auch kompetenzorientiertes Lernen in den Fokus gerückt. Ziel ist es, Studierende in ihrem globalen Bewusstsein zu stärken und deren interkulturellen Kompetenzen auf diesen drei Lernebenen weiter auszubauen. Neben den sechs kognitiven Lernzielkategorien werden auch verfestigte Einstellungen und ethnozentrische Wertekataloge adressiert. In einem dritten Schritt werden Studierende in ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeit gestärkt. Das Dreikomponentenmodell mit dem Ziel einer breitgefächerten Kompetenzerweiterung erlaubt es, auch komplexe Konstrukte wie Diversity-Kompetenz oder das Bewusstsein für globale Zusammenhänge strukturiert zu bearbeiten.

1 Einleitung

Globalisierungstrends, internationale Netzwerke sowie grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen Industrie, Wirtschaft und Akademia führen zu einer ständigen Herausforderung für Hochschulen und die tertiäre Bildung im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden und Absolvent*innen. Aufgrund der dynamischen globalen Wissensgesellschaft, welche zunehmend Auswirkungen auf die Bildungslandschaft nimmt, greifen immer mehr Institutionen auf neue Strategien und Lernmethoden zurück und nehmen die Ideen des „deeper learning“ und der „21st century skills“ auf (Pellegrino, 2017, S.223). Eine breitere Ausrichtung in Bezug auf die Entwicklung und Verbesserung von Kompetenzen und Fähigkeiten sowie die Möglichkeit des lebenslangen Lernens (LLL) ist für Bildungseinrichtungen zur höchsten Priorität geworden (Sin and Amaral, 2016). Die Beschäftigungsfähigkeiten der Absolvent*innen gehen dabei über das traditionelle akademische (vielfach enge disziplinäre) Fachwissen und Kompetenzspektrum hinaus und verlangen transversale Kompetenzen die Schlüsselfaktoren wie Kommunikationsfähigkeiten, Fremdsprachenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen, sprachliche Vielfalt, kritisches Denken, Kreativität und komplexes Problemlösen beinhalten (Gaisch & Rammer, 2017). Dieses breitere Spektrum an Fähigkeiten wird als zusätzlicher Mehrwert für Studierende und Absolvent*innen in einem zukünftig schnell verändernden und wettbewerbsintensiven Beschäftigungssektor gesehen (Jackson, 2014; Precision Consulting, 2007). Holmes (2013) hebt neben den erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen noch zwei weitere Aspekte hervor und erweitert das Konzept um die soziale Positionierung und die prozessuale Interaktion. Dadurch soll es ermöglicht werden, neue

Perspektiven zu schaffen und ein breiteres Verständnis hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeiten der Absolvent*innen sowie der Entwicklung und dem Einsatz transversaler Fähigkeiten zu erhalten.

Sowohl Studierende als auch Institutionen tragen in gleichem Maße Verantwortung für die Qualität des Lehrens und Lernens. Studierende müssen die notwendigen Anstrengungen unternehmen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln und zu auszubauen, und Institutionen müssen geeignete Umgebungen und Formate schaffen, um das Lernen von Studierenden zu erleichtern (Axelson & Flick, 2010). Das Engagement von Studierenden wird dahingehend als wesentlicher Einfluss auf die Leistung und das Lernen in der (Hoch-) Schulbildung sowie den Erfolg der Studierenden gesehen (Kahu, 2013). Der Begriff „student engagement“ wurde aus der Forschung zu studentischem Lernen entwickelt und basiert auf drei elementaren Strömungen. Zum einen auf der Idee des „quality of effort“ (Pace, 1979, 1995) und den 7 Prinzipien guter Praxis (siehe Chickering & Gamson, 1987); zum zweiten auf dem „involvement principle“ von Astin (1979, 1985, 1993). Als dritte Säule hat die Arbeit von Kuh, Schuh, Whitt, und Associates (1991) zu studentischem Engagement den Grundstein für aktive studentische Integration in das akademische und soziale Leben an Hochschulen gelegt. Trotz zahlreicher Benennungen und unterschiedlicher Zugänge haben alle diese Konzepte (ob Involvement, Engagement oder Integration) einen gemeinsamen Nenner, nämlich die Prämisse, dass Studierende durch das aktive Einbringen ins Lehr-/Lerngeschehen am besten und effektivsten lernen. Manche definieren studentisches Engagement primär mit Zeit und Energie, die Studierende für ihren Lernerfolg aufbringen, „the time and energy students devote to educationally purposeful activities is the single best predictor of their learning and personal development“ (Astin, 1993; Pace, 1980; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005); andere sehen das persönliche Engagement und die kritische Beteiligung an bildungsrelevanten Aktivitäten als den Schlüssel zum Lernerfolg (Coates, 2005).

Hinzu kommt, dass kompetenzorientiertes Lehren und Lernen den Schlüssel für erhöhte Beschäftigungsfähigkeit darstellt und Absolvent*innen mit jenen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstattet, die sie benötigen um „bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f).

Die Ausstattung von Studierenden mit kompetentem Wissen in Bezug auf kommunikative und soziale Effektivität, kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie globale Vernetzung zeigt sich vor allem als bedeutender Vorteil für Absolvent*innen am internationalen und wettbewerbsorientierten Arbeitsmarkt (Yang, 2015; Räsänen, 2008, Gaisch, 2014). Um den Anforderungen der Wirtschaft und Industrie gerecht zu werden, ist es notwendig didaktische Ansätze und Konzepte zu verfolgen die über die grundlegenden und fachspezifischen Kenntnisse hinausgehen und jene Kenntnisse vermitteln die in einer sich schnell verändernden Wissensgesellschaft gefordert werden (van Laar et al, 2017, Räsänen, 2008). Dabei werden Fähigkeiten die den dynamischen und miteinander verbundenen Anforderungen der globalen Wissensgesellschaft entsprechen als entscheidend erachtet. Dazu zählen unter anderem, Kompetenzen wie emotionale Intelligenz, kognitive Flexibilität, aufgabenorientiertes Denken und kritische (Selbst-) Reflexion.

Kompetenzen beziehen sich folglich auf komplexe Fähigkeiten und beobachtbares Wissen und Können in realen Situationen. Sie können standardisiert (d. h. mit Aufgaben) auf unterschiedlichen Levels gemessen werden und sind über Lehr-Lernprozesse förderbar (Shavelson, 2010). Mittels eines studierendenzentrierten Ansatzes wird das traditionelle lehrendenzentrierte Verständnis des Lernprozesses umgekehrt und Studierende werden in den Mittelpunkt des Lehr-/Lernprozesses gestellt. In traditionell lehrendenzentrierten Vorlesungen hingegen sind Lehrende die wichtigste Quelle für Wissen. Studierendenzentrierte Lehr-Lernformate (wie sie etwa in diversen Bologna-Dokumenten gefordert wird), sieht Lehrende also nicht mehr primär als jene, die Wissen vermitteln, sondern auch als jene, die Lernprozesse betreuen und ihren Studierenden zur Seite stehen. Dieser Schritt wird sehr oft als Übergang vom „sage on the stage to the guide on the side“ bezeichnet. Mehr noch, es wird auch vom „meddler-in-the-middle“, gesprochen, ein Konzept das von McWilliam (2009, S. 290) als eine Kombination aus Pädagogik und reflektierender Untersuchung als Metapher verwendet wird. Es beschreibt das Engagement von Lehrenden für eine Pädagogik, in der „geringe Bedrohung, aber hohe Herausforderung“ herrscht. Ziel ist es, das kreative Potential der Studierenden zu heben und deren Problemlösefähigkeiten weiter auszubauen (Gaisch, 2014, S. 85).

Aus diesem Grund wird nachfolgend ein didaktisches Konzept aus der integrierten Lehrveranstaltung „Interkulturelle Kommunikation“ vorgestellt, welches genau dieses kritische studentische Engagement einfordert und dadurch das Potential hat, die Lernqualität, die fachbezogene Interaktion, die Nutzung von Ressourcen und vor allem deren Kompetenz zur Selbstreflexion zu steigern (Kuh, Schuh, Whitt & Associates, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991). In dem vorgestellten Lehr-Lernsetting wird studentisches Engagement durch Kompetenzerweiterung auf drei Ebenen, nämlich der kognitiver, affektiver und handlungsorientierten Dimension angestrebt und realisiert.

2 Didaktisches Lehrkonzept interkulturelle Kompetenz

Die integrierte Master-Lehrveranstaltung findet in 14 Einheiten am FH OÖ Campus Hagenberg statt und hat zum Ziel, Studierende in ihrem globalen Bewusstsein zu stärken und deren interkulturellen Kompetenzen so gut zu entwickeln, dass sie in internationalen (Verhandlungs-) Settings situativ und kompetent darauf zurückgreifen können. Studierende soll in der Lage sein, die gelernten Theorien und Modelle zu abstrahieren und auf reale Situationen umzulegen.

2.1 Kognitive Ebene

Die wohl älteste Taxonomie wurde von Bloom (1956) entwickelt und beschreibt sechs kognitive Lernzielkategorien. Dies beinhaltet Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Bewertung. „Statt sich überwiegend auf die Vermittlung von Inhalten durch geeignete Lehrstrategien zu konzentrieren (Lehrendenorientierung), kamen immer mehr die Subjekte des Bildungsprozesses – die Lernenden selbst – in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit“ (Baumgartner 2011, S. 36). Der vermehrte Blick auf die Lernendenorientierung führte dazu, dass die Bloomschen Substantive mit einem 6-stufigen Taxonomie-Stufenmodell durch aktive Verben (vgl. Baumgartner 2013, S. 36, 40) ersetzt wurden. Hier geht es primär um erinnern, verstehen, anwenden, analysieren, bewerten und erzeugen.

Um dies so umsetzen zu können, wird ein dreistufiges Lehr-/Lernformat gewählt. Zuerst wer-

den kognitive Lernziele in den Bereichen Wissen, Kennen und Verstehen gesetzt. Studierende werden mit interkultureller Theorie und Modellen konfrontiert; sie erhalten umfangreiches Wissen über den aktuellen Forschungsstand und werden angehalten, diesen mit Querbezügen zu vernetzen. Wesentlich ist hierbei die Aneignung von Wissen darüber, wie kulturell-sozialisierte Muster das menschliche Handeln und Verhalten beeinflussen. Es wird aber auch überprüft, ob die Studierenden die Inhalte verstehen und anwenden können, indem unterschiedliche Reflektionensschleifen eingezogen werden. Das gemeinsame Analysieren und das Umlegen unterschiedlicher theoretischer Modelle auf ein praktisches Beispiel ihres Umfelds ermöglicht den Studierenden eine vielseitige Perspektive auf die kulturellen Theorien zu werfen und eine profunde Auseinandersetzung mit der Materie.

2.2 Affektive Ebene

Die nächste Ebene, die affektive Dimension setzt bei den Einstellungen und Haltungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen an. Studierende werden im Rahmen von Fallbeispielen in der affektiven Dimension, also in erhöhter Aufmerksamkeit für soziale Diversität und den damit einhergehenden Konsequenzen geschult. Hier geht es primär um verfestigte Einstellungen, Wertekataloge, Wahrnehmungsperspektiven und Vorhersagemodelle, die in der eigenen Gesellschaftskultur tief verankert sind und im Rahmen von Rollenspielen hinterfragt werden. Dabei soll den Studierenden die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz und Frustrationstoleranz vor Augen geführt werden. Die Fähigkeit unübersichtliche Situationen ertragen zu können, ohne ängstlich zu werden oder die Situation vorschnell zu beenden, und die Akzeptanz, die Respekt und Wertschätzung als positive Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen widerspiegelt, stehen hier im Vordergrund. Ziel ist es, Vorurteilen, Unsicherheiten und Ängsten entgegenzuwirken und mit definierten Reflexionsschleifen abzubauen. Die Rollenspiele sollen helfen, sich in das Gegenüber einzufühlen und interkulturellen Situationen mit Empathie zu begegnen, indem auch auf subtile kommunikative Signale geachtet wird. In diesem Kontext wird Ambiguitätstoleranz als eine Komponente der affektiven Teilkompetenz betrachtet und definiert als „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich durch Rollenflexibilität auf mehrdeutige, ambivalente oder gar widersprüchliche Situationen einzustellen, um Irritationen und Dissonanzen kommunikativ auszuhalten (Yousefi, 2014, S. 179). Ertl und Gymnich (2007) bezeichnen sie als die Fähigkeit, mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Werte- und Normensystem und dem des Gegenübers zurecht zu kommen.

2.3 Handlungsebene

Nach Bolten (2001) ist das Endziel der erfolgreichen interkulturellen Kommunikation auf allen Ebenen nicht die interkulturelle Kompetenz, sondern die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Das Zusammenspiel aller Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen bildet die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Das Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit nach Thomas hebt hervor, dass die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf kritischen Erfahrungen aufgebaut wird (vgl. Blazek 2008, S. 55). Hier werden vier Dimensionen der interkulturellen Kompetenz unterschieden, nämlich Handlungspotentiale, Handlungssicherheit, Handlungsflexibilität und Handlungskreativität. Zusammen bilden sie eine erfolgreiche interkulturelle Handlungsfähigkeit.

Während Handlungspotentiale Faktoren wie Perspektivenwechsel, Perspektiventransformationen, Selbst-Distanz und Orientierungsklarheit (Transparenz)umfassen, beinhaltet Handlungssicherheit Aspekte wie Selbstbestimmungstransparenz, Zielerreichungsprozessklarheit

und Sensibilität für Synergiepotentiale, Inkompatibilitäten, Kompensationen und Komplementaritäten. Handlungsflexibilität herrscht dann, wenn es gelingt, alternative Verhaltensweisen, Erklärungs- und Interpretationseinsatz, wechselseitige „Sollwert-Istwert-Diskrepanz“- Abweichung und variable Konfliktbearbeitung in Umsetzung zu bringen. Letztlich wird auch noch Handlungskreativität benötigt. Diese umfassten Aspekte wie die Sensibilität für Initiierung und Förderung interkultureller Synergiepotentiale, Entdecken, Verstärken und Nutzen sozialer Unterstützung und kooperatives Entwickeln, Erproben und nachhaltiges Praktizieren innovativer Formen interkultureller Synergie.

Letztlich gilt es diese Kompetenzen auch in die Handlungsorientierung zu übersetzen, also das Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge, die stark von der eigenen Kultur geprägt sind, ins tägliche Miteinander zu übertragen. Diese verhaltensbezogenen Kompetenzen beziehen drei Komponenten ein; zum einen Kommunikationsfähigkeit, also die Fähigkeit in interkulturellen Situationen angemessen verbal und nonverbal zu kommunizieren, dann soziale Kompetenz also die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen und schließlich der Kommunikationswille, also die Bereitschaft, aktiv auf Personen anderer Kulturkreise zuzugehen.

In einem abschließenden Rollenspiel, das die gesamte Kohorte umfasst, werden die kognitiven Kompetenzen ausgetestet, die affektiven Kompetenzen spürbar gemacht und die verhaltensbezogenen Kompetenzen in Rahmen einer interkulturellen Verhandlung ausprobiert. Dabei sollen angemessene Konfliktlösefähigkeiten zur Erprobung gebracht und situative und kontextuelle Kommunikationsmuster erfahrbar gemacht werden.

3 Zusammenfassung

Das Dreikomponentenmodell mit dem Ziel einer breitgefächerten Kompetenzerweiterung erlaubt es, auch komplexe Konstrukte wie Diversity-Kompetenz oder das Bewusstsein für globale Zusammenhänge strukturiert zu bearbeiten. Mittels multimedialer Lehrinhalten werden auch vorgefasste Meinungen und unbewusste Stereotype hinterfragt und dekonstruiert (Gaisch, 2019). Dazu wurde eine Reihe an Videos erstellt, die sowohl in der Lehre verwendet und auch als reflexive Tools eingesetzt werden. Das HEAD Wheel Video (<https://www.youtube.com/watch?v=TlenqW8cs5g>) dient dazu, den Studierenden die Breite an demografischer, kognitiver, fachlicher, funktionaler und institutioneller Diversität näherzubringen und auf ihre eigenen Kontexte umzulegen. Über die Vermittlung relevanter Inhalte wird zum einen die kognitive Ebene adressiert, zum anderen werden Fallbeispiele und Anregungen für Perspektivwechsel gegeben, die zu einer geeigneten Handlungsfähigkeit führen und so sowohl Handlungspotentiale, als auch Handlungssicherheit und Handlungsflexibilität und Kreativität aufzeigen soll.

Das Implicit Bias Video (<https://www.youtube.com/watch?v=HgaoGubbFJA>) dient als multimediale Begleitung für die Reflexion von impliziten, unbewussten und systemischen Vorurteilen, die Menschen aufgrund ihrer Sozialisierungen und Erfahrungen unterschiedlich ausgeprägt in sich tragen. Durch das Explizit machen von vorgefertigten Meinungen und unreflektierten Handlungsmustern soll es gelingen, auch eigene Wertekataloge zu hinterfragen und zu überdenken.

Literaturverzeichnis:

- Astin, A. W. (1979). Evaluating Educational Quality: A Conference Summary.
- Astin, A. W. (1985). Involvement the cornerstone of excellence. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 17(4), 35–39.
- Astin, A. W. (1993, April). Principles of good practice for assessing student learning. In *Leadership Abstracts* (Vol. 6, No. 4, p. n4).
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38–43.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2013). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. In: *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB)* (2003), 21 (3), S. 3–6.
- Blazek, A. (2008): Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, 20, 24.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz: Landeszentrale für politische Bildung*. Erfurt: Thüringen.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25–36.
- Erl, Astrid und Gymnich, Marion (2007): *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen GmbH
- Gaisch, M. (2014). *Affordances for Teaching in an International Classroom: A Constructivist Grounded Theory*. PhD Thesis. University of Vienna.
- Gaisch, M. (2019). HEAD for and DIVE into diversity management and intercultural competence. In *IACCM- IÉSEG Research Conference 2019* (p. 56).
- Gaisch, M. & Rammer, V. (2017). A cross-cultural study between Austria and the Czech Republic on required competencies beyond technical expertise. *Proceedings of Cross-cultural Business Conference 2017*. Steyr.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process?. *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554.
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220–242.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758–773.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., & Whitt, E. (81). *Associates*.(1991). Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom.
- McWilliam, E. (2009). Teaching for creativity: from sage to guide to meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(3), 281–293.
- Pace, C. R. (1979). Measuring quality of effort: A new dimension for understanding student learning and development in college.
- Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current Issues in Higher Education*, 2(1), 10–16.
- Pace, C. R. (1995). From good practices to good products: relating good practices in undergraduate education to student achievement. Paper presented at the Association of Institutional Research, Boston.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. Vol.[1].
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. Volume 2. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*.
- Precision Consultancy Business, Industry and Higher Education Collaboration Council. (2007). *Graduate employability skills*. Precision Consultancy, Melbourne, Victoria.
- Räsänen, A. 2008. Tuning ESP/EAP for Mobility, Employability and Expertise: A Pedagogical Process of Change in Focus, Insights and Practice. In *Integrating Language and Content*, edited by I. Fortanet-Gomez and C. A. Räsänen, 247–266. Amsterdam: Benjamins Publishing.

Shavelson, R. (2010). Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era. Stanford University Press.

Sin, C., & Amaral, A. (2016). Academics' and employers' perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. Higher Education, 1–15.

van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in human behavior, 72, 577–588.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.

Yang, W. (2015). Tuning university undergraduates for high mobility and employability under the content and language integrated learning approach. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1–18.

Yousefi, Hamid-Reza (2014): Interkulturelle Kommunikation: Eine Praxisorientierte Einführung. Darmstadt: WBG.

Zu den Autorinnen



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Gaisch ist Professorin für Englisch, interkulturelle Kompetenz und Diversity Management an der Fachhochschule Oberösterreich. Sie absolvierte ihr Doktoratsstudium der Philosophie an der Universität Wien. Als angewandte Linguistin und Diversity Managerin an einer Fakultät für Informatik liegen ihre Forschungsschwerpunkte an der Schnittstelle von Bildungssoziologie, Hochschulforschung und Soziolinguistik. Sie ist seit mehr als zehn Jahren zertifizierte ESOL-Prüferin der University of Cambridge und verfügt über profunde Einblicke in sieben unterschiedliche Universitäten.
martina.gaisch@fh-hagenberg.at



Victoria Rammer MMA studierte Kommunikation, Wissen, Medien (Bachelor und Master) am FH OÖ Campus Hagenberg sowie im Master Content-Strategie an der FH Joanneum. Seit 2016 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH OÖ in der Abteilung Hochschulforschung- und Entwicklung sowie in verschiedenen geförderten Projekten tätig. Seit 2019 arbeitet sie zudem als Lehrende in den Bereichen Kommunikationsmanagement und Content-Strategie am FH OÖ Campus Hagenberg im Studiengang Kommunikation, Wissen, Medien.
victoria.rammer@fh-hagenberg.at

Selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Gestalten von Selbststudienzeiten - Ein Vergleich klassischer und digitaler Ansätze von Lernberatung und Lernbegleitung im berufsbegleitenden Studium am Beispiel einer Hochschule

Prof.ⁱⁿ Dörte Görl-Rottstädt, Dipl. Soz. Karsten König, Prof.ⁱⁿ Dr. Katrin Pittius,
Fachhochschule Dresden (FHD)- University of Applied Sciences

Abstract

Erwachsene, die berufsbegleitend studieren, stehen vor besonderen Herausforderungen der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Gerade an der Organisation des Selbststudiums wird dies deutlich und verlangt eine verstärkte Beratung und Begleitung durch die Dozierenden. Grundsätzlich fokussieren sämtliche Ansätze der Lernberatung und Lernbegleitung auf das selbst organisierte Lernen (vgl. Promotionskolleg Lebenslanges Lernen, 2003, S. 15, Pätzold 2004: 1). Die Intention liegt in der Entwicklung neuer Lernkulturen, die im Zusammenhang einer vielseitigen Ermöglichungsdidaktik diskutiert werden (vgl. Wiesner/ Frenzel/ Kruse, 2002, S. 12) und in der praktischen Umsetzung handlungstheoretische Konzepte hervorhebt (vgl. Erpenbeck und Heyse, 1997). An der FH Dresden verfolgen wir hierbei einen niedrigschwelligen Ansatz der digitalen Unterstützung unserer Portfolio-Arbeit. Statt der klassischen Portfolio-Werkzeuge nutzen wir einfache Funktionen in unserem Lernmanagementsystem ILIAS. Im Beitrag wird diskutiert, wie am Beispiel der Portfolioarbeit eine sinnvolle Kombination klassischer und digitaler Beratungsansätze die Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützen kann. Dabei wird bewusst, dass sowohl klassische wie digitale Ansätze der Lernberatung und Lernbegleitung in einem ausgewogenen Verhältnis Bestandteil in der Erwachsenenbildung sind. Diese Ansätze sollten in der Folge das professionelle Handeln der pädagogischen Teams an Hochschulen verstärken und erfordern die Beachtung medienpädagogischer Handlungskompetenzen sowie Kenntnisse in der Lernberatung und Lernbegleitung des pädagogischen Personals.

1 Einleitung

Erwachsene, die berufsbegleitend studieren, verfügen über individuelle Lernbiographien sowie differenzierte Arbeits- und Lebenserfahrungen. Diese beruflichen Erfahrungen werden zwar integriert, sollten aber durch Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Forschung eine fundierte Erweiterung erfahren. Gerade die berufsbegleitend Studierenden sind hochmotiviert, aber es bestehen durchaus verstärkte Ängste, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein (vgl. Arbeitnehmerkammer Bremen: 2016, Görl-Rott-

städt: 2019: 61–63). Insbesondere die selbstbestimmte und selbstorganisierte Gestaltung der Selbststudienzeiten verlangt eine verstärkte Beratung und Begleitung durch die Dozierenden (vgl. Fischer/König, 2014: 4). Unter Selbststudium seien Lernphasen im Studium verstanden, die die Studierenden eigenverantwortlich organisieren und, neben den regulären Lehrveranstaltungen, der Vertiefung des Stoffes dienen.

Diese genannten Aspekte, so die Erfahrungen der Dozierenden, erhöhen oftmals die Diskrepanz zwischen den gesetzten Lernzielen und deren Erreichung im betreffenden berufsbegleitenden Studiengang „Sozialpädagogik und Management“ (B.A.) der untersuchten Fachhochschule, insbesondere auch unter Berücksichtigung der zunehmenden Integration der Digitalisierung in der sozialpädagogischen Arbeit (vgl. Görl-Rottstädt/Pittius, 2018: 114–121).

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind daher:

- » Welche lernförderlichen und lernhemmenden Rahmenbedingungen finden sich bei ausgewählten Lehrveranstaltungen?
- » Wie kann eine sinnvolle Kombination klassischer und digitaler Beratungsansätze die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Rahmen der Selbststudienzeit unterstützen?
- » Welche Herausforderungen der Lernberatung und Lernbegleitung werden aus Sicht der Dozierendenrolle erkennbar?

Ziel ist die Entwicklung und Implementierung eines Konzepts zur Lernberatung und Lernbegleitung der Studierenden und ihrer Kompetenzentwicklung. Dies verbessert die Qualität der Lehre und hilft, Barrieren und Ängste im Übergang zum Studium abzubauen. Gleichsam soll das Vorgehen die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie unterstützen.

2 Grundlegende Begriffe und deren Zusammenhänge

2.1 Lernberatung und Lernbegleitung als Basiskonzepte

Grundsätzlich fokussieren sämtliche Ansätze der Lernberatung und Lernbegleitung auf das selbst organisierte Lernen (vgl. Promotionskolleg Lebenslanges Lernen, 2003: 15; Siebert, 2011: 19). Die Intention liegt in der Entwicklung neuer Lernkulturen, die im Zusammenhang einer vielseitigen Ermöglichungsdidaktik diskutiert werden (vgl. Wiesner/ Frenzel/ Kruse, 2002: 12; Nolda, 2012: 38 ff.) und in der praktischen Umsetzung handlungstheoretische Konzepte hervorhebt (vgl. Heyse/ Erpenbeck, 1997). In Anlehnung an Pätzold werden Lernberatung und Lernbegleitung als Aktivitäten verstanden, „Lernenden zu helfen, ihre Lernbedürfnisse zu bestimmen, Lernziele abzuleiten, Lernressourcen zu ermitteln, eine Strategie zu entwickeln, sie umzusetzen und den eigenen Lernerfolg zu bewerten.“ (Pätzold, 2004: 7). Nähere Zusammenhänge aus Sicht der Erwachsenenbildung vermittelt die Abbildung 1.

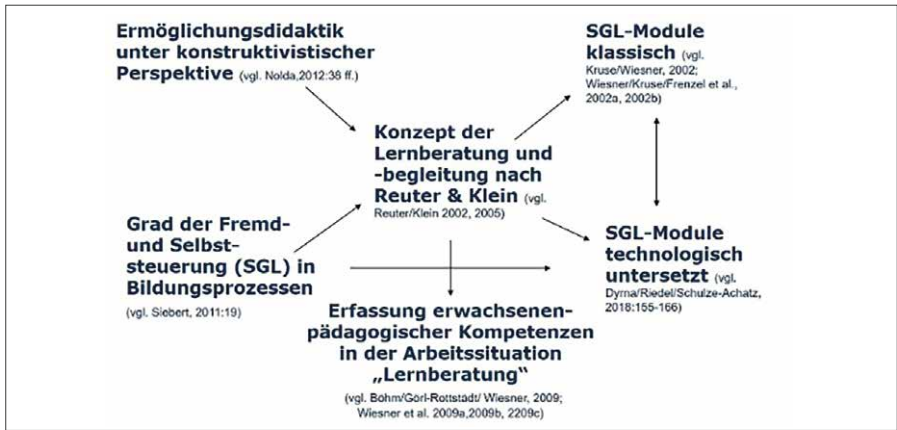


Abbildung 1. Ansatzpunkte für erwachsenenpädagogische Erkenntnisse hinsichtlich der Lernberatung und Lernbegleitung

Die Ansätze der Lernberatung und Lernbegleitung gehen auf das selbst organisierte Lernen zurück (vgl. Promotionskolleg Lebenslanges Lernen, 2003: 15). Die Intention liegt in der Entwicklung neuer Lernkulturen, die im Zusammenhang einer vielseitigen Ermöglichungsdidaktik diskutiert werden (vgl. Wiesner/ Frenzel/ Kruse, 2002, S. 12) und in der praktischen Umsetzung handlungstheoretische Konzepte hervorhebt (vgl. Erpenbeck/ Heyse, 1997). In der Betrachtung des Grads der Fremd- und Selbststeuerung von Bildungsprozessen lassen sich eine Vielzahl von Anregungen aus dem Konzept der Lernberatung und Lernbegleitung von Reuter/Klein (2002, 2005) auf das Untersuchungsfeld übertragen. Dabei geht zum einen der Blick auf die Aufgaben der Dozierenden als Lernberater*innen bzw. Lernbegleiter*innen (vgl. Wiesner et al. 2002 a, 2002 b) sowie die Erfassung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen in der Arbeitssituation „Lernberatung“ (vgl. Böhm/Görl-Rottstädt/ Wiesner, 2009; Wiesner et al. 2009a, 2009b, 2009c). Andererseits ist die Betrachtung der bis in die 1970er Jahre zurückführenden Diskussion der Selbststeuerung von Bildungsprozessen in der vergleichenden Analyse vormals klassisch entwickelter Module zum Selbstgesteuerten Lernen (vgl. Kruse/ Wiesner, 2002; Wiesner/Kruse/Frenzel et al., 2002a, 2002b) mit einer aktuellen Weiterentwicklung dieser Ideen i.S. eines digitalisierten Methodenkoffers (vgl. Dyrna/Riedel/Schulze-Achatz, 2018: 155–166 bzw. <https://methodenkoffer-sgl.de>) lohnenswert.

Das hier vorgestellte Projekt ordnet sich ferner in die personenbezogenen Beratung zur Lernförderung in der Weiterbildung ein und fokussiert sich auf die Beratung der Studierenden als Teilnehmende i.S. einer individuellen und/oder kollektiven Lernberatung (vgl. Bretschneider; 2007: 125; Gerber/Häßler/Hotze/Rottstädt/ Schober, 2007: 39–54).

In der Evaluation der Ergebnisse sind sicherlich Wechselwirkungen zwischen der personenbezogenen Beratung und der organisationsbezogenen Beratung erwartbar. Die Dozierenden werden das Feedback der Studierenden für die didaktische Weiterentwicklung i.S. von Organisationsentwicklung der Lehrkonzepte (vgl. Schäffter, 2000: 59; Feld, 2011: 37) sowie des Konzepts der lernenden Organisation (vgl. Tremper, 2000; Feld, 2011: 37) nutzbar machen. Die Zuordnung der Ansätze von Entwicklung einer Organisation können wie folgt den Begriffen der Lernberatung und Lernbegleitung zugeordnet werden (vgl. Abbildung 2).

Transfer von Vorstellungen einer lernenden Organisation

sozialen Lernens in und von Institutionen

- Bezug zu Begriff Organisationsentwicklung (vgl. Schäffer, 2000:59)

Wandel einer Organisation als ein von Experten direkt gesteuertes separates und abgeschlossenes Ereignis (vgl. Feld, 2011:37)



Lernberatung

verstanden als ein punktueller und zeitlich begrenzter Abschnitt im Entwicklungsprozess

Konzeption der lernenden Organisation -

Weiterentwicklung des Begriffs Organisationsentwicklung zu Aufbruch und Innovation im kontinuierlichen Sinne (vgl. Feld, 2011:37)

indirekte Steuerung des Wandels" als „generelle, flächendeckende Kompetenz der Organisation“ (vgl. Tremper, 2000)



Lernbegleitung

verstanden als als ein dauerhaft verankerter Prozess



Abbildung 2. Transfer von Lernberatung und Lernbegleitung auf die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einer Bildungseinrichtung

Es war wichtig, ein eigenes Verständnis dieser beiden theoretischen Konzepte der Erwachsenenbildung zu entwickeln, auf denen die Forschung des Projekts basiert. Die Konzepte der Lernberatung und der Lernunterstützung sind sehr eng miteinander verbunden und überschneiden sich in ihrer Wahrnehmung. Beratung impliziert immer auch Unterstützung und Begleitung. Das sich entwickelnde Konzept der lernenden Organisation betont eine permanente Arbeit an der Prozessoptimierung. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der Lernbegleitung als einen hier integrierten, dauerhaft verankerten Prozess zu verstehen.

Eine erste Bestätigung der Notwendigkeit, die Beratungsaufgaben zu thematisieren, bieten auch aktuelle Ergebnisse der Erstsemesterbefragung 2019 an der untersuchten Hochschule, in der 12 % der Vollzeitstudierenden und ca. 13 % der berufsbegleitend Studierendenden eine intensive Beratung und Betreuung erwarten (vgl. Schulz, 2019:21). Dies ist in Bezug zu setzen mit dem Ergebnis, dass 15 % der Vollzeitstudierenden und 25 % der berufsbegleitend Studierendenden die besonderen Herausforderungen im Studium in der Selbstorganisation und im Zeitmanagement sehen (vgl. Schulz, 2019: 22). Das erscheint in erster Linie nicht viel und könnte darauf zurückzuführen sein, dass zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Semester vielen Studierendenden die Herausforderungen nicht bewusst sind. Gerade dass nach der Befragung folgende digitale Sommersemester 2020 hat aber gezeigt, wie groß der individuelle Beratungsbedarf tatsächlich ist. Die prinzipielle Bedeutsamkeit von Ressourcen, insbesondere die der personalen Ressourcen, auf die jeder Studierende zurückgreifen könne, sollte, hebt Knospé (2013) in ihren Untersuchungen hervor. In diesem Zusammenhang steht vor allem die Herausbildung von Resilienzen. Da Resilienzfaktoren erlernt und trainiert werden können, spielt bereits in der Ausbildungsphase die Entwicklung dieser Ressourcen eine entscheidende Rolle für die spätere Arbeitsfähigkeit. Dies lässt erste Implikationen zur resilienzförderlichen Gestaltung des Studiums für die Dozierenden ableiten.

3 Analyse am Beispiel der Portfoliomethode

3.1 Beschreibung des Einsatzes der Portfoliomethode

Die Portfoliomethode wird in der Literatur oftmals als Instrument des Übergangsmanagements beschrieben (vgl. Luzens/ König, 2015: 195–214) und weist gewichtige didaktische

Potenziale im Hochschulstudium auf (vgl. Stratmann/ Preußler/ Kerres, 2009: 90–103). Im klassischen analogen Einsatz wurde von Görl-Rottstädt seit 2015 dieses Instrument für das wissenschaftliche Arbeiten in den Studiengang sowohl in der Vollzeit- als auch berufsbeleitenden Studienvariante eingesetzt. Görl-Rottstädt entwickelte Fragen und Aufgaben zu verschiedenen Komplexen (vgl. Abb. 2), um zur systematischen Beschäftigung mit dem Modul und zur Selbstreflexion anzuregen. Das Portfolio wurde kontinuierlich weiterentwickelt und den Bedingungen des modularen Rahmens angepasst.



Abbildung 3. Aufbau des Portfolios zum wissenschaftlichen Arbeiten mit seinen Bestandteilen

3.2 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung schließt folgende drei Etappen ein:

- » Sekundäranalyse von themenspezifischen Untersuchungen und Erfahrungsberichten,
- » Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, d. h. mit Konzeptionen und Begriffen der Lernberatung und Lernbegleitung, des Selbstorganisierten Lernens in der Erwachsenenbildung und
- » geplante empirische Begleitforschung an ausgewählte Lehrveranstaltungen im berufsbeleitenden Studium und Vollzeitstudium sowie einer Prozess- und ergebnisbegleitenden Evaluation der Lehr-Lern-Prozesse.

Die Stichprobe der in die Untersuchung eingehenden Studierendengruppen setzt sich dabei wie folgt zusammen:

Untersuchungsgruppen im berufsbeleitenden Studium		Kontrollgruppe im Vollzeitstudium	Pretest im Vollzeitstudium
Matrikel 18 bbs	Matrikel 19 bbs	Matrikel 19 VZ	Matrikel 17 VZ, 18 VZ (Quereinsteiger)
56	56	33	8

Tabelle 1. Stichproben der Untersuchungen

Die geplanten Schritte der Untersuchungen umfassen die nachfolgend dargestellten Methoden inklusive der eingesetzten Instrumentarien. Die in Tabelle 2 fett markierten Zeilen stellen die Zwischenergebnisse der bisherigen Arbeit in diesem Beitrag dar:

Methoden	Instrumentarien
Selbstevaluation des Dozierendenteams	Leitfaden für Selbsteinschätzung der Lernbedingungen, Kompetenzpass für Weiterbildner (Teil Lernberatung)
Dokumentenanalyse von abgeschlossenen studentischen Lernportfolios	Fragebogen für Identifikation von Lernbedingungen
abschnittsweise Implementierung eines digitalisierten Portfolios am Beispiel des Exposés	Leitfaden zum Aufbau eines Exposés, Ilias Plattform
vergleichende Analyse von Beratungsprozessen in ausgewählten Lehrveranstaltungen und im Selbststudium	Leitfaden zur Erfassung der Beratungsprozesse
Evaluation der Lehrveranstaltungen	Hochschulinterner Fragebogen, Fragebogen zur Erstsemesterbefragung
Beobachtung und Analyse von kritischen Ereignissen und Interaktionssituationen	Hochschulinterner Fragebogen, Fragebogen zur Erstsemesterbefragung
Transfer der Ergebnisse	Leitfaden für Studierende und Dozierende
Testen des Portfolio	Fragebogen zur Prozess- und Ergebnisevaluation
Analyse von Lehrbeobachtungen	Leitfaden zur Selbsteinschätzung

Tabelle 2. Methoden und Instrumentarien.

3.3 Erste Ergebnisse

Im Folgenden werden die ersten Zwischenergebnisse aus dem Wintersemester 2019/2020 getrennt nach Matrikel skizziert:

(1) Die Studierenden im Matrikel SPM 19 (Vollzeit) befanden sich im ersten Semester ihres Studiums und bearbeiteten das Portfolio zum wissenschaftlichen Arbeiten in rein klassischer Weise. Sie bestätigten in der Lehrevaluation des Wintersemesters 2019/20 das Portfolio als eine sehr positive Anleitung für ihr Studium. Aufgrund der Einarbeitung eines neuen Kollegen im Dozent*innenteam wurde auf den Einsatz der digitalen Lernansätze verzichtet, so dass zunächst die persönliche Anleitung und Begleitung zur Nutzung des Portfolios in einer neuen Modulstruktur im Vordergrund stand und nicht die Nutzung zusätzlicher digitaler Werkzeuge bei der Bearbeitung der Aufgaben des Portfolios.

(2) Die Studierenden der Matrikel SPM 18 (berufsbegleitend) hatten die Aufgabe, ein wissenschaftliches Poster zu entwickeln, auf welchen auch ein Fragekomplex des Portfolios Bezug nimmt. Die Studierenden befinden sich bereits in einem fortgeschrittenen Semester. Hier konzentrierte sich die Dozentin auf eine intensive Lernberatung und Lernbegleitung im Lehrprozess bei

der Gestaltung des Posters im Wissen um die knappen zeitlichen Ressourcen der Studierenden im Selbststudium. Ergänzt wurde dies durch individuelle Beratungen per E-Mail. Gleichmaßen hatten die Studierenden hier die Gelegenheit, vor der Erstellung des Posters ein entsprechendes Portfolio einzureichen und auch hier ein Feedback einzuholen; eine individuelle Beratung per E-Mail eingeschlossen. Beispielhaft wird das in der folgenden Abbildung 4 verdeutlicht:



Abbildung 4. Individuelle Beratung per E-Mail im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens

(3) Im Modul Wissenschaftliches Arbeiten und Empirik der Matrikel SPM 19 bbs, 1. Fachsemester, wurde dieser klassische Ansatz aufgegriffen und didaktisch weiterentwickelt. Aufgabe war es hier, ein wissenschaftliches Poster für eine Forschungsarbeit zu erstellen, aber auch im Vorfeld ein Konzept bzw. ein Exposé für die Forschungsarbeit zu schreiben. Am Beispiel des Fragekomplexes „Exposé“ des Portfolios wurden ausgewählte Tools des an der untersuchten Hochschule implementierten Lernmanagementsystems „Ilias“ als geeignet zur Unterstützung der Selbstlernprozesse betrachtet. Besonders die Kombinationsmöglichkeit von Dateimanagement und Kommunikationswerkzeugen – Forum und Test – überzeugt hier in Bezug auf einen zweckmäßigen Einsatz der Wissensvermittlung und -strukturierung. Überdies wird im Rahmen der modulbegleitenden Qualitätsentwicklung wird ein zunehmender Ausbau der tutoriellen Begleitung der Selbstlernphasen vorgenommen. Die Begleitung erfolgt durch den Ilias-Kursraum-Administrator bzw. den jeweiligen Moduldozenten.

Bei der Realisierung des digital integrierten Lernangebotes kristallisierte sich schnell aus den Erfahrungen die Notwendigkeit einer zentralen Schnittstelle heraus. Diese beinhaltet vor allem

Funktionalitäten für die Kommunikation der Teilnehmer*innen sowie für das Organisieren von Lernressourcen. Im Zentrum der Vermittlung der Inhalte soll demzufolge eine Lernmanagement-Plattform, wie hier anhand des Ilias-Systems, stehen, welche die Teilnehmer*innen dabei unterstützt, sich im Selbststudium oder in Lerngruppen Anregungen zu holen, Lerninhalte zu bearbeiten und mit dem Dozent*innenfeedback weitere Projektideen zu entwickeln. Dies geschieht in den Test-Phasen konkret über das zur Verfügung stellen von informativem Feedback und der Bewertung durch die Dozierenden (Abb. 5).

Name	Benutzername	Bewerteter Durchlauf	Durchlauf beendet	Beantwortete Fragen	Erreichte Punkte	Ergebnis	Bewertung	Note
Durchlauf 1		27. Jan 2020, 21:05	5 von 5	16 von 20	80,00 %	Bestanden	gut	Bestanden
Durchlauf 1		30. Jan 2020, 21:26	5 von 5	18 von 20	90,00 %	Bestanden	gut	Bestanden
Durchlauf 1		10. Jan 2020, 16:45	0 von 5	0 von 20	0,00 %	Durchgefallen	nicht	Bestanden
Durchlauf 1		13. Jan 2020, 21:31	5 von 5	18 von 20	90,00 %	Bestanden	gut	Bestanden
Durchlauf 1		29. Jan 2020, 17:23	5 von 5	18 von 20	90,00 %	Bestanden	gut	Bestanden
Durchlauf 2		17. Jan 2020, 14:12	0 von 5	0 von 20	0,00 %	Durchgefallen	nicht	Bestanden
Durchlauf 2		08. Jan 2020, 20:38	5 von 5	18 von 20	90,00 %	Bestanden	Bestanden	Bestanden
Durchlauf 1		14. Dez 2019, 15:52	0 von 5	0 von 20	0,00 %	Durchgefallen	nicht	Bestanden
Durchlauf 2		08. Feb 2020, 13:00	0 von 5	0 von 20	0,00 %	Durchgefallen	nicht	Bestanden
Durchlauf 1		10. Jan 2020, 17:05	0 von 5	0 von 20	0,00 %	Durchgefallen	nicht	Bestanden

Abbildung 5. Screenshot des Tests zum „Exposé bzw. Konzept der Forschungsfrage

Außerdem werden Wissenssammlungen zu offenen Fragen über das Forum ausgetauscht und sowohl den Studierenden wie auch allen im Modul agierenden Dozierenden zur Einsicht gestellt. Der Austausch über diese Inhalte erfolgt über Kommunikationsinstrumente, allen voran die jeweiligen thematisch entsprechenden Foren. Foren dienen hierbei dem asynchronen, d. h. zeitversetzten Austausch zwischen den Teilnehmer*innen und den Dozierenden (Abb. 6).

Thema: Gute Skalierung?
 Forum: Fragen und Antworten
 Erstellt von: Karsten König (kkoenig)
 Beiträge: 1
 Besucher: 15

Karsten König | kkoenig | 19. Feb 2020, 09:54

KK Eingetragen seit 10. Apr 2013, 11:24
 Alle Beiträge: 16

Gute Skalierung?

Wir können wir feststellen, welche Skalierung gut ist. Also z.B. bei der Frage "Wie oft triffst Du ein Eichhörnchen?" täglich-montlich oder stündlich-wochentlich?

Für unsere Zwecke genügt es, wenn Sie hier plausibel überlegen und ihre Skala an dem ausrichten, was Sie für eine wahrscheinliche Verteilung halten.

Sofern Sie aber in einer anderen Studie ähnliche Fragen gefunden haben, können Sie sich daran orientieren und diese auch als Quelle angeben.

"Laut der Förster-Studie treffen Menschen durchschnittlich einmal im Monat ein Eichhörnchen, manche aber auch mehrmals täglich und andere nur einmal im Jahr. Daher verwenden wir eine sehr weite Skala von mehrmals täglich bis jährlich (vgl. Förster 1955, Seite 56)."

Verwenden Sie aber keine Stunden, um extra danach zu suchen. Nur wenn Sie bei Ihren Recherchen ohnehin auf etwas passendes gestoßen sind.

Sicher ist auch nicht jede Bewertungsskala (von sehr gut bis sehr schlecht) begründungsbedürftig, aber denken Sie daran, dass gerade in Bereichen mit möglicherweise etwas vagen Antworten die Skala das Ergebnis beeinflussen kann (Oder wissen Sie genau, wie oft Sie Eichhörnchen treffen?).

Abbildung 6. Screenshot des thematischen Forums „Exposé“ und dessen Bewertung

Es wurde grundsätzlich überlegt, welche Werkzeuge zweckmäßig sind. In den Lehrveranstaltungen mit hohem Selbstlernanteil wurde für Rückfragen und um den Austausch der Teilnehmer*innen untereinander anzuregen auf einen starken Einsatz von diesen Kommunikationswerkzeugen Wert gelegt. Darüber hinaus nutzen die Dozierenden die Möglichkeit, neben der Einzel- und Gruppenberatung in den Lehrveranstaltungen persönliche und Emailberatungen anzubieten, um die Erreichbarkeit der Studierenden unter Beachtung ihrer persönlichen Bedürfnisse zu gewährleisten und weiter zu erhöhen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Klassische wie digitale Ansätze der Lernberatung und Lernbegleitung sind Bestandteil in der Erwachsenenbildung und sollten in der Folge das professionelle Handeln der pädagogischen Teams an Hochschulen verstärken. Dies erfordert die Beachtung erwachsenendidaktischer Prinzipien, medienpädagogischer Handlungskompetenzen sowie Kenntnisse in der Lernberatung und Lernbegleitung dieser selbstorganisierten Lernprozesse. Die konkrete inhaltliche Aufbereitung der Selbstlerninhalte für die Online- und Selbststudiumsphasen sollte durch die Dozierenden erfolgen und zu den Anforderungen an die Selbstlerninhalte passen.

Die Teilnehmenden zeigten sich untereinander in einem kollaborativen Prozess. Sichtbar wurden in diesem Projekt Aspekte des Social Learning und Formen der kollegialen Unterstützung. Mit Hilfe der Online-Angebote wurde auch das selbstorganisierte Lernen angeregt (in Erweiterung zum selbstgesteuerten Lernen). Fruchtbar ist ebenfalls das wachsende Peer-to-Peer Lernen (kollegiale Unterstützung, kollegiale Beratung usw.), das für die Zusammenarbeit in weiteren Arbeitskontexten der Teilnehmenden genutzt werden kann. Als lernförderliche Rahmenbedingungen hat sich die Systematik in der Anleitung, Lernberatung und Lernbegleitung mittels eines Portfolios bestätigt und sich als geeignete Stütze für das Selbststudium erwiesen. In einem nächsten Schritt sollen mit den Studierenden kritische Ereignisse und Interaktionssituationen betrachtet und analysiert werden.

Die schrittweise digitale Implementierung von Teilen der Arbeit mit dem Portfolio am Beispiel des Exposés (s. o.) unterstützt das bisherige Feedback durch die Dozierenden sehr gut und erweitert die Potenziale der Lernberatung und Lernbegleitung. Auch die digitale Aufbereitung von Diskussionsergebnissen konkretisiert die Etablierung von kollektiven Wissensstrukturen im Modul. Als hemmend stellen sich wiederholt der Zeitmangel und noch zu optimierende administrative Planungsprozesse in den verschiedenen Struktureinheiten der Hochschule dar, was derzeit eine didaktisch ganzheitlich abgestimmte Bildungsplanung noch erschwert.

Die vorliegenden Zwischenergebnisse sollen in den Transfer weiterer Bestandteile des Portfolios in die beschriebene digitale Verfahrensweise fließen. Im Nachgang ist u. a. zu diskutieren, inwieweit sich insbesondere im Hinblick auf die Lernbiografien der Teilnehmenden und das Professionsverständnis der Lehrenden die digitalen Beratungsansätze etablieren können. Eine De-Hierarchisierung zwischen Lernenden und Lehrenden ist in Ansätzen in den Lernprozessen sichtbar.

Literaturverzeichnis:

- Bremen (2016), Balanceakt berufsbegleitendes Studieren Zur Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Privatleben, in Schriftenreihe der Arbeitnehmerkammer Bremen, 1/2016, URL: https://www.arbeitnehmerkammer.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Politik/Bildung_Ausbildung/balanceakt_berufsbegleitend_studieren.pdf, [Stand vom 15.01.2019].
- Böhm, J., Görl-Rottstädt, D. & Wiesner, G. (2009): Vergleich ausgewählter Bilanzierungsverfahren für non-formal und informell erworbene Kompetenzen von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern - Ausblick auf einen weiterführenden praktikablen Ansatz URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/REPORT.pdf.
- Bretschneider, M. u.a. (2007): Begrifflichkeiten, Ansätze und Praxiserfahrungen in der beruflichen Beratung und Begleitung. In: Dehnpostel u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: edition sigma.121–139.
- Dyrna, J., Riedel, J. & Schulze-Achatz, S. (2018): Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbst-gesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen, In: Köhler, Th./ Schoop, Eric/Kahnwald, Nina (Hrsg.), Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung, TUDpress, Dresden, 155–166, <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A33827/attachment/ATT-0/> [Stand vom: 01.04.2019] (peer-reviewed).
- Heyse, V., Erpenbeck, J. (1997), Der Sprung über die Kompetenzbarriere, Bielefeld.
- Feld, T.C. (2011), Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Gerber, K., Häbeler, H., Hotze, D., Rottstädt, D. & Schober, B. (2007), Lernberatung in der Weiterbildung (Workshop 1). In: Wiesner, G. (Hrsg.): Aktuelle Trends in der Professionalisierung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern. Oktober 2006 , 39–54.
- Fischer, A. & König, K. (2014), Selbstorganisation, Didaktik und Wissenschaftlichkeit im nicht-traditionellen Studienkontext, „ANKOM - Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“, Bericht zur Abschlusskonferenz.
- Görl-Rottstädt, D. & Pittius, K. (2018), Professionalisierungstendenzen in der Sozialen Arbeit im Kontext von Medienbildung und Medienpädagogik, IN: Köhler, Th./ Schoop, E./Kahnwald, N. (Hrsg.), Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung, TUDpress, Dresden, 114–121, URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-336844> [Stand vom: 01.04.2019] (peer-reviewed).
- Görl-Rottstädt, D. (2019), „Erwachsengerechtes Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Heterogenität und Diversität am Beispiel des berufsbegleitenden Studiums „Sozialpädagogik und Management“. In: Schutt-Pfeil, G., Gaisch, M. & Darilion, A. (Hrsg.): 7. Tag der Lehre der FH OÖ, Kontextdruck, Linz, 61–68, URL: https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/landingpages/tag-der-lehre/2019/fhooe-tld-tagungsband-2019.pdf [15.11.2019].
- Knospe, Y. (2013), Personale Ressourcen und psychisches gesundheitliches Empfinden. Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. URL: http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/frontdoor.php?source_opus=3026&la=de (Abruf am 06.02.2019).
- Kruse, U. & Wiesner, G. (2002). Gezielte Unterstützung selbstgesteuerten Lernens Erwachsener durch Weiterbildungsinstitutionen – Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In S. Kraft (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 159–175.
- Luzens, A.-G. & König, K. (2015), Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmangements. In: Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, St. & Völk, D. (Hrsg.), Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster/ New York: Waxmann, 195–214.
- Nolda, S. (2012), Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Pätzold, H. (2004), Lernberatung und Erwachsenenbildung: In: Arnold, R. (Hrsg.): Grundlagen der Erwachsenenbildung, Bd. 41, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Klein, R. & Reutter, G. (2002), Lernberatung. Konzeptionelle Antwort der organisierten Erwachsenenbildung auf die Anforderungen des selbstorganisierten und - gesteuerten Lernens.; erweiterte und im Juli 2002 überarbeitete Fassung eines Beitrags von Rosemarie Klein und Gerhard Reutter zur projektinternen Fortbildung (15. - 18.07.2000) im Rahmen des KBE-Projekts „Treffpunkt Lernen“, [21.09.2006] URL: <http://www.treffpunkt-ethik.de/download/treff-1.pdf>.
- Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.) (2005), Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Promotionskolleg Lebenslanges Lernen (2003), Lebenslanges Lernen - Theoretisches Konzept und bildungspolitische Vision -Forschungsprogramm des Promotionskollegs, URL: <http://www.tu-dresden.de/kollegLLL/Forschungsprogramm.pdf> [letzter Zugriff: 13.09.2004].

Schäffter, O. (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Nuisli, E., Schiersmann, Ch. & Siebert, H. (Hrsg.): Report, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift, Nr. 46, Dezember 2000, 50–60.

Siebert, H. (2011), Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.

Schulz, Martin (2019): Ergebnisse der Befragung der Erstsemester an der Fachhochschule Dresden, Wintersemester 2019/20 (interner Hochschulbericht).

Tremper, U. (2000), Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen - Integration von Qualifizierung und Bildung am Beispiel des Gruppenlernens, URL http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=959962913&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=959962913.pdf [letzter Zugriff 18.12.2003].

Stratmann, J., Preußler, A. & Kerres, M. (2009), Lernerfolg und Kompetenz: Didaktische Potenziale der Portfolio-Methode im Hochschulstudium. Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg.4(Nr.1), 90–103.

Wiesner, G., Kruse, U., Frenzel, S. et al. (2002a): Erweiterung von Selbstlernkompetenzen Erwachsener - Weiterentwicklung professionellen Handelns der Weiterbildner zur Initiierung und Begleitung selbstgesteuerter Lernprozesse, Modul Selbstgesteuertes Lernen. Technische Universität Dresden.

Wiesner, G., Kruse, U., Frenzel, S. et al. (2002b): Erweiterung von Selbstlernkompetenzen Erwachsener - Weiterentwicklung professionellen Handelns der Weiterbildner zur Initiierung und Begleitung selbstgesteuerter Lernprozesse, Modul Lernberatung, Technische Universität Dresden.

Wiesner, G., Böhm, J., Görl-Rottstädt, D. & Mattick S. (2009a), Kompetenzpass für Weiterbildner/innen Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren- Handreichung, URL: http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/Gesamt_Handreichung.pdf [letzter Zugriff: 03.07.2020].

Wiesner, G., Böhm, J., Görl-Rottstädt, D. & Mattick S. (2009b), Kompetenzpass für Weiterbildner/innen Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren- Selbsteinschätzung, URL: http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/Gesamt_SE.pdf [letzter Zugriff: 03.07.2020].

Wiesner, G., Böhm, J., Görl-Rottstädt, D. & Mattick S. (2009c), Kompetenzpass für Weiterbildner/innen Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren- Fremdeinschätzung, URL: http://www.tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibp/eb/forschung/Gesamt_FE.pdf [letzter Zugriff: 03.07.2020].

Zu den Autor*innen



Prof.ⁱⁿ Dörte Görl-Rottstädt ist Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin. Sie ist Professorin für Allg. Erziehungswissenschaften und Pädagogik an der Fachhochschule Dresden (FHD) und beschäftigt sich mit Fragen des selbstgesteuerten Lernens sowie Lernberatung und Lernbegleitung von Bildungsprozessen. d.goerl-rottstaedt@fh-dresden.eu



Dipl. Soziologe Karsten König ist Bildungsforscher und Dozent für empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Er leitet ein europäisches Netzwerk für sozialpädagogisches Pilgern und ist in Mitglied im Netzwerk LehrehochN. In der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften betreut er die Digitalisierung der Lehre. k.koenig@fh-dresden.eu



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katrin Pittius ist Professorin für Soziologie an der FHD. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Soziologie der Lebensalter, soziale Netzwerke, Organisationssoziologie, Geschlechtersoziologie und Diversitätsmanagement. Sie ist Altstipendiatin und Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. k.pittius@fh-dresden.eu

Happily engaged? Verschiedene Ansätze von Student Engagement unter einem Dach

Tiana Lasica, MSc, Mag.^a Sarah Kohlmaier, Mag.^a Stefanie Mackerle-Bixa,
Wirtschaftsuniversität Wien

Abstract

Eine wachsende Anzahl an Untersuchungen verweist auf den Einfluss von „Student Engagement“ auf (soziale) Lernprozesse, persönliche Entwicklung und Studienerfolg von Studierenden. Als komplexes und multidimensionales Konstrukt gewinnt der Begriff an deutschsprachigen Hochschulen immer mehr an Bekanntheit. Auch die Wirtschaftsuniversität Wien (WU) fördert auf vielfache Weise die verantwortungsvolle Mitgestaltung eines sozial-interaktiven Lernraums, um Studierenden ein hohes Ausmaß an Student Engagement zu ermöglichen. So bietet die Abteilung „Student Engagement & Counselling“ diverse Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie Service-Learning-Programme an.

Nach einem kurzen Überblick zur Begriffsklärung von Student Engagement werden zwei Praxisbeispiele beleuchtet, durch die Engagement an der WU unter Berücksichtigung des Third-Mission-Auftrags gefördert wird. Dabei soll verdeutlicht werden, wie ein institutionell verankertes, kostenloses Angebot für Studierende einen einfachen und niederschweligen Zugang zu Student Engagement gewährleisten kann.

1 Einleitung

Im angloamerikanischen Raum haben sich Student Engagement-Angebote seit den 1980er Jahren als Merkmal für hohe hochschulische Qualität durchgesetzt (Ashwin & Mcvitty, 2015). Dabei weisen bisherige Untersuchungen darauf hin, dass Student Engagement als wichtiger Faktor für angestrebte Lernergebnisse, den Studienverlauf sowie die persönliche Entwicklung während des Studiums fungiert (Winteler & Forster, 2008). Während des Engagements scheint insbesondere das Verbundenheitsgefühl und das Miteinbeziehen der Studierenden einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg zu nehmen (Klem & Connell, 2004). Dieser Beitrag gibt zunächst einen Überblick über Definitionen von Student Engagement und stellt anschließend die praktische Umsetzung von unterschiedlichen Konzeptionen im Hochschulbereich dar.

2 Student Engagement und Third Mission an der WU

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die theoretische Fundierung und die Rahmenbedingungen, in welchem die Praxisbeispiele (siehe Kapitel 3) eingeordnet sind.

2.1 Student Engagement – Herkunft & Verständnis

In der Literatur variieren die Definitionen von „Student Engagement“ aktuell nach Bildungs- und geographischem Kontext¹. Als weitgehend gemeinsamen Kern lässt sich festhalten, dass „bisherige Studien (...) einen Zusammenhang zwischen Student Engagement und verschiedene Indikatoren des Studienerfolgs, wie Noten, kritisches Denken, Fortsetzung des Studiums“ (Müller & Braun, 2018, S. 651) aufzeigen. Somit ist davon auszugehen, dass seitens des Hochschulmanagements ein hohes Interesse an einem hohen Maß an Student Engagement besteht.

Für diesen Praxisbeitrag sind insbesondere folgende Konzepte relevant, da sie die hier vorgestellten Programme in ihrer Wirkungsweise begründen: Chapman (2002, p. 2) beschreibt Student Engagement als „willingness to participate in routine school activities“ und weist auf die kognitiven, behaviouralen und affektiven Indikatoren in spezifischen Lernaufgaben hin.

Auch Yazzie-Mintz (2007, p. 7) spricht bei Engagement von „Bemühungen“ von Studierenden (im Original „students' effort, investment, and strategies for learning“) auf einer kognitiven/intellektuellen/akademischen, sozialen/Verhaltensebene und emotionalen Ebene. Diese Ebenen werden in Kapitel 2.3.1. nochmals aufgegriffen, um detaillierter zu beschreiben, wie die dargestellten Programme für die Studierenden Wirkung zeigen.

Des Weiteren wird Engagement als aktives und kollaboratives Lernen verstanden, das „participation in challenging activities, formative communication with academic staff, involvement in enriching educational experiences, and feeling legitimate and supported by university learning communities“ umfasst (Coates 2007, p. 122).

2.2 Lernerfolg

Aktivitäten, bei denen Studierende an der Hochschule aktiv involviert werden, haben nachweislich einen positiven Einfluss auf den „Lernerfolg“ von Studierenden (Müller & Braun, 2018; Trowler, 2010). Der genannte Erfolg äußert sich in besseren Noten, einer höheren Wahrscheinlichkeit an einem Verbleib an der Hochschule sowie einem positiven Studien-Abchluss. In den vorgestellten Programmen der WU wird „Lernerfolg“ zusätzlich auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung angesiedelt. Hier soll Bezug zu Carl Rogers' Grundsatz hergestellt werden, der bereits in den 1970er Jahren konstatierte:

Wenn ich also eine grobe Definition dessen versuchen sollte, was es heißt, als ganze Person zu lernen, dann würde ich sagen, es beinhaltet ein ganzheitliches Lernen sowohl auf der kognitiven Ebene als auch auf der Ebene des Gefühls und des Organismus, verbunden mit einer klaren Bewußtheit der verschiedenen Aspekte dieses ganzheitlichen Lernens. (Rogers & Rosenberg, 2018, S. 139)

Er fügt der intellektuellen und kognitiven Ebene des Lernens eine affektive und erlebnisorientierte hinzu, die – wenn auch in unterschiedliche Richtungen wirkend – Lernen auf einer Erlebnisebene ermöglicht.

In diesem Sinne kann Persönlichkeitsentwicklung, die sich u.U. durch emotionalen Erfahrungen im Lauf des Lebens bildet, ebenso als Lernerfolg gesehen werden, allerdings langfristig gesehen und mit einem Anspruch an Nachhaltigkeit. „Lernen“ wird als ganzheitliches, emotio-

¹ Für einen Überblick über Variationen in der Definition vgl. Appleton, Christenson und Furlong (2008); Groccia (2018); Kuh (2009) – im Rahmen dieser Arbeit wird nicht näher darauf eingegangen, um den vorliegenden Rahmen nicht zu sprengen.

nales Erlebnis verstanden und Studierende als Agierende innerhalb ihres bio-psycho-sozialen Systems betrachtet. Dies bedeutet, dass eine Interpretation von Lernerfolg „beyond grades“ notwendig wird, um den Impact von Student Engagement breiter ansiedeln und im Sinne der Studierenden lebensnaher interpretieren zu können.

Lernen erfordert nach Groccia und Hunter (2012, p. 3) „educational practices that engage students across disciplinary boundaries in learning experiences that tackle real problems, allow for application of course content to those problems, and lead to sustained intellectual growth and a heightened sense of personal responsibility“. Diese „real problems“ (seien es jene der Studierenden, oder anderer Personen, mit denen sie interagieren) werden in beiden WU Programmen thematisiert und stehen im Zentrum der Erfahrungen.

2.3 Komponenten von Student Engagement

In den hier vorzustellenden Programmen spielt die Interaktion von Studierenden nicht nur in dem universitären Lernfeld eine wesentliche Rolle in Sachen Engagement, auch das familiäre, soziale und gesellschaftliche Feld außerhalb des Curriculums stellen Erfahrungs- und Lernräume für Studierende dar. Diese multidimensionale Perspektive wird im Student Engagement-Modell von Groccia (2018) übersichtlich abgebildet (Abbildung 1), weshalb dieses das theoretische Grundgerüst der folgenden Überlegungen darstellt.

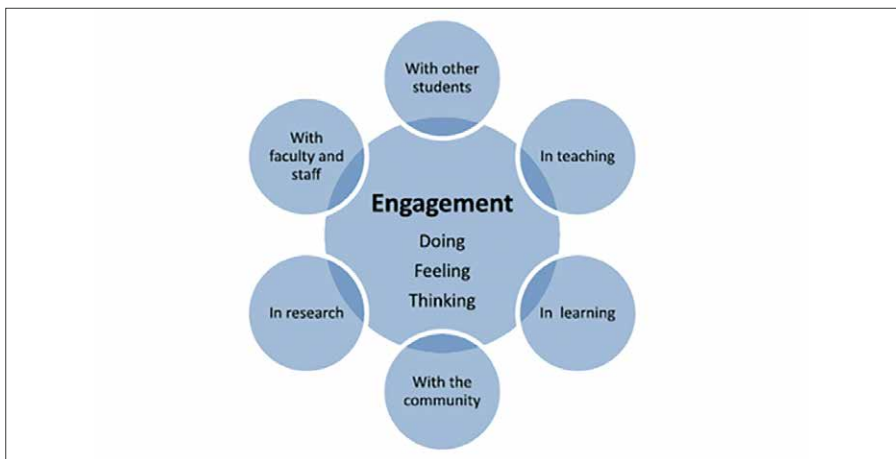


Abbildung 1. Multidimensionales Konstrukt von Student Engagement (Groccia, 2018)

Auf dieser Grundlage wird verständlich, dass Studierende die Möglichkeit haben, im Rahmen von Student Engagement Aktivitäten, ihr eigenes Handeln, Denken und Fühlen zu erfahren und zu reflektieren. Die Wichtigkeit von außeruniversitären Lernfeldern wird auch bei Coates (2005, p. 29) angedeutet: „Given an increasingly large, flexible and open higher education environment with ever diversifying types of students, understanding how students spend their time outside class is being seen as increasingly important.“

Darüber hinaus kann die Arbeit im Rahmen des Student Counselling Programms „Engagement“ als „reaction to challenge“ (Klem & Connell, 2004, p. 262) interpretiert werden, wobei

wieder die persönlichkeitsentwickelnde Komponente von Student Engagement im Vordergrund steht. Diese zusätzliche Dimension nennen die Autorinnen „Engagement in SELF“, die das oben genannte Modell als rückbezügliche und weiterentwickelnde Energie der eigenen Person erweitert.

Auf der Ebene der Verhaltensweisen (behavioural) bezieht sich der Impact von Student Engagement Aktivitäten auf den (konstruktiven) Umgang im Miteinander, auf die Intensität der Teilnahme an Aktivitäten und deren aktive Bemühungen an einer Teilnahme und Involviertheit. Die kognitive Ebene des Lernens umfasst die persönlichen Ziele der Studierenden, Strategien der Zielverfolgung und Selbstregulation, sowie den eigenen Einsatz an Ressourcen für das Bewältigen des Lernstoffs. Persönliches Interesse, Gefühle der Identifikation und Zugehörigkeit, sowie die eigene Haltung dem Lernfortschritt gegenüber sind auf der emotionale/affektive Ebene angesiedelt (vgl. Appleton et al., 2008). Die vorgestellten Programme an der WU greifen sowohl in ihrem Auftrag, als auch ihrem Design auf allen Ebenen, um den Studierenden ein ganzheitliches Lern-Erlebnis zu ermöglichen.

2.4 Third Mission

Die Förderung von Student Engagement im universitären Bildungsbereich, das Schaffen von Infrastruktur für ganzheitliches Lernen sowie die Bereitstellung außeruniversitärer Lernfelder stehen im Zusammenhang mit dem Third Mission-Auftrag. Unter diesem Begriff wird die Erweiterung des Aufgabenspektrums vom Hochschulen zusammengefasst: Neben Lehre und Forschung sind in den letzten Jahrzehnten weitere Aufgaben und Tätigkeitsfelder hinzugekommen. Diese neuen, zusätzlichen Hochschulaufgaben umfassen alle gesellschaftsbezogene Aktivitäten einer Hochschule, die zwar durchaus mit Lehre und Forschung zusammenhängen, jedoch nicht selbst bzw. nicht alleine Lehre und Forschung sind (Henke, Pasternack, & Schmid, 2017). Beispiele dafür sind gesellschaftliches Engagement und Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, Gründungsförderung, Wissenstransfer z. B. in Form von Kinderuniversitäten, Technologietransfer, Service-Learning-Angebote für Studierende und vieles mehr (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015).

Die Grundkonzeption der Third Mission basiert dabei auf der Annahme, dass wissenschaftliche Erkenntnissuche sowie die kritische Reflexion darüber, nicht ohne die Berücksichtigung von gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Rahmenbedingungen erfolgen kann (Würmseer, 2016). In diesem Kontext ist wissenschaftliches Handeln also nie nur selbstreferentiell, sondern umfasst immer auch die kritische Reflexion unterschiedlicher Rahmenbedingungen. Hochschulen sollen in ihrer Suche nach Erkenntnis also auch Wissen jenseits der organisationalen und systemischen Grenzen einbeziehen und somit Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung (sozial, wirtschaftlich, technologisch) in all ihren Leistungsbereichen in den Blick nehmen (Meyer & Sporn, 2018; Würmseer, 2016).

So hat sich die WU beispielsweise entschlossen, die Third Mission in ihre strategische Ausrichtung zu verankern und somit der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme als „Responsible University“ eine bedeutende Rolle zuzuschreiben. Ein Teil dieser Umsetzung der Third Mission findet sich unter anderem in den beiden Programmen Volunteering@WU (siehe Kapitel 3.1) und Student Counselling (siehe Kapitel 3.2). Das im Rahmen des Studiums gebildete (universitäre) Wissen wird in den Programmen zur Bewältigung von vielfältigen gesellschaftlichen und persönlichen Herausforderungen genutzt.

In den folgenden Praxisbeispielen soll die Vielfalt von Themen und Methoden für die praktische Umsetzung des Third Mission-Auftrags beleuchtet werden. Gleichzeitig wird auch die Verflechtung mit den Vorteilen des Student Engagements aufgezeigt.

3 Praxisbeispiel: Student Engagement an der WU

Die beiden in der Folge dargestellten Programme Volunteering@WU und Student Counselling siedeln sich auf organisationaler Ebene im Bereich des Studierendensupports an. Die Abteilung „Student Engagement & Counselling“ fördert die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung von Studierenden über extracurriculare Angebote, Förderprogramm und Counselling. Auf die weiteren Angebote dieses Bereichs (grau in Abb. 1 hinterlegt) wird hier nicht weiter eingegangen.

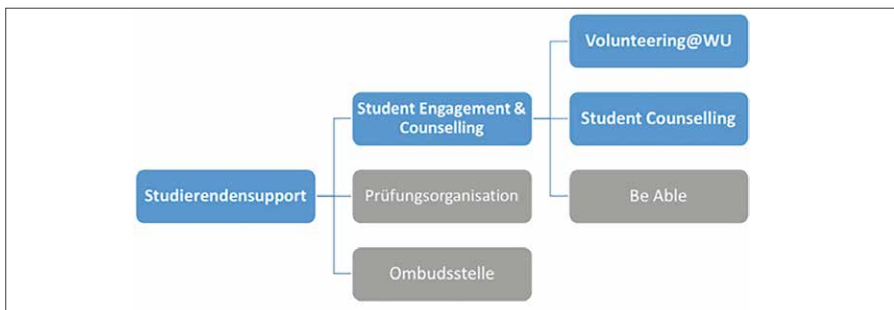


Abbildung 2. Organisationale Einbettung der vorgestellten Programme an der WU (Eigene Darstellung)

3.1 Volunteering@WU

3.1.1 Projektbeschreibung

Die 2010 von der WU gemeinsam mit der Caritas der Erzdiözese Wien und der REWE International AG ins Leben gerufene Initiative „Volunteering@WU - Lernen macht Schule“ fördert Engagement und soziales Verantwortungsbewusstsein unter WU-Studierenden und leistet dabei gleichzeitig einen gesellschaftlichen Beitrag, indem sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrem Bildungsweg unterstützt werden. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Programms waren/sind empirische Befunde, die aufzeigen, dass Bildungschancen in Österreich stark vererbt werden. So haben z. B. Kinder aus bildungsfernen Schichten eine bis zu 10-fach geringere Chance, einen Hochschulabschluss zu erwerben als junge Menschen aus akademischen Haushalten (Statistik Austria, 2018).

Um sich für Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem einzusetzen, engagieren sich jedes Semester mehr als 120 WU-Studierende im Rahmen von „Lernen macht Schule“ und unterstützen rund 240 Kinder und Jugendliche aus Einrichtungen der Caritas Wien in Hinblick auf deren schulische und soziale Entwicklung. Durch den Brückenschlag zwischen jungen Menschen aus völlig unterschiedlichen Lebenswelten wird dabei wechselseitige Horizonterweiterung und Voneinander-Lernen ermöglicht.: Die Kinder erhalten durch den Kontakt zu den Studierenden positive Bildungs- und Rollenvorbilder, die mit ihnen gemeinsam Zeit verbringen, sie in ihren Interessen und

Talente fördern. Die Studierenden erweitern ihren Horizont, indem sie Menschen aus anderen sozialen Schichten und Kulturkreisen kennenlernen und gefordert sind, ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen einzubringen und weiterzuentwickeln (Mackerle-Bixa, Rameder, & Patzl, 2015). Zentrales Ziel von „Lernen macht Schule“ ist somit nicht nur die Unterstützung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, sondern auch auf die Ausbildung von selbstbestimmten, kritisch-denkenden und reflexiven WU-Studierenden, die sich als Teil der Gesellschaft begreifen, über den eigenen Tellerrand blicken und bereit sind, Verantwortung für sich selbst und andere Mitglieder der Gesellschaft zu übernehmen.

3.1.2 Verortung der Initiative (Service Learning)

„Lernen macht Schule“ basiert auf dem didaktischen Konzept des Service Learning, einer Lern- und Lehrmethode in der Hochschulbildung, die das Engagement für die Gesellschaft (service) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen (learning) verbindet. Im Rahmen von Service-Learning-Projekten engagieren sich Studierende in gemeinnützigen Organisationen, die praktische Lernerfahrung wird mit theoretischen Ausbildungsinhalten verknüpft und in einem strukturierten Rahmen reflektiert und begleitet. Wesentliches Kriterium ist dabei, dass die Projekte über einen klaren Bezug zu den universitären Lernzielen verfügen und den Bedürfnissen der Gemeinschaft gerecht werden (vgl. Bartsch & Reiß, 2009). In Hinblick auf die Lernziele wird im Rahmen von „Lernen macht Schule“ ein „fächerübergreifender Ansatz“ (Bartsch & Reiß, 2009, S. 21ff.) verfolgt, d. h. im Vordergrund steht die Schulung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen der Studierenden.

3.1.3 Programme: Lernbuddy, Musikbuddy, Sportbuddy

Seit mittlerweile 10 Jahren betreuen die Studierenden als „Lernbuddys“ Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren aus verschiedenen Einrichtungen der Caritas Wien (Unterkünfte für Asylwerber*innen, Mutter-Kind-Häuser, Beratungsstellen, etc.). Für den Zeitraum eines Semesters - oftmals auch darüber hinaus - treffen sie sich wöchentlich, um für die Schule zu lernen und gemeinsam Freizeit zu gestalten. Seit 2016 sind die Studierenden auch als Musikbuddys aktiv. Unter künstlerischer Anleitung nehmen sie gemeinsam mit den Kindern an einem Chor teil und arbeiten wöchentlich miteinander auf mehrere Aufführungen pro Semester hin.

Ein weiteres Angebot von „Lernen macht Schule“ sind die seit 2010 stattfindenden Sommercamps, bei denen die Studierenden als Betreuer*innen mitwirken können. Die einwöchigen Ferienlager finden jährlich mit unterschiedlichen Schwerpunkten (Lerncamp, Musikcamp, Sportcamp) statt und stellen den Spaß sowie intensive gemeinsame Erlebnisse und Beziehungserfahrungen in den Vordergrund.

3.1.4 Begleitung der Studierenden und Kompetenzorientierung

Über Aus- und Fortbildungsseminare werden die Studierenden an der WU auf ihre Tätigkeit vorbereitet. Nachdem es sich bei „Lernen macht Schule“ um ein Service-Learning-Programm handelt, sind dabei folgende didaktische Prinzipien von Bedeutung (vgl. Eyler & Giles, 1999):

(1) Vermittlung theoretischen Wissens

Die Seminare im Rahmen von „Lernen macht Schule“ unterteilen sich in eine Grundausbildung (2 Halbtage), an der die Studierenden zu Beginn der Tätigkeit teilnehmen, sowie Praxisseminare (ganztätig), die in Form von vertiefenden Wahlmodulen während des Semesters angeboten werden. Inhaltlich fokussieren die Seminare auf die Lebenssituationen und Entwick-

lungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen aus sozialen Randgruppen, die Beziehungsgestaltung zwischen den Buddys und Kindern sowie auf Methoden der Lernförderung. Der Besuch der Seminare ist für alle neuen Teilnehmer*innen des Programms verpflichtend.

(2) Kontinuierliche Reflexion der praktischen Aktivitäten

Die verpflichtenden Reflexionseinheiten finden jedes Semester in Form einer 2-stündigen Supervision statt, um den Austausch unter den Studierenden in Kleingruppen sowie mit Fachexpert*innen zu ermöglichen. In diesem Rahmen können Erlebnisse und Schwierigkeiten in der Buddy-Tätigkeit reflektiert und gemeinsam Problemlösungsstrategien erarbeitet werden. Eine zweistündige Abschlussreflexion bei Beendigung der freiwilligen Tätigkeit zielt auf die Vorbereitung eines achtsamen Abschieds von den Kindern/Jugendlichen ab und gibt Raum für die Reflexion der individuellen Lernerfahrungen sowie Impulse zur weiteren Persönlichkeitsentwicklung.

(3) Dokumentation und Evaluation der Lernerfahrungen

Für die Evaluierung des Lernerfolgs im Bereich der persönlichen und soziale Kompetenzen wurden mit einem Lerntagebuch sowie einer abschließenden Reflexionsarbeit Instrumente entwickelt, über die die Studierenden ihre persönliche Entwicklung und individuellen Lernergebnisse laufend sichtbar machen und selbst dokumentieren können. Die Teilnahme am Programm wird auf Basis dieser Dokumentation als freies Wahlfach (3 ECTS-Anrechnungspunkte/Semester) im Studium anerkannt und mit dem Social Skills Zertifikat der WU ausgezeichnet.

3.1.5 Faktoren für eine erfolgreiche Umsetzung

Um Raum für positive Lernerfahrungen zu schaffen, wurden im Rahmen von „Lernen macht Schule“ verschiedene Maßnahmen gesetzt, um das Programm möglichst gut auf die Bedürfnisse der Studierenden sowie der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen abzustimmen (vgl. Mackerle-Bixa & Rameder, 2020):

(1) Vor Beginn der freiwilligen Tätigkeit erfolgt eine umfassende Erwartungs- und Rollenklärung mit den Studierenden. Klarheit über die Ziele des Programms sowie die Aufgaben der Buddys ist Voraussetzung für eine Teilnahme und beugt Enttäuschungen vor.

(2) Ein intensiver Matching-Prozess bringt Studierende und Kinder/Jugendliche zusammen. Dabei werden sowohl die Kompetenzen und Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Art des Betreuungssettings (Einzel oder Gruppe), Dauer der Anreise etc. berücksichtigt, als auch die spezifischen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen (z. B. Muttersprache, Geschlecht des Buddys ...).

(3) In allen Caritas-Einrichtungen gibt es für die Studierenden klar definierte Ansprechpartner*innen, die sie im Rahmen ihrer freiwilligen Tätigkeit begleiten und bei Fragen jederzeit unterstützen können.

(4) Zeitlich soll das Programm eine möglichst gute Vereinbarkeit mit dem Studium gewährleisten, daher orientieren sich sowohl die Seminare und Supervisionseinheiten als auch die Betreuungszeiten der Kinder an den zeitlichen Verfügbarkeiten der Studierenden.

(5) In Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung des Begleitangebots für Studierende (Seminare, Supervision, Peergroup-Treffen etc.) finden regelmäßige Bedarfserhebungen statt. Im Sinne

der Projektentwicklung werden zudem laufend Evaluierungen unter allen Beteiligten (Studierende, Einrichtungen ...) organisiert, um Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und Verbesserungsvorschläge aufzunehmen.

Die genannten Maßnahmen ermöglichen in vielen Fällen eine langfristige Teilnahme am Programm sowie damit verbunden einen nachhaltigen Beziehungsaufbau zu den Kindern und Jugendlichen. Obwohl die Mindestteilnahmedauer ein Semester beträgt, nehmen die meisten Studierenden ein ganzes Studienjahr am Programm teil. Manche sind sogar schon seit vielen Jahren in der Betreuung „ihrer“ Kinder/Jugendlichen aktiv, haben enge Beziehungen geknüpft und führen die freiwillige Tätigkeit oftmals auch noch nach Abschluss ihres Studiums fort.

3.1.6 Evaluierung und Adaption

„Lernen macht Schule“ knüpft in seiner Konzeption an zahlreiche interdisziplinäre Forschungsarbeiten an, die sowohl die Wichtigkeit qualitätssichernder Maßnahmen im Service Learning als auch den vielschichtigen Kompetenzerwerb von Studierenden im Rahmen derartiger Aktivitäten dokumentieren. Es wird deutlich, dass die Verbindung von Theorie und Praxis im Kontext gemeinnütziger Einrichtungen den Erwerb zentraler Schlüsselkompetenzen fördert und die Studierenden auf eine künftige - (sozial) verantwortungsvolle - berufliche Position vorbereitet (vgl. Bartsch & Reiß, 2009).

„Lernen macht Schule“ wird laufend auf verschiedenen Ebenen durch Forschungsarbeiten begleitet und evaluiert. Ein universitäres Forschungsprojekt hat beispielsweise den Einfluss der Lernbuddy-Tätigkeit auf Einstellungen und Verhaltensweisen der Studierenden im Zeitverlauf untersucht (Meyer, Neumayr, & Rameder, 2019). Zahlreiche Bachelor und Masterarbeiten beschäftigen sich darüber hinaus mit den Motiven und dem Kompetenzerwerb der Studierenden sowie den Wirkungen und dem Nutzen des Programms aus unterschiedlichen Perspektiven (Kinder, Studierende, Einrichtungen). Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten fließen wiederum in die Weiterentwicklung des Programms ein.

3.1.7 Erfahrungen und Rückmeldungen von Studierenden

Durch die Teilnahme im Rahmen von „Volunteering@WU - Lernen macht Schule“ werden persönliche Weiterentwicklung und soziale Kompetenzen unter den Studierenden gefördert. Die Studierenden erhalten Einblick in die Realitäten gemeinnütziger Organisationen und werden dazu befähigt, die in der Theorie erlernten Inhalte auf praktische Problemstellungen anzuwenden. Sie sind dabei gefordert, ihre Lernerfahrungen über Reflexion (Supervision, Lerntagebuch, Abschlussarbeit) herauszuarbeiten und entwickeln dadurch Kompetenzen wie problemanalytische Fähigkeiten, selbstreflexive und kommunikative Kompetenzen etc. weiter. Darüber hinaus erwerben die Studierenden ein besseres Verständnis für andere Kulturen sowie ein erhöhtes Bewusstsein für gesellschaftspolitische Fragestellungen und soziales Verantwortungsbewusstsein. Nicht zuletzt wird durch die Teilnahme im Rahmen von „Lernen macht Schule“ auch das soziale Kapital der Studierenden gestärkt, indem sie sich mit Kolleg*innen, Projektpartner*innen und Unternehmen vernetzen, die ebenfalls soziale Anliegen vertreten.

Ein Studierender im Masterstudium beschreibt seine Erfahrung als Lernbuddy folgendermaßen:

*Wir Studierende können unsere Grenzen ausloten. Die Problem- und Konfliktlösekompetenz wird gefördert. Außerdem sind wir als Motivator*innen, Animateur*innen, Tröster*innen, Vor-*

bilder, uvm. im Einsatz. Dafür werden wir mit vielen tollen Erlebnissen gemeinsam mit den Kindern reichlich belohnt. Diese Lernerfahrung der etwas anderen Art möchte ich nicht missen und ich werde noch sehr lange positiv daran zurückdenken.

Seit Start der Initiative im Jahr 2010 haben sich in Wien bereits über 1.200 Studierende im Rahmen von „Lernen macht Schule“ engagiert und mehr als 115.000 Stunden freiwillige Arbeit geleistet. Zahlreiche Erfahrungsberichte der Studierenden als Lernbuddys, Musikbuddys und vom Sommercamp finden sich unter: www.wu.ac.at/students/volunteering („Lernen macht Schule“ – Buddy-Programme).

3.2 Student Counselling Program

Mit der Leistungsvereinbarung 2019–2021 wurde zwischen der Wirtschaftsuniversität Wien und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung im Dezember 2018 festgelegt, dass Studierende hinsichtlich ihres Studienfortschritts und erfolgreichen Studienabschlusses (Senkung Drop-Out Raten, Erhöhung Studienaktivität) Unterstützung erfahren sollen. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die soziale Dimension gelegt werden (vgl. Wirtschaftsuniversität Wien, 2018).

Damit war der Grundstein für ein Programm gelegt, das Studierende dabei unterstützt, Herausforderungen im Studienalltag zu meistern, Ansprechpartner*innen in schwierigen Situationen zu finden, Zweifel am Studium aufzufangen sowie mit einfühlsamer und professioneller Unterstützung zu einem erfolgreichen Abschluss zu gelangen: „Counselling is a professional relationship that empowers diverse individuals, (...) to accomplish mental health, wellness, education and career goals.“ (American Counseling Association, n.d., para. 2)

3.2.1 Das Beratungsverständnis des Student Counselling Programms

In der Arbeit mit Studierenden folgt das Team des Student Counselling Programms einem systemischen und konstruktivistischen Beratungsansatz. Lösungen werden dabei nicht vorgegeben, sondern in Zusammenarbeit mit den Studierenden aus deren Selbst- und Weltbild heraus erarbeitet. Die Lebens- der Betroffenen werden dabei berücksichtigt, um Lösungen umsetzbar und mit der eigenen Umwelt kompatibel zu gestalten. Das Selbstverständnis der Humanistischen und Positiven Psychologie finden hier Eingang (Hofert, 2017). In der Klient*innen-Berater*innen-Beziehung werden die zentralen Elemente der Personenzentrierten Gesprächstherapie nach Carl Rogers berücksichtigt: Kongruenz, Empathie und bedingungslose, positive Zuwendung (Rogers & Rosenberg, 2018).

Die in Coachings und Workshops angewendeten Methoden dienen dem Ausloten von Handlungsperspektiven in scheinbar eingefahrenen Situationen, der Erweiterung der subjektiven Wahrnehmung über Problemstellungen sowie der Förderung der Entscheidungsfähigkeit im Sinne der Lösungsfindung. Daneben folgt das Student Counselling Team einem psychoedukativen Auftrag, um den Studierenden für die Handhabung der eigenen Problemstellungen das notwendige psychologische Hintergrundwissen zur Verfügung zu stellen.

3.2.2 Angebote und Themenschwerpunkte des Student Counselling Programms

Über vertrauliche Beratungsgespräche hinaus, die eine laufende Unterstützung und individuelle Lösungsfindung sowie Ressourcenstärkung im Zentrum haben, umfassen die Angebote

des Student Counselling Programms Workshops und Peergroups (in Präsenz sowie online) sowie Impulsvorträge². Niederschwelligkeit, Dauer und inhaltlicher Umfang der jeweiligen Formate unterscheidet sich stark voneinander, was den Studierenden ermöglicht, den Zeit- und Energie-Aufwand in Hinblick auf die Unterstützung frei zu wählen und den eigenen Bedürfnissen angepasst zu wählen. Gegebenenfalls versteht sich das Student Counselling auch als Drehscheibe, um nach ersten, stabilisierenden Interventionen den Übergang in ein therapeutisches Setting zu begleiten. In diesen Fällen werden Studierende an Professionalist*innen weiterverwiesen. Das Student Counselling fungiert damit auch als erstes Auffangnetz und Startpunkt für Therapien im Anschluss.

Aus den bisherigen Erfahrungen des Projekts geht hervor, dass die primären Anliegen der Studierenden Prüfungsängste, Motivationstiefs und Prokrastination, Zukunftsziele, Stressmanagement, Umgang mit Mehrfachbelastungen sowie Sorgen um den eigenen Studienfortschritt und dessen Planbarkeit berühren. Im Einzelsetting können darüber hinaus auch familiäre Verhältnisse, die eigene Wohnsituation oder das soziale Umfeld sowie Gruppendynamiken an der Universität in Beratungsgesprächen thematisiert werden. Durch das vertrauliche Setting im Einzelgespräch finden Studierende an ihrer Hochschule einen neutralen Rahmen, um den eigenen Zugang zum Studium aufgrund des sozialen Hintergrundes und Upbringungs zu hinterfragen.

Im Einzelsetting werden durchschnittlich 3 Beratungsstunden von den Studierenden in Anspruch genommen. Im Zeitraum zwischen April 2019 und Juni 2020 traten rund 90 Studierende mit dem Student Counselling in Verbindung. In einigen Fällen konnten für die jeweiligen Anliegen bereits nach 1–2 Gesprächseinheiten Lösungen erarbeitet werden. In anderen Fällen stellt das Counselling eine Prozessbegleitung dar, die nach 5–6 Einheiten abgeschlossen wird. Wie engmaschig die Studierenden begleitet werden, wird auf das betreffende Anliegen und den emotionalen Belastungsgrad abgestimmt und kann zwischen wöchentlichen und monatlichen Treffen variieren.

Gruppensettings eignen sich für Schwerpunkte, die studienrelevanterer Natur sind und eine größere Gruppe von Studierenden gemeinsam betreffen. So behandeln die angebotenen Workshops festgesetzte Themenschwerpunkte, wie z. B. den „Umgang mit Druck und Belastungen“ oder „Motivation & Selbstmanagement“. Sie werden an der WU einmal im Monat abgehalten und bieten den Studierenden an einem Halbtage die Möglichkeit, in Selbstreflexion und über den Austausch in der Gruppe an eigenen Herausforderungen zu arbeiten. Leistungsfähigkeit und Antrieb für das Studium sollen im Rahmen dieser Angebote gefördert werden. In diesen Formaten wird eine Gruppe von 16 Personen adressiert.

Durch ein Semester Distanzlehre aufgrund von COVID-19 im Sommersemester 2020 entwickelte das Student Counselling Team den „Online Round Table“, der den Studierenden den Austausch unter einander auch über ein virtuelles Kommunikations-Tool (MS Teams) ermöglichte. In moderierten Gesprächsrunden von 1,5 Stunden standen das Handling von Ausnahmeständen sowie die Entwicklung von Resilienz und für einen konstruktiven Umgang mit Krisenzeiten im Zentrum der Gespräche. Die Studierenden gaben dabei stets Rückmeldung, dass sie von den Erfahrungen der anderen, deren Geschichten und Erlebnissen stark profitieren konnten. Moderierte Peer Groups on Campus wurden auch mit Fokus auf eine ausstehende Bachelorarbeit abgehalten.

Die „STC Talks“ sind das zeitlich kompakteste Format des Student Counselling Programms. Im Rahmen von 50-Minütigen Impulsvorträgen erhalten Studierende auf kognitiver Ebene ein

² Eine detaillierte Darstellung der Formate und Themen ist auf der Webseite <https://short.wu.ac.at/counselling> zu finden.

hilfreiches Fundament, um subjektiv erlebte Schwierigkeiten und Phänomene (z. B. Stress, Prüfungsängste, oder Prokrastination) einordnen zu können. Damit kann Interesse für eine folgende Beratung oder Teilnahme an Gruppensettings zur weiteren Bearbeitung geweckt werden.

3.2.3 Wirkungsweisen

Durch die vergleichsweise kurze Laufzeit des Programms von 1,5 Jahren wurden die Wirkungsweisen der Beratungen und Workshops bei Studierenden noch nicht quantitativ erfasst. Die hier zusammengefassten Punkte beziehen sich auf persönliches Feedback aus den Beratungen und der Beobachtung des Studienfortschritts nach der Zusammenarbeit:

Die Inanspruchnahme des Student Counselling Programms scheint den subjektiv wahrgenommenen Handlungsspielraum der Studierenden in kritischen Phasen zu erweitern. Studierende fühlen sich den eigenen Schwierigkeiten nicht mehr ausgeliefert, sondern erleben sich als aktive Gestalter*innen ihres Studierendenlebens und -fortschritts. So scheinen sie beispielsweise durch verbessertes Stressmanagement in Hinblick auf Prüfungsantritte einem positiven Ergebnis sowie zügigeren Studienfortschritt näher zu kommen.

Weiteres wird durch stete Perspektivenwechsel das eigene, kritische Denken und das Hinterfragen automatisierter Handlungs- und Denkmuster gefördert. Werte und Weltbilder, die bisher als gegeben angenommen wurden, werden konstruktiv hinterfragt und der eigenen Lebensrealität angepasst. Die Zusammenarbeit fokussiert auf das emotionale Befinden und Empfinden der Studierenden und ermöglicht so das Auffangen der Studierenden in kritischen Lebens-Ereignissen/ Phasen. Der Dankbarkeit der Studierenden über diese Anlaufstelle, in denen sie „neben einer Matrikelnummer wieder Mensch“ (zit. ein Studierender) sein dürfen, wird deutlich Ausdruck verliehen und steht für eine positive Auswirkung der Zusammenarbeit hinsichtlich ihrer individuellen Befähigung zu ihrer „reaction to challenge“.

„Ich habe [durch die Counsellings] gelernt zu spüren, was ich will und meine eigenen Ziele zu verfolgen.“

„Mir hat das Student Counselling die Motivation im Endspurt des Studiums wiedergegeben.“

Bisherige Erfahrungen zeigen auch, dass das Beratungsangebot besonders First Generation Students (FGS) anzusprechen scheint und sich für diese auffallend als motivierend erweist. Sie finden, wie oben schon erwähnt, Raum zur Selbsterkundung, den sie – in Bezug auf die Herausforderungen mit einem spezifischen Studium – in ihrem familiären Umfeld in dieser Form vermissen.

Durch den selbstreflexiven Ansatz und die bewusste Prozesssteuerung durch den/die Berater*in werden die Studierenden also in die Selbstverantwortung geführt und in deren Persönlichkeitsentwicklung begleitet. Durch das (in den meisten Fällen rechtzeitige) Auffangen von Druck werden Ressourcen für Lernaktivitäten wieder freigesetzt und die Motivation für das Studium sowie die persönliche Einbindung an der Universität unterstützt.

4 Lernerfahrungen und Empfehlungen für die Praxis

Aus der Praxis der jeweiligen Programme und den darin gemachten Beobachtungen lassen sich folgende Punkte ableiten:

» Der Universität als Bildungseinrichtung obliegt es, eine dementsprechende Infrastruktur (ei-

nen Rahmen oder/und Reflexionsraum für das Lern- Erlebnis) für die genannten Lernräume und die Reflexion des Erlebten für Studierende zur Verfügung zu stellen. Dadurch leistet sie einen wichtigen Beitrag für die Möglichkeit zu Engagement, auch in Bezug auf Lernfelder außerhalb des Curriculums. Die soziale Eingebundenheit im universitären und familiären System und das damit verbundene Gefühl von „belonging“ / „involvement“ wird im Sinne der Studierenden gestärkt.

- » In vielen Fällen konnte eine der beiden hier vorgestellten Arten von Student Engagement ein verstärktes Commitment zum Studium erreicht und so die Studienaktivität gesteigert und Studienleistungen verbessert werden.
- » Über das in der Beratung erlangte Verständnis über die eigenen Bedürfnisse, Ziele und Kompetenzen können die Studierenden konstruktiv überprüfen, ob der gewählte Studienschwerpunkt denselben entspricht. Daraus kann entweder eine bewusstere Einbindung an der Universität oder ein bewusster Wechsel zu einem anderen Studienschwerpunkt resultieren und Verzögerungen bis zu einem Abschluss aufgefangen werden.
- » Soziale und kommunikative Kompetenzen werden durch Reflexion des studentischen und gesellschaftlichen „Miteinanders“ gefördert. Sie zeigen ihre Wirkung in allen sozialen Interaktionsfeldern, sowohl inner- als auch außeruniversitär.
- » Die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden wird durch Rücksichtnahme auf die entwicklungspsychologische Dimension des Studierendenlebens vorangetrieben.
- » Unabhängig von sozialer Herkunft, zeitlichen und finanziellen Ressourcen bietet ein institutionell verankertes, kostenloses Angebot für Studierende einen einfach/ niederschweligen Zugang zu Engagement. Damit sehen wir die vorgestellten Programme als geeignete Maßnahmen, um insbesondere Studierende aus bildungsfernen Schichten bei Schwierigkeiten im Studienverlauf zu unterstützen.
- » Freiräume in den Studienplänen, wie (freie) Wahlfächer, können Engagement als nützliche und transferable Skills auch in Form von ECTS-Anrechnungspunkte sichtbar machen.

Die folgende Grafik (Abb. 3) veranschaulicht, wie sich aus dem Auftrag von „Responsible Universities“ auch „Responsible Economies & Societies“ bilden können. Aus einer verantwortungsvollen Lehre und dem damit verbundenen Anspruch auf ganzheitliches Lernen erwachsen verantwortungsvolle Studierende und Führungskräfte der Zukunft. Die Wirkung von Student Engagement zeigt sich – nach der Entwicklung von Persönlichkeiten - damit auch auf einem gesamtgesellschaftlichen Level, was wiederum auf die Bildungskontexte der Zukunft positiv zurückwirkt.

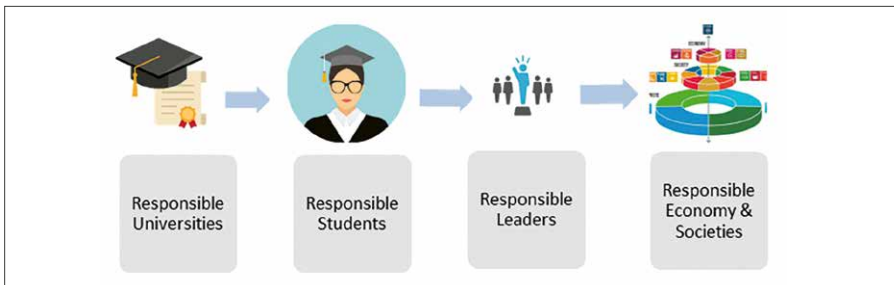


Abbildung 3. Responsible Universities formen Responsible Societies. Eigene Darstellung

Literaturverzeichnis:

- American Counseling Association (n.d.). What is professional counseling? Retrieved from <https://www.counseling.org/aca-community/learn-about-counseling/what-is-counseling>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Ashwin, P., & Mcvitty, D. (2015). The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (p. 343–359). Cham: Springer.
- Bartsch, G., & Reiß, K., (2009). *Do it! Learn it! Spread it! Service Learning für Studierende*. Stuttgart: mehrwert-Agentur für soziales Lernen gGmbH.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13), 1–10.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25–36.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Groccia, J. E. (2018). What is student engagement? *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 11–20.
- Groccia, J. E., & Hunter, M. S. (2012). *The first-year seminar: Designing, implementing, and assessing courses to support student learning and success: Volume two: Instructor training and development*. Columbia, SC: The National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.
- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2017). *Mission, die Dritte: Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre – Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: BWV.
- Hofert, S. (2017). *Psychologie für Coaches, Berater und Personalentwickler*. Weinheim: Beltz.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Mackerle-Bixa, S., & Rameder, P. (2020). "Volunteering@WU - Lernen macht Schule" – Von der Idee zur österreichischen Initiative. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 202–206). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackerle-Bixa, S., Rameder, P., & Platzl, A.-M. (2015). "Lernen macht Schule": Soziale Verantwortung als Hochschulprogramm. In S. Binder, & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrungen teilen - Vielfalt erleben: Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S. 45–59). Wien: LIT Verlag.
- Meyer, M., Neumayr, M., & Rameder, P. (2019). Students' Community Service: Self-Selection and the Effects of Participation. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 48(6), 1162–1185.
- Meyer, M., & Sporn, B. (2018). Leaving the Ivory Tower: Universities' Third Mission and the Search for Legitimacy. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 41–60.
- Müller, L., & Braun, E. (2018). Student Engagement: Ein Konzept für ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 649–670.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20.
- Rogers, C. R., & Rosenberg, R. L. (2018). *Die Person im Mittelpunkt der Wirklichkeit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roessler, I., Duong, S., & Hachmeister, C.-D. (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Statistik Austria (Dezember, 2018). *Statistics Brief – Vererbung von Bildungschancen*. Abgerufen unter https://www.statistik.at/web_de/services/statistics_brief/index.html
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1–15.
- Winteler, A., & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. *Das Hochschulwesen*, 56(6), 162–170.
- Wirtschaftsuniversität Wien (2018). *Leistungsvereinbarung*. Abgerufen unter https://www.wu.ac.at/fileadmin/wu/h/structure/servicecenters/hr/Mitteilungsblatt/Dezember_2018/Leistungsvereinbarung_2019-2021_Letztfassung.pdf
- Würmseer, G. (2016). Third Mission als Auftrag für Universitäten? *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(1), 23–31.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington: Center for Evaluation & Educational Policy, Indiana University. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>

Zu den Autor*innen



Tiana Lasica, MSc ist als Programmkoordinatorin bei Volunteering@WU tätig und dabei für die Umsetzung und Betreuung des Lernbuddy-Programms sowie der Sommersportcamps verantwortlich. Sie hat an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg sowie an der Universität Wien ihr Psychologiestudium mit den Schwerpunkten Gesundheit, Entwicklung und Förderung abgeschlossen und mehrjährige Erfahrung im Freiwilligenmanagement in zivilgesellschaftlichen Projekten gesammelt
tiana.lasica@wu.ac.at



Mag.^a Sarah Kohlmaier, Dipl. LSB ist diplomierte Lebens- und Sozialberaterin und an der Wirtschaftsuniversität als psychologische Beraterin für Studierende tätig. Sie unterstützt den Aufbau der Abteilung Student Engagement & Counselling als Specialist for Student Counselling seit 2019. Davor war sie (ursprünglich als Kultur- und Sozialanthropologin an der Universität Wien ausgebildet) als systemische Coach im Bereich Jobcoaching und Skilltraining jahrelang im Hochschulbereich tätig. Daneben engagierte sie sich in ehrenamtlichen Projekten im Bereich communitarian volunteering und der Begleitung von jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung
sarah.kohlmaier@wu.ac.at



Mag.^a Stefanie Mackerle-Bixa ist diplomierte Sozialarbeiterin und Soziologin und seit 2001 an der WU - zunächst im wissenschaftlichen Bereich am Institut für Nonprofit Management, anschließend im Vizerektorat für Lehre und Studierende - tätig. 2010 gründete sie Volunteering@WU und leitet dieses Programm zur Förderung sozialen Lernens und gesellschaftlicher Verantwortung unter Studierenden seit Beginn seines Bestehens. Stefanie Mackerle-Bixa verfügt über mehrjährige Erfahrung im internationalen Projektmanagement für das Forschungsnetzwerk CINEFOGO "Civil Society and New Forms of Governance in Europe" (6. Rahmenprogramm der EU) und hat sich im Zuge ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit an der WU sowie an der FH Campus Wien intensiv mit den Themen Freiwilligenarbeit, Zivilgesellschaft und Service Learning auseinandergesetzt.
stefanie.mackerle-bixa@wu.ac.at

Chemie-Vorbereitungskurs und das positive Feedback durch Student Engagement

FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Kröppl MSc,
Fachhochschule Oberösterreich, Campus Wels

Abstract

Studienanfängerinnen und Studienanfänger kommen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen hinsichtlich Vorbildung, Berufserfahrung und Erwartungen an die Fachhochschulen, um ein Studium zu beginnen. Die Fachhochschule möchte sie bei einem guten Studiumsstart unterstützen und bietet dafür für manche Fächer Vorbereitungskurse an.

Einer dieser Vorbereitungskurse an der Fachhochschule OÖ vermittelt seit einigen Jahren in zwanzig Einheiten Grundlagen der Chemie, wo Vorkenntnisse wiederholt und gefestigt werden und gleichzeitig erste fachliche Grundlagen als Vorbereitung für v.a. naturwissenschaftliche und technische Studienrichtungen mit Chemie gelehrt werden. Möglicherweise bestehende Vorurteile werden abgebaut bzw. ausgeräumt, Spaß und Interesse zu diesem Gebiet wird vermittelt.

Inhalte sind die Geschichte der Chemie (z. B. die Entdeckung von Elementen und die Entwicklung des Periodensystems der Elemente), die Anwendung des Periodensystems, um die Natur chemischer Verbindungen zu verstehen, die Nomenklatur von Verbindungen und chemisches Rechnen.

Methodisch wird abgewechselt zwischen Vortrag (Powerpoint bzw. Tafel), Filmen, kurzen Verankerungsspielen, Spielen zum Aufbau des Periodensystems und praktischem Arbeiten im Labor. Ergänzend helfen dazwischen Selbsttests, gerade Erlerntes durch selbständige Bearbeitung zu festigen und auf ähnliche Beispiele anzuwenden. Besonders gut gefällt den Teilnehmer*innen das im Kurs integrierte Laborbeispiel. Hier werden sie aufgefordert, zuvor gelernte Grundlagen von chemischem Rechnen praktisch anzuwenden, Massen und Volumina abzumessen, ihre Ergebnisse übersichtlich darzustellen und aus ihren Ergebnissen Schlüsse zu ziehen. Durch die verschiedenen Aufgabenstellungen bekommen Teilnehmende so ein grundlegendes Verständnis für das Fach Chemie.

Insgesamt wird dieser Vorbereitungskurs von den Teilnehmer*innen (bis zu 100 pro Jahr aus allen Standorten mit naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen mit Chemie im Curriculum der Fachhochschule OÖ) jedesmal äußerst positiv evaluiert. Sie loben dabei die vermittelte Begeisterung für das Fach, die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung, das Anwenden und Verankern von Erlerntem in Selbsttests und die Möglichkeit, selber praktisch im Labor zu arbeiten. Ihr Engagement ist sehr hoch. Auch finden sie das Zusammenarbeiten mit anderen Teilnehmer*innen – teilweise zukünftigen Studienkolleg*innen – sehr positiv. Chemisches Grundlagenwissen wird aufgebaut und angewendet; eventuelle Vorurteile abgebaut. Die Teilnehmer*innen werden für ihr nachfolgendes Studium gut vorbereitet.

1 Einleitung

Studienanfängerinnen und Studienanfänger kommen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen an die Fachhochschulen, um ein Studium zu beginnen. Dies macht zum einen die unterschiedliche Schul-/Vor- und Ausbildung aus. Manche haben zuvor eine wirtschaftliche Schule besucht, andere ein Gymnasium, weitere eine facheinschlägige Schule. Zum Anderen kommen manche angehende Studienanfänger*innen bereits mit Arbeitserfahrung (teilweise fachlich, teilweise aus ganz anderen Bereichen), andere kommen direkt nach Abschluss der Schule. So haben angehende Studierende häufig auch ganz unterschiedliche Erwartungen an das bevorstehende Studium. Und auch ihre Herangehensweise an das Erlernen von Neuem ist unterschiedlich. Manche tun sich leichter mit dem Erlernen von Neuem, weil sie nach der Schule noch gut in Übung sind, andere haben vielleicht die Schule schon vor Längerem abgeschlossen und müssen sich in das Lernen erst wieder hineinfinden.

Je besser Studierende im Vorfeld auf für ihr Studium essentielle Wissensgebiete vorbereitet werden, desto wahrscheinlicher werden sie einen guten Studieneinstieg schaffen und dadurch auch einfacher im Studium vorankommen. Um sie besser abzuholen und für neuen Stoff zu begeistern, ist es sehr positiv, sie gleich von Beginn an direkt anzusprechen, sie zu motivieren, aktiv dabei zu sein, sie zu eigenem Tun zu motivieren und ihnen fachliche Grundlagen für ihr zukünftiges Studium näherzubringen.

Vorbereitungskurse in den Monaten vor Studienbeginn stellen hierfür eine gute Möglichkeit dar, angehende Studierende auf ihr Studium vorzubereiten. Einer dieser Vorbereitungskurse an der Fachhochschule OÖ vermittelt seit 2015 in zwanzig Einheiten Grundlagen der Chemie, wo Vorkenntnisse wiederholt und gefestigt werden und gleichzeitig erste fachliche Grundlagen als Vorbereitung für v.a. naturwissenschaftliche Studienrichtungen gelehrt werden. Alle Unterlagen (Vorlesungs- und Laborskripten, Vorträge, Übersichtsfolien) und Ergänzungsübungen (zum Periodensystem der Elemente, zur Nomenklatur anorganischer Verbindungen, Selbsttests) sind dabei bereits im Vorfeld in einem Moodle-Kurs der FH OÖ in einem passwortgeschützten Bereich zu finden, sodass sich Teilnehmer*innen gut vorbereiten und dem Kurs dann folgen können. In den letzten Jahren haben pro Jahr bis zu 100 Teilnehmer*innen (aufgeteilt auf ungefähr drei Kurse) an den Chemie-Vorbereitungskursen teilgenommen.

2 Inhalt

Der Vorbereitungskurs Chemie hat zwei große Ziele. Einerseits sollen die angehenden Studienanfängerinnen und Studienanfänger essentielle fachliche Grundlagen erlernen. Bezogen auf Chemie ist das die Kenntnis und die Anwendung des Periodensystems der Elemente, die Nomenklatur von Verbindungen und idealerweise grundlegende Handgriffe und Praktiken im chemischen Labor. Andererseits sollen angehende Studierende Spaß und Interesse an Chemie entwickeln bzw. ausbauen. Dafür ist auch sehr wichtig, möglicherweise bestehende Vorurteile wie zum Beispiel „Chemie ist langweilig.“, „Da muss man alles auswendig lernen.“ oder „Wofür soll ich das später brauchen? abzubauen bzw. auszuräumen.“

In den folgenden Abschnitten sind die thematischen Inhalte des Vorbereitungskurses für Chemie beschrieben.

2.1 Geschichte der Chemie

Um Interesse am Fach Chemie zu wecken, und auch, um wichtige Grundlagen für Aufbau und Reaktionen besser verstehen zu können, ist es ein guter Einstieg, über die Bausteine aller Verbindungen – die Elemente - zu sprechen. Was verstand man historisch unter dem Begriff der Elemente, was heutzutage? Wie war das mit der Fünf-Elemente-Lehre? Wieviele Elemente wurden bis heute entdeckt, wieviele Elemente sind natürlichen Ursprungs, wieviele sind künstlich hergestellt? Was sind Metalle? Welche Elemente liegen fest, flüssig bzw. gasförmig vor? Wann und wie wurden Elemente entdeckt? Wer hat den Begriff „Element“ geprägt, wer den Begriff des „Moleküls“ eingeführt?

2.2 Periodensystem der Elemente (PSE)

Ist der Begriff der Elemente geklärt, stellt sich die Frage, wie und nach welchem System die chemischen Elemente angeordnet sind. Wie wurden die entdeckten Elemente sortiert und geordnet? Wer hat das Periodensystem der Elemente schlussendlich erstellt und wie lange ist das her? Welche Informationen können aus dem PSE herausgelesen werden? Können Eigenschaften von Elementen – wie zum Beispiel das Reaktionsverhalten mit Wasser oder Sauerstoff, Dichten oder Metallcharakter - aus dem Periodensystem erkannt werden? Nach welchem System werden Verbindungen aufgebaut? Und was ist das besondere an der Edelgaskonfiguration?

2.3 Nomenklatur anorganischer Verbindungen

Ist der Aufbau, die Anordnung der Elemente im Periodensystem und die Anwendung des Periodensystems geklärt, und auch das Ziel aller Elemente – das Erreichen der Edelgaskonfiguration – verstanden, können eine Vielzahl chemischer Verbindungen durch Anwendung des Periodensystems gebildet und nach Nomenklaturregeln benannt werden. Die Nomenklatur anorganischer Verbindungen ist sehr wichtig - sie bildet die Grundlage der chemischen Sprache.

Viele Verbindungen haben einerseits einen Trivialnamen, der häufig aus der Geologie abgeleitet ist. So hat die Salpetersäure HNO_3 ihren Namen aus dessen Salz - dem „Salpeter“ (lat. sal petrae = Felsensalz) - erhalten. Auch, wenn diese Bezeichnungen schon lange verwendet sind, geben sie zumeist keinen Aufschluss über die chemische Zusammensetzung, die in der Summenformel abgebildet wird. Hierfür wurde die systematische Bezeichnung entwickelt. So lässt sich aus der Bezeichnung „Kochsalz“ nicht auf die Summenformel NaCl mit der systematischen Bezeichnung Natriumchlorid schließen.

Da jedoch Trivialnamen sehr gebräuchlich sind, kann diese Bezeichnung nicht außer Acht gelassen werden und zumindest für das Fach gebräuchliche Trivialnamen müssen parallel zur systematischen Bezeichnung eingeprägt werden.

2.4 Chemisch Rechnen

Einen weiteren wichtigen Schwerpunkt des Vorbereitungskurses ist die Anwendung des Periodensystems für das Rechnen in der Chemie. So wird der Begriff des „Mols“ besprochen und die Molmassen von Verbindungen berechnet. Die Teilnehmer*innen lernen grundlegende Formeln für chemische Berechnungen kennen und können so die Zusammenhänge von

Stoffmenge, Masse, Volumen und Stoffmengenkonzentration herstellen. Es wird berechnet, wie verschieden konzentrierte Lösungen hergestellt werden können, wobei Unterschied und Zusammenhang von massenprozentigen und molaren Konzentrationen herausgearbeitet wird. Dies sind wichtige Grundlagen für Arbeiten im chemischen Labor. Weiters wird geübt, Reaktionsgleichungen aufzustellen, um so chemische Reaktionen verstehen und Massen einzelner Edukte bzw. Produkte berechnen zu können.

2.5 Praktisches Arbeiten im chemischen Labor

Um die Theorie über Verbindungen und das chemisch Rechnen praktisch anzuwenden, haben die Teilnehmer*innen des Vorbereitungskurses Chemie die Möglichkeit, am 2. Kurstag (macht Einheitenmäßig ca. ein Drittel des Kurses aus) im chemischen Labor die ersten praktischen Kenntnisse zu sammeln. Das Laborbeispiel ist auf maximal zwanzig Teilnehmer*innen begrenzt, um so genügend Laborplätze und gute Betreuung durch Professorin und TutorIn zu gewährleisten. So gibt es meist pro Vorbereitungskurs zwei Laborgruppen.

Beim durchgeführten Beispiel werden lediglich ungefährliche Substanzen – Kochsalz und Wasser – verwendet. Zu Beginn werden sicherheitsrelevante Aspekte besprochen und das Einhalten allgemeiner Laborregeln wird durch Unterschreiben der Labordnung zur Kenntnis genommen. Dann gibt es eine Einführung im Labor wo zu Beginn verschiedenste Einrichtungsgegenstände im Labor gezeigt werden. Dazu zählen Behältnisse zum Abmessen von und Hantieren mit Flüssigkeiten wie Bechergläser, Messzylinder, Messkolben, Pipetten, ... Dann geht es ans praktische Arbeiten. Zumeist werden in Teams aus zwei Personen Kochsalz-Lösungen mit unterschiedlichen Konzentrationen hergestellt. Für die Herstellung der massenprozentigen – bzw. molaren Lösung müssen die erforderlichen Massen an Kochsalz für die angegebenen Volumina zuerst berechnet werden. Hierbei können die Teilnehmer*innen nun das am Vortag erworbene Chemie-Wissen beim chemischen Rechnen praktisch anwenden, wodurch es gleich gefestigt wird. Danach wird das Einwiegen von Kochsalz auf oberhalbigen Waagen und Analysenwaagen geübt. Abgewogenes Kochsalz wird nun in vorgegebene Glasbehältnisse (Mess- bzw. Erlenmeyerkolben) überführt: In all diesen Schritten lernen die Kursteilnehmer*innen Laborpraktiken zur Herstellung von Lösungen kennen und bekommen ein Gefühl für Masse und Volumen.

Danach werden die Dichten der Lösungen bestimmt. Zur Bestimmung der Dichte lernen die Teilnehmer*innen zwei Methoden kennen: das Abwiegen eines bestimmten Volumens (mit Pipette bzw. Pyknometer) auf der Analysenwaage und anschließendes Berechnen der Dichte durch Division der Masse durch das Volumen und das direkte Ablesen der Dichte an der Skalierung einer Dichtespindel. Die Definition der Dichte als Division von Masse durch Volumen wird nun gut verstanden.

Alle Teilnehmer*innen protokollieren ihre Arbeitsschritte und tragen ihre Ergebnisse in einer selber im Labor, aber natürlich mit Unterstützung, erstellen Tabelle in Excel ein. Nun werden Mittelwerte und Standardabweichungen aller Messergebnisse berechnet. So lernen die Teilnehmer*innen gleich anschaulich, was Mittelwerte und Standardabweichungen aussagen über Messergebnisse.

Volumen abwiegen					
	Spindel	Pipette	Pyknometer	Mittelwert	Standardabweichung
[m-%]	Dichte 1	Dichte 2	Dichte 3		
2	1,0040	1,0039	1,0196	1,0092	0,0090
4	1,0284	1,0230	1,0265	1,0260	0,0027
6	1,0390	1,0388	1,0350	1,0376	0,0023
8	1,0510	1,0516	1,0538	1,0521	0,0015
10	1,0780	1,0703	1,0658	1,0714	0,0062
12	1,0800	1,0846	1,0850	1,0832	0,0028
14	1,1055	1,1051	1,0984	1,1030	0,0040
16	1,1190	1,1164	1,1170	1,1175	0,0014
18	1,1280	1,1300	1,1295	1,1290	0,0014
20	1,1460	1,1420	1,1453	1,1440	0,0028
22	1,1600	1,1580	1,1625	1,1602	0,0023
24	1,1740	1,1740	1,1740	1,1740	0,0000
26	1,1940	1,1970	1,1900	1,1937	0,0035

Tabelle 1. Dichtebestimmungen von Kochsalzlösungen.

Nun werden zwei Diagramm erstellt, die die Abhängigkeit der Dichten von den Konzentrationen (Massenprozent bzw. molar) darstellen. So können die Teilnehmer*innen Abhängigkeiten der Dichte von der Konzentration erkennen und interpretieren. Es wird erkannt, dass eine höhere Konzentration eine höhere Dichte bedeutet.

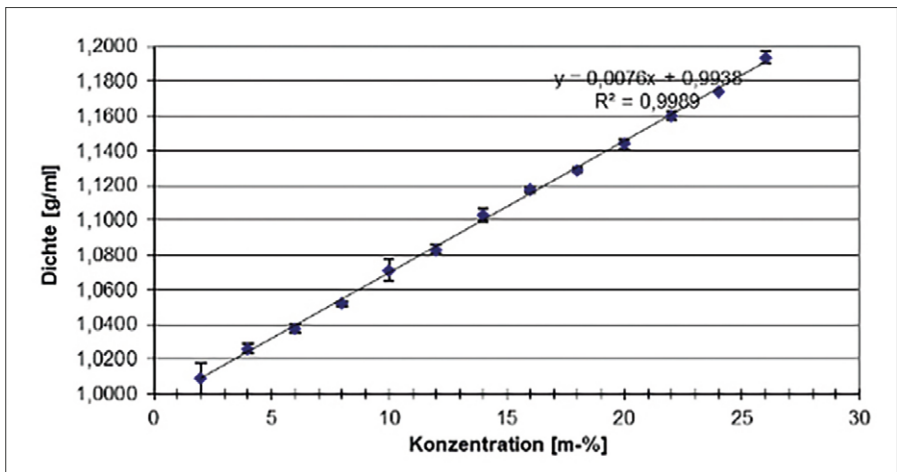


Abbildung 1. Dichten von Kochsalzlösungen unterschiedlicher Konzentration.

Nach dem Legen von Trendlinien und der Berechnung der Geradengleichungen wird nun geübt, Konzentrationen unbekannter Lösungen durch Anwenden der Geradengleichungen aus Dichte-Ergebnissen zu berechnen, sowie Massenprozent in Molar und umgekehrt umzurechnen. Dies festigt nun nochmals das Verständnis von Atom- und Molmassen, sowie die Berechnung von Massen für verschieden konzentrierte Lösungen.

Um die gewonnen Erkenntnisse noch weiter zu verankern, zeichnen die Teilnehmer*innen die Diagramme noch auf Millimeterpapier und ermitteln die Konzentration einer unbekannt Probe aus der Dichte graphisch.

Zum Abschluss bearbeiten die Teilnehmer*innen noch einen Selbsttest zum Laborbeispiel.

3 Methodik

Um alle Teilnehmer*innen bestmöglich anzusprechen und zu integrieren, werden die Teilnehmer*innen gleich zu Beginn aufgefordert, sich aktiv im Kurs zu beteiligen (student engagement). Das hilft einerseits, Unsicherheiten abzubauen und erleichtert andererseits, Neues aufzunehmen. Hilfreich ist auch ein abwechslungsreicher Unterricht. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Unterrichtstechniken kurz beschrieben.

3.1 Powerpoint und Tafel

Ein Teil der Wissensvermittlung erfolgt als Vortrag mit Powerpoint und wird parallel dazu durch Verwendung der Tafel ergänzt. Studierende machen sich Notizen, verfolgen die Präsentation über die Unterlagen im online-Kurs oder in ausgedruckter Form und hören zu.

3.2 Filme

Ergänzend zum klassischen Vortrag werden kurze Filme gezeigt, um so Geschichtliches oder Fachliches (z. B. kurze Dokumentationen bzw. Ausschnitte zum Periodensystem und Eigenschaften von Elementen) noch besser darstellen zu können. Währenddessen werden die Filme auch an manchen Stellen gestoppt und Zwischenfragen gestellt oder etwas erläutert. Teilnehmer*innen schreiben mit, beantworten Fragen und folgen den Filmen.

3.3 Verankerungsspiele und Spiele zum Aufbau des Periodensystems

Gut und abwechslungsreich, um gerade Erlerntes zu festigen und zu verankern, sind kurze Spiele, die nur ein paar Minuten dauern und die Teilnehmer*innen aktivieren und darüberhinaus das Gelernte verknüpfen. Hier sind die Teilnehmer*innen aufgefordert, sich aktiv zu beteiligen, um so durch student engagement besonders zu profitieren.

3.3.1 Studierende ordnen Elemente mit Kärtchen

Zu diesen Spielen gehört zum Beispiel eine Übung zu den Elementeigenschaften und zum Aufbau des Periodensystems. Hierzu bekommt jede(r) KursteilnehmerIn ein Elementkärtchen mit verschiedensten Elementeigenschaften (z. B. Atommasse, Aggregatzustand) auf Vorder- und Rückseite. Dieses soll er/sie sich anschauen und damit auf den Gang vor dem Hörsaal gehen. Nun sollen sich die Teilnehmer*innen am Gang nach der Atommasse gereiht aufstellen und dann die neben ihnen gereihten Elemente und deren Elementeigenschaften vergleichen. So üben sie Elementnamen und Abkürzungen und lernen bereits einige Eigenschaften der Elemente kennen (z. B. den Aggregatzustand, die Dichte, die Härte, ...). Danach gibt es die

Aufgabe, die Elemente nach der ebenso angegebenen Elektronenkonfiguration zu reihen und so verschiedene Gruppen nach der sogenannten Außenelektronenanzahl zu bilden, die daraus abzulesen ist. Die Teilnehmer*innen haben sodann die Aufgabe, die Eigenschaften innerhalb dieser Elementgruppe zu besprechen (TeilnehmerIn-TeilnehmerIn-Interaktion), ihre Erkenntnisse der Lehrperson mitzuteilen (TeilnehmerIn-Lehrperson-Interaktion) und anschließend die Kärtchen im Hörsaal auf der Tafel für Alle sichtbar in der Anordnung des Periodensystems anzubringen. Bei diesem aktivierenden Spiel werden die Teilnehmer*innen mit chemischen Elementen, deren Bezeichnungen und Eigenschaften vertraut gemacht, und verstehen durch Überlegen den Aufbau des Periodensystems, um so anschließend damit arbeiten zu können.

3.3.2 Periodensystem-Domino

Ein weiteres kurzes Verankerungsspiel zum Periodensystem ist ein Domino mit den Elementen und Angaben zu deren Aufbau. So üben die Teilnehmer*innen, sich im Periodensystem zurechtzufinden und wenden auch zuvor Gelerntes über den Aufbau von Atomen aus Elementarteilchen an. Sie müssen so z. B. verstehen, dass die Protonen als Kernelementarteilchen das Ordnungsprinzip im Periodensystem darstellen und daher in der sogenannten Ordnungszahl zu finden ist. Nachdem Elemente nach außen hin neutral sind, entspricht die Protonenzahl im Kern auch der Elektronenzahl in der Atomhülle, sodass auch dadurch die Elemente einfach im Periodensystem zu finden sind. Schlussendlich hängt die Neutronenzahl mit der Differenz aus Atommasse und Ordnungszahl zusammen und so lassen sich auch die Elemente mit diesen Angaben finden.

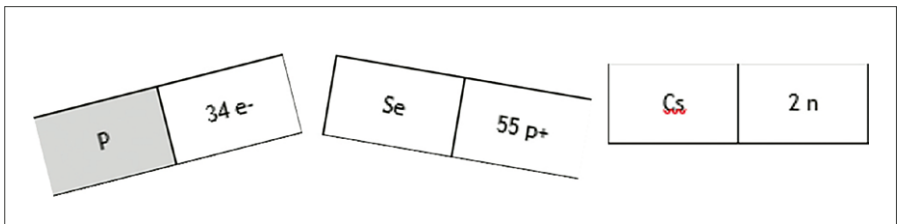


Abbildung 2. Element-Domino.

Auch in diesem Spiel interagieren die Teilnehmer*innen untereinander, besprechen sich und üben dabei spielerisch den Aufbau und die Merkmale des Periodensystems. Das ist eine wichtige Grundlage, um damit in den nächsten Schritten, Verbindungen und Nomenklatur zu verstehen und chemische Berechnungen durchführen zu können.

3.3.3 Nomenklatur-Triomino

Ein weiteres kurzes Spiel wird angewendet, um die Nomenklatur zu verinnerlichen. Hierbei muss ein großes Dreieck aus kleinen Dreiecken gebildet werden, indem Bezeichnungen und Summenformeln immer an den richtigen Seiten aneinandergelegt werden.

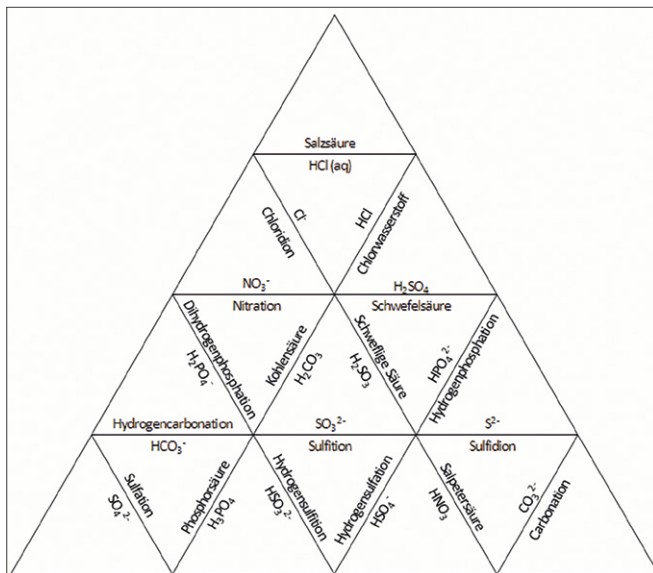


Abbildung 3. Triomino zur Nomenklatur von Säuren und Anionen.

Dieses kurze Spiel ist eine sehr wichtige Übung, da es ohne diese grundlegende Nomenklatur unmöglich ist, sich fachlich chemisch zu unterhalten. Auch bewirkt es, dass sich die Teilnehmerinnen direkt im Kurs aktiv mit der Nomenklatur beschäftigen und sie festigen und nicht erst irgendwann nach dem Kurs.

3.4 Selbsttests

In Selbsttests werden – zumeist in Zweier-Gruppen – Antworten zu Fragen des gerade erlernten Stoffes ausgearbeitet. So wird Gelerntes gefestigt und auf ähnliche Beispiele angewendet, um ein besseres Verständnis für die Thematik zu bekommen. Bei diesen Tests können alle Unterlagen, das Internet sowie auch Kolleg*innen zur Beantwortung und Lösung der Aufgabenstellungen herangezogen werden und darüberhinaus gibt es Hilfestellungen und Erklärungen durch die Professorin.

So wird zum Beispiel die Nomenklatur anorganischer Verbindungen geübt oder auch Fragen zum Laborbeispiel beantwortet. Näheres zu den Selbsttests wird in „Student-centred Learning in Chemie Vorlesungen (M. Kröppel) [1] beschrieben.

Selbsttest „Nomenklatur“ (50 Punkte)

1. Ergänzen Sie die fehlenden Elemente (fett umrandet). 4/

1	2	3	4	5	6	7	8
H							
	Be					F	
Na	Mg				S	Cl	
		Ge	As		Se	Br	Kr
	Sr	In					
		Tl			Po	At	Rn
Fr							

2. Markieren Sie alle einwertigen Hauptgruppenelemente. 3/

___ Na ___ Cu ___ Fe ___ Cl
 ___ S ___ Ne ___ N ___ K

3. Ergänzen Sie bei allen Verbindungen den Index (hier auch bei „1“!). 8/

Na ___ O Si ___ O Ca ___ Cl Be ___ Cl
 Na ___ (OH) Al ___ Br Ca ___ (CO) K ___ F

4. Benennen Sie folgende Verbindungen/ Ionen. 8/

Fe₃O₄ _____ CN⁻ _____
 NaHPO₄ _____ AgNO₃ _____
 Na₂CO₃ _____ SF₆ _____
 N₂O _____ FeCl₂ _____

zusammengestellt von Prof.(FH) Dr. M. Köppel 1/2

Selbsttest „Laborbeispiel“ (30 Punkte)

Führen Sie immer alle Rechenschritte an! Vergessen Sie nicht auf Einheiten, Achsenbeschriftungen, ...

1. Nennen Sie 2 Methoden zur Dichte-Bestimmung von Flüssigkeiten: 2/

2. Geben Sie die Einheit der Dichte an. 1/

3. Beschreiben Sie kurz die Herstellung von 140 g einer 7%igen NaCl-Lösung (ausrechnen, abwägen, Lösung herstellen). 4/

4. Nennen Sie 3 Möglichkeiten, um 10 ml Flüssigkeit abzumessen. Geben Sie an, welches der angeführten Beispiele am ungenauesten ist. 4/

am Ungenauesten (X)

5. Schreiben Sie alle Verbindungen/Ionen einer Kochsalz-Lösung an. 5/

6. Berechnen Sie die Dichten aus folgenden Angaben: 3/

A) 23 ml 2,4 M Lösung wogen 25,2908 g ρ = _____ g/ml
 B) 50 ml 20%ige Lösung wogen 57,2000 g ρ = _____ g/ml
 C) 25,134 ml (im Pyknometer) 6%ige Lösung wogen 26,0790 g ρ = _____ g/ml

E: A) 1,0298 B) 1,144 C) 1,038

7. Welche Molarkonzentration c in [mol/l] haben die Lösungen B und C aus Frage 6, wenn es sich um Kochsalz-Lösungen handelt? 4/

B) c = mol/l C) c = mol/l
 E: B) 3,91 C) 1,08

8. Wofür wird bei mehreren Messungen die Standardabweichung angegeben? 1/

zusammengestellt von Prof.(FH) Dr. M. Köppel 1/2

Abbildung 4. Zwei Beispiele für Selbsttests (links Nomenklatur, rechts Laborbeispiel).

Die Selbsttests werden von den Studierenden sehr gut angenommen. Besonders hilfreich ist der Austausch zwischen den Teilnehmer*innen und auch mit der Lehrperson. Indem die Fragen und möglichen Antworten besprochen werden, wird Gelerntes besser verstanden und auftauchende Verständnisfragen werden schnell geklärt.

3.5 Praktische Laborerfahrung

Eine besondere Erfahrung für die Kursteilnehmer*innen ist der Labortag. Etwa ein Drittel der Kurseinheiten sind die Teilnehmer*innen im Chemie-Labor und erlernen dort grundlegende Arbeitstechniken wie Wiegen und genaues Abmessen von Volumina. Außerdem benötigen sie gleich zu Beginn das am Vortag erlernte Wissen über Periodensystem, Verbindungen, Molmassen und chemisch Rechnen.

Während des Labortags haben die Teilnehmer*innen viele Gelegenheiten zum Selber-Tun, um Fragen zu stellen, etwas zu berechnen und durchzudenken und aktiv Theorie durch Praxisbezug zu verinnerlichen. Es ist wiederum eine gute Möglichkeit für student engagement.

4 Zusammenfassung

Am Ende jedes Vorbereitungskurses für Chemie bekommen die Teilnehmer*innen (bis zu 100 pro Jahr aus allen Standorten mit naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen der Fachhochschule OÖ mit Chemie im Curriculum) die Möglichkeit Feedback in

einer online-Evaluierung abzugeben. Die Rücklaufquote ist sehr hoch, die Evaluierungen sind äußerst positiv.

Besonders gelobt wird

- » die vermittelte Begeisterung für Chemie
- » die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung
- » das Anwenden und Verankern von Gelerntem in Selbsttests
- » die Möglichkeit, im Labor praktisch arbeiten zu können
- » das Zusammenarbeiten mit anderen Teilnehmer*innen – teilweise zukünftigen Studienkolleg*innen
- » den Abbau von eventuellen Vorurteilen
- » den Erwerb und das Anwenden von chemischem Grundlagenwissen
- » die gute Vorbereitung auf das nachfolgende Studium

Aus der Sicht der Lehrperson kann in diesem Kurs durch die abwechslungsreichen Unterrichtsmethoden hohes student engagement festgestellt werden. Es zeigt sich eine hohe Anteilnahme und Aktivität der Teilnehmer*innen. Die Interaktionen zwischen den Teilnehmer*innen und mit der Lehrperson schaffen ein gutes Arbeitsklima, helfen, den neuen Stoff gut aufzunehmen, aktivieren und tragen zu Interesse, Spaß und Begeisterung bei.

Literaturverzeichnis:

Kröppl, Michaela (2019), "Student-centred Learning in Chemie Vorlesungen"; ISBN 978-3-90309-811-4

Zur Autorin



FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Kröppl, MSc. ist Professorin für Chemie an der FH OÖ Campus Wels. Seit 2005 unterrichtet sie an der FH OÖ Chemie und damit verwandte Fächer in verschiedensten Studienrichtungen. 2011 hat sie auch ihre Dissertation in Chemie über die Verwertbarkeit von Biomasseaschen abgeschlossen. Mit viel Begeisterung bringt sie den Studierenden Grundlagen der Chemie näher. Dafür nutzt sie Tafel, Powerpoint-Folien, Internet-Videos und verschiedenste Tests, Spiele und Methoden, um Neues abwechslungsreich zu erlernen oder gerade Erlerntes zu festigen. Weiters interessiert sie sich sehr für die Geschichte der Chemie und bringt auch das in ihrem Unterricht und im Freifach „Geschichte der Naturwissenschaften“ ein.
michaela.kroeppl@fh-wels.at

Engaging Students – Konzeption der effektiven Anwendung von Audience-Response-Systemen zur Steigerung von Interesse, Partizipation und Verständnis

Nadine Linschinger BEd, Universität Graz

Abstract

Student Engagement ist eines der aktuellen Schlüsselwörter in der Hochschuldidaktik. Seit Jahren geht der Trend auch auf Hochschulebene hin zur Einbindung der Studierenden, zum Wecken von Interesse und zum Fördern der Partizipation (vgl. Bond & Bedenlier, 2019). Besonders in Großlehrveranstaltungen ist die Einbindung aller Studierenden allerdings nicht so einfach. Hier können Audience-Response-Systeme (ARS) Abhilfe schaffen. Damit können auch hunderte Studierende gleichzeitig mit ihrem Endgerät Fragen beantworten oder Rückmeldungen geben, die automatisiert ausgewertet und angezeigt werden. Große Metastudien (Hunsu et al., 2016; Chien et al., 2016) belegen die positiven Auswirkungen von ARS auf Student Engagement, die allerdings davon abhängig sind, wie der Einsatz des Tools didaktisch konzipiert wird. Die Frage nach Zweck und Ziel des Einsatzes sollte daher bereits in der Vorbereitung beachtet werden. Darauf aufbauend werden die passende Methode sowie Zeitpunkt und Häufigkeit des Einsatzes in der Einheit ausgewählt. Je nachdem, ob es sich um Präsenz- oder Onlinelehre handelt, die Studierenden miteinander interagieren sollen oder nicht, und an bestehendes Wissen angeknüpft oder neues Wissen gefestigt werden soll, bieten sich verschiedene Methoden an. Dazu gehören beispielsweise Brainstorming-Aktivitäten, Exit-Tickets, Peer-Instruction und -Feedback sowie Lehrveranstaltungs-Evaluation. Diese Methoden werden im Beitrag näher vorgestellt. Auch die Konzeption der Fragen ist ausschlaggebend für den Beitrag des ARS zum Verständnis der Studierenden. In Großlehrveranstaltungen bieten sich vor allem geschlossene Fragen wie Multiple Choice an, da diese automatisiert ausgewertet werden und sofort ein Ergebnis anzeigen. Hier kommt es vor allem auf die Qualität der falschen Antwortmöglichkeiten (Distraktoren) an, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen. Wichtig ist in jedem Fall, die gestellten Fragen im Anschluss mit den Studierenden zu besprechen, vor allem, wenn viele Studierende eine falsche Antwort gewählt haben. Nicht zuletzt sollten technische Stolpersteine und digitale Barrierefreiheit in der Planung immer berücksichtigt werden. So können Lernsettings geschaffen werden, die das Student Engagement im Hörsaal oder zuhause digital erhöhen.

1 Einleitung

Ein Lehrsaal voller motivierter, aktiver Studierender – das ist wohl der Wunsch vieler Lehrpersonen. Student Engagement ist deshalb aktuell eines der Schlüsselwörter in der Hochschuldidaktik. Doch wofür steht es überhaupt? Der Begriff Student Engagement kommt bereits seit den 1980er-Jahren in der Literatur vor und seitdem werden nicht nur die Definition, sondern

auch die Umsetzungsmöglichkeiten ständig weiterentwickelt (Bond et al., 2020; Fredricks et al., 2004; Newmann et al., 1992; Skinner & Belmont, 1993). Auf Hochschulebene geht der Trend hin zur Einbindung der Studierenden, zum Wecken von Interesse und zum Fördern der Partizipation (Bond & Bedenlier, 2019). Besonders in Großlehrveranstaltungen mit hunderten Teilnehmer*innen lässt sich Student Engagement allerdings nicht so einfach erreichen. Die Einbindung aller Studierenden durch bewährte kollaborative Lernmethoden kann in dieser Größenordnung kaum umgesetzt werden.

Im Zeitalter der digitalen Lehre wurden deshalb Lerntechnologien entwickelt, die neue partizipative Settings ermöglichen. Eine dafür geeignete Toolgruppe sind Audience-Response-Systeme, die die digitale Interaktion zwischen der Lehrperson und den Studierenden zulassen. In diesem Beitrag wird deshalb gezeigt, wie Audience-Response-Systeme sich positiv auf Student Engagement auswirken können. Zu diesem Zweck werden die didaktische Konzeption und die Methodenwahl für den Einsatz von Audience-Response-Systemen erläutert. Die didaktische Planung ist für die gewünschte Wirkung unbedingt erforderlich, denn die Verwendung digitaler Tools alleine zieht nicht automatisch positive Effekte nach sich. Dennoch mangelt es in wissenschaftlichen Publikationen häufig an konkreten Methoden und Anleitungen zum mediendidaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Tools. Diese sollen im vorliegenden Beitrag genügend Platz finden, damit Lehrpersonen den Erfolg, den verschiedene Studien über Audience-Response-Systeme belegen (Hunsu et al., 2016; Chien et al., 2016), selbst herbeiführen können.

2 Student Engagement und Audience-Response-Systeme

Für die Beschreibung der Wirkung von Audience-Response-Systemen auf Student Engagement ist zuerst ein gemeinsames Begriffsverständnis notwendig. Dieser Beitrag stützt sich auf die gängige Einteilung des Begriffs Student Engagement in kognitives, affektives und verhaltensbezogenes Engagement (cognitive, affective and behavioral engagement) (vgl. Fredricks et al., 2004). Indikatoren von kognitivem Engagement sind beispielsweise kritisches Denken, Reflexion, die Integration eigener Ideen und eine hohe Konzentration. Affektives Engagement zeigt sich durch Begeisterung, Interesse, Neugierde und eine grundsätzliche positive Einstellung gegenüber dem Lernen. Verhaltensbezogenes Engagement erkennt man daran, dass Studierende anwesend und aufmerksam sind, aktiv partizipieren und Verantwortung übernehmen (vgl. Bond & Bedenlier, 2019).

Will man diese Ziele durch die Verwendung von Lerntechnologien erreichen, dürfen einige Faktoren nicht außer Acht gelassen werden. Der Zugang zu Technologie und die Erfahrung im Umgang beeinflussen das Student Engagement und sollten wenn möglich ausgeglichen werden. Hilfreich ist eine technische Einführung in das gewählte Tool. Audience-Response-Systeme setzen beispielsweise voraus, dass die Studierenden über ein mobiles Endgerät verfügen. Um das Student Engagement zu erhöhen, ist es außerdem notwendig, den Studierenden zu erklären, wie und warum ein Tool in einem bestimmten Setting eingesetzt wird (vgl. Bond & Bedenlier, 2019). Nur dann entwickeln Studierende Interesse an der Methode, die zu mehr Aufmerksamkeit und Partizipation führt.

Unter dem Begriff Audience-Response-Systeme (ARS) werden heute vorrangig webbasierte Anwendungen verstanden, die den Studierenden ermöglichen, in der Regel per Smartphone oder anderen mobilen Endgeräten von der Lehrperson gestellte Fragen zu beantworten oder Rückmeldungen zu geben. ARS erreichen damit, was eine Lehrperson nicht zu tun vermag:

Beiträge von Studierenden werden zu hunderten in Echtzeit ausgewertet, gruppiert und angezeigt. Die Lehrperson kann live auf das Stimmungsbild im Lehrsaal eingehen, Unklares wiederholen oder Fragen beantworten. Die Studierenden partizipieren somit nicht nur aktiv, sondern erkennen auch, dass ihrer Meinung Relevanz zugeschrieben wird und sie den Lehrveranstaltungsverlauf nach ihren Bedürfnissen beeinflussen können. Die Hemmschwelle für die Partizipation ist bei Audience-Response-Systemen in der Regel auch deshalb niedrig, weil die meisten Tools anonym genutzt werden können. Damit steigern sich die Akzeptanz und Beteiligung in kleinen und großen Gruppen deutlich (vgl. Spaeth, 2019).

Wie die Meta-Studie von Hunsu et. al. (2016) zeigt, können sich Audience-Response-Systeme positiv auf Lernergebnisse auswirken, wenn sie entsprechend eingesetzt werden, d. h. die Inhalte sich eignen, didaktisch durchdachte Fragen gestellt werden und die Zielgruppe sich darauf einlässt. Welche Effekte in Studien zur Lernförderlichkeit von ARS führen, wurde von Chien et. al. (2016) untersucht. Sie identifizieren unter anderem die folgenden:

1. den Novelty effect, laut dem die technische Neuheit von ARS temporär die Aufmerksamkeit der Studierenden erhöht,
2. den Testing effect, der besagt, dass die Überprüfung von Lerninhalten in Testsituationen den Informationsabruf und somit die Behaltensleistung fördert,
3. den Feedback-intervention effect, laut dem die Anzeige der Ergebnisse und Rückmeldung von der Lehrperson lernförderlich sind, und
4. den Self-explanation effect, der besagt, dass Studierende, die die Begründung für ihre Antwort erklären, einen höheren Lerneffekt aufweisen. (vgl. Chien et al., 2016).

Die Wirkung dieser Effekte und die Lernförderlichkeit von ARS ist also größtenteils davon abhängig, wie das Tool in der Lehre eingesetzt wird. Folgend wird deshalb vorgestellt, wie ARS didaktisch in das Lehrveranstaltungs-konzept einfließen können.

3 Konzeption

Damit ein Audience-Response-System in einer Lehrveranstaltung erfolgreich eingesetzt werden kann, sind vorab didaktische Überlegungen notwendig, darunter das Ziel des Einsatzes, die Häufigkeit und Platzierung des ARS, die Art der Fragen und Besprechung der Antworten. Das ARS soll kein Gag für Zwischendurch sein, sondern wirklich in das didaktische Konzept integriert sein (vgl. Erlemann et al., 2014). Dazu gehört zuerst die Entscheidung, wozu das Audience-Response-System grundsätzlich dienen soll. Je nachdem, in welcher Phase der Lerneinheit es eingesetzt wird, erfüllt es unterschiedliche Zwecke und spricht unterschiedliche lernförderliche Faktoren an. Zum Einstieg in die Einheit kann es zur Aktivierung der Studierenden und zur Erhöhung ihrer Aufmerksamkeit verwendet werden, beispielsweise indem Vorwissen aktiviert und gesammelt oder ein Stimmungsbild eingeholt wird. Während der Inhaltsvermittlung kann mit einem ARS Faktenwissen abgefragt oder eine Meinung eingeholt werden, in kleineren Gruppen lassen sich diese auch als Freitext-Antworten eingeben und danach diskutieren. Zwischen Inhaltsblöcken dienen ARS außerdem als „Aufwecker“ der Reaktivierung der Aufmerksamkeit. Am Ende einer Einheit ist der Hauptzweck die Verständnisüberprüfung beziehungsweise Evaluation. Über alle Unterrichtsphasen hinweg bietet das ARS meist eine Visualisierung für die Studierenden, sei es als ansprechendes Diagramm oder

Wortwolke oder als einfache Aufzählung von Freitextantworten (vgl. Erlemann et al., 2014). Deshalb ist es auch in kleinen Gruppen durchaus sinnvoll, ein ARS anzuwenden.

3.1 Fragen

Wie häufig und wie viele Fragen gestellt werden, bleibt der Lehrperson überlassen. Es bietet sich an, zu Beginn der Einheit mit zwei bis drei Fragen die Inhalte vom letzten Mal zu wiederholen und am Ende mittels „Exit-Ticket“ (siehe Methoden) das Verständnis der aktuellen Inhalte abzufragen. Als Faustregel gelten vier bis fünf ARS-Fragen pro Einheit, da inkl. Tool-Einstieg, Durchführung und Nachbesprechung durchaus mit einem Zeitaufwand von fünf Minuten pro Frage, also 20–25 Minuten pro Lehrveranstaltungseinheit, gerechnet werden kann (vgl. Persike, 2018).

Wenn das Ziel des ARS-Einsatzes klar ist, folgt die Formulierung der Fragen. Um die Studierenden nicht nur erfolgreich zu aktivieren, sondern auch ihren Wissensstand zu erweitern und zu prüfen, ist die Art der Fragen wesentlich. Je nach Tool ist der Einsatz von offenen und/oder geschlossenen Fragen möglich. Während sich offene Fragen beispielsweise für ein Brainstorming in kleinen Gruppen besser eignen, empfiehlt es sich, in Großlehrveranstaltungen vorrangig geschlossene Fragen einzusetzen, da große Mengen an freien Antworten live schwer verfolgt werden können.

Der Aufwand für die Erstellung von Fragen ist allerdings nicht zu unterschätzen. Bei Multiple-Choice-Fragen sind beispielsweise plausible falsche Antwortmöglichkeiten (Distraktoren) essentiell. Alle Antwortmöglichkeiten sollten ungefähr gleich lang und gleich aufgebaut sein. Ungewollte Lösungshinweise durch Formulierungsunterschiede, beispielsweise durch eine unausgewogene Verwendung von Fachbegriffen oder nicht zusammenpassende Grammatik, sollten nach Möglichkeit vermieden werden. Die Schwierigkeit der Frage kann durch die Antwortpreizung (Breite der Antwortmöglichkeiten) gut gesteuert werden (vgl. Bernhardt-Melischig et al., 2013). Die Frage „Wie heißt der Erfinder der Glühbirne?“ lässt sich mit den Antwortmöglichkeiten Thomas Edison, Wolfgang Amadeus Mozart oder Andy Warhol einfacher beantworten als mit Antworten wie Thomas Edison, Alexander Bell oder Alfred Nobel. Sind die Fragen zu einfach, stellen sie keine realistische Abbildung des Wissens der Studierenden dar. Im besten Fall ähnelt der Schwierigkeitsgrad den späteren Prüfungsfragen, vor allem, falls diese ebenso Multiple-Choice-Fragen beinhalten. Wenn vermieden werden soll, dass die Studierenden durch Raten das Ergebnis verfälschen, kann eine „weiß nicht“-Option hinzugefügt werden (vgl. Quibeldey-Cirkel, 2018).

Die Ergebnisse von Multiple-Choice-Fragen können gut in Echtzeit angezeigt werden und sollten immer mit den Studierenden besprochen werden. Wenn Fragen gestellt werden, muss auch es auch genügend Zeit für die Diskussion der Antworten geben (vgl. Erlemann et al., 2014). Einerseits kann die Lehrperson so ihre Wertschätzung für die Partizipation zeigen, andererseits können Inhalte bei vielen falschen Antworten wiederholt werden. Persike (2018) empfiehlt die 75/25-Daumenregel: Haben weniger als 75 % der Studierenden die richtige und/oder mehr als 25 % eine falsche Antwort ausgewählt, sollte der Inhalt noch einmal besprochen werden. Nicht zuletzt ist die Überprüfung der technischen Voraussetzungen im Hörsaal bzw. Seminarraum nötig. Für die Anzeige der Fragen und Ergebnisse ist eine Beamer-Projektion erforderlich, ein funktionierender Internetanschluss ist außerdem für Lehrperson und Studierende (in deren Fall meist WLAN) notwendig. Falls für das gewählte ARS erforderlich, sollte die Lehrperson die Zugangsdaten zum Benutzer*innenkonto bzw. den Admin-Link für das ARS griffbereit haben, um keine Zeit mit der Suche zu verlieren.

3.2 Methoden

Das Audience-Response-System kann nicht nur für eine digitale Zwischenfrage eingesetzt werden, sondern auch methodisch variantenreicher in die Lehrveranstaltung integriert werden. Je nachdem, ob es sich um Präsenz- oder Onlinelehre handelt, die Studierenden miteinander interagieren sollen oder nicht, und an bestehendes Wissen angeknüpft oder neues Wissen gefestigt werden soll, bieten sich verschiedene Methoden für den Einsatz eines ARS an, folgend sind einige davon exemplarisch genannt. Erst nachdem ein didaktisches Einsatzszenario und eine Methode gewählt sind, folgt zuletzt die Auswahl des passenden Tools. Dabei sollte nicht nur auf den Funktionsumfang, sondern auch auf Datenschutz und Nutzungsbedingungen geachtet werden. Zu bewährten ARS mit Firmensitz in der EU zählen beispielsweise ARSnova¹, Feedbackr² und Tweedback³. Für ein schnelles Brainstorming eignet sich auch AnswerGarden⁴.

3.2.1 Brainstorming

Ein Brainstorming kann zu verschiedenen Zeitpunkten in der Lehrveranstaltung durchgeführt werden. Es eignet sich beispielsweise gut zum Abfragen von Vorwissen zu Beginn eines Themas. Je nach Gruppengröße und Ziel der Methode kann ein schnelles oder ein vertieftes Brainstorming gewählt werden. Zum schnellen Abfragen von Vorwissen bzw. Erwartungen in wenigen Worten eignet sich ein Wortwolken-Tool, das alle Antworten, die mehrmals gegeben werden, clustert und vergrößert darstellt. Für vertiefte Auseinandersetzung mit dem Vorwissen eignen sich virtuelle Pinnwände besser, die längere Antworten erlauben. Eine Brainstorming-Aufgabe kann ebenso als kurze Zwischenüberprüfung eingesetzt werden, um die Studierenden zurückzuholen.

3.2.2 Exit-Ticket

Ein Exit-Ticket wird am Ende einer Lehrveranstaltung als Abschluss-Aktivität eingesetzt. Es dient der Lehrperson nicht nur als Information über das Verständnis der Studierenden, sondern auch als Stimmungsbild. Es besteht üblicherweise auf offenen Fragen wie „Was habe ich heute gelernt?“, „Was habe ich interessant gefunden?“, „Wozu habe ich noch eine Frage?“. Alternativ können die Studierenden aufgefordert werden, ihre Tops und Flops der Einheit mitzuteilen: „Was hat Ihnen am besten gefallen (Top), was war nicht gut (Flop)?“. Die Lehrperson kann bei der Durchsicht der Antworten feststellen, welche Inhalte bei den Studierenden bereits gefestigt sind und welche wiederholt werden müssen. Das kann in der Planung der darauffolgenden Einheit berücksichtigt werden.

3.2.3 Peer-Instruction

Wie der Name schon erahnen lässt, fußt diese Methode auf der Idee, dass sich Studierende gegenseitig helfen und Inhalte erklären. Die Methode eignet sich besonders, wenn die Anzahl der korrekten Antworten zwischen 30 % und 70 % liegt, da so die Mischung zwischen Studierenden, die die Antwort bereits kennen und jenen, die noch eine Erklärung benötigen, am ausgewogensten ist. Nach der Beantwortung der Frage über das ARS bittet die Lehrperson die Studierenden, ihre Antwort kurz mit ihren Sitznachbar*innen zu diskutieren. Danach wird über dieselbe Frage nochmals abgestimmt. Das Ergebnis ist nun in der Regel deutlich besser (vgl. Digitaler Freischwimmer).

¹ Freeware, Open Source, Lehrperson benötigt ein Benutzer*innenkonto, Firmensitz in Deutschland.

² Freemium (kostenlose Version mit eingeschränktem Funktionsumfang verfügbar), Lehrperson benötigt ein Benutzer*innenkonto, Firmensitz in Österreich.

³ Freeware, kein Benutzer*innenkonto notwendig, Firmensitz Deutschland.

⁴ Freeware, Verwendung ohne Anmeldung, Firmensitz Niederlande.

3.2.4 Peer-Evaluation

Peer-Evaluation kann eingesetzt werden, um ad hoc Rückmeldungen aus dem Plenum zu Leistungen von Studierenden (z. B. Präsentation, Video) einzuholen. So bekommt der*die Vortragende sofort eine große Anzahl an Rückmeldungen, während die Studierenden im Publikum ihre Gedanken freier äußern als bei persönlichem Feedback. Für diese Art des ARS-Einsatzes ist es wichtig, dass nur die Studierenden, die die Rückmeldungen erhalten, Zugang zu den Ergebnissen bekommen, um eventuell unangenehmen Bloßstellungen vorzubeugen. Das kann die Lehrperson gewährleisten, indem sie, wenn vorhanden, einen Admin-Link mit den Studierenden teilt oder die Studierenden ihr Feedback-Tool sogar selbst einrichten lässt.

3.2.5 Lehrveranstaltungs-Feedback

Außerdem kann ein ARS zum Feedback einer laufenden Lehrveranstaltung eingesetzt werden. Das geschieht über einen Backchannel, also ein im Hintergrund laufendes System, das es den Studierenden erlaubt, in Echtzeit Rückmeldungen zum Lehrveranstaltungsverlauf zu geben, beispielsweise zur Vortragsgeschwindigkeit oder dem Verständnis (vgl. Ebner et al., 2014). Das geschieht meist über Skalen wie „kann folgen – bitte schneller – zu schnell – abgehängt“ oder „zu leicht – genau richtig – zu schwer“ und die Studierenden können zu jeder Zeit über ihr Endgerät Feedback abgeben (Persike, 2018). Die Lehrperson kann regelmäßig auf den Backchannel blicken und ihre Lehrveranstaltung gegebenenfalls anpassen, z. B. langsamer sprechen oder Inhalte wiederholen. Zu Beginn kann der ständige Blick auf den Backchannel herausfordernd sein, weshalb die Methode etwas Übung von der Lehrperson fordert. Der Backchannel kann ebenfalls für offene Fragen genutzt werden, da die Hemmschwelle der Studierenden niedriger ist, bei Unklarheiten eine Frage anonym in ein Onlinesystem zu stellen, als im vollen Hörsaal aufzuzeigen.

3.2.6 Videokonferenz-Interaktion

Aufgrund der derzeit flächendeckenden Umstellung auf Fernlehre werden viele Lehrveranstaltungen über Videokonferenzen durchgeführt. Während einer Videokonferenz ist es aber schwieriger als im Hörsaal, die Aufmerksamkeit der Studierenden einzuschätzen. Mündliche Antworten auf Fragen der Lehrperson kommen meist entweder zögerlich oder von mehreren Studierenden gleichzeitig überlappend. Deshalb bietet es sich an, Zwischenfragen über ein ARS zu stellen. Viele Videokonferenz-Tools verfügen über eine eingebaute Fragefunktion, ansonsten kann per Link auf ein externes Tool ausgewichen werden. Um festzustellen, ob die Studierenden auch von zuhause aus inhaltlich am Ball bleiben, bietet es sich an, nach Themenblöcken Wiederholungsfragen zu den eben genannten Inhalten zu stellen. Das ARS lässt sich auch gut mit dem Flipped-Classroom-Prinzip verbinden, wo Studierende zuhause Inhalte vorbereiten, die dann in der Lehrveranstaltung angewendet werden. Ob die Studierenden die Inhalte wirklich entsprechend vorbereitet haben, kann über eine ARS laufend während der Einheit abgefragt werden.

3.3 Beteiligung

Genauso wie in der Lehre allgemein gilt es noch viel mehr für die Verwendung von digitalen Tools, dass alle Studierenden eingebunden und unterstützt werden. In Präsenzlehrveranstaltungen

können die Studierenden meist relativ einfach zur Partizipation motiviert werden, in der Onlinelehre gehört die Motivation zur Teilnahme zu den E-Moderations-Aufgaben einer Lehrperson. Beim Einsatz in der Präsenz-, aber auch in der Onlinelehre ist zu bedenken, dass möglicherweise nicht alle Studierenden die entsprechenden Endgeräte zur Verfügung haben und deshalb von solchen Methoden ausgegrenzt sind. Stehen einzelnen Studierenden keine (funktionierenden) Endgeräte zur Verfügung, kann es helfen, wenn die Aktivitäten bei Bedarf paarweise bzw. in kleinen Gruppen durchgeführt werden können (vgl. Quibeldey-Cirkel, 2018). Vor dem Einsatz eines ARS im Hörsaal sollten die Studierenden immer darauf hingewiesen werden, nach Möglichkeit ein eigenes Endgerät mitzubringen. Am besten wird dieser Wunsch nicht nur in der vorherigen Einheit, sondern auch online oder per E-Mail angekündigt. Auch mit technischen Schwierigkeiten auf Studierendenseite ist zu rechnen, für deren Ausräumung gerade beim ersten Einsatz eines Tools am besten ein paar Minuten eingeplant werden. Vor allem in Großlehrveranstaltungen ist es aber nicht zielführend, laufend Zeit für technische Probleme von Einzelpersonen aufzuwenden.

Außerdem ist es bei der Verwendung von digitalen Tools immer notwendig, die Barrierefreiheit mitzudenken. Nicht alle Tools sind beispielsweise für sehbehinderte oder blinde Personen zugänglich, besonders, wenn Visualisierungen im Zentrum stehen. Auch für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen sind Audience-Response-Systeme, die in schnellem Tempo über kleine Buttons bedient werden müssen, nicht so einfach zu verwenden. Wettbewerbsartige ARS, wo die Studierenden gegeneinander Quizfragen beantworten, können für manche außerdem zu unangenehmen Stress- und Angstsituationen führen, weshalb derartige Systeme sparsam eingesetzt werden sollten (vgl. Pun, 2016). Als Lösung bieten sich auch hier Gruppenarbeiten bzw. Peer-Interaktionen an. Bei Bedarf können auch alternative Beurteilungsformen festgelegt werden.

4 Fazit

Wie dieser Beitrag zusammenfasst, beeinflussen Audience-Response-Systeme das Student Engagement nicht automatisch ins Positive oder Negative. Stattdessen stellen sie ein Werkzeug dar, das von Lehrpersonen didaktisch sinnvoll eingesetzt werden muss. Dafür sind eine durchdachte didaktische Konzeption und Methodenwahl erforderlich. Damit schaffen Audience-Response-Systeme vor allem für Großlehrveranstaltungen neue Möglichkeiten, alle Studierenden einzubinden, da alle „zu Wort“ kommen und die Lehrperson die zahlreichen Antworten sofort ausgewertet und visuell aufbereitet bekommt. In kleineren Gruppen eignet sich der Einsatz aufgrund der ansprechenden Visualisierung und der anonymen Verwendung aber genauso gut. Nach dem Motto „Das Tool macht nicht die Methode“ wird das passende Tool für das gewünschte Ziel erst zuletzt ausgewählt. Zusätzlich sollten technische Stolpersteine und Barrierefreiheit in der Planung immer berücksichtigt werden. Mit Hilfe der genannten didaktischen Hinweise und Methoden können so Lernsettings geschaffen werden, die die Studierenden aktivieren und ihre Partizipation erhöhen.

Literaturverzeichnis:

Bernhardt-Melischinig, J., Dragosits, C., & Trinko S. Hochschulübergreifender Leitfaden für den kreativen Teil bei der Erstellung anwendungsorientierter Prüfungsfragen. Hrsg. von Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria. 2013. <https://www.fnma.at/projekte/foerderprojekte/hochschuluebergreifender-leitfaden-fuer-den-kreativen-teil-bei-der-erstellung-anwendungsorientierter-pruefungsfragen>. Letzter Zugriff: 2 Juli.2020.

Bond M, Bedenlier S. Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019;2019(1). doi:10.5334/jime.528.

Bond M, Buntins K, Bedenlier S, Zawacki-Richter O, Kerres M. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020;17(1). doi:10.1186/s41239-019-0176-8.

Chien Y-T, Chang Y-H, Chang C-Y. Do we click in the right way? A meta-analytic review of clicker-integrated instruction. *Educational Research Review*. 2016; 17:1–18. doi:10.1016/j.edurev.2015.10.003.

Ebner, Martin, Haintz, Christian, Pichler, Karin, Schön, Sandra. Technologiegestützte Echtzeit-Interaktion in Massenvorlesungen im Hörsaal. *Entwicklung und Erprobung eines digitalen Backchannels während der Vorlesung*. In: Rummler, Klaus, Hrsg. *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster u.a.: Waxmann; 2014: 567–578. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101161.

Erlermann, J., Johnner, R., & Müller Werder, C. Mobile Response Tool: Funktionsweise und didaktische Möglichkeiten. 2014. https://www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2014_erlermann_johner_werder_mobile_response_tool.pdf. Letzter Zugriff: 2. Juli 2020.

Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A.H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 2004;74(1):59–109. doi:10.3102/00346543074001059

Hunsu NJ, Adesope O, Bayly DJ. A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. *Computers & Education*. 2016;94: 102–119. doi:10.1016/j.compedu.2015.11.013.

Linschinger, N. Studierendenaktivierung ohne Stolperfallen: Der erfolgreiche Einsatz von Audience-Response-Systemen. *fnma Magazin* 2019;4:23–25. <https://www.fnma.at/content/download/1933/9221>. Letzter Zugriff: 3. Juli 2020.

Newmann, F M, Wehlage, GG, & Lamborn, SD. The Significance and Sources of Student Engagement". In: Newmann FM, Hrsg. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press; 1992: 11–39.

Persike, M. So viele Antworten... Audience Response Systeme in der Lehre. *HFD Winter School E-Book: Hochschullehre im digitalen Zeitalter gestalten*. 2018;31(2):62–67.

Pun, K. Dos and don'ts on designing for accessibility. UK Government blog. <http://library.stkate.edu/assets/library-uploads/files/citeAMA.pdf>. Veröffentlicht am 2. September 2016. Letzter Zugriff 3. Juli 2020

Quibeldey-Cirkel K. Lehren und Lernen mit Audience Response Systemen. In: de Witt C., Gloerfeld C., Hrsg. *Handbuch Mobile Learning*. Springer Fachmedien Wiesbaden; 2018: 809–839. doi:10.1007/978-3-658-19123-8_38.

Skinner EA, Belmont MJ Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. 1993;85(4):571–581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571.

Spaeth, Tatjana. Audience Response Systeme Nutzen. *E-Learning Portal Universität Ulm*. 2019 <https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/e-learning/services/lehrentwicklung/didaktik-in-der-e-lehre/methodenkiste/lehre-gestalten/audience-response-systeme/>. Letzter Zugriff: 2. Juli 2020.



Zur Autorin

Nadine Linschinger, BEd ist ausgebildete E -Tutorin und seit Jänner 2020 als Mediendidaktikerin am Zentrum für digitales Lehren und Lernen an der Universität Graz tätig. Sie befasst sich mit der didaktischen und methodischen Konzeption digitaler Lernumgebungen und Lerntools und berät Lehrpersonen zum didaktisch motivierten Einsatz von digitalen Tools in ihrer Lehre. Zusätzlich führt sie mediendidaktische Weiterbildungsmaßnahmen im interuniversitären und länderübergreifenden Kontext durch. Ihr derzeitiger Arbeitsschwerpunkt ist die mediendidaktische Betreuung der Action Line 7 „European Citizenship“ der europäischen Hochschulallianz ARQUS.
nadine.linschinger@uni-graz.at

Auf der Suche nach dem Königsweg ... Student Engagement und active involvement in der Lehrer*innenbildung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Martina Müller, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Abstract

Schon an der Wende vom 18. zum 19. Jhdt. wies Herbart (1776–1841) auf die Bedeutung einer interessenfördernden Lehr-Lern-Interaktion hin und auch am Ende des letzten Jhdts. schlugen Barr & Tagg (1995) einen Paradigmenwechsel from teaching to learning vor. Insofern sind die Diskussion um ein aktives Engagement und Eingebundensein (Coates, 2005) der Studierenden und die Forderung nach einem Wechsel von der dozentenorientierten Wissensvermittlung zur studentenorientierten Begleitung des Lernens an Hochschulen grundsätzlich nicht neu.

Ausgehend von bestehenden spezifischen Forschungsarbeiten (Astin, 1993; Pace, 1980; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005) macht sich dieser Beitrag auf die Suche nach zielführenden hochschulischen Lernsettings, die effektives Lernen fördern, langfristig Studienerfolge bewirken und weiterführend auch aus der Perspektive der Hochschulentwicklung bedeutsam sein könnten.

Dabei liegt der Fokus nicht zum wiederholten Mal auf den Merkmalen guter Lehre, die bislang hinreichend erforscht wurden (u.a. Berendt, 2000; Hattie, 1999; Webler, 2004; Winteler, 2002a,b, 2008; Winteler & Forster, 2007), sondern auf der Erfassung der Lernergebnisse (learning outcomes) der Studierenden.

Daten einer Erhebung an einer Pädagogischen Hochschule aus dem laufenden Studienjahr (n = 127) werden mit bereits vorliegenden Ergebnissen internationaler Studien (Umbach & Wawrzynski, 2005; AAC&U, 2007; Kuh et al., 2008) in Beziehung gesetzt und daraus Folgerungen für die Weiterentwicklung der Hochschullehre abgeleitet.

1 Thematische Hinführung

*„Wer sich nur dem widmet, was er unbedingt benötigt,
wer sich immer nur an Brauchbarkeit und Verwertbarkeit orientiert,
wird letztlich beschränkt bleiben“ (Liessmann 2014).*

Student Engagement gewinnt im aktuellen hochschuldidaktischen Diskurs zunehmend an Bedeutung. Immer mehr Institutionen bemühen sich um die Klärung der Rahmenbedingungen der hochschulischen Lehre, die für die Entwicklung eben dieses studentischen Engagements grundlegend sind. Erste Ansätze dazu gehen schon zurück ins 18. und 19. Jhdt, als Johann Friedrich Herbart - einer der bedeutendsten Pädagogen der ersten Stunde - auf die Bedeutung einer interessenfördernden Lehr-Lern-Interaktion hinwies (zit. nach Benner 1993).

Auch am Ende des vergangenen 20. Jhdts. schlugen die Kalifornischen Professoren Robert Barr & John Tagg (ebda. 1995) einen Paradigmenwechsel im Bereich der tertiären Bildung

from teaching to learning vor. Insofern sind die Diskussion um ein aktives Engagement und Eingebundensein der Studierenden, wie es auch Hamish Coates (2005), Professor an der Universität in Peking, beschreibt und auch die Forderung nach einem Wechsel von einer dozentenorientierten Wissensvermittlung zu einer studentorientierten Begleitung des Lernens an den Hochschulen grundsätzlich nicht neu.

Das Thema scheint also augenblicklich sehr aktuell zu sein, was sich auch in der internationalen Forschungslandschaft bemerkbar macht. Immer mehr Studien widmen sich dem studentischen Engagement auf unterschiedlichen Ebenen (Marôco et al. , 2016; Assunção et al. 2020).

2 Student Engagement als Konzept

Die Idee des *Student Engagement* geht im wesentlichen zurück auf drei Vorläufer: Zum einen die „quality of effort“ Idee (Pace, 1979, 1995), weiters die „7 principles of good practice“ (Chickering & Gamson, 1987) und zuletzt das „involvement principle“ (Astin, 1979, 1985, 1993). Dabei liegt der Fokus aber nicht auf den Merkmalen guter Lehre (u.a. Berendt, 2000; Hattie, 1999; Webler, 2004; Winteler, 2002a,b, 2008; Winteler & Forster, 2007), wie sie schon mehrfach und ausführlich untersucht wurden, sondern auf der Erfassung der Lernergebnisse (learning outcomes) der Studierenden aus deren Sicht.

Winteler und Forster (2007) beschreiben im Zusammenhang mit ihren eigenen Forschungen *Student Engagement* als Konzept und betonen, dass der Verbleib und auch der erfolgreiche Abschluss eines Studiums davon abhängen, was die Studierenden während ihres Studiums tatsächlich tun, also wieviel Zeit und Anstrengung sie dem Studium widmen und vor allem auch wie sie das tun. Als ebenso bedeutsam erweisen sich in den Studien die Arbeit der Lehrenden und die Unterstützungsmaßnahmen, die sie von sich aus bereitstellen. Definieren wir also Student Engagement als Spiegel der intrinsischen Beteiligung von Studierenden an ihrem Studium, dann lassen sich daran auch die Lern- und Studienergebnisse sowie die Qualität des studentischen Lernens messen. Demnach kann Student Engagement auch als Indikator der Qualität und der Effektivität von Lehre und Studium angesehen werden. Insofern sind Lehrende und Lernende gleichermaßen für die Lernergebnisse verantwortlich - eine interessante Herausforderung für hochschuldidaktische Überlegungen, die aktuell auch neue (virtuelle) Formen der Lehre einbeziehen müssen.

3 Forschungskontext

Sowohl im angloamerikanischen als auch im deutschsprachigen Raum nehmen Forschungsinteresse und -tätigkeit zum Thema Student Engagement stetig zu (Umbach & Wawrzynski, 2005; AAC&U, 2007; Kuh et al., 2008; Marôco et al. , 2016; Assunção et al. 2020), auf der Suche nach zielführenden hochschulischen Lernsettings, die effektives Lernen fördern, langfristig Studienerfolge bewirken und weiterführend auch aus der Perspektive der Hochschulentwicklung bedeutsam sein könnten.

3.1 Forschungsleitende Fragen

Was aber bringt die Studierenden von einer passiv konsumierenden Haltung zu einer aktiven und engagierten Partizipation?

Welche Lernumgebung wirkt sich dabei förderlich aus?

Welche Settings eignen sich aus Sicht der Studierenden besonders für einen langfristigen und nachhaltigen Wissenserwerb?

Ist dafür tatsächlich die Motivation ausschlaggebend, wie es auch der amerikanische Autor und Motivationsredner Ziglar (1926–2012) formuliert?

3.2 Forschungsdesign

In Ermangelung deutschsprachiger Instrumente entstand auf der Grundlage des National Survey of Student Engagement (NSSE) der Indiana University Bloomington School of Education ein Online-Fragebogen, der in 42 Items über insgesamt 5 Dimensionen (Benchmarks) einerseits die Dauer studienrelevanter Tätigkeiten der Studierenden und andererseits aktive Maßnahmen der Institution zur Förderung studentischen Engagements erfasst. Die Items wurden dazu ins Deutsche übersetzt.

Skala	Beispiel-Item
Grad der akademischen Herausforderung	Ich habe Fragen gestellt oder auf andere Weise zu Kursdiskussionen beigetragen.
Interaktion der Studierenden mit Mitgliedern der Institution	Ich habe mit einem Fakultätsmitglied über Karrierepläne gesprochen.
Unterstützende Campus-Umgebung	Ich habe von der/dem Lehrenden Feedback zu einem Entwurf oder einer laufenden Arbeit erhalten.
Aktives und kollaboratives Lernen	Ich habe mit anderen Studierenden an Kursprojekten oder Aufgaben gearbeitet.
Bereichernde Unterrichtserfahrungen	Ich habe an einem Auslandsstudienprogramm teilgenommen.

Tabelle 1. Benchmarks NSSE

Die gesammelten Daten stammen aus einer Erhebung an einer Pädagogischen Hochschule aus dem laufenden Studienjahr. Dabei wurden insgesamt 127 Studierende im 2. Studienjahr des Studiums für Lehramt Primarstufe mittels eines Online-Fragebogens befragt, welcher anschließend mittels SPSS ausgewertet wurde. In weiterer Folge geplant waren ein umfassender Vergleich mit Ergebnissen vorliegender Studien und weiterführend qualitative Interviews (N=60) zu einzelnen Skalen, deren Ergebnisse stark von anderen Studien abwichen. Die Ergebnisse der Online-Befragung (N=92) deckten sich weitgehend mit denen bereits vorliegender Studien, bei einzelnen Skalen gab es jedoch Diskrepanzen, denen - bedingt durch die Distance-Learning-Phase - mit Hilfe von Online-Interviews (N=14) nachgegangen wurde. Aufgrund der Aktualität dieser Erkenntnisse und deren Bedeutsamkeit für die Weiterentwicklung der hochschulischen Lehre sollen hier einige exemplarisch dargestellt werden.

4 Erste Ergebnisse

Aus der bisherigen Forschung geht hervor, dass im Zusammenhang mit dem studentischen Engagement vor allem der Zeitaufwand für das Studium, die fachbezogenen Interaktionen mit den Lehrenden und Studienkolleg/innen sowie die Nutzung der institutionellen Ressour-

cen (vor allem der Bibliothek und anderer Technologien) von Bedeutung sind. Die Studie von Umbach & Wawrzynski (2005) zeigte signifikante Korrelationen zwischen dem Studierenden-Engagement und den angebotenen Lernarrangements, wobei die Bedeutung aktiver und kooperativer Lernmethoden besonders hervorzuheben ist. Je aktiver die Studierenden in den Unterricht eingebunden sind, desto besser sind demnach auch deren Lernergebnisse. Zudem führt es zu einer Leistungssteigerung, wenn die Lehrenden die Studierenden kognitiv fordern, mit ihnen häufig interagieren und ihnen die Möglichkeit für zusätzliche Erfahrungen im Studium geboten wird.

In einer weiteren Studie der Association of American Colleges and Universities aus dem Jahr 2007 extrahierten die Autor/innen 10 besonders effektive Maßnahmen für die Förderung des student engagement (sogenannte "high impact activities"). Darunter fallen die Erfahrungen in Lehrveranstaltungen des ersten Studiensemesters, kognitiv herausfordernde Aufgaben, kollaborative Aufgaben oder auch Erfahrungen in Lerngruppen (ebda. 2007).

High impact activities (AAC&U, 2007)
First-Year Seminars and Experiences
Common Intellectual Experiences
Learning Communities
Writing-Intensive Courses
Collaborative Assignments and Projects
"Science as Science Is Done"/ Undergraduate Research
Diversity/Global Learning
Service Learning, Community-Based Learning
Internships
Capstone Courses and Projects

Tabelle 2. High impact activities

Diese Erkenntnisse wurden auch durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigt. Viele Studierende gaben an, bei kognitiv herausfordernden Aufgaben motivierter zu sein und auch nicht so häufig einfach von Studienkolleg/innen abzuschreiben.

Auch die Möglichkeit zum freiwilligen Besuch einiger Lehrveranstaltungen, die vertiefend und ergänzend angeboten werden, nutzen die Studierenden häufiger als sie selbst weiterführende Literatur zur Hand nehmen, was wieder sehr für den vermehrten Einsatz kooperativer Lernformen in der Hochschullehre spricht.

Persönliche Interaktion und Aufforderung zu aktiver Mitarbeit durch die Lehrenden führen nach Angabe der Studierenden zu deutlich höherem Engagement, wobei diskursiv geführte Lehrveranstaltungen, wie Seminare und Übungen, aufgrund der meist kleineren Teilnehmerzahlen dabei als klare Favoriten hervorgehen. Auch Anmerkungen bei den offenen Fragen im Online-Panel bestätigen dies, wenn besonders positiv hervorgehoben wird, dass Lehrende mit den Studierenden auch außerhalb der Lehrveranstaltungen kommunizieren, und das nicht nur, wenn es zu zufälligen Treffen im Hochschulgebäude kommt. Laut Aussagen der Studierenden in den Interviews schätzen diese es sehr, wenn Lehrende ihnen zusätzlich Infos (auch

per E-Mail) zukommen lassen, sie an Termine erinnern oder Anregungen für weitere Arbeiten, ev. sogar persönliche Abschlussarbeiten, geben. Besonders beliebt sind Informationen, die einen hohen Praxisbezug haben. Zuletzt findet das Angebot der Lehrenden, bei offenen Fragen oder Anliegen jederzeit Kontakt aufnehmen zu dürfen, großen Zuspruch bei den Studierenden, wenngleich sie auch ergänzen, dass es dieses Angebot grundsätzlich von vielen Lehrenden gäbe, im konkreten Fall dann aber nur wenige auch entsprechend agieren würden.

4.1 Diskussion und Ausblick

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich in vielen Items, dass in der professionsorientierten Lehramtsausbildung von den Studierenden besonderes Augenmerk auf die Verwertbarkeit für die eigene Arbeit gelegt wird. Dies scheint auch ein Grund dafür zu sein, dass die Pädagogisch Praktischen Studien, die in kleinen Gruppen oder gar zu zweit abgehalten werden, für die Studierenden nach eigenen Angaben von besonderer Bedeutung sind. Hier ist aktives Engagement Grundbedingung und auch die kognitiven Anforderungen scheinen entsprechend intrinsisch zu motivieren (vgl. Umbach & Wawrzynski, 2005).

Im Hinblick auf das Erstellen von Portfolios geben die Studierenden an, dass dies besonders sinnvoll und hilfreich für sie ist, wenn es ziemlich konkrete Vorgaben und Kriterien dafür gibt, andererseits aber auch Freiraum für persönliche Schwerpunktsetzungen bleibt. Werden diese Portfolios dann auch noch fächerübergreifend erstellt, ziehen die Lernenden den größten Nutzen daraus, zumal die Vernetzung einzelner fachspezifischer Inhalte dann bewusster und reflektierter wahrgenommen wird. Im Bereich der offenen Fragen wurde von den Studierenden auch rückgemeldet, dass es besonders motivierend ist, wenn Portfolios in Prüfungssituationen verwendet werden dürfen.

Als besonders sinnvoll und gewinnbringend genannt wurden aber auch Diskussionen (im betreffenden Semester häufig online) zu Leseaufträgen anhand von Leitfragen, die die Studierenden obgleich ihrer Option, offene Fragen zu stellen, den rein schriftlichen Arbeitsaufträgen vorzogen, zumal Feedback dazu oft nicht oder nur mit großer zeitlicher Verzögerung erfolgt. Auch eine Statistik über die Anwesenheiten in ausgewählten Online-Seminaren des betroffenen Semesters weist darauf hin, dass die Eigenverantwortlichkeit das Engagement positiv beeinflusst. Auf gezielte Nachfrage in den Interviews wurde der Wunsch nach Austausch und persönlicher Interaktion wiederholt genannt und auch die höhere Verwertbarkeit der Inhalte im Vergleich zu schriftlichen Arbeitsaufträgen wurde bekräftigt¹.

„Nach der LV hatte ich richtig Lust, am Thema weiterzuarbeiten!“ (IP 6, 12)

In der schriftlichen Befragung zeigte sich, dass Kurzreferate und Präsentationen bei den Studierenden grundsätzlich wenig beliebt zu sein scheinen, zumal die Sinnhaftigkeit meist nicht klar erkennbar ist. Interessanterweise scheint sich diese Sichtweise in der corona-bedingten Studiensituation verändert zu haben, nimmt man auf die Ergebnisse der mündlichen Befragungen Bezug. In den Interviews gaben die Studierenden nämlich an, dass Kurzreferate durch die Teilnehmer/innen im Rahmen von Online-Seminaren sehr abwechslungsreich und erfrischend wären und sie zudem eine gute Möglichkeit böten, sich mit einem kleinen Stoffteil vertieft zu beschäftigen. Voraussetzung dafür sei aber eine weitgehend freiwillige und inte-

¹ Dazu ist zu ergänzen, dass eine qualitative Unterscheidung schriftlicher Arbeitsaufträge in all ihren Ausprägungen im Rahmen der Erhebung leider nicht möglich war.

ressengeleitete Wahl des Referatsthemas, was für die Lehrenden angesichts der curricular vorgegebenen Inhalte eine große Herausforderung darstellt.

Aus Sicht der Lehrenden war der Umgang mit Gruppenarbeiten besonders überraschend, zumal Studierende häufig unglücklich mit Gruppenarbeiten sind und es manchmal aus organisatorischen und zeitlichen Gründen unmöglich scheint, mit jemandem zusammenzuarbeiten. Dieser Aspekt wurde in der aktuellen Situation nie angesprochen und war scheinbar im Distance Learning leichter lösbar als unter den herkömmlichen Rahmenbedingungen.

Kooperative Lernformen scheinen in Zeiten von Social Distancing also bedeutsamer zu sein als organisatorische Befindlichkeiten.

Zuletzt soll auch das *Service Learning* (im Sinne des gesellschaftlichen Engagements der Studierenden), welches im Diskurs um Student Engagement einen fixen Platz einnimmt und mittlerweile auch ein wesentlicher Bestandteil der Lehramtsausbildung an vielen Institutionen ist, Erwähnung finden, zumal es auch in der Befragung von den Studierenden als sehr positiv und befruchtend für die persönliche Entwicklung und Professionalisierung genannt wird.

5 Fazit

Ein Beweggrund für die vorliegende Studie war, langfristig relevante Aspekte für die Weiterentwicklung der Hochschullehre zu finden.

Viele der Rückmeldungen aus den persönlichen Interviews zeigten, dass didaktisch-methodische Settings, die den Studierenden schon vor der Pandemie sehr angenehm und nützlich erschienen - zusammen mit organisatorischen Rahmenbedingungen - für das persönliche Engagement nun von noch größerer Bedeutung waren.

Aus den Ergebnisse lassen sich sowohl auf Seite der Studierenden als auch auf Seite der Lehrenden zentrale hochschuldidaktisch relevante Punkte ableiten: die Bedeutung einer relativ hohen kognitiven Anforderung des Studiums, die durch konkrete motivationale Handlungen der Lehrenden unterstützt wird und die Bereitschaft der Studierenden, Zeit und kognitive Anstrengung in ihr gewähltes Studium zu investieren.

All diese Ergebnisse und deren Relevanz sind in einer Folge-Untersuchung auch in höheren Studiensemestern und unter „normalen“ Studienbedingungen zu überprüfen.

Dennoch bleibt abschließend zu betonen, dass es in der hochschulischen Lehre nicht darum geht, etwas zu bieten, das konsumiert wird. Es geht darum, gemeinsam etwas zu schaffen und zu entwickeln und dabei den gesellschaftlichen Wandel mitzudenken, damit Student Engagement selbstverständlich wird.

„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann!“ (Francis Picabia)

Literaturverzeichnis:

- AAC&U (Association of American Colleges and Universities) (2007), „College Learning for the New Global Century“. Washington, DC.
- Assunção, Hugo, Lin, Su-Wei, Sit, Pou-Seong, Cheung, Kwok-Cheung, Harju-Luukkainen, Heidi, Smith, Thomas, Malo, Benvindo, Bonini Campos, Juliana Á. D., Ilic, Ivana S., Esposito, Giovanna, Francesca, Freda M., & Marôco, João (2020), „University Student Engagement Inventory (USEI)“, Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Front. Psychol.* 10:2796.
- Astin, Alexander W. (1993), „What Matters in College“, *Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Barr, Robert B. & Tagg, John (1995), „From teaching to learning“, *A new paradigm for undergraduate education*. *Change*, 27(6), 12–25.
- Benner, Dietrich (1993), „Die Pädagogik Herbarts“, *Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Berendt, Brigitte (2000), „Was ist gute Hochschullehre?“, in *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbe- reich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Helmke, Andreas, Hornstein, Walter, & Terhart, Ewald (Hrsg.). Weinheim, 247–259.
- Chickering, Arthur W., & Gamson, Zelda F. (1987), „Seven principles for good practice in undergraduate education“. *AAHE Bull.* 39(7), 3–7.
- Coates, Hamish. (2005), „The value of student engagement for higher education quality assurance“ *Quality in Higher Education*, 11:1, 25–36
- Hattie, John A. (1999), „Influences on student learning“. *Higher Education*, 11(1), 25–36.
- Kuh, George D., Laird, Thomas Nelson, & Kinzie, Jillian (2008), „High Impact Practices: What They Are, Why They Work, and Who Benefits“. Presented at the AAC&U 2008 Annual Meeting, Washington DC.
- Maroco, João, Maroco, Ana L., Bonini Campos, Juliana A. D., & Fredricks, Jennifer A. (2016), „University student’s engagement“: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicol. Reflex. e Crit.* 29–21.
- National Survey of Student Engagement (2019), „Engagement Indicators. Retrieved from National Survey of Student Engagement“ http://nsse.indiana.edu/html/engagement_indicators.cfm
- Pace, Robert C. (1980), „Measuring the quality of student effort“, *Current Issues in Higher Education*, 2, 10–16
- Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T. (2005), „How college affects students“, Volume 2: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, Ernest T. & Terenzini, Patrick T. (1991), „How College Affects Students“, Jossey-Bass, San Francisco.
- Umbach, Paul D. & Wawrzynski, Matthew R. (2005), „Faculty do matter: The role of college faculty in stu- dent learning and engagement“, *Research in Higher Education* 46 (2), 153–84.
- Webler, Wolff-Dietrich (2004), „Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Hand- lungsfähigkeit und Praxisentwicklung“, (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszu- friedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld.
- Winteler, Adi. (2002a), „Lehrqualität = Lernqualität?“ Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (1). *Das Hochschulwesen*, HSW 50, 2, 2–9.
- Winteler, Adi (2002b), „Lehrqualität = Lernqualität?“ Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (2). *Das Hochschulwesen*, HSW 50, 3, 82–89.
- Winteler, Adi (2008), „Professionell lehren und lernen“ Ein Praxisbuch. 3. Auflage. Darmstadt: Wissen- schaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Winteler, Adi & Forster, Pit (2007), „Wer sagt, was gute Hochschullehre ist?“ Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, HSW 55, 4, 102–109.

Zur Autorin



Mag. Dr. in Martina Müller, Lehramtsstudium für Volksschulen; Studium Erziehungswis- senschaften und Soziologie; Doktoratsstudium Grundschulpädagogik und -didaktik; langjährige Schulleiterin und Lehrende in der Fortbildung; Lehrende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Bereich Fachdidaktik Deutsch und Sprachliche Bildung seit 2007; Koordinatorin für Begabungsförderung an Pädagogischen Hochschulen und Schnittstelle zum Buchklub Österreich. Aktuelle Forschungs- schwer- punkte liegen im Bereich der Professionalisierungsforschung.
martina.mueller@ph-linz.at

Persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen für Studierende – das Messinstrument PII im Hochschulkontext

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Susanne Oyrer und Dr. Harald Reibnegger,
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Abstract

Der von Zaichkowsky (1994) ursprünglich für die Werbebranche entwickelte Personal Involvement Inventory PII wurde in der vorliegenden Fallstudie an einer Pädagogischen Hochschule mit 109 Probanden als Messinstrument für Involvement im Bildungsbereich untersucht. Mit Hilfe der 10 Items des PII wurde die situative, selbst wahrgenommene Miteinbezogenheit von Studierenden in unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen getestet. In der statistischen Auswertung der Daten (Pallant, 2016) ergab eine Faktorenanalyse aller 10 Items - davon 5 affektiv und 5 kognitiv - einen einzigen Faktor. Mit einem Cronbachs- α Wert von 0.85 für diese Skala, den hohen Korrelationen der Items untereinander (zwischen 0.60 und 0.77), sowie den unterschiedlichen Ergebnissen für den Involvement Mittelwert (über alle 10 Items) der verschiedenen Lehrveranstaltungen zeigt sich, dass Involvement in dieser Fallstudie stärker von affektiven und kognitiven Faktoren abhängt, als vom Lehrveranstaltungstyp. Damit erfüllt das PII erste Voraussetzungen für ein brauchbares Instrument zur Messung von Involvement in Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext. Neben der Prüfung als statistisches Messinstrument, lassen sich aus den Daten neue Forschungsfragen hinsichtlich des theoretischen Konstrukts betreffend die Bedeutung der affektiven Komponenten von Involvement in der Vorlesungsdidaktik im Hochschulkontext formulieren. Denn die Ladung auf einen einzigen Faktor deutet darauf hin, dass affektive und kognitive Faktoren des Involvement im Bildungskontext näher beisammen liegen, als in der Werbebranche. Wenn daher eine Lehrveranstaltung affektiv gut aufgenommen wird, könnte sie von Studierenden für die angestrebte Ausbildung für relevanter und brauchbarer gehalten werden. Dies würde der Art und Weise, wie Vortragende ihre Studierenden affektiv erreichen, große Auswirkungen hinsichtlich der Einstufung der Nützlichkeit attestieren. Zukünftig soll der PII durch eine repräsentativen Stichprobe im tertiären Bildungsbereich getestet werden.

1 Einleitung

Im Bestreben, Studierende an den Universitäten und Hochschulen zu halten und die Anzahl der Studienabbrüche gering zu halten, kommen Engagement und Involvement der Studierenden große Bedeutung zu. Dabei wird oft argumentiert, dass neben dem akademischen Involvement über gewisse Faktoren, wie etwa der Zufriedenheit mit der jeweiligen Institution, oder der Möglichkeit, sozialen Anschluss am Campus zu finden, das soziale Involvement für das Verbleiben an der Institution wichtig ist (Astin, 1984; Sharkness & DeAngelo, 2011). Auch Astin legte bereits 1984 die Definition von Involvement relativ breit an und beschrieb dieses als die Menge an physischer und psychischer Energie (ebd., S. 297), die Studierende

in ihre akademischen Bestrebungen, aber auch in das universitäre Leben bzw. Leben an der (Hoch-)schule stecken. Dementsprechend weit sind im Bildungskontext auch die verschiedenen Interpretationen von Involvement gefächert (Sharkness & DeAngelo, 2011; Astin, 1999). Darüber hinaus sorgen Überschneidungen mit dem Begriff "Engagement" für eine gewisse Komplexität des Themas.

Ebenso vielfältig wie die theoretische Hinterlegung des Begriffs, ist auch der unterschiedliche Zugang zur Messung desselben und oft stoßen diese konzeptionellen Zugänge sowie deren Messungen auf Kritik bzw. Veränderungsvorschläge (Sharkness & DeAngelo, 2011; Thendar, Culver & Burge, 2013; NSSE, 2011; Strydom & Mentz, 2010; Lutz & Culver, 2010).

Die hier präsentierte Vorstudie bezieht sich allein auf die Messung des akademischen Student Involvement in Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext und berücksichtigt keine Faktoren für das soziale Involvement oder Engagement von Studierenden. Dabei wird auf Parallelen aus der Werbebranche zurückgegriffen, in welcher im Zuge der Erforschung der involvierenden Wirkung von Werbespots auf potentielle Kunden bereits in den 1980er Jahren interessante konzeptionelle Ansätze für Involvement gefunden wurden (Kapferer & Laurent, 1985; T aylor & Joseph, 1984; Jensen et al., 1989; Lastovicka & Gardner, 1979). Obwohl verschiedene Varianten der Messung von Involvement in der Werbebranche konzeptionell gut eingebettet sind, sind sie wegen ihres starken Bezugs zum Warenverkauf schwer für den Hochschulkontext adaptierbar. Eine Ausnahme bildet jedoch Zaichowskys (1994) Personal Involvement Inventory (PII), dessen Items sich im Gegensatz zu anderen Fragebögen ausschließlich auf affektive und kognitive Aspekte von Involvement beziehen.

Im Folgenden werden zunächst die hier angewendeten theoretischen, konzeptionellen Ansätze vorgestellt, um dann die Anwendungsmöglichkeit des PII (Zaichowsky, 1994) im Hochschulkontext vorzustellen.

2 Theoretisches Konzept

In unserer Vorstudie beziehen wir uns ausschließlich auf die Messung des akademischen Student Involvement, und hier im Speziellen auf die konkrete Unterrichtssituation. Anders als in anderen Studien, werden damit weder die Eingebundenheit im Campus, noch Auswirkungen auf das Verhalten der Studierenden getestet, wie beispielsweise die Beschäftigung mit Lehrinhalten außerhalb des Unterrichts, oder die Teilnahme an nicht verpflichtenden Lehrfächern (Kapferer & Laurent, 1985; T aylor & Joseph, 1984; Jensen et al., 1989; Lastovicka & Gardner, 1979). Vielmehr wird die persönliche Relevanz der konkreten Lehrveranstaltung in Augenschein genommen – ein Konstrukt, dessen Zusammenhang mit Involvement im Folgenden näher beschrieben wird.

2.1 Student involvement und persönliche Relevanz

In der Sozialpsychologie wird zwischen Situationen mit hohem oder niedrigem Involvement unterschieden (Petty, Cacioppo & Heesacker, 1981), die im Wesentlichen in der persönlichen Relevanz der Inhalte für das Objekt begründet sind. Hier spielen Faktoren wie persönliche Bedeutung bzw. intrinsische Wichtigkeit eine große Rolle (Petty & Cacioppo, 1981). Zu einem

ähnlichen Schluss kommt Krugmann (1965), der Involvement als die Anzahl an persönlichen Verbindungen definiert, die eine Person zwischen einer empfangenen Botschaft und ihrem eigenen Leben machen kann. Diesen Aspekten der persönlichen Relevanz wird im theoretischen Konstrukt des Involvement eine Schlüsselrolle zugesprochen (Zaichkowsky, 1994; Sherif & Hovland, 1973).

Innerhalb der persönlichen Relevanz werden von Zaichowsky (1994) zwei unterschiedliche Aspekte definiert, nämlich die affektive und kognitive Relevanz. Diese Gruppierung wird auch von Schaufeli, Salanova, et al. (2002) bestätigt.

Kahn (1990) bringt im theoretischen Konstrukt von Involvement außerdem den Begriff „pleasurable state“ (Anmk.: angenehm, genussvoll) ein; Cole et al. (2012) argumentieren mit dem Begriff „preferred self“ (Anmk.: bevorzugtes Selbst), welches in der Beziehung zwischen der Person und deren Tätigkeit zum Ausdruck kommen sollte, damit sich Involvement entfalten kann. Schließlich werden in der Literatur drei Faktoren genannt (Schaufeli, Salanova, et al., 2002, 2004; Kahn, 1990; Shuck and Wollard, 2010), die diesen genussvollen affektiv/kognitiven Zustand von Involvement beschreiben: Kraft (vigour), Widmung (dedication) und ein Zustand ähnlich dem Flow (absorption).

2.2 Student Involvement versus Student Engagement

Während das theoretische Konzept von Involvement einen gewissen Zustand beschreibt (siehe Punkt 2.1), manifestiert sich Student Engagement neben Emotion und Kognition auch im Verhalten einer Person (Kahn, 1990, Shuck & Wollard, 2010; Balwant, 2017). Involvement ist demnach Voraussetzung für mögliches Engagement. Das Konzept des Engagement beinhaltet nach Macey and Schneider (2008) affektives und kognitives Engagement sowie entsprechendes Verhalten. Balwant (2017) bezeichnet Student Engagement als Maß der Entfaltung von Vergnügen und Aktivierung und sieht es charakterisiert durch Energie, Involvement und Wirksamkeit; auch hier ist Involvement Teil des Engagement.

2.3 Personal Involvement Inventory PII

Das Personal Involvement Inventory (PII), baut auf Zaichkowskys Konzept von Involvement (1994) im Sinne der Persönlichen Relevanz auf. Anders als in der Theory of Involvement (Astin, 1999), welche ähnlich dem Student Engagement verstärkt das Verhalten der Studierenden mit einbezieht, fokussiert das Verständnis von Involvement nach Zaichkowsky auf die affektive und kognitive Beziehung zwischen der Person und deren Tätigkeit und attestiert dieser Beziehung darüber hinaus einen Aspekt des Vergnügens (vgl. Kahn, 1990; Cole et al., 2012). Diese Sichtweise von Involvement findet Parallelen in der in der Erforschung von Emotionen im Bildungskontext (Pekrun et al., 2009). Dementsprechend sind einige der 5 affektiven Items des PII bewusst emotional gewählt und unterscheiden sich damit von mancher gängigen Evaluierung von Lehrveranstaltungen.

Die persönliche Relevanz von Lehrveranstaltungen wurde in Anlehnung an den validen PII aus der Werbebranche (Zaichkowsky, 1994) durch je 5 Items aus 2 Kategorien getestet:

- (1) Affektive Faktoren: ansprechend, spannend, anregend, interessant, faszinierend
- (2) Kognitive Faktoren: bedeutsam, relevant, wichtig, wertvoll, brauchbar

In einem 7-stufigen Polaritätenprofil bilden die 10 Items jeweils gegenüberliegende Pole ab (z. B. interessant-uninteressant). Der Test beruht auf der Selbsteinschätzung der Studierenden jeweils nach der LVA.

3 Ergebnisse der Statistischen Analyse

Die einzelnen Mittelwerte der 10 Items liegen auf einer Antwortskala von 1–7 zwischen 3,98 (faszinierend-fad) als höchstem Wert und 2,94 (wertvoll-wertlos; brauchbar-unbrauchbar) als niedrigstem. Je niedriger der angegebene Wert ist, desto mehr liegt die Einschätzung der Studierenden auf dem linken Pol der Skala. Je höher der Wert ist, desto mehr liegt die Einschätzung auf der rechten Seite der Skala. (Tab. 1). Zwei Items (spannend ... langweilig, faszinierend ... fad) liegen bei der vorliegenden Untersuchung über dem Mittelwert, ein Item (ansprechend ... unattraktiv) genau am Mittelwert und die restlichen sieben Items darunter. Alle drei Items, die am bzw. über dem Mittelwert liegen, sind affektiver Natur; die beiden niedrigsten Werte haben kognitive Items. Es war daher spannend, eine Faktorenanalyse durchzuführen.

	MW	SD
wichtig (1) ... unwichtig (7)	3,30	1,54
interessant (1) ... uninteressant (7)	3,15	1,36
relevant (1) ... irrelevant (7)	3,03	1,48
Spannend (1) ... langweilig (7)	3,62	1,43
bedeutsam (1) ... unbedeutend (7)	3,21	1,45
ansprechend (1) ... unattraktiv (7)	3,50	1,56
faszinierend (1) ... fad (7)	3,98	1,40
wertvoll (1) ... wertlos (7)	2,94	1,27
brauchbar (1) ... nicht brauchbar (7)	2,94	1,58
anregend (1) ... nicht anregend (7)	3,34	1,77

N=109; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung

Tabelle 1. Mittelwerte der Einzelitems des PII

	Faktorladung
ansprechend ... unattraktiv	,857
spannend ... langweilig	,837
anregend ... nicht anregend	,820
bedeutsam ... unbedeutend	,796
relevant ... irrelevant	,779
interessant ... uninteressant	,775
wichtig ... unwichtig	,774
wertvoll ... wertlos	,773
faszinierend .. fad	,758

Tabelle 2. Komponentenmatrix Faktorenanalyse

Mittels explorativer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) wurde daher geprüft, ob im Hochschulkontext ähnlich wie bei den 10 Items des Originalwerkzeuges PII ebenfalls die beiden Faktoren (kognitiv, affektiv) extrahiert werden können. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass hier insgesamt nur ein Faktor des PII sichtbar wird. Alle 10 Items laden in diesen Faktor mit einer erklärten Gesamtvarianz von 62 %. Die 10 Items zeigen hinsichtlich des extrahierten Faktors Ladungen zwischen ,857 (ansprechend-unattraktiv) bis ,674 (brauchbar-nicht brauchbar (Tab. 2).

Die Prüfung dieses Faktors - aufgefasst als einzelne Skala - auf seine innere Konsistenz ergab einen zufriedenstellenden Wert für Cronbachs- α von 0,842.

4 Diskussion

Die statistischen Daten belegen durch die Mittelwerte, die rund um das tatsächliche Mittel (3,5 aus 7) liegen, dass die Wahl der Items angemessen ist. Darüber hinaus sprechen die Mittelwerte für eine passend gewählte deutsche Übersetzung der Items aus dem Englischen. Der zufriedenstellende Cronbachs- α Wert von 0,842 für alle 10 Items bestätigt, dass durch die Items ein klares theoretisches Konstrukt von Involvement abgebildet wird, und der PII in dieser Übersetzung zur statistischen Erfassung von Involvement Studierender in Lehrveranstaltungen im Hochschulkontext geeignet ist.

Wenn es auch verschiedene konzeptionelle Ansätze zu akademischem Student Involvement gibt, so ist ihnen doch gemeinsam, dass dieses – je nach dahinterliegendem theoretischen Konzept - ein mehrfaktorielles, mehrdimensionales Konstrukt ist (Jensen et al., 1989; Kapferer & Laurenz, 1985; Fior & DaSilva, 2018). Entgegen den Ergebnissen von Zaichkowsky (1994), die 2 Faktoren definierte (affektiv/kognitiv) lässt sich in unserer Studie nur ein Faktor ausmachen: zwischen kognitiven und affektiven Items gibt es im Gegensatz zum Originalinventar in der Werbebranche keinen Unterschied. Dies bedeutet, dass Studierende, deren Involviertheit affektiv höher war, die also eine LVA ansprechend, spannend, anregend, interessant, faszinierend fanden, diese gleichzeitig auch kognitiv höher bewerteten, sie also als bedeutsam, relevant, wichtig, wertvoll und brauchbar einstufen, und umgekehrt, niedrige Bewertungen affektiv korrelierten mit niedrigen Bewertungen kognitiv. Anders ist dies in der Werbung. Wenn ein Produkt bei einer Person affektiv Aufmerksamkeit erregt (z. B. ein schnelles Auto), muss es kognitiv beispielsweise nicht zwingend brauchbar oder bedeutsam sein. Im Hochschulkontext könnte der Sachverhalt anders sein. Wenn eine LVA affektiv gut aufgenommen wird, könnte sie von Studierenden auch für die angestrebte Ausbildung für relevanter und brauchbarer gehalten werden.

Aus den Ergebnissen der Vorstudie lassen sich neue Forschungsinteressen hinsichtlich des Konstrukts von akademischen Involviertheit im Hochschulkontext ableiten:

F1: Liegen affektive und kognitive Faktoren des Involvement im Bildungskontext generell näher beisammen, als in der Werbebranche?

F2: Wenn ja, dann würde der Art und Weise, wie Vortragende ihre Studierenden affektiv erreichen, große Auswirkungen hinsichtlich der Einstellung der Studierenden zur Nützlichkeit der Lehrveranstaltung haben. Dies wiederum sollte Auswirkungen auf die Hochschuldidaktik haben.

5 Limitationen und Aussicht

Trotz der statistisch zufriedenstellenden Daten, lässt die geringe Stichprobe dieser Vorstudie vorerst nur vorsichtige Schlüsse auf die Verwendung des PII im Bildungskontext zu. Sie öffnet aber neue Ausblicke auf richtungsweisende Forschungsfragen betreffend das Konstrukt des Involvement im Bildungsbereich.

Eine zukünftig angestrebte Studie soll eine wesentlich breitere Stichprobe, zudem von verschiedenen Hochschulen untersuchen. Auch dabei ist geplant, wie in der Vorstudie, verschiedene LVA-Typen zu untersuchen. Wenn sich der einfaktorielle Charakter der Items wiederholt, ließe dies spannende Rückschlüsse auf die Bedeutung der affektiven Komponenten in der Vorlesungsdidaktik zu.

Literaturverzeichnis:

- Astin, Alexander W. (1999), "Student involvement: A developmental theory for higher education", in *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Balwant, Paul T. (2017), "The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour", in *Journal of Further and Higher Education*, Vol 0 (0), 1–13. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2017.1281887>
- Cole, Michael S., Frank Walter, Arthur G. Bedeian, and Earnest H. O'Boyle (2012), "Job Burnout and Employee Engagement: A Meta-Analytic Examination of Construct Proliferation", in *Journal of Management* 38 (5): 1550–81.
- Jensen, Thomas D., Les Carlson, and Carolyn Tripp (1989), "The Dimensionality of Involvement: an Empirical Test", in *NA - Advances in Consumer Research*, Volume 16, eds. Thomas K. Srull, Provo, UT : Association for Consumer Research, Seiten: 680–689.
- Kahn, William A. (1990), "Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work." *The Academy of Management Journal* 33 (4): 692–724.
- Kapferer, Jean-Noel and Gilles Laurent (1985), "Consumers' Involvement Profile: New Empirical Results", in *NA - Advances in Consumer Research*, Volume 12, eds. Elizabeth C. Hirschman and Moris B. Holbrook, Provo, UT : Association for Consumer Research, Seiten 290–295.
- Krugman, Herbert E. (1965), "The impact of television advertising: Learning without involvement", in *Public Opinion Quarterly*, 29. 349–356.
- Lastovicka, J.L. & Gardner D.M., (1979). "Components of Involvement" in *Attitude Research Plays for High Stakes*, eds. J. C. Maloney and B. Silverman, Chicago: AMA, 53–73.
- Lutz, Megan & Steven M. Culver (2010), "The National Survey of Student Engagement: A university-level analysis", in *Tertiary Education and Management*, Vol. 16, No. 1, March 2010, pp. 35–44
- NSSE. (2011), "A guide to your NSSE institutional report 2011". Bloomington, in *Indiana University Center for Postsecondary Research*. http://nsse.iub.edu/2011_Institutional_Report/pdf/NSSE_Guide_2011.pdf
- Pekrun, Reinhard, Andrew J., Elliot, Markus A. Maier (2009), "Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance", in *Journal of Educational Psychology*, Vol 101(1), 115–135.
- Petty, Richard E. & John T. Cacioppo (1981), "Issue Involvement As a Moderator of the Effects on Attitude of Advertising Content and Context", in *NA - Advances in Consumer Research* Volume 8, eds. Kent B. Monroe, Ann Arbor, MI : Association for Consumer Research, Pages: 20–24.
- Schaufeli, William B., Marisa Salanova, Vincente Gonzales-Roma, and Arthur B. Bakker (2002), "The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach", in *Journal of Happiness Studies* 3 (1): 71–92.
- Sharkness, Jessica and Linda DeAngelo (2011), "Validating the National Survey of Student Engagement (NSSE) at a Research-Intensive University", *Journal of Education and Training Studies*, (1) 1, 182–193.
- Sherif, Carolyn W. et al. (1973), "Personal involvement, social judgment, and action", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 311–328.

Shuck, Brad and Karen Wollard (2010), "Employee Engagement and HRD: A Seminal Review of the Foundations." In Human Resource Development Review 9 (1): 89–110.

Strydom, Francois and Melody Mentz (2010), "Focussing the Student Experience on Success through Student Engagement", in South African Survey of Student Engagement SASSE. https://issuu.com/jacana-media/docs/student_survey/47

Thendar, Chosang, Steven M. Culver and Penny L. Burge (2013). Validating the National Survey of Student Engagement (NSSE) at a Research-Intensive University. In Journal of Education and Training Studies 1 (1),182–193.

Traylor, Mark B. and W. Benoy Joseph (1984), "Measuring Consumer Involvement in Products: Developing a General Scale," Psychology and Marketing, Vol. 1, No. 2 (Summer) 65–77.

Zaichkowsky, Judith L. (1994). The Personal Involvement Inventory: Reduction, Revision, and Application to Advertising. In Journal of Advertising, XVIII (4), 59–69.

Zu den Autor*innen



Mag.^a Dr.ⁱⁿ rer. nat., Susanne Oyrer, BEd, seit 2019 Lehr- und Forschungstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Forschungsfelder: Forschendes Lernen; Motivation und Kreativität im NAWI-Unterricht. AHS-Lehrerin von 2013–2019.
susanne.oyrer@ph-linz.at



Dr. Med Harald Reibnegger, Lehr- und Forschungstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Forschungsfelder: Lehrpersönlichkeit, Klassenführung, Lehrer*innen-Gesundheit.
harald.reibnegger@ph-linz.at

Fortbildungsmaßnahmen im Beruf – Eine neue Rolle der Hochschulen

Prof. Dr. Klaus S. Reinartz, Nisha Mukund Rao,

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Bornemeyer, IUBH Internationale Hochschule,
Bad Honnef

Abstract

Einleitung

In früheren Zeiten endete der Bildungsauftrag einer Hochschule mit dem Abschlusskolloquium zur entsprechenden Thesis.

Es ist jedoch zunehmend zu beobachten, dass mit dem immer stärker werdenden Bedarf an weiterqualifizierenden Maßnahmen im Berufsleben auch die Hochschulen wieder stärker in diese Ausbildungsform eingebunden werden. Bislang wurde dieser Bereich überwiegend von privaten Bildungsunternehmen, häufig mit zertifizierten Kursen mit entsprechenden Abschlüssen – abgedeckt, kann man nun zunehmend feststellen, dass auch Universitäten diesen Bereich bedienen. Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um diese Ausbildung so zu gestalten, dass sie den Ansprüchen der Hochschule, der potenziellen Studierenden und der Arbeitgeber entspricht.

Aktueller Kenntnisstand:

Arbeitgeber haben ein zunehmendes Interesse an berufsspezifischer Fortbildung ihrer Mitarbeiter, um deren Erfahrungslücken zu schließen und ihre Effizienz zu erhöhen. Neben einem unmittelbaren Einfluss auf das laufende Geschäft geht häufig auch eine Steigerung der Motivation der Mitarbeiter damit einher. Dabei hat sich gezeigt, dass der Einsatz stärker technologisch ausgerichteter Unterrichtsmethoden effektiver ist, auch wenn viele Arbeitgeber noch auf Präsenzseminare mit einem Trainer fokussiert sind.

Es hat sich auch gezeigt, dass es wesentlich effektiver ist, wenn ein solches Training auf mehrere Tage verteilt wird. Dabei ist ein zeitlicher Abstand von 2 bis 3 Tagen zwischen den einzelnen Elementen dem Lernerfolg durchaus zuträglich.

Um eine optimale Ausgestaltung einer Fortbildungsmaßnahme zu planen, ist eine Umstellung der Inhaltsvermittlung auf neue Technologien, besonders auf mobiles Lernen, unumgänglich. Dabei können die Lerninhalte sogar durch den Einsatz künstlicher Intelligenz so weit auf die individuellen Erfordernisse angepasst werden, dass die Effizienz der Ausbildung deutlich erhöht wird.

Untersuchungsergebnisse:

Erwartungsgemäß stellte sich im Rahmen der durchgeführten Untersuchungen heraus, dass es bezüglich der Lehrinhalte deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen gibt. So liegt der Interessensschwerpunkt der Generation X im Bereich des „Leaderships“. Dagegen sieht die Generation Y den Schwerpunkt beim Thema „technical skills“, und die Generation Z bei „product and services“.

Hierzu gibt es zwei mögliche Interpretationen: Dies kann in den unterschiedlichen Lebensphilosophien der verschiedenen Altersgruppen liegen. Es ist allerdings auch nicht auszuschließen, dass sich die Interessensgebiete mit zunehmender Berufserfahrung und dem Fortschritt der persönlichen Karriere verschieben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen hier keine eindeutige Schlussfolgerung zu.

Neben der inhaltlichen Ausrichtung wurde auch die bevorzugte Art der Fortbildungsmaßnahme analysiert. Dabei zeigte sich, dass besonders praktisch orientierte Seminare („hands on“), eine persönliche Betreuung („coaching“) und Fallstudien („case studies“) von Interesse sind. Andererseits sind Seminare und Kurse mit einem reinen Referenten („instructor led training“), elektronische Seminare („eLearning“) und managementspezifische Ausbildungen („management specific trainings“) relativ unbeliebt.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Lehrinhalte immer noch am besten durch eine direkte menschliche Interaktion vermittelt werden können. Dies steht in einem scheinbaren Widerspruch zu vielen Untersuchungen, die in der Literatur beschrieben sind. Weitere Analysen dieses Bereichs sollten hier Klarheit schaffen.

Zusammenfassung:

Es hat sich gezeigt, dass es zwar durchaus Unterschiede in den erwarteten Lehrinhalten gibt, doch besteht altersgruppenübergreifend ein gewisser Konsens bezüglich der Art der Vermittlung derselben.

Es empfiehlt sich daher eine Mischung verschiedener Lehrtechniken. Auf der Basis der vorliegenden Informationen sollten Fortbildungsmaßnahmen zu 70 % aus „Hands-on“-Training bestehen. Weitere 20 % sollten durch „Coaching“ abgedeckt werden, sowie 10 % über „eLearning“. Hierdurch wird man einerseits den Wünschen der Mitarbeiter gerecht, andererseits ist aber auch das bestmögliche Ergebnis zu erwarten.

Und die Schlussfolgerung für Hochschulen umfasst zweierlei Ergebnisse: Einerseits liegt die Vermutung nahe, dass diese Wünsche nach alternativen Lehrmethoden auch bereits für die Hochschulausbildung bestehen. Und andererseits können Hochschulen, basierend auf den bereits vorhandenen Erfahrungen in der Bildung, über die bestehenden Bachelor- und Masterausbildungen hinaus auch durchaus in der Fortbildung aktiv werden.

1 Einleitung

In einer Welt ständiger Erneuerung sind es nicht nur die disruptiven Technologien, die unser Leben beeinflussen, z. B. Smart Home oder eMobility, sondern auch die Veränderungen in unserem persönlichen Umfeld. Gerade letzteres erfordert von jedem von uns eine permanente Anpassung an neue äußere Gegebenheiten. Dies schließt das Erlernen neuer Technologien genauso ein wie die Anpassung an neue Bedingungen in unserem Umfeld. Hierzu gehören die Globalisierung der Industrien, ein weltweiter (online-)Handel wie bei Amazon oder Alibaba, aber auch die unerwarteten Veränderungen, wie wir sie gerade durch die Corona-Pandemie kennenlernen mussten.

Bereits im Jahr 1965 beschrieb Gordon Moore, Mitbegründer von Intel, das später nach ihm benannte Gesetz, das auch als „phänomenologische exponentielle Wachstumsregel“ bezeichnet wird (Moore, 1965).

$$K(t) = K_0 \cdot e^{\lambda \cdot t}$$

Ursprünglich besagte dieses Gesetz zur Beschreibung der steigenden Komplexität integrierter Schaltkreise, dass sich die Komplexität derselben alle 12, 18 oder 24 Monate verdoppelt. Hiermit wurde, nach dem heutigen Verständnis, die Grundlage für die digitale Revolution gelegt. Heute wird im Allgemeinen ein Verdopplungszeitraum von etwa 18 Monaten angenommen.

Bei diesem Gesetz handelt es sich selbstverständlich nicht um ein Naturgesetz. Und dennoch kann man heute davon ausgehen, dass das Moore'sche Gesetz nicht nur im Bereich der Elektronik seine Gültigkeit hat, sondern zumindest näherungsweise auf alle Lebensbereiche angewendet werden kann. Mit der schnell zunehmenden Komplexität der Technologien ändern sich auch die Anforderungen an die Nutzer. Hardware und Software unterliegen permanenten Änderungs- und Optimierungsprozessen, die häufig nur von Spezialisten verstanden werden, aber von allen Nutzern angewendet werden müssen. Aber auch die damit verbundenen Prozesse innerhalb von Organisationen, im Handel oder auch im privaten Bereich ändern sich entsprechend mit. Und diese permanente Anpassung führt dann auch unweigerlich zu einer immer stärkeren Ausprägung des lebenslangen Lernens. Dies wiederum erfordert von Bildungsinstituten, dass der zunehmende altersunabhängige Bildungsbedarf auch entsprechend abgebildet wird.

Und hier liegt der Ansatz für die neuen Ausbildungsmöglichkeiten, die auch für Hochschulen Optionen bieten, die über das bislang praktizierte Vorgehen hinausgehen.

In der klassischen Welt der Ausbildung wurden die Studierenden gemäß der lateinischen Aussage „Non vitae, sed scholae discimus“ (Seneca, 62 n.C.) ausgebildet. Mit dieser Aussage kritisierte Seneca die Vorgehensweise der damaligen Philosophenschulen, die aus seiner Sicht falsche Bildungsansätze nutzten, die das freie Denken abstumpfen. Die heute gebräuchlichere Form dieser Aussage lautet „Non scholae, sed vitae discimus“ deutet vielmehr darauf hin, dass die Studierenden mit einem guten Rüstzeug in das Berufsleben starten können. Die Ausbildungsmethodik hat sich zwar mit der Zeit geändert, doch war das Ende der Ausbildung häufig mit dem Tag der Abschlussprüfung erreicht.

In der heutigen Zeit ist es jedoch von zunehmender Wichtigkeit, dass die Ausbildung weitergeführt wird.

Und damit ergeben sich zwei Fragen:

- » Welche Rolle können Hochschulen hier spielen?
- » Wie sollten entsprechende Bildungsangebote der Hochschulen gestaltet werden?

2 Weiterbildung im Beruf

2.1 Ermittlung des Trainingsbedarfs und Analyse der Trainingseffizienz

Aufbauend auf den bereits bestehenden Strukturen können Hochschulen eine neue Rolle einnehmen. Im Folgenden werden einige Aspekte hierzu beleuchtet, die im Rahmen einer Masterarbeit evaluiert wurden.

Betrachten wir zunächst einmal, wie der Trainingsbedarf ermittelt wird (Aarti, 2013).

$$\text{Trainingsbedarf} = \text{gewünschte Qualifikation} - \text{aktuelle Qualifikation}$$

Abbildung 1: Ermittlung des Trainingsbedarfs (Aarti, 2013)

Mit dieser einfachen Formel, die den „Trainingsbedarf“ als Differenz zwischen „gewünschter Qualifikation“ und „aktueller Qualifikation“ darstellt, können bereits verschiedene Analyse-schritte des Trainingsbedarfs durchgeführt werden:

- » Zunächst muss einmal definiert werden, welche Anforderungen an die Qualifikation der Mitarbeiter/-innen gestellt werden, um eine bestimmte Aufgabe erfüllen zu können („gewünschte Qualifikation“).
- » Im nächsten Schritt ist dann die Ermittlung der realen Qualifikationen der Mitarbeiter/-innen erforderlich, die zur Erledigung bestimmter Aufgaben notwendig sind („aktuelle Qualifikation“). An dieser Stelle ist auch die größte Unsicherheit in diesem Prozess zu finden, da sowohl die Eigeneinschätzung der Mitarbeiter/-innen bezüglich der eigenen Qualifikation häufig zu hoch ist, als auch die Fremdeinschätzung, beispielsweise durch einen Vorgesetzten, oft von persönlichen Faktoren beeinflusst wird.
- » Nachdem der „Trainingsbedarf“ aus den zuvor beschriebenen Daten ermittelt wurde, müssen anschließend noch die Details der Fortbildungsmaßnahmen definiert werden.

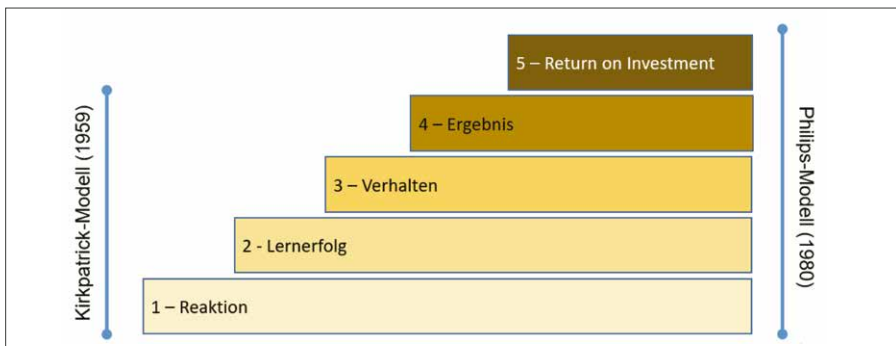


Abbildung 2: Berufliche Weiterbildung als Mehrstufenmodell nach Kirkpatrick (1959) und Phillips (1980)

Das erforderliche Training wird aber nicht nur durch die zuvor genannten Faktoren der Bedarfsermittlung bestimmt, sondern muss auch unter Effizienzgesichtspunkten analysiert werden. Hierzu betrachtet man verschiedene Stufen. Das Kirkpatrick-Modell aus dem Jahr 1959 beschreibt hierzu vier Schritte (siehe Abbildung 2; Kirkpatrick, 2016)

» Stufe 1: „Reaktion“

Hier wird zunächst einmal die Resonanz der Mitarbeiter/-innen auf die vorgesehene Trainingsmaßnahme überprüft. Dies geschieht üblicherweise durch den Einsatz von Fragebögen oder direkte Feedbacks (Kirkpatrick, 2016). Nur bei einer ausreichend hohen Resonanz kann auch von einem sinnvollen Ergebnis ausgegangen werden.

» Stufe 2: „Lernerfolg“

In diesem Schritt geht es darum zu überprüfen, ob eine Veränderung des Wissens, der Fähigkeiten und/oder der Einstellung festzustellen ist. Nur wenn dies der Fall ist, kann auch von einer erfolgreichen Maßnahme ausgegangen werden (Kirkpatrick, 2016). Spezielle Test dienen zur Feststellung der Lernbereitschaft (Gustomo, 2014).

» Stufe 3: „Verhalten“

Hier geht es darum, ob das Erlernte auch tatsächlich zu einer Veränderung des Verhaltens in den betrachteten Situationen führt (Kirkpatrick, 2016). Normalerweise wird hier überprüft, wie die erlernten Fähigkeiten auf das tägliche Arbeitsleben angewendet werden (Gustomo, 2014).

» Stufe 4: „Ergebnis“

Abschließend wird dann der Effekt auf den Betrieb überprüft. Hier geht es vor allem darum festzustellen, ob die Fortbildungsmaßnahme im Sinne des Betriebs erfolgreich war (Kirkpatrick, 2016). Die Evaluierung erfolgt mittels Überprüfung der Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten der Angestellten, ihre Zufriedenheit und die Effizienz der Umsetzung (Gustomo, 2014).

Diese vier Schritte werden im Kirkpatrick-Modell aus dem Jahr 1959 beschrieben. Das Modell findet bis heute Anwendung. Allerdings wurde es im Zuge der verstärkten betriebswirtschaftlichen Bewertungen firmeninterner Vorgänge um einen weiteren Schritt ergänzt, beschrieben durch das Phillips-Modell (Phillips, 1996):

» Stufe 5: „Return on Investment“

Dies ist die geldwerte Veränderung. Sie beschreibt den monetären Effekt der Weiterbildung auf den Gesamterfolg der Organisation. Dies ist zwar häufig schwierig zu bestimmen, doch ist hierdurch zumindest eine gute Basis für Vergleiche erstellbar.

Bei dem fünfstufigen Modell spricht man auch vom „Phillips-Modell“ aus dem Jahr 1980.

2.2 Trainingsmethoden

In einem weiteren Schritt wurden nun die Trainingsmethoden aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet.

In Abbildung 3 werden der Lernmodus und das Trainingsumfeld gegeneinander verglichen. Als dritte Dimension kommt noch hinzu, ob dieses Training mit Trainer (grün), ohne Trainer (rot) oder in verschiedenen Modi (blau) abgehalten werden sollte. Diese Art der Analyse beruht auf den Arbeiten von (Ostrowski Martin et al., 2014).

Trainingsumfeld künstlich simuliert natürlich	<u>Instructor led training</u>	<u>e-Learning synchronous</u> <u>e-Learning asynchronous</u> <u>Group discussions</u> <u>Management specific activities</u> <u>Case study</u>	
	<u>Lectures</u>	<u>Simulation based training</u>	<u>Role play</u>
		<u>Coaching or mentoring</u>	<u>Hands-on training</u>
	Sehen / Hören	variabel Lernmodus	Tun

Abbildung 3: Lernmodus in Abhängigkeit vom Trainingsumfeld
 (grün: mit Trainer; rot: ohne Trainer; blau: verschiedene Modi) (Ostrowski Martin et al., 2014)

Man sieht sehr schnell, dass es durchaus eine breite Palette von Trainingsmöglichkeiten gibt, so dass man durchaus in der Lage sein sollte, individuelle Trainingsprogramme zu erstellen, die den Anforderungen des Auftraggebers angepasst werden können.

Die folgenden drei Beispiele dienen der näheren Erläuterung (siehe Abb. 3):

» „Instructor led training“:

Hierbei handelt es sich um ein Präsenztraining, bei dem ein Lehrender anwesend ist, um die Kursinhalte an die Teilnehmer/innen des Kurses zu kommunizieren. Diese Form des Unterrichts findet in einem künstlichen Umfeld statt, z. B. einem Seminarraum oder einem Vorlesungssaal (Myre, 2000).

» „e-Learning synchronous“:

Unter „synchronous e-Learning“ versteht man versteht man das elektronische Lernen in Echtzeit, z. B. Webinare. Auch hierbei befinden sich die Studierenden in einem künstlichen Umfeld. Der Vorteil ist, dass hierbei immer noch eine Interaktion möglich ist (Epignosis LLC, 2020).

» „Hands-on training“:

Beim „hands-on training“ handelt es sich um ein experimentelles Training, das direkt auf die Bedürfnisse einer Person eingestellt wird. Hierbei ist der Lernmodus variabel, erlaubt aber auch einen direkten Einstieg in die relevante Materie, da sich die Studierenden in einem natürlichen Umfeld befinden (Ostrowski Martin et al., 2014).

In analoger Weise lassen sich die Trainingskosten und der zugehörige Zeitbedarf vergleichen, in diesem Fall noch mit der Komplexität der Fortbildung (dargestellt durch die unterschiedlichen Farben der Trainingsformen; grün = niedrig; blau = mittel; rot = hoch) gepaart (Ostrowski Martin et al., 2014).

Zeitbedarf	Hoch	Group discussions	Instructor led training Lectures Role play	Hands-on training
	mittel	Coaching and mentoring Case study	e-Learning synchronous Management specific activity	Simulation based training
	niedrig	e-Learning asynchronous		
		niedrig	mittel	hoch
		Trainingskosten		

Abbildung 4: Trainingskosten in Abhängigkeit vom Zeitbedarf (grün: mit Trainer; rot: ohne Trainer; blau: verschiedene Modi) (Ostrowski Martin et al., 2014)

Bei dieser Betrachtungsweise ergibt sich ein anderes Bild als bei der vorherigen Betrachtungsweise. Da aber die Trainingskosten und der Zeitbedarf durchaus auch relevante Variablen in der betrieblichen Fortbildung darstellen – wie schon beim Phillips-Modell diskutiert – müssen auch diese Aspekte bei der Zusammenstellung geeigneter Kombinationen von Trainingsprogrammen berücksichtigt werden.

Betrachten wir noch einmal die drei zuvor bereits diskutierten Fortbildungsmethoden:

- » Das „instructor-led training“ in seiner klassischen Form erfordert zwar einen hohen Zeitbedarf, allerdings sind die Trainingskosten im mittleren Bereich und die Komplexität ist niedrig.
- » Das „synchronous e-Learning“ liegt beim Zeitbedarf, den Trainingskosten und der Komplexität jeweils im mittleren Bereich.
- » Das „hands-on training“ ist zwar eine gute Möglichkeit der direkten und praxisnahen Wissensvermittlung, allerdings geht es auch mit einem hohen Zeitbedarf, hohen Kosten und einer hohen Komplexität einher.

3 Umfrageergebnisse

3.1 Informationen zur Umfrage

In einer Trendstudie hat die IUBH Internationale Hochschule, Bad Honnef, bereits die heutige Situation aus Sicht der Unternehmen, sowie die damit zusammenhängenden Anforderungen an die Weiterbildung, beschrieben (IUBH, 2020). In dieser Studie werden folgende Grundlagen für die neuen Weiterbildungsanforderungen diskutiert:

- » Entfall von Arbeitskräften durch Automatisierung und künstliche Intelligenz
- » Fachkräftemangel, speziell im Bereich der IT-Spezialisten, aber auch in anderen Bereichen
- » Neue Arbeitsplätze, die neue Berufsbilder erzeugen, und damit auch neue Ausbildungen und Weiterbildungen erfordern

» Kompetenzbedarf verändert sich, so dass die Nachfrage nach speziellen Ausbildungsgängen steigen wird

Des Weiteren haben die Ergebnisse dieser Trendstudie gezeigt, dass „blended learning“, also die Kombination verschiedener Lernformate, die besten Erfolge versprechen.

Über die Ergebnisse der IUBH-Studie hinaus, werden in dieser Studie noch Unterschiede in den Erwartungen der einzelnen Generationen untersucht.

Die Umfrage wurde im Herbst 2019 online im Rahmen eines studentischen Capstone Projekts an der IUBH Internationale Hochschule durchgeführt. Zielgruppe waren Arbeitnehmer der Generationen X, Y und Z. In der realisierten Stichprobe gehörte die Mehrheit der Gruppe der Generation Y/ Millennials an. Die Stichprobenauswahl erfolgte mittels Convenience Sampling (Auswahl aufs Geratewohl). Daher sind die Ergebnisse nicht dazu geeignet, inferenzstatistische Aussagen zu entwickeln, sondern erlauben nur Tendenzaussagen, die einer weiteren Prüfung zu unterziehen sind. Insgesamt haben 104 Personen an der Befragung teilgenommen.

3.2 Inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung

Betrachtet man nun die fachliche Ausrichtung der Fortbildungsmaßnahmen, dann stellen sich im Rahmen der Untersuchung folgende Prioritäten bezüglich der abgefragten Themen „technische Fähigkeiten“, „Führungsverhalten“ und die Kenntnisse über „Produkte und Services“ heraus. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage zulässig.

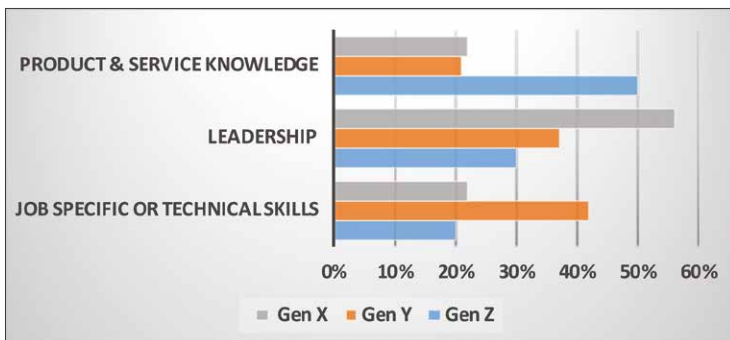


Abbildung 5: Weiterbildungsthemen in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer Generation

Geht man jedoch einen Schritt weiter in das Detail, dann sieht man, dass sich die Relationen der Themen verschieben:

- » In der Generation X, das sind die Geburtsjahrgänge von 1965 bis 1979, liegt der Schwerpunkt beim Thema „Leadership“
- » In der Generation Y, auch bekannt als „Millenials“, also den Jahrgängen 1980 bis 1999 (in einigen Quellen auch nur bis 1993 definiert) wird überwiegend das Thema „technical skills“ gewünscht

» Die Generation Z, den jungen Menschen ab dem Jahrgang 2000 (in einigen Quellen ab dem Jahrgang 1994 definiert), bevorzugt dagegen das Thema „product and services“

Auch wenn die begrenzte Anzahl der Befragten (ca. 100 Rückmeldungen, die schwerpunktmäßig aus der Generation Y stammen) sicherlich keine statistisch fundierte Aussage zulässt, so kann man aber eine Tendenz erkennen, die darauf hindeutet, dass eine altersabhängige Verschiebung der Schwerpunkte auftritt. Bei Berufseinsteigern/-innen steht noch das Kennenlernen der Firma sowie der Produkte und Services im Vordergrund, wohingegen mit zunehmendem Alter (und vermutlich auch einer damit verbundenen Karriere) der Schwerpunkt zunehmend in Richtung managementorientierter Fortbildungsmaßnahmen geht. Um dies aber abschließend bewerten zu können, sind noch weitergehende Untersuchungen erforderlich.

Es ist aber auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse bereits eindeutig zu erkennen, dass eine gute Weiterbildung auf die betrieblichen Belange abgestimmt werden muss.

3.3 Art des Trainings

Als weitere Variable im Weiterbildungsbedarf wurde noch die bevorzugte Art des Trainings analysiert. Hierzu werden die bereits zuvor diskutierten Trainingsmethoden analysiert.

Rangfolge	Generation X	Generation Y	Generation Z
1	Instructor-led training	Hands-on Training	Role Play
2	Hands-on training	Instructor-led training	Simulation Training
3	Coaching / Mentoring	Group Discussion	Instructor-led Training Hands-on Training Management-specific activities

Abbildung 6: Art des präferierten Trainings in Abhängigkeit von der Generationenzugehörigkeit

Es zeigte sich, dass in Abhängigkeit der Generationenzugehörigkeit unterschiedliche Trainingsformen bevorzugt werden. Sind Befragte aus der Generation X durchaus noch an den klassischeren Trainingsmethoden interessiert („instructor-led training“, „hands-on training“ und „coaching / mentoring“), so sieht man, dass die Mitglieder der Generation Z andere Schwerpunkte legen.

In der Generation Z stehen „role playing“ und „simulation training“ an der Spitze des Rankings. Das spiegelt schon eindeutig die sehr starke Orientierung in Richtung „Gamification“ wieder – alles wird spielerisch erarbeitet und basiert damit auch auf der zunehmenden Bedeutung von Video- und online-Spielen in dieser Generation.

Die Generation Y kann man als Übergangsgruppe betrachten, da man hier die Verschiebung der Schwerpunkte bereits erkennen kann. Es sei an dieser Stelle aber auch noch einmal darauf hingewiesen, dass die analysierte Gruppengröße noch nicht ausreicht, um eine statistisch signifikante Aussage treffen zu können. Dennoch decken sich die identifizierten Trends durchaus mit anderen Analysen der Generationsunterschiede.

Um die oben genannten Aspekte bestmöglich abbilden zu können, haben sich in letzter Zeit einige „best practices“ herausgebildet. Diese können sowohl den Organisationen als auch den Trainierenden eine optimierte Herangehensweise an die Fortbildung zu ermöglichen.

» Mobile Learning:

Alle Lerninhalte befinden sich auf einem mobilen Endgerät und können nach Bedarf abgerufen werden. Problematisch ist hierbei, dass häufig Störfaktoren, z. B. Werbung, in die Software eingebaut werden, die den Lernfortschritt beeinträchtigen können (Bothe, 2019).

» Micro-Learning:

Die aktuellste aller Lernmethoden bietet kurze Lernabschnitte, z. B. kurze Videos analog zu Youtube-Angeboten. Der Vorteil liegt in der Kürze des Angebots, mit der die zeitliche Belastung der Lernenden begrenzt wird. Schwierig ist hierbei, dass die Vermittlung großer Zusammenhänge nur sehr schwer möglich ist (Bothe 2019).

» Spacing and Testing:

Hierbei wird von der früheren Vorgehensweise der Kompaktseminare abgewichen, indem zwischen einzelnen Lernabschnitten zeitliche Abstände liegen. Darüber hinaus beginnt jeder neue Lernabschnitt mit einer Überprüfung des zuvor Erlernten (Mace, 1968; Watkins, 2020).

» Blended Learning:

Hierbei handelt es sich um eine Mischung aus persönlichem Kontakt und elektronischem Lernen, z. B. Videos oder Podcasts. Der Vorteil ist, dass der persönliche Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden erhalten bleibt. Allerdings wird die Kooperation der Lernenden vorausgesetzt (Epignosis, 2020).

» Künstliche Intelligenz:

Hier wird zwischen „Machine Learning“ und „Reinforcement Learning“ differenziert. Bei „Machine Learning“ wird die Software aktiv programmiert, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Dagegen ist es bei „Reinforcement Learning“ die Software selbst, die lernt und das Ergebnis für den jeweils Lernenden optimiert (Hietale, 2018).

4 Schlussfolgerungen

Aus dem zuvor Beschriebenen können einige allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden:

- » Der Bedarf an Weiterbildung steigt stetig. Dies hängt vor allen Dingen von der zunehmenden Komplexität der Arbeitswelt, aber auch der zunehmenden Komplexität unseres persönlichen Umfeldes ab. Dies erfordert eine permanente Weiterbildung und eine Anpassung an die sich ändernden Rahmenbedingungen.
- » Die Ausbildung verlagert sich dabei zunehmend von einer reinen Hochschulausbildung junger Menschen hin zu einem lebenslangen Lernen, das alle Altersgruppen betrifft.
- » Der Schwerpunkt des Fortbildungsbedarfs verschiebt sich dabei mit zunehmendem Lebensalter von den fachspezifischen Themen wie „Technik“ und „Service“, die besonders in

jungen Jahren von Interesse sind, hin zu managementorientierten Themen, wie „Leadership“, also dem Führungsverhalten.

- » Der Frontalunterricht in seiner klassischen Form verliert in der Fortbildung an Bedeutung. Dies ist eine relativ eindeutige Erkenntnis aus der vorliegenden Studie, denn mit dem zunehmenden Berufseinstieg junger Menschen wird auch die Anforderung einer Gamification, einer spielorientierten Lernmethodik deutlich.
- » Eine spezifiziertere Anpassung der verschiedenen Trainingsmethoden führt zu einer Optimierung des Trainingseffektes. Das bedeutet aber auch, dass entsprechend den Wünschen unterschiedliche Trainingsmethoden gewählt werden müssen. Andererseits ist es aber auch erforderlich, dass die Organisationen einen genauen Vergleich der angebotenen Alternativen bezüglich der inhaltlichen und der betriebswirtschaftlichen Sinnhaftigkeit durchführen.
- » Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich für die Hochschulen in der Zukunft Anforderungen, aber auch Chancen:
- » Die permanenten Veränderungen unseres Umfelds – privat wie beruflich - erfordern nicht nur von uns persönlich permanente Veränderungen; auch die Hochschulen müssen sich ständig anpassen
- » Auch die Erwartungshaltungen der Studierenden ändern sich, besonders in Bezug auf die Form der Wissensvermittlung; dem entsprechend müssen sich auch die Lehrformen dahingehend ändern
- » Die zunehmenden Erfordernisse der beruflichen Weiterbildung eröffnen den Hochschulen die Möglichkeit zur Verbreiterung ihres Produktportfolios über die Ausbildung zum Bachelor- und Masterabschluss hinaus.
- » Die Inhalte der berufsspezifischen Weiterbildung erfordern aber auch, dass neue Inhalte für die Lehre entwickelt werden, die das sich schnell ändernde Umfeld auch entsprechend abbilden können.

Literaturverzeichnis:

- Aarti, C.; „A Study of Training Need Analysis Based Training and Development; Effect of Training on Performance by Adopting Development Based Strategy“; International Journal of Business and Management Invention, 1–9 (2013)
- Bothe, M.J.R.; „From MOOCs to Micro Learning Activities“; IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), 288–294 (2019)
- Epignosis; „E-Learning Concepts, Trends, Applications“, <https://www.talentlms.com/elearning>, abgerufen am 07.07.2020.
- Gustomo, F.I.; „Analysis of Training Evaluation Process Using Kirkpatrick’s Training Evaluation Model at PT. Bank Tabungan Negara (Persero) Tbk.“; Journal of Business and Management, 102–111 (2014)
- Hietala, J. K.G.; „Your Definite Guide to AI in Corporate Learning“, Boston, Valamis (2018)
- IUBH Internationale Hochschule, Bad Honnef, „Trendstudie Upskilling 2020“; <https://www.iubh-university.de/wp-content/uploads/IUBH-Whitepaper-Trendstudie-Upskilling-2020.pdf>, abgerufen am 7.7.2020
- Kirkpatrick, J.D.; „Four Levels of Training Evaluation“; Newman, ATD Press (2016)
- Mace, C.A.; „The Psychology of Study“, London, Penguin Books: A Pelican Book (1968)
- Moore, G.E.; „Cramming more components onto integrated circuits“, Electronics Vol. 38(8), 114–117 (1965)
- Myre, R.P.; „Instructor Led Training Analysis. Comparing the Effectiveness of Instructor Led Training to Stand-Alone Web-Based Training: A Case Study“ (2000)

Ostrowski Martin, B.; Kolomitro, K.; Lam, T.C.M.; „Training Methods: A Review and Analysis“; Human resource development review, Vol. 13, No. 1, 11–35 (2014)
Phillips, J.J.; „Measuring ROI: The Fifth Level of Evaluation“; Technical & Skills Training, 11–13 (1996)
Seneca, L.A., „Epistulae morales ad Lucilium“, 106, 11–12, ca. 62 n.Chr.
Watkins, D.; „What is Spaced Repetition and How Does It Improve Your Memory?“, <https://irisreading.com/spaced-repetition-and-improved-memory/>, abgerufen am 07.07.2020

Zum Autor



Prof. Dr. Reinartz ist seit dem Wintersemester 2018/19 als Professor für International Marketing an der IUBH tätig. Des Weiteren unterrichtet er im Bereich „Engineering Project Management“/„Engineering Management“, in dem er auch die Studiengangsleitung innehat. Daneben ist er als Unternehmensberater mit den Schwerpunkten Marketing, Projektmanagement und Change Management tätig.

Vor seiner Tätigkeit an der IUBH war Professor Reinartz 27 Jahre in der chemischen Industrie in verschiedenen operativen und strategischen Positionen tätig. Seine Ausbildung zum Chemiker absolvierte er an der Universität zu Köln, wo er 1988 zum Dr.rer.nat. promoviert wurde.

k.reinartz@iubh.de



Nisha Mukund Rao arbeitet seit Dezember 2019 als Partner Enablement Specialist bei der Firma LeanIX GmbH, einem Startup-Unternehmen in Bonn. Sie ist verantwortlich für die Entwicklung von Inhalten für Online-Trainings bei Partnern, sowie die Si-cherstellung der Implementierung derselben beim Kunden auf Basis der LeanIX-Software.

Im Dezember 2019 hat sie die Ausbildung zum Master of Arts in „International Business“ an der IUBH Internationale Hochschule abgeschlossen. Darüber hinaus verfügt sie über einen Abschluss in „Information Technology“ (M.Sc.) von der Manipal University, Indien, aus dem Jahr 2010.

nisha-mukund.rao@iubh.de



Prof. Dr. Claudia Bornemeyer ist seit dem Wintersemester 2006/07 als Professorin für Service Management und Marketing im Fachgebiet Transport & Logistik an der IUBH Interna-tionale Hochschule tätig. Sie verantwortet darüber hinaus als Prorektorin Qualität der Lehre das akademische Qualitätsmanagement der Hochschule.

Vor ihrer Tätigkeit an der Hochschule, war sie mehrere Jahre als Unternehmensberaterin und Projektleiterin im Bereich Strategie, Organisation und Prozessgestaltung im Konzern Deutsche Post DHL tätig. Ihre akademische Ausbildung absolvierte sie an der Universität Bielefeld (Diplom-Kauffrau; Dr. rer. pol.) und der Ecole Supérieure de Commerce de Ren-nes (Master of Arts in International Business).

c.bornemeyer@iubh.de

Studierst du noch, oder fragst du schon?

FH-Assistenzprof.ⁱⁿ Charlotte Sweet, MA, MA, Franz Schiermayr, MSc,
FH Oberösterreich, Campus Linz

Abstract

Geht es beim “Studieren” darum, Lehrenden und ihren Inhalten nachzufolgen, oder darum, sich durch reflexives Denken und Fragen neue Perspektiven zu eröffnen, wobei Lehrende wie Mitstudierende hilfreiche Katalysatoren sein können? Dieser Artikel, ebenso wie der zugrundeliegende Workshop, skizziert die Möglichkeiten der Perspektiveneröffnung in der hochschulischen Didaktik. Dabei wird Bezug genommen auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann und ihre kommunikationstheoretischen Konsequenzen. Wenn Information größtenteils empfängerseitig generiert wird, dann reicht es eben nicht aus, Studierende mit Lehrstoff zu “versorgen”. Vielmehr ist es wichtig, die bereits vorhandenen ideologischen Ausrichtungen des Systems “Selbst” zu thematisieren und idealerweise konstruktiv zu stören. Autopoietische Systeme beginnen dann mit einer Neuorganisation. Dabei ist es unerheblich, dass weder der Auslöser für diese Störung noch der Ablauf und das Ziel der Neuorganisation festgelegt werden können – wichtig ist nur, dass eine solche Neuorganisation deshalb erfolgt, weil eine neue Anschlussmöglichkeit identifiziert wurde. “Verstehen” bedeutet Anschluß finden und Neuorganisation bedeutet “Weiterentwicklung”.

1 Einleitung

Studieren kann heißen: pauken, pauken, pauken. Daran erinnert man sich später auch, dass man viel „Stoff“ bewältigen musste. Erinnert man sich an den vielen Lehrstoff? In Anekdoten, würden wir meinen. Insbesondere erinnert man sich an jene Details, die einem die Augen öffneten – Momente, in denen der Blick auf die Welt klarer wurde, weil man eine neue Perspektive entwickeln konnte. Wir alle haben bereits eine Weltsicht, wenn wir die Hochschule betreten. Diese Weltsicht hat uns dazu bewegt, genau dieses Fach zu studieren und sie legt nahe, welche Aspekte daran wichtiger oder weniger wichtig erscheinen. Was genau ist es am Unterricht, das bewirken kann, dass wir unsere Perspektive wechseln, dass wir unsere Weltsicht weiterentwickeln, dass wir „unseren Horizont erweitern“, wie so gern gesagt wird?

Aus Sicht der Systemtheorie von Niklas Luhmann sind Einzelne Ausdruck des Zusammenspiels autopoietischer Systeme, welche sich selbst organisieren. Wenn die Funktionsweise autopoietischer Systeme gestört wird, dann organisieren sie sich neu (vgl. Luhmann 2017a: 122). Möglicherweise ist es das, was uns „Erkenntnismomente“ beschert – eine Störung unserer Systeme. Unsere bisherigen Grundeinstellungen, Vorgangsweisen, Erwartungen funktionieren plötzlich nicht mehr, sie erledigen nicht das, was sie sollen, wir fühlen uns im schlimmsten Fall „vor den Kopf gestoßen“ und im besten Fall „erstaunt“. Nicht immer eine angenehme Erfahrung, aber eine, die etwas auslöst, nämlich neue Perspektiven und Herangehensweisen. Wie geschieht das im hochschulischen Studium?

Manchmal ist es das Hochschulsystem an sich, das mit unseren höchstgelegenen Systemen in Konflikt gerät. Nervige Bürokratie, der Versuch über uns zu herrschen mit hierarchischen, autoritären Strukturen und Mitteln – das alleine kann uns dreister und bestimmter machen, wenn wir uns dagegen wehren und behaupten wollen. Andere Male fordern wir selbst die Störung heraus, indem wir andere stören. Wir stellen Behauptungen auf, fragen skeptisch nach; dadurch können andere irritiert werden und sich bemüßigt fühlen, wiederum unsere Standpunkte in Frage zu stellen. Treffen diese Gegenfragen genau den Kern unserer eigenen Verunsicherung in Bezug auf die Welt, dann reagieren wir mit Neuorganisation – entweder defensiv/offensiv (den eigenen Standpunkt verstärkend) oder integrativ (die neue Perspektive wird in die eigene Weltsicht aufgenommen) oder auch jede Nuance dazwischen. In jedem Fall werden wir durch das Erkennen des anderen Standpunktes auf Systemüberschneidungen hingewiesen. Diese „Kontingenzen“ verunsichern, müssen wir sie doch ständig in Betracht ziehen, um uns in Balance zu halten, und genauso ebnen sie den Weg für die Neuorganisation – also für das nachhaltige „Lernen“. Was genau uns befruchtend stören wird, ist schwer vorhersehbar. Unterricht, der uns viele Fragen stellen lässt und Interesse an unseren individuellen Einstellungen bekundet, hat jedenfalls gute Chancen, Störungen und somit Entwicklung zu begünstigen.

2 Welche Art von Frage – was macht einen Unterschied?

Fragen sind ein integraler Bestandteil jeglichen Unterrichts. Es gibt Prüfungsfragen, Verständnisfragen, gute Fragen und auch die Angst vor „dummen“ Fragen, deren Dummheit gelegentlich in der eigentlich voraussehbaren Klarheit der Antwort besteht. Des öfteren aber zeichnet die „dumme“ Frage aus, dass sie eigentlich nicht dumm, sondern unbequem ist. Sie stellt möglicherweise das in Frage, was man als gegeben annehmen will, auch wenn man es nicht kann. So gesehen sind dumme Fragen provokante Fragen, vielleicht „unbeantwortbare Fragen“ (Blume 2016: 29) – Fragen, die keine klare Antwort haben, aber dennoch von vielen beantwortet werden, weil sie sich der menschlichen Natur einfach stellen. Warum sind wir hier? Niemand weiß es, aber alle fragen sich das. Und die Antworten, die Menschen sich diesbezüglich geben, sind keineswegs banale, beliebige Annahmen. Sie sind die Grundlage für viele Schlussfolgerungen, sie erzeugen, in Kombination mit Erfahrungen als strukturelle kognitive Basis, einen Wahrnehmungsrahmen für die Konstruktion der Umwelt und für das eigene Verstehen. Wie Luhmann es in den 90er Jahren systemtheoretisch formulierte, entsteht „Sinn“ durch die Verhandlung der „Unterscheidung von Aktualität und Potenzialität“, d. h. Sinn ergibt sich durch die Möglichkeiten, die die Wahrnehmung des Ist-Zustandes und die sich daraus ergebenden realisierbaren Szenarien bieten (vgl. Luhmann 2017c: 225).

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Studierende*r mag als besonders begabtes Kind Sinn im Verfolgen einer wissenschaftlichen Karriere sehen. Das wahrgenommene und von der Umwelt bestätigte eigene Talent wird zur Triebkraft in der Verarbeitung neuer Informationen. Diese werden gefiltert mit Hinblick auf die eigenen Möglichkeiten. Das Ziel mag sein, möglichst viel Geld zu verdienen. Oder besonders den Umweltschutz zu fördern. Oder für andere auf irgendeine Art messbare Vorteile zu produzieren. Oder endlich eine stimmige

Theorie der Quantengravitation vorzulegen. Oder – und nun wird es besonders heikel – eine Mischung aller dieser möglichen Eindrücke und Beschreibungen in Bezug auf das Selbst plus der Berechnung der Wahrscheinlichkeiten, dass die Strategien aufgehen werden. Damit ist Einzelne*r im gegebenen Unterrichtsmoment das Produkt einer großen Anzahl von Systemen und deren Kontingenzen - ein Produkt, das sich, ohne Hinterfragung und Störung, zielstrebig sozusagen auf der „Erwartungswertfunktion“ seiner ideologischen Wurflinien fortbewegt. Jeder neue Input wird hauptsächlich im Sinne dieser bestehenden Ausrichtung gefiltert und aufgenommen. Besonders treffend bemerkte dies auch Luhmann: „Sinn ist eine sehr potente Technik des Umgangs mit Komplexität“ (Luhmann 2017c: 227).

Diese Betrachtungsweise entspricht auch den Kommunikationstheorien, die sowohl im physikalischen als auch im sozialen Bereich nahelegen, dass ein Großteil der empfangenen Information bei Empfänger*in entsteht, wenn der Informationscode dem Ursprung entsprechend selegiert und somit vom Empfänger im eigenen Muster „verstanden“ wird (vgl. Lombardi et al. 2017: 19; Luhmann 1987: 196; Schulz v. Thun 1981). Quantenphysikalisch betrachtet wäre die empfangende Position die „Messposition“, d. h. hier wird ein Aspekt der empfangenen Information betrachtet und festgeschrieben. Systemtheoretisch betrachtet wäre Empfänger*in als Systembeobachter*in ein wesentlicher Einflussfaktor für die empfangene Information. Sozialpsychologisch betrachtet spielt der Kontext des Empfangens eine große Rolle bei der Konstruktion von Bedeutung. In jedem Fall scheint es im Unterricht so zu sein, dass Studierende*r eine Art individualisierter Information aufnimmt, weil immer höchstindividuelle Filter angelegt werden müssen, um sinnhafte Information überhaupt aufnehmen zu können. Darüber hinaus beeinflusst Studierende*r mit der eigenen individuellen Beobachtung alle Systeme, die beobachtet werden.

Dies lässt sich beispielsweise an einer Unterrichtssequenz illustrieren:

Auf die Frage „Mit welcher Zielgruppe möchten Sie gerne im Praktikum arbeiten?“ antwortet eine Studierende: „Ich möchte im Praktikum gerne mit alten Menschen arbeiten.“ Daraufhin bemüht sich die Gruppe der Studierenden Ideen zu liefern in welchen Einrichtungen bzw. bei welchen Organisationen sie sich bewerben könnte wie z. B. Tageszentren für Senior*innen, Alten- und Pflegeheime, Demenzberatung usw. All dies führt zu keinen zustimmenden oder positiven Äußerungen bei der Studierenden. Als nach einer Weile offenkundig wird, dass offenbar dem Austausch unterschiedliche Vorstellungen zugrunde liegen, fragt die Lehrveranstaltungsleitung die Studierende: „Was sind denn für sie alte Menschen?“ Die Antwort der Studierenden löst nun die Situation auf: „Alte Menschen sind für mich Leute so ab ca. 30 Jahre!“

Nicht zuletzt ist es das sogenannte „Selbst“ einer Person, das als kontinuierliche, aber nicht konsistente Fiktion die Beobachtung und Kybernetik zweiter Ordnung möglich macht (vgl. Fuchs 2010: 62–63). Dieses Selbst, dass notwendigerweise eine Erzählung ist, ermöglicht soziale Ankoppelung, indem es in die Lage versetzt dem mitgelieferten Sinn Bedeutung zu entnehmen. In der Folge kann die Person somit anschlussfähig selegieren und „Verstehen“ vermitteln (vgl. Fuchs 2010: 119). Daher ist es wohl angebracht und notwendig, im Unterricht auf solche individuellen Erzählungen, Filter und Einflussnahmen in der Form von gezieltem Nachfragen einzugehen zu versuchen. Nur Lehrstoff vorzutragen würde eine Auslassung bedeuten, die wesentliche Ausrichtungen in der Anwendung von methodischem Wissen

ignoriert. Wenn Lehrende mit ihren Fragen versuchen, den individuellen kognitiven und emotionalen Rahmenkontext des Verstehens zu reflektieren, dann leisten sie einen konstruktiven Beitrag zur Erkenntnisfähigkeit ihrer Studierenden. Ohne selbst die Antworten auf „unbeantwortbare“ Fragen kennen oder geben zu müssen, liegt die Kunst der Lehrenden beim Unterrichten in der Wahl der Fragen, die zum gegebenen Zeitpunkt gestellt werden.

Bei der Wahl einer Frage ist nicht zu beachten, dass sie Studierende*n in eine bestimmte Richtung lenkt – vielmehr geht es auf Seite der Lehrenden darum, die bei Studierenden wahrnehmbaren ideologischen Wurflinien abzulenken und zu stören. Relativitätstheoretisch gesprochen wäre Lehrende*r somit eine Gravitationskraft, die die Raumzeit Studierender krümmt. Somit werden die aktiven Systeme (biologisch, sozial, psychisch), in die Einzelne sich einreihen, zur Neuorganisation angeregt, um es nun mit Luhmannscher Terminologie zu sagen. Einfacher und ganz anders ausgedrückt: interessierte bis hin zu provokanten Fragen zu stellen auf der Basis der wahrgenommenen Haltungen und Überzeugungen von Studierenden ist äußerst hilfreich, um deren Selbstreflexion zu anzuregen. Dies wirkt sich nicht systematisch (linear und kontrolliert), sondern im Luhmannschen Sinne systemisch aus – d. h. in unkontrollierbarer Weise, was an sich unproblematisch ist. Denn nicht die vorgegebene Richtung ist das Ziel, sondern die Thematisierung und das selbstreflexive Erkennen von Vorannahmen und Zusammenhängen.

Wenn Lehrende*r also fragt: Warum glaubst du das? Das kannst du doch nicht wissen?, dann provoziert das Studierende*n zur Antwort: Das will ich wissen, weil ich bin, wie ich bin und das so sehe. Sie wissen es ja auch nicht. Wie sehen es denn Sie? Wie sieht es denn ihr? Und so bleibt das wissbegierige Lernen am Leben, die Studierenden werden zu Forscher*innen.

3 Welche Art von Antwort – wie kann mit Unterschieden umgegangen werden?

Im Vergleich zum Konzept klassischer physikalischer Informationstheorien wie jener von Shannon und Weaver, sind systemische Auffassungen von Kommunikation nicht linear nachvollziehbar und beschreiben auch keinen Konsens im Sinne von Ursache und beabsichtigter Wirkung, ausgesandter und verstandener Information. Vielmehr wird auf unterschiedlichsten Systemebenen und deren Überschneidungen auf Seiten von Beobachter*in perspektivisch Information generiert. Wie Luhmann es beschrieb, basiert die Genese dieser Information auf einem Erkennen des Informationscodes (Information/nicht-Information), der Wahrnehmung einer gekoppelten Mitteilung (Kommunikationsabsicht) und der Annahme dieser Kommunikation, d. h. ein Sich-Einlassen auf den Kommunikationscode. Und weil dieses Sich-Einlassen bedeutet, dass die Information einfließt und das Empfängersystem sich neu organisiert, wird Empfänger*in wieder zu Sender*in und Kommunikation zur Anschlusskommunikation, zu einem unendlichen Prozess, in dem Information immer fluid bleibt.

„... soziale Systeme: Diese müssen anschlussfähig kommunizieren. Kommunikation ist die Operation, durch die soziale Systeme sich autopoietisch selbst herstellen und erhalten. Wenn die Autopoieses funktionieren soll, muss Kommunikation immer weiter laufen. Sobald

der Kommunikationsfluss abreißt, hört das soziale System auf zu existieren. Das heißt, eine einzelne Kommunikation ist in der Realität Teil einer Kette von Kommunikationen.“ (Berghaus 2004: 97)

Das systemische Verständnis des ständigen Verweises von Information und Mitteilung im Kommunikationsprozess erinnert hier zurecht an Jacques Derridas postmodernes Konzept der „différance“, in dem er zum Ausdruck brachte, dass jegliche Bedeutungszuschreibung durch Differenzierung von anderen Bedeutungen und letztlich durch ständiges Verweisen auf andere Bedeutungen zustande kommt (vgl. Derrida 1973). Luhmann kannte Derridas Konzept und ließ es bewusst in seine Systemtheorie einfließen (vgl. Luhmann 2017b: 204).

Für den hochschulischen Unterricht bedeutet dies, dass mit dem Stellen unbeantwortbarer Fragen auch wichtige Weichen in diesem notwendigerweise fortlaufenden Kommunikationsprozess gestellt werden. Studierende als Beobachter*innen von Lehrinhalten werden auch zu Beobachter*innen ihres Lehr- bzw. Lernprozesses sowie ihres Informationsverarbeitungsprozesses; nicht zuletzt sind sie Beobachter*innen ihrer Kolleg*innen und Lehrenden. Durch das reflexive oder provokante Nachfragen avancieren sie zu Beobachter*innen zweiter, dritter, höherer Ordnung, was insofern „den Horizont erweitert“, als Beobachter*in immer gleichzeitig der blinde Fleck im System ist. (vgl. Berghaus 2004: 275)

Weil es allerdings nie möglich wird, alles zu überblicken, ist weniger wichtig, ob die momentan eingenommene Position richtig oder falsch ist. Es kann nur dazu angeregt werden, jegliche Position zu reflektieren und ihre fluide Grundkonsistenz in den Vordergrund zu rücken. Es kann geübt werden, wie sich Perspektiven ändern, wie der eigene Selektionsprozess zu funktionieren scheint, es kann gespiegelt werden, was man selbst schwer an sich erkennen könnte und wie die eigene Beobachtung auf das beobachtete System einwirkt.

4 Forschung und Entwicklung – gerne und neugierig auf der Suche bleiben

In der hochschulischen Forschung geht es darum, durch eine kurzfristige Vereinfachung und Begrenzung der Realität Einblicke in replizierbare Zusammenhänge zu gewinnen. Dies kann unter strenger Anleitung geschehen – Studierende werden von Professor*innen darin unterrichtet, welche Parameter sie im realen oder im Gedankenexperiment anlegen sollen, welche abhängigen Variablen erforscht werden sollen, mit welchen Messwerten der Versuch gestartet wird.

Möglicherweise ist diese geradlinige, ausschließende Vorgehensweise heute aber nicht nur anachronistisch, sondern geradezu kontraproduktiv. Immerhin ist es bereits möglich, Softwaresysteme zu erstellen, die selbst zur abduktiven Logikleistung fähig sind (vgl. Nassehi 2019: 234–236), d. h. sie können ohne Regelvorgabe von einem beobachtbaren Phänomen auf dessen Ursprung oder Ursache schließen, sich selbst eine verstehbare Umwelt konstruieren. Forscher*innen, die Forschungsdesigns entwickeln, müssen sich ebendieser Logik bedienen, um originäre Hypothesen aufzustellen (vgl. Peirce 1903: 102–103). Sie können sich

nicht nur deduktiv von bereits etablierten „Fakten“ leiten lassen, sie brauchen eine eigene „Idee“. Eigen ist sie deshalb, weil sie auf der individuellen Erfahrung und Umweltkonstruktion einzelner Forscher*innen fußt. Albert Einsteins berühmtes Zitat: „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“ drückt dies gut aus, wie auch den Umstand, dass Forschung nur durch „Umdenken“ weiterkommen kann. Denn jede neue Erkenntnis wirft neue Fragen auf.

Die eigene Spur oder Perspektive entdecken heißt also, sich sozusagen in verschiedenste „Positionen“ zu begeben und aus dieser jeweils veränderten Perspektive heraus Fragen zu stellen. Diese Veränderung von Positionen lassen sich insbesondere in einer sogenannten „Tetralemmawanderung“ vollziehen (vgl. Varga von Kibed und Sparrer 2009). Sie beschreiten also mit Ihrem eigenen Zugang/Interesse, der Ihnen besonders wichtig ist, vier Felder und versuchen im Sinne dieser jeweiligen Felder Ihren „Zugang“ zu argumentieren. Als fünfte Position, außerhalb der Felder, können Sie die Negation aller Positionen zu Ihrem Interesse betrachten und dazu ganz neue/ungewöhnliche Argumentationen oder Ideen entwickeln.

Das eine bzw. die eine Position	Keines von beiden bzw. weder die eine noch die andere Position
Beides bzw. sowohl die eine als auch die andere Position	Das andere bzw. die andere Position

Wie bewusst sind Sie sich hinsichtlich Ihres eigenen Zugangs und seiner Möglichkeiten?

Fünfte Position:
Die Negation aller Positionen und auch die Negation der Position, die alle Positionen negiert bzw. . . . und auch dies nicht, und selbst das nicht

Studierende zu Neugier und Forschung zu ermutigen bedeutet also, sie darin zu bestärken, ihre höchstpersönlichen Wahrnehmungen und Beobachtungskonzepte ernst zu nehmen – nicht als Wahrheit, aber als mögliche Wirklichkeit, die schon alleine dadurch, dass sie ihnen eigen ist, für andere hilfreiche Einblicke bieten kann. Darüber hinaus können Fragen, die sie sich und an die Umwelt stellen, ihre eigene Perspektive erweitern, verändern, neuerlich kreativ wirken.

Im Unterschied zu Softwaresystemen, wie selbständig und kreativ sie auch bereits sein mögen, fragen sich Menschen zusätzlich sehr dringlich nach ihrem eigenen Sinn (vgl. Luhmann 2017c: 215). Unterstellen wir dem Softwaresystem mal kurz, dass es das nicht tut bzw. es noch nicht kann (wovon die Autor*innen dieses Artikels ultimativ nicht überzeugt sind, aber noch gibt es zumindest keine Computer, die einen eigenen Lebenssinn verfolgen – möglicherweise, weil sie nicht tatsächlich leben, sondern nur Aspekte des Lebens, der Evolution, spiegeln; dennoch, es wäre nicht ausgeschlossen, dass auch der Sinngebungsprozess gespiegelt werden kann). Menschen kommen ohne dieses Sinngefühl nicht annähernd zu Rande. Sie werden sofort depressiv, unlustig, träge, lebensmüde. Ohne ein klares Sinngefühl konstruie-

ren sie sich keine brauchbare Umwelt, sie sind nicht mehr neugierig, sie halten mehrdeutige wissenschaftliche Erkenntnisse schon gar nicht aus, bekommen Angst und verhalten sich destruktiv. Also lassen wir die Studierenden als angehende Forscher*innen ihre Sinnvorstellungen thematisieren, üben wir sie darin, klar zum Ausdruck zu bringen, warum sie etwas glauben und was sie glauben, wissen zu wollen. Denn wir werden voraussichtlich nie alles für uns Wahrnehmbare erklären können und unsere Umwelt auch nie kontrollieren können. Wir sind aber bereits Kaiser*in der Welt in unseren Gedanken und diese Führungsrolle will konstruktiv geübt werden.

Literaturverzeichnis:

- Berghaus, Margot (2004): Luhmann leicht gemacht. 2. Aufl. Köln: Böhlau & Cie.
Blume, Ramita (2016): Systemische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Derrida, Jacques (1973): Speech and Phenomena. Evanston: Northwestern University Press. Übersetzt von David B. Allison.
Fuchs, Peter (2010): Das System SELBST. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
Lombardi, Olimpia et al. (Hg.): (2017). What is Quantum Information? Cambridge: Cambridge University Press.
Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Luhmann, Niklas (2017a): Strukturelle Kopplung. In: Dirk Baecker, Hg: (2017). Einführung in die Systemtheorie. 7. Aufl. Heidelberg: Carl Auer. S. 114–136.
Luhmann, Niklas (2017b): Zeit. In: Dirk Baecker, Hg: (2017). Einführung in die Systemtheorie. 7. Aufl. Heidelberg: Carl Auer. S. 188–211.
Luhmann, Niklas (2017c): Sinn. In: Dirk Baecker, Hg: (2017). Einführung in die Systemtheorie. 7. Aufl. Heidelberg: Carl Auer. S. 212–236.
Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.
Peirce, Charles, Sanders (1903): Vorlesung über Pragmatismus. In: Pfister, Jonas (2016) (Hg.): Texte zur Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Reclam. S. 102–103.
Schulz v. Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1. Hamburg: Rowohlt.
Varga von Kibed, Matthias; Sparrer, Insa (2009): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen. 6. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Zu den Autor*innen



Charlotte Sweet, MA, MA Kulturwissenschaftlerin und Linguistin, seit 23 Jahren in der hochschulischen Lehre tätig. Studierte in den 1990er Jahren "American Culture Studies" in Bowling Green, Ohio. Der Schwerpunkt der damals neuen Studienrichtung lag auf Interdisziplinarität und der Entwicklung wissenschaftlicher Methoden in diesem Bereich. Schwerpunkte im Studiengang Soziale Arbeit sind wissenschaftstheoretische, politikwissenschaftliche und methodisch-praktische Themen.
charlotte.sweet@fh-linz.at



Franz Schiermayr, MSc Sozialarbeiter, systemischer Psychotherapeut, Supervisor und Coach, Erlebnispädagoge. Seit rund 25 Jahren in der Erwachsenenbildung und hochschulischen Lehre tätig. Schwerpunkte sind Übergänge von Theorie und Praxis, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse bei Einzelnen und größeren Systemen, sowie die Entwicklung von Reflexivität.
franz.schiermayr@fh-linz.at

Studierendenpartizipation an der FHWN: Studierende gestalten digitale Lehr/ Lernsettings fürs eigene Studium mit

Mag.^a (FH) Petra Weiss, Mag.^a Ingrid Portenkirchner,
FHWN Fachhochschule für Wirtschaft und Technik GesmbH

Abstract

Wenn nicht nur die Hochschulen selbst, sondern auch die Studierenden, für die Qualität der Lehre und des Lernerfolgs verantwortlich sind, wird Student Engagement zu einem Schlüsselfaktor. Das bedeutet, dass einerseits Studierende eigenständig den nötigen Aufwand betreiben müssen, um die Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben. Andererseits müssen Hochschulen die Möglichkeiten wie z. B. technische, personelle oder auch räumliche Ressourcen bieten, damit Studierende eine adäquate Lehr/Lernumgebung vorfinden, in welcher sie sich entwickeln können. Je höher die Einbindung und die Partizipation der Studierenden ist, umso höher ist auch die Wahrscheinlichkeit des Kompetenzerwerbs. Auf Basis dieses Gedankens wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der FHWN ein Projekt zur Gestaltung digitaler Lernräume mit den Studierenden durchgeführt. Um zukünftig ein optimal an die Zielgruppe angepasstes digitales Lehr/Lernsetting anbieten zu können, wurde eine Gruppe von Studierenden gebeten herauszufinden, welche digitalen Methoden ihre eigenes Lernen bzw. allgemein die Lehre an der FHWN unterstützen können. Die Studierenden dieser Gruppe waren damit Forschende, Gestalter von Lernräumen und Zielgruppe dieser Anstrengungen zugleich. Aufgrund der eigenen Betroffenheit konnten sich die Studierenden sehr gut mit der Problematik identifizieren. Um weitere Informationen zu erhalten entwickelten die Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltung ein Forschungsdesign, welches sie auch eigenständig durchführten. Durch die unmittelbare Relevanz für die eigene Studiensituation, das hohe Involvement, die hohe Partizipation an der Analyse und durch das Wissen, dass die Ergebnisse auch in Zukunft an der FHWN einen Einfluss auf das digitale Lehr/Lernsetting haben würden, investierten die Studierenden mehr Zeit als vorgegeben. Trotz der eigenen Berufstätigkeit betrieben die berufsbegleitend Studierenden in diesem Projekt freiwillig weit mehr Aufwand als gefordert und empfanden diese hohe Investition an Zeit und Energie in Relation zum Kompetenzerwerb dennoch als sehr positiv und evaluierten die gesamte Lehrveranstaltung mit sehr gutem Feedback. Basierend auf den gewonnenen Lösungsansätzen und den Handlungsempfehlungen der Studierenden wurde folglich ein Maßnahmenkatalog für digitale Lehr/Lernsettings an der FHWN für die Fakultät Wirtschaft entwickelt.

1 Einleitung

Nach Newmann (1992) bedeutet Student Engagement nicht das bloße Lernen, um Kurse oder Lehrveranstaltungen positiv zu absolvieren. Es handelt sich um eine Investition von Zeit und eigener Anstrengung für die Erarbeitung von Inhalten, die die Studierenden nicht nur verste-

hen sollen, sondern vielmehr die gewonnenen Erkenntnisse im eigenen Leben integrieren können.

Winteler und Forster (2008) betonen, dass es für Studierende wichtig ist, was sie tun. Ihr Engagement sollte durch aktive Partizipation und durch lernförderliche Aktivitäten, wie z. B. durch Möglichkeiten der Interaktion zwischen den Studierenden sowie mit den Lehrenden unterstützt werden. Müller und Braun (2018) zeigten ebenso in ihrer Abhandlung, dass die Integration der Studierenden in das soziale und akademische System der Hochschule relevant ist.

Basierend auf diesen Ansätzen wurde im Rahmen des berufsbegleitenden Bachelorprogramms an der FHWN-Fakultät Wirtschaft innerhalb von zwei parallel ablaufenden Lehrveranstaltungen versucht Student Engagement zu generieren und forcieren.

2 Studierendenpartizipation innerhalb der Lehrveranstaltung per se

Vielfach agieren gerade berufsbegleitend Studierende aufgrund des Spannungsfeldes Beruf, Familie, Freizeit und Studium zeit- und zielorientiert. Vorwiegend im 6. Semester repräsentieren das Erstellen der Bachelorarbeit und das Vorbereiten für die Bachelorprüfung einen immensen Workload zusätzlich zum regulären Lehrbetrieb, in dem noch mehrere Lehrveranstaltungen zu absolvieren sind. In diesem letzten Semester erarbeiten die Studierenden in der Spezialisierung „Marktkommunikation und Vertrieb“ in den beiden Lehrveranstaltungen „Marktforschung und empirische Sozialforschung“ und „Marketing- und Vertriebsprojekt“ wissenschaftliche Methoden zur Datenerhebung, -interpretation und Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen. (Nähere Details siehe Abbildung 1 und 2)

Um die Relevanz der Inhalte für die Studierenden zu erhöhen und ihr Engagement zu forcieren, wurde versucht, sie aktiv an der zukünftigen Gestaltung digitaler Lehr/Lernmethoden an der FHWN in der Fakultät Wirtschaft zu beteiligen. Studierende sollen damit im Rahmen dieser beiden genannten Lehrveranstaltungen Methodendesign und -durchführung erlernen, sondern auch eine Möglichkeit zur Mitentscheidung über aktuelle und zukünftige digitale didaktische Methoden und Szenarien an ihrer eigenen Hochschule zu erhalten.

Ausgangssituation

Der Versuch startete mit einem übergreifenden Projekt ...

Probanden:	Bachelorstudierende berufsbegleitend studierend im 6. Semester Spezialisierung Marktkommunikation & Vertrieb
Anzahl:	18 motivierte Studierende
Zeitraum:	März bis Mai



**FACHHOCHSCHULE
WIENNER NEUSTADT**
Technische Universität für Wirtschaft und Technik

Abbildung 1. Ausgangssituation

Ort des Geschehens...

... das letzte Semester vor der Bachelorprüfung


Im 6. Semester sind zwei große Lehrveranstaltungen:

- Marktforschung und empirische Sozialforschung
- **Marketing- und Vertriebsprojekt**

Ziel: Erlernen von **empirischen Methoden und gleichzeitige Anwendung** dieser

2.Ziel: Erwerb der **Kompetenz der eigenständigen Wahl und Anwendung** eines empirischen Werkzeuges für ein zu erhebendes Problem in der Wirtschaft – z.B. Marktpotentialanalyse

Hilfsmittel: EduNet (Moodle-Plattform der FHWN)



FACHHOCHSCHULE
WESTFALEN-HELLWEG
Academic Network for Higher Education

Abbildung 2. Zielsetzung

Es wurde versucht den Studierenden durch einen sinnvollen und für die zukünftige Lehre an ihrer Hochschule relevanten Auftrag eine persönliche Relevanz zu vermitteln. Als Ausgangssituation erhielten die Studierenden den Auftrag die Mediennutzung im Studium nicht-traditioneller Studierender im deutschsprachigen Bachelorprogramm an der FHWN zu erheben.

Ziel war die Ableitung von Maßnahmen zur Bereicherung der aktuellen und Ideen zur zukünftigen Gestaltung der Lehr- und Lernsettings im eigenen Studiengang.

Der Appell an die Studierenden war folgender: (siehe Abbildung 3)

Ihr Auftrag ist eine Analyse des Mediennutzungsverhalten der nicht-traditionell Studierenden durchzuführen und die Daten auszuwerten.

Sie als Studierende fungieren als Unternehmensberater und müssen eigenständig und selbstverantwortlich eine Fragestellung in einem gegebenen Zeitrahmen erarbeiten. Sie müssen Ihrem Kunden am Ende des Projektes eine passende Lösung präsentieren.

Daher.... organisieren Sie sich in der Kleingruppen, um die Aufgaben besser zu verteilen; werden Sie sich der individuellen und Kleingruppenaufgaben und der terminlichen Abfolge klar; erheben Sie die Must-haves und Meilensteine; **geben Sie immer alle Infos den anderen!**

Abbildung 3. Auftragsdefinition

Hierzu untersuchten die Studierenden sowohl die Einstellung als auch das Nutzungsverhalten ihrer Mitstudierenden. Um diesen Auftrag erfüllen zu können erlernten sie quantitative Erhebungstechniken inklusive statistischer Auswertung in der Lehrveranstaltung „Marktforschung und empirische Sozialforschung“. Den qualitativen Aspekt der Befragung erarbeiteten sich die Studierenden im Rahmen des Kurses „Marketing- und Vertriebsprojekt“, welcher hier näher betrachtet werden soll:

In besagter Lehrveranstaltung veränderte sich die Rolle der Lehrenden von Vortragenden zum Beratenden und Coach. Jedoch erhielten die Studierenden einen Phasenablauf, sodass sich diese in einem gewissen Zeitrahmen bewegen konnten: (siehe dazu Abbildung 4)

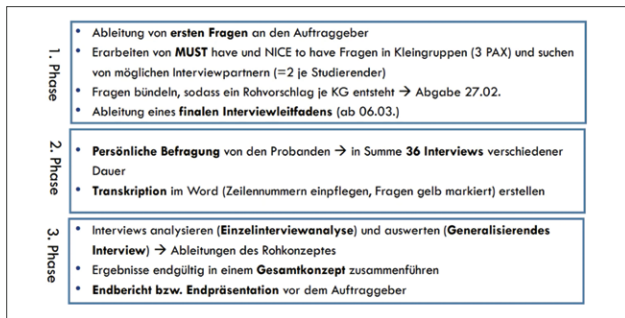


Abbildung 4. Meilensteine

Die Studierenden mussten im ersten Schritt einen Leitfaden erstellen, ohne vorab eine theoretische Information zum Erstellen eines mündlichen Fragebogens erhalten zu haben. Durch learning by doing entwickelten die Studierenden anhand ihrer eigenen intuitiven Kriterien und anschließend mit Hilfe von Materialien, die online zur Verfügung gestellt wurden, einen ersten Entwurf eines Leitfadens und im Rahmen einer Brain-Storming Runde im aktiven Plenum eine finale Version. Bei den unterstützenden Materialien handelte es sich um Kurzvideos, Buchauszüge und shared documents auf Moodle. Weiters wurde ein Studierendenordner (Sharing-Dropbox) zur Ablage von Ideen, Beiträgen, Links und relevanten Informationen auf Moodle angelegt. Damit konnten die Studierenden ihre Dokumente miteinander teilen ohne die Plattform verlassen zu müssen.

In der folgenden Abbildung 5 wurden diese Möglichkeiten aufgeschlüsselt.

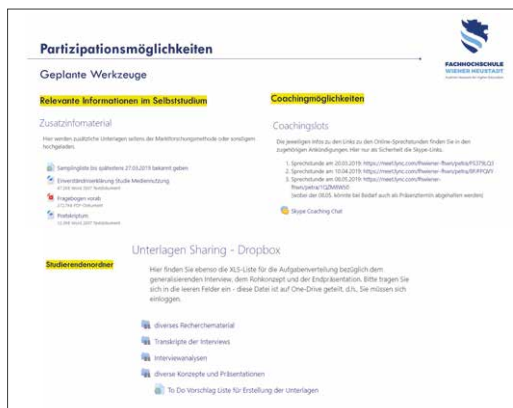


Abbildung 5. Partizipationsmöglichkeiten für die Studierenden

Diese Vorgehensweise, alles auf einer Oberfläche gesammelt zur Verfügung zu haben, was durch LMS garantiert ist, wurde von den Studierenden selbst vorgeschlagen und kreiert und wurde für die Projekterarbeitung seitens der Studierenden sehr positiv bewertet.

Zur Erhebung der Daten wurde im nächsten Schritt nach geeigneten Proband*innen gesucht und aktiv angesprochen. Die Kriterien für die Auswahl wurde von den Studierenden mit Unterstützung der Lehrenden selbst entwickelt.

Die Rückmeldung der Studierenden zeigte, dass sie aufgrund der eigenständigen Erarbeitung des Leitfadens und der Samplingliste, „eine hohe Motivation und Freude“ bei der Durchführung der Interviews verspürten. Die Studierenden meinten, dass es vor allem aufgrund der persönlichen Identifikation mit der Zielgruppe interessant war, auch andere Meinungen und Ideen zum digitalen Lernen zu erfahren.

Als Abschluss dieses Auftrages präsentierten die Studierenden nicht nur ausführlich ihre Ergebnisse und durften Empfehlungen für digitale Lehr/Lernmethoden entwickeln, sondern prototypisch einige ihrer eigenen Empfehlungen gleich ausprobieren. Hier war es interessant, dass die Studierenden bereits während der Präsentation immer wieder Bezug auf die eigene Studierendensituation nahmen und mittels praktischer Beispiele Lösungsvorschläge entwickelten.

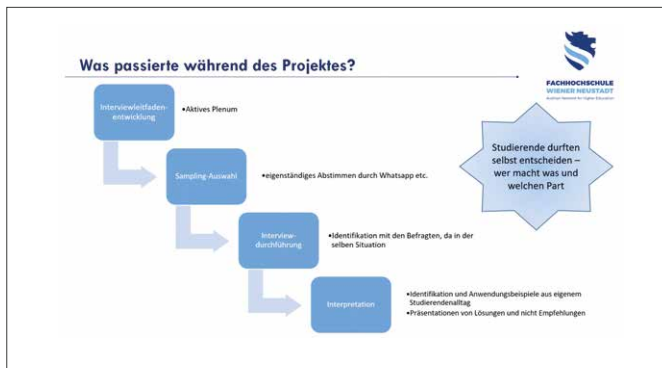


Abbildung 6. Studierendenpartizipation im Lehrveranstaltungsablauf

Wie auch in der Abbildung 6 zu sehen ist, entwickelte sich stufenweise nicht nur das Projekt, sondern auch der Grad an Studierendenpartizipation anhand der höheren individuellen Identifikation mit dem Thema.

3 Fazit

Letztendlich meinten die Studierenden folgendes zu dem Projekt - hier ein Auszug aus einem Gespräch mit N. Kornfeld, Absolventin JG 18:

„Der Auftrag hat mich dahingehend motiviert, dass es eine gute für die bereits begonnene Bachelorarbeit war. Des Weiteren war ich aber auch sehr gespannt was als Ergebnis unserer Forschung herauskommt. Da ich mir auch nur schwer vorstellen konnte, wie das Ergebnis aussehen wird, wenn die gesamte Klasse beteiligt war. Zuvor waren wir es gewohnt in Kleingruppen Ausarbeitungen vorzunehmen und sich nur im kleinen Rahmen zu koordinieren.“

„Teilweise wurden wir auch ins kalte Wasser gestoßen, denn wir sollten ohne jegliche theoretische Information Fragen für den Interviewleitfragen erstellen und Kategorien dazu bilden. Da merkte man den Zusammenhalt der Gruppe – es wurde laufend telefoniert, WhatsApp Nachrichten geschrieben und diskutiert, wie wir es angehen.“

„Das Projekt wurde für mich sinnvoll, als das Ganze ein Bild machte. Damit meine ich, beim Durchführen der Interviews und der Transkription überlegst du dir natürlich schon, wie ist deine eigene Haltung zum Thema. Was fehlt dir selbst, was brauchst du an Hilfsmitteln, wie ist die Situation allgemein, wie hätte man es zukünftig gerne. Es war wirklich spannend, welche Einstellung und Nutzungsverhalten meine beiden Interviewpartner zum Thema hatten.“

Eine weitere Aussage von M. Klausner, Absolvent JG 18:

„Bei der Durchführung der qualitativen Forschungsmethode war mehr Klarheit und Engagement und daher ein höherer Grad der Identifikation vorhanden.“

Auf die Frage allgemein, was bei der Erarbeitung des Projektes besonders hilfreich war, meinten der Großteil der Studierenden, dass zum einen die Vernetzung miteinander und zum anderen die Aussicht darauf, eine tatsächliche Einflussnahme auf die aktuellen und zukünftigen Lehr/Lernmethoden an der FHWN zu haben und „echt was bewirken zu können“.

Weiters war es aus deren Sicht optimal, anhand eines Projektes aus ihrer eigenen Lebensrealität die relevanten Erhebungsmethoden nicht nur theoretisch vorab zu erlernen, sondern gleich anzuwenden.

Wie etwa N. Kornfeld dies folgendermaßen bestätigen konnte:

„Die praxisnahe Durchführung der Lehrveranstaltung muss positiv erwähnt werden. Man konnte Forschung selbst miterleben. Die Ausgestaltung der LV war auch sehr passend. Mitunter wurden digitale Medien eingesetzt, Informationsmaterial zur Verfügung gestellt, intuitive Eigenausarbeitungsteile eingebaut und Präsenzeinheiten abgehalten.“

Ebenso M. Klausner:

„Ich denke die Aktualität des Themas bzw. die persönliche Relevanz mit dem Thema des digitalen Lernens und digitaler Medien. Die Art der Durchführung im Sinne des praxisnahen Durchführens und Erlebens von Forschung war ebenfalls sehr positiv.“

Aufgrund der hohen Identifikation der Studierenden mit dem Thema konnte für die zukünftigen Jahrgänge ein zielgruppenadäquater Maßnahmenkatalog entsprechend der Lösungspräsentation gewonnen werden.

Literaturverzeichnis:

Müller, L. and Braun, E. (2018), "Student Engagement. Ein Konzept für ein evidenzbasiertes Qualitätsmanagement an Hochschulen" in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 3, 649–670.

Newman, F.M. (1992), "Student engagement and achievement in American secondary schools". New York: Teachers College Press

Winteler, A. and Forster, P. (2008), "Lern-Engagement der Studierenden. Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium", in Das Hochschulwesen, HSW 56, 6, 162–170.

Zu den Autor*innen



Mag.ª (FH) Petra Weiss ist nach Abschluss ihres berufsbegleitendem Diplom-Studium an der Fachhochschule Wiener Neustadt seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin ihrer Alma mater im Institut Marketing & Sales. Dort lehrt und forscht sie vorwiegend zu den Themen Customer Relationship Marketing und Sales Performance Analysis. Gemeinsam mit Ingrid Portenkirchner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Bachelorstudiengang Wirtschaftsberatung an der Fachhochschule Wiener Neustadt, koordiniert sie Aktivitäten zu „Future-Learning“ (innovative, teilweise technologiegestützte Lehr/ Lernkonzepte) an der Fakultät Wirtschaft.
petra.weiss@fhwn.ac.at



Mag.ª Ingrid Portenkirchner studierte Internationale Wirtschaftswissenschaften an der Universität Innsbruck und absolvierte berufsbegleitend ein Fernstudium, das sich mit Medien und Bildung beschäftigt. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Donau-Universität Krems für die Entwicklung eines wirtschaftswissenschaftlichen MBA-Fernstudienlehrgangs und das Tutoring verantwortlich. Internationale Arbeitsaufhalte und Projekterfahrungen zu Bildungsprojekten runden ihr Profil ab.
ingrid.portenkirchner@fhwn.ac.at

The messengers are the message: International student ambassadors an der FH OÖ

FH-Prof. Mag. Dr. Andreas Zehetner, Mag.^a Kamilla Trubicki, FH Oberösterreich

Abstract

In diesem Erfahrungsbericht aus dem internationalen Marketing der FH OÖ wird das Konzept der „International Student Ambassadors“ präsentiert. Es ist dies eine Maßnahme im Umfeld des „student engagement“, also der Einbeziehung von Studierenden in relevante marktbezogene Aktivitäten der Hochschule. Das Beispiel zeigt, dass gerade internationale Studierende einen sehr positiven Bezug zu „ihrer“ Hochschule haben und gerne und freiwillig weitere – aus ihren jeweiligen Ländern stammende – junge Menschen bei ihrer Entscheidung unterstützen. Gleichzeitig tragen sie dazu bei, die Bekanntheit der FH OÖ zu vergrößern und stellen eine nicht unwesentliche Ressource im internationalen Marketing dar. In diesem Beitrag wird in der Folge das an der FH OÖ gestartete Projekt präsentiert, auszugsweise die Hauptaufgaben von international Student Ambassadors vorgestellt und ein Ausblick über Weiterentwicklungsmöglichkeiten sowie Hindernisse und Limitationen gegeben.

1 Einleitung

Allgemein bedeutet „student engagement“ die Einbeziehung von Studierenden in unterschiedliche Aktivitäten der Hochschule. Wenn Studierende in die Marketing- und Recruitinginitiativen von Hochschulen eingebunden werden und die Hochschule für zukünftige Studierende nach außen vertreten, wird häufig der Begriff „student ambassadors“ verwendet. Zunehmend werden Studierende erfolgreich als Botschafter und „Messengers“ zur Gewinnung zukünftiger Studierender engagiert: “The ambassadors were enacting [...] marketing discourses, promoting university generally and their own institutions in particular; pupils were generally accepting of and open to these marketing strategies” (Gartland 2013, p 17). In diesem Beitrag wird das „International Student Ambassador-Programme“ der FH OÖ vorgestellt. In der Logik des Call for Papers liegt dieser Beitrag auf der Mikroebene und bezieht sich auf die Integration der Studierenden in Prozesse der Hochschule, die der Gewinnung internationaler Studierender, dem gesicherten Wachstum der Institution und gleichzeitig einer größeren Interkulturalität und Diversität der Studierendenpopulation dienen. Neben diesem innerhochschulischen Aspekt kann diese Initiative auch auf der Meso- und Makroebene lokalisiert werden, und hier insbesondere auf dem Auftrag der Hochschule, dem Arbeitsmarkt nationale und internationale akademische Fachkräfte zur Verfügung zu stellen und den Studierenden für das Berufsleben nützliche Transferkompetenzen zu vermitteln.

2 International Student Ambassadors an der FH OÖ

Die FH OÖ steht im internationalen Wettbewerb um die „besten Köpfe“. Laut UNESCO (2019) gab es im Jahr 2017 über 5,3 Millionen internationale Studierende nach der UNESCO-Definition („Ein international mobiler Studierender ist eine Person, die physisch eine internationale Grenze zwischen zwei Ländern überschritten hat, mit dem Ziel, an Bildungsaktivitäten in einem Zielland teilzunehmen, in denen sich das Zielland von seinem Herkunftsland unterscheidet“). Dennoch ist die Gewinnung von für die Organisation passender Bewerber*innen schwieriger denn je. Vor allem Kosten, Standortnachteile, Sprachbarrieren sowie Einreise – und Aufenthaltsschwierigkeiten stellen Risikofaktoren für die Bewerber*innen dar, die ihre Entscheidung mit beeinflussen.

Es benötigt zur Reduktion dieses Entscheidungsrisikos ein höheres Maß an persönlicher Information, vertrauensbildender Maßnahmen sowie mehrere Interaktionsschleifen, um die „richtigen“ Bewerber*innen an die „richtigen“ Studiengänge zu vermitteln. Die Bewerber*innen sammeln Informationen aus verschiedenen Quellen und entscheiden dann aufgrund des Angebots, aber auch aufgrund der Vertrauenswürdigkeit der Informationen. Klassische Informations- und Kommunikationsmedien treffen gerade junge Interessent*innen nicht mehr oder nur mehr wenig, persönliche Kontakte sind glaubwürdiger: „Who better to represent the [...] to interested students from around the world than our own international students? We strongly believe in the importance of informing prospective students about the University of Amsterdam through personal contact and first-hand experiences.“¹ Mit dem Konzept der „international Student Ambassadors“ hat die FH OÖ einen direkten, persönlichen, muttersprachlichen und effizienten Weg von der Institution zu den Bewerber*innen erschlossen.

3 The Messengers are the Message

Im Sommersemester 2018 wurde mit der Auswahl und dem Aufbau des International Student Ambassador-Teams begonnen. Die internationalen Studierenden zeigen hohes Interesse. Von zunächst 13 Studierenden ist die Gruppe bis Anfang 2020 auf 50 Mitglieder aus 24 Ländern angewachsen.

Ein International Student Ambassador (ISA) ist für sein/ihr Herkunftsland eine konkrete Ansprech- und Auskunftsperson für Bewerber*innen, beantwortet Anfragen von Web und Social Media etc. und teilt Beiträge über seine/ihre persönlichen Erfahrungen. Er/sie hilft bei der Nachbearbeitung von Anfragen aus Messen und Bewerberportalen seines/ihrer Landes und hält Kontakt zu Interessent*innen, auch über Whatsapp, Facebook etc. Weiters nimmt er/sie aktiv an Studieninformations-Messen in seinem/ihrer Herkunftsland teil, steht bei Delegationsbesuchen aus seinem/ihrer Herkunftsland als zB Campusführer, Begleiter und bei organisatorischen Fragen zur Verfügung und nutzt sein/ihr eigenes Netzwerk, um neue Interessenten anzuwerben.

¹ <https://www.uva.nl/en/education/bachelor-s/studying-at-the-uva/international-student-ambassadors/international-ambassadors.html?1580670130337>



Abbildung 1. Die international Student Ambassadors der FH OÖ.

Im Durchschnitt arbeitet ein ISA ca. 1–2 Stunden/Woche für die FH OÖ. Er/sie erhält ein offizielles Zertifikat der FH OÖ sowie darf (unter gesonderter Beauftragung) die FH OÖ in seinem/ihrem Land während einer finanzierten Reise (zB als Delegationsmitglied oder im Messedienst) vertreten. Daneben sammelt er/sie wertvolle Berufserfahrung, die sich im Lebenslauf gut macht, versteht die österreichische Geschäftskultur, indem er/sie Teil davon ist und erhält die Chance, neue Menschen kennenzulernen und Teil eines internationalen Teams zu sein. Im Team werden Marketing- und interkulturelle Fähigkeiten durch Seminare und Trainings erweitert.

4 Lead Management als Kernaufgabe der International Student Ambassadors

Lead management umfasst eine Reihe von Maßnahmen im Rahmen der Marketing-Aktivitäten eines Unternehmens, die sich mit der Gewinnung von Interessenten und der Überführung dieser Interessenten zu Kunden beschäftigen. Wenn für die Akquisition von Bewerber*innen für Studienangebote Instrumente des Marketings, wie zB Lead Management, eingesetzt werden, stellt sich zunächst die Frage, ob Studierende auch „Kunden“ sind bzw. wie solche zu behandeln sind. Dieser Frage gehen Svensson und Wood (2007) nach und kommen zu dem Schluss, dass Studierende keine „Kunden“ einer Universität im engeren Sinn sind. Anders

stellt sich das jedoch bei der Bewerbung von Angeboten und der Information und Attraktion potentieller Studierender dar. Hier setzen Hochschulen Prinzipien und Prozesses des Marketings und des Vertriebs sehr aktiv ein und nutzen Instrumente wie CRM (van Vugt and Knasys 2015) und neuerdings auch AI (Artificial Intelligence) (Manoj and Sinha 2019).

Die FH OÖ hat sich dazu entschieden, die konsequente Verfolgung internationaler Studieninteressierter („Leads) und deren Begleitung hin zu einer Bewerbung und (im günstigsten Falle) auch Aufnahme in einen Studiengang auch durch die international Student Ambassadors zu organisieren. Ziel ist es, dass „Noch-nicht-Studierende“ schnell in Kontakt mit bereits Studierenden aus ihrem kulturellen Umfeld kommen und spezifische Fragen diskutieren können. Erste Erfolge zeigen deutlich, dass es den international Student Ambassadors immer besser gelingt, Interessent*innen zu Bewerber*innen zu machen.

5 Erste und weitere erwartete Ergebnisse

Für die Studierenden ist die Rolle als ISA eine wichtige Erfahrung abseits des Studiums. “[...] Student ambassadors not only gain complex transferable skills [...], but also engage in something that they perceive to be a highly rewarding and valuable experience“ (Ylonen 2012, S. 801). Die Studierenden lernen Methoden kennen, um zukünftige Studierende zu akquirieren und erlernen Argumentations- und Verkaufstechniken.

Die FH OÖ erwartet aus der Maßnahme zusätzliche qualifizierte und sehr gut informierte Bewerber*innen und Studienanfänger*innen. Erste Erfolge zeigen sich bereits: konkret von den Ambassadors vermittelte Bewerber*innen, die im Studienjahr 19/20 ihr Studium aufgenommen haben sowie eine sichtbare Steigerung der aktuellen Bewerber*innenzahlen aus Ländern, die von ISA bearbeitet werden.

Als weiteres Learning ergibt sich für die FH OÖ eine wesentlich detailliertere Perspektive auf die Bedürfnisse und Erwartungen internationaler Bewerber*innen. Auch die kulturell sehr unterschiedlichen Informations-, Planungs- und Entscheidungsmuster von Bewerber*innen aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen sind ein wertvolles Learning für die FHOÖ.

6 Überlegungen zur Weiterentwicklung

Es ist geplant, die Ressourcen der ISA noch fokussierter und effizienter auf konkreten Zielmärkten einzusetzen. Nach der Pilot- und Aufbau-Phase soll die Maßnahme evaluiert und ggf. bei der Auswahl und Motivation der Ambassadors nachgeschärft werden sowie konkrete Zielvorgaben definiert werden.

Organisational könnte überlegt werden, Wissen und Einschätzungen der ISA auch bei der Ausgestaltung von Studienprogrammen und Lehr-, Lernangeboten, Überlegungen zum Campusleben, u.ä. zu nutzen.

Letztlich ist zu diskutieren, ob auch, wie in der Literatur empfohlen (Talbot et al. 2013), Alumni als ISA angeworben werden sollen, die in ihren Heimatländern als „Messengers“ für die Ausbildungs- und Karrieremöglichkeiten der FH OÖ Werbung machen können.

7 Zu bewältigende Hürden und Schwierigkeiten

Jedenfalls sind Maßnahmen und Prozesse zur Sicherstellung der laufenden Kommunikation zwischen der Organisation und den ISA zu verfeinern. Im Leadmanagement wird darauf zu achten sein, aus den Interessent*innen auch konkrete Bewerber*innen und letztlich Student*innen zu machen („closing the loop“) (Goldman 2008). Da die ISA-Tätigkeit grundsätzlich unentgeltlich ist, ist ein Gratifikations- und Incentivierungssystem notwendig, um attraktiv zu bleiben und gute ISA zu halten.

Literaturverzeichnis:

- Gartland, Clare (2013): Marketing participation? Student ambassadors' contribution to widening participation schemes in engineering and medicine at two contrasting universities. In *Journal of widening participation and lifelong learning* 14 (3), pp. 102–119.
- Goldman, Larry (2008): A Marketing Suite by Any Other Name. In *Information Management* 18 (5), p. 48.
- Manoj, M. S.; Sinha, Ritika (2019): Application and Integration of Artificial Intelligence in Marketing Automation for Increasing Prospective Students Recruitment in Higher Education Institution. In *Journal of the Gujarat Research Society* 21 (5), pp. 435–442.
- Svensson, Göran; Wood, Greg (2007): Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! In *International journal of educational management*.
- Talbot, Catherine; Alley, M.; Marshall, Melissa; Haas, Christine; Zappe, Sarah Elizabeth; Garner, Joanna K. (Eds.) (2013): *Engineering Ambassador Network: Professional development of the engineering ambassadors*. Unesco (2019): Institut für Statistik der Unesco. Available online at <http://data.uis.unesco.org/>.
- van Vugt, Thijs; Knasys, Mykolas (2015): Customer Relationship Management (CRM) Systems in Higher Education. In *Target* 10, p. 31.
- Ylonen, Annamari (2012): Student ambassador experience in higher education: skills and competencies for the future? In *British Educational Research Journal* 38 (5), pp. 801–811.

Zu den Autor*innen



FH-Prof. Mag. Dr. Andreas Zehetner ist Professor für Marketing und Vizepräsident für Internationale Beziehungen an der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ). In dieser Position ist er verantwortlich für die internationalen Beziehungen zu Partnerinstitutionen, Mobilitätsthemen und auch für das Recruiting für die vier Fakultäten der FH OÖ. Er hat an der Johannes-Kepler-Universität Linz Betriebswirtschaftslehre studiert und an der Karl-Franzens-Universität Graz im Fach Marketing promoviert. In seiner Forschung beschäftigt sich A. Zehetner mit organisationalem Kaufverhalten, Verhandlungsführung und emotionalen und sozialen Kompetenzen im Vertrieb und Vertriebsmanagement sowie für die internationale Hochschulforschung in Bezug auf die Internationalisierung von Hochschulen und die Beziehungen zwischen Universität und Industrie.

Andreas.Zehetner@fh-ooe.at



Mag.ª Kamilla Trubicki ist Leiterin des International Office an der Fakultät für Technik und Wirtschaft. Sie ist verantwortlich für die Umsetzung der Internationalisierungsstrategie und koordiniert akademische Mobilität sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Partnern. Sie absolvierte ihr Diplomstudium in Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Internationales Management an der Johannes Kepler Universität in Linz. Ihre Interessen liegen in den Bereichen des internationalen Managements, der interkulturellen Beziehungen sowie der Entwicklung und Verwaltung internationaler Studien- und Kooperationsprogramme.

Kamilla.Trubicki@fh-wels.at

8. TAG DER LEHRE DER FH OBERÖSTERREICH

FH Oberösterreich

Roseggerstraße 15
4600 Wels | Austria
Tel: +43 5 0804 10
Fax: +43 5 0804 11900
tdl@fh-ooe.at
www.fh-ooe.at/tdl



UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
UPPER AUSTRIA