

Beitrag

Arnold, Karl-Heinz (2007):

Qualitätssicherung durch Prüfungen und Examen: Wirkungen und Nebenwirkungen.

In: Vera Janiková und Hans-Ulrich Grunder (Hg.): Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen - Standards - Module. Hohengehren: Schneider, S. 224–232.

Abstract:

A. Inhalt:

- Bildender Unterricht als Ziel didaktischen Handelns
- Auswirkung von Evaluation (Aufnahmeverfahren) auf den Unterricht
- Zentrales Ergebnis des Beitrages ist, dass viele Tests wieder abgeschafft wurden, z. B. Test zur Aufnahme in ein Gymnasium, Aufnahmetest für Zahnmedizin etc., weil sie trotz aufwendiger Entwicklung nicht den Anforderungen eines validen Messinstrumentes entsprechen. Ebenso konnte nachgewiesen werden, dass Aufnahmetest wie Intelligenztests zur Benachteiligung von Personen mit niedriger sozialer Herkunft führen.

B. Methoden.

Diskussion von Untersuchungsergebnissen

C. Ausbildung:

D. Schule, Hochschule

E. Einschätzung: keine Messung von Kompetenzen.

Fazit des Artikels: Evaluationen haben Wirkungen auf den Unterricht, die nicht zu unterschätzen sind und daher stärker untersucht werden sollten.

Schlagwörter:

Kritisch- Konstruktive Didaktik

Kategorien:

1.7 Kennzahl Studien- , Prüfungserfolg; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Auswirkungen von Aufnahmeverfahren auf den Unterricht wirken sozial selektiv. Dies sollte nicht unterschätzt werden und bei der Entwicklung von empirischen Verfahren berücksichtigt werden.

Beitrag

Bargel, Susanne (2008):

Prüfungen in der Transformation. Kleiner Erfahrungsbericht in wandelndem-gewandeltem Selbst- bzw. Rollenverständnis.

In: Sigrid Dany (Hg.): Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Unter Mitarbeit von Szczyrba Brigit und Johannes Wildt. Bielefeld: Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 118), S. 74–90.

Abstract:

A Inhalt:

Prüfungen sind ein wichtiger Bestandteil des Studiums. Sie werden in der Regel schmerzhaft erlebt durch Selektion und Rausprüfen. Beim Thema Prüfungen werden Faktoren, wie Unsicherheiten oder gar die Angst der Prüfer nicht thematisiert. Aufgrund eigener Reflexion in der Rolle der Studentin und der wiss. Mitarbeiterin, die in das Prüfungsgeschehen am Institut hineingewachsen ist, kommt die Autorin zum Schluss, dass Prüfungen höchste emotionale Angelegenheiten sind und dies auf beiden Seiten - bei Prüfer und Geprüften. In der Regel mit negativem Wissen gekoppelt, bietet diese Erfahrung in der Didaktik als "Fehlerrückmeldung" die Chance ohne Angst vor Fehlern und aus Fehlern zu lernen.

Prüfungen beinhalten neben Selektion, Rekrutierung und Chancengleichheit auch Initiationen. Aus dem Leidgeprüften werden akademische Weihen, aus den Absolventen werden Berufseinsteiger. Initiationsriten sind asymmetrisch konstruiert, sie sind in der Regel ein psychosozialer Konflikt und Ausdruck eines bewältigten Sozialisierungsschritts.

Die Autorin fasst in ihrem Aufsatz im Wesentlichen Schaepers Arbeit zu Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Strukturen der Universität zusammen.

Ihre Einschätzung zur Professionalität der Prüfer setzt sich überwiegend aus eigener Studienzeit und Prüfungserfahrung zusammen, relativ wenig aus hochschuldidaktischer Weiterbildung. Es folgt ein Plädoyer für reflektierendes Prüfen.

B. Methoden:

Erfahrungsbericht aus diverseren Prüfungssituationen

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Hochschulausbildung

E Einschätzung:

Kein emp. Verfahren, Reflexion der Rolle des Prüfers und der Prüfungssituation verknüpft mit der Forderung nach einem reflektierten Prüfen an Hochschulen.

Schlagwörter:

Prüfung; Emotionen; Reflektion Lernprozess

Kategorien:

1.11 Fachkultur, Habitus; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

kein emp. Verfahren, Reflektion der Rolle des Prüfers und der Prüfungssituation und Forderung nach einem reflektiertem Prüfen.

Zeitschriftenaufsatz

Brake, Anna (2003):

Worüber sprechen wir, wenn von PISA die Rede ist? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 24-39.

In: ZSE (1), S. 24–39.

Abstract:

A. Inhalt

Das der PISA-Studie zugrunde liegende Bildungsverständnis - das Literacy (Grundbildung) Konzept wird dargestellt. Es wird problematisiert, dass Bildung nicht alleine auf institutionelle Kontexte zu beschränken ist. Darüber hinaus wird die Konzentration auf funktional relevante, kognitive Aspekte von Bildung problematisiert.

PISA ist eine summative Evaluation. Im Mittelpunkt steht das Interesse, Effekte von Steuerungsmaßnahmen zusammenfassend zu beurteilen (Einrichtung von Ganztagschulen, Festlegung von nationalen Bildungsstandards, Aufbau einer nationalen Evaluationseinrichtung) und Qualitätskontrollen zu ermöglichen, deren Ziele strukturelle Neuerungen zur Verbesserung des Unterrichts sind.

Problematisierte Verkürzungen:

1. Bildungserfolg ist steuer- und planbar.
2. Bildung findet in der Schule statt.
3. Bildung ist messbares Ergebnis und nicht Prozess.

B. Methodische Vorgehensweise

Diskussion der PISA-Ziele und des zugrunde liegenden Konzeptes.

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Schule

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Kritik an empirischer Bildungsforschung (konkret PISA). Sie darf sich nicht alleine an Resultaten schulischer Bildungsanstrengungen orientieren. Positiv: Die Überprüfung der Umsetzung von schulischen Lehrplänen hin zur Beherrschung von life skills – auch der working skills. Es fehlt die Komplexität des Bildungsprozesses, die „Wie- Frage“ – die Qualität der spezifischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Der Artikel kritisiert fundamental die üblichen Messverfahren im schulischen Kontext, insbesondere die starke Resultatorientierung und die kognitive Kompetenzorientierung.

Schlagwörter:

Basiskompetenz, Schule, PISA

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Kritik an empirischer Bildungsforschung (konkret PISA). Sie darf sich nicht alleine an Resultaten schulischer Bildungsanstrengungen orientieren. Positiv: Die Überprüfung der Umsetzung von schulischen Lehrplänen hin zur Beherrschung von life skills – auch der working skills. Es fehlt die Komplexität des Bildungsprozess, die „Wie- Frage“ – die Qualität der spezifischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse. Der Artikel kritisiert fundamental die üblichen Messverfahren im schulischen Kontext, insbesondere die starke Resultatorientierung und die kognitive Kompetenzorientierung.

Beitrag

Hounsell, Dai (1983) (1983):

Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich.

In: Lenzen Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Handbuch und Lexikon der Erziehung Band 10: Klett-Cotta (10), S. 355–366.

Abstract:

A. Inhalt

Der Autor zeigt, welche Themen in der Lehr-Lernforschung zu wenig berücksichtigt werden:

In den 60er Jahren gab es viele Untersuchungen von fraglicher Güte zur relativen Effektivität von Lehrverhalten. Sie konzentrierten sich auf das Lehren. Der Bezug des Lernens zum Inhalt und zum Kontext fehlte häufig. (Lehrformate hängen beispielsweise auch vom Lehrziel ab. Das Lernziel Informationen vermitteln, Denken stimulieren und Einstellungen verändern kann z.B. mit dem Lehrformat Vorlesung vermittelt werden. Diese eignet sich für Informationsvermittlung, allerdings ist auch das Lernen durch Lesen ein geeignetes Format (z.B. auch Tutoren geleitet). Es ist nicht weniger effektiv als Vorlesungen (Costin 1972).

In der psychologischen Forschungsliteratur wird zwischen einem humanistischen Ansatz (Rogers) und Informationsverarbeitungstheorien (Lindsay, Normann) unterschieden. Lernen wird als einzigartiger individueller Prozess verstanden. Der Lernende bringt Lernerfahrungen mit und er hat eine persönliche Sammlung an Einstellungen, Werten, Lerngewohnheiten und Lernweisen, die er mit seinem Vorwissen in Verbindung setzt. Bedenkt man, dass ein großer Teil des Studiums Selbststudium ist, dann ist die Frage ob dies nach einer Vorlesung oder nach einer Diskussionsmethode geschehen soll weniger relevant als bisher vermutet. Die Hochschuldidaktik hat dies aufgegriffen mit Kursen zur Vermittlung von Studientechniken und Lernstrategien. In vielen Studien werden Kontexte /Rahmen (persönlicher, organisatorischer und Zeitrahmen, hierzu zählen: finanzielle Ausstattung, Betreuungsverhältnis, Öffnungszeiten der Bibliotheken, Gruppengrößen, Beschränkung durch den Stundenplan, Größe und Vielfalt der Lehrveranstaltungen) und Inhalte (nicht nur Curriculum, sondern auch Disziplinen und Stufen) des Lernens vernachlässigt.

Darüber hinaus stehen keine Lerntheorien für den Hochschulbereich zur Verfügung. Er verweist auf Perry mit einer Untersuchung von Harvard, die in Anlehnung an das Stufenschema von Kohlberg modelliert ist. Ein Lernfortschritt wäre weg vom dualistischen Denken hin zur Erkenntnis das Wissen kontextgebunden ist. Er verweist auf die Qualen des intellektuellen Wachstums.

In Lehrveranstaltungen kann es drei Sorten von Studenten geben: Einer wartet auf die prüfungsrelevanten richtigen Antworten. Einer erlebt Vorlesungen als Ratespiele, in denen richtige Antworten selbst zu finden sind. Ein Dritter findet „richtige Antworten“ in Bezug auf den relevanten Kontext.

Saljö (1976, Göteborg) hat eine bekannte Untersuchung zu tiefen (Hauptargument eines Textes selbst finden und die Beispiele der Argumentation in Beziehung setzten) und oberflächen (eher passiv – auf richtige Wiedergabe ausgerichtet) Lernansätzen gegeben. Die Lernstrategien werden auf die Erfordernisse der Aufgabe ausgerichtet. Überblick zu Ergebnissen von Perry, Saljö: tiefen und oberflächlichen Lernansätzen> Lernstrategien werden hier situationsbedingt betrachtet.

Der Kontext des Lernens – auch die Lernumgebung - hat ebenfalls einen großen Einfluss auf das Lernen, insbesondere die Bewertungssysteme. Ramsden (1976) unterscheidet zwei Fachbereichskontexte: kontrollorientiert (großer Druck das Curriculum zu erfüllen mit einem Mangel an Freiheiten bei der Wahl der Inhalte und der Studiermethode) und studentenorientierten Fachbereichen (Orientierung auf das Verstehen, weniger reproduzieren).

B. Methodische Vorgehensweise

Literaturanalyse von Lerntheorien und Lehr-Lernforschungsuntersuchungen

C. Land

Unterschiedliche europäische Länder

D. Ausbildung
Hochschulausbildung

E. Einschätzung

Kein Messverfahren sondern ein interessanter Überblick über bereits etwas ältere Arbeiten, der noch einmal deutlich macht, was bereits zu wenig Berücksichtigung findet: Studium ist überwiegend Selbststudium, die Qual des intellektuellen Lernens, Kontext und Rahmen des Lernens und des Bewertungssystems.

Schlagwörter:

Literaturüberblick, Lerntheorien

Kategorien:

1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Kein Messverfahren sondern interessanter Überblick über bereits etwas älterer Arbeiten, der noch einmal deutlich machen, was bereits zu wenig Berücksichtigung findet: Studium ist überwiegend Selbststudium, die Qual des intellektuellen Lernens Kontext und Rahmen des Lernens und des Bewertungssystems. Methodologische Kritik der konventionellen Untersuchungsdesigns-Problem der Beziehung zwischen Lehren und Lernen. Vernachlässigung von Kontext und Inhalt des Lernenes.

Studentisches Lernen: Inhalt und Kontext des Lernens, Qualen des intellektuellen Wachstums, Lerntheorien ohne Erforschung der Lerninhalte.

Buch (Monographie)

Koch, Erik (2004):

Gute Hochschullehre. Theoriebezogene Herleitung und empirische Erfassung relevanter Lehraspekte.

Hamburg: Dr. Kovač.

Abstract:

A. Inhalt

Definition der grundlegenden Kompetenzen an Universitäten: „Erlernen von selbst gesteuerten, selbst bestimmten, kompetenten, wissenschaftlichen Arbeiten“. Relevante Lehrdimensionen zur Beurteilung guter Hochschullehre werden aus der Lehr-Lernforschung abgeleitet. Diese sind aus den Bereichen der Kognitionspsychologie, Instruktionspsychologie und Aspekte zur Vermittlung und Unterstützung selbstbestimmten Lernens und Arbeitens herausgearbeitet.

Der Autor nutzt diese Erkenntnisse zur Entwicklung eines Fragebogens „FRADOV“ der Lehraspekte in der Lehrevaluation erfasst.

B. Welche methodische Vorgehensweise liegt den Ergebnissen zugrunde?

- Literaturanalyse der theoretischen Grundlagen von Lernen zur Herleitung relevanter Lehrdimensionen zur Beurteilung guter Lehre an den Hochschulen

Systematische Betrachtung lehrevaluationsrelevanter Forschungsbereiche

- Erstellung eines Fragebogens zur Lehrevaluation (Fragebogenkonstruktion, Validierung, Expertenbefragung)

C. Land

- Literaturanalyse der theoretischen Grundlagen: v.a. USA

- Erstellung eines Fragebogens: Deutschland

Zur Literaturanalyse der theoretischen Grundlagen

D. Auf welche Ausbildung/ Abschlussart/ Fachdisziplin bezieht sich das Ergebnis?

Ausbildung/ Abschlussart

- Bei den kognitionspsychologische Grundlagen und instruktionspsychologische Grundlagen keine besondere Einordnung der Ergebnisse auf Ausbildung/ Abschlussart/ Fachdisziplin

a) Schule

- Konstruktivismusbezogener Ansatz zur Vermittlung von selbstbestimmten Lernen: Anchored Instruction-Ansatz, Bransford et al, 1989, 1991: bezieht sich auf Schüler (Mathematik)

b) Hochschule/ Universität

- Konstruktivismusbezogener Ansatz zur Vermittlung von selbstbestimmten Lernen: Anchored Instruction-Ansatz, Bransford et al, 1989, 1991: bezieht sich auf College Studenten, (Sprachtheorien zum Spracherwerb)

- Konstruktivismusbezogener Ansatz zur Vermittlung von selbstbestimmten Lernen: Cognitive Flexibility Ansatz, u.a. Spiro et al, 1989; Spiro & Jehny, 1990 bezieht sich auf Studenten (Fach?)

- Cognitive Apprenticeship Ansatz: Studien von Schoenfeld, 1985; Johnson & Fischbach, 1992: beziehen sich auf Studenten (Mathematik)

Fachspezifische Einordnung der Studien

a) Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik

- Konstruktivismusbezogener Ansatz zur Vermittlung von selbstbestimmten Lernen: Anchored Instruction-Ansatz, (Bransford et al, 1989, 1991) bezieht sich auf das mathematische Denken von Schülern.

- Cognitive Apprenticeship Ansatz: Studie von Schoenfeld, 1985; Johnson & Fischbach, 1992 beziehen sich auf das Fach Mathematik.

b) Gesellschafts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

- Konstruktivismusbezogener Ansatz zur Vermittlung von selbstbestimmten Lernen: Anchored Instruction-Ansatz (Bransford et al, 1989, 1991) bezieht sich auf Spracherwerbsfähigkeiten.

Zur Erstellung eines Fragebogens

D. Auf welche Ausbildung/ Abschlussart/ Fachdisziplin bezieht sich das Ergebnis?

Ausbildung/ Abschlussart

d) Hochschule/ Universität

Fragebogen soll der Lehrevaluation der universitären Lehre dienen

Fachspezifische Einordnung der Studien

Fragebogen nicht fachspezifisch (Validierung erfolgte aber im Fachbereich Psychologie)

E. „Wie kann man Kompetenzen messen?“ – Einschätzung geeigneter Messverfahren, Hinweis auf interessante Aspekte der Studie

Gute theoretische Herleitung von Lehrdimensionen zur Lehrevaluation. Der Fragebogen misst keine Kompetenzen, sondern welche Arbeits- und Lernstrategien können Selbstlernkompetenzen unterstützen.

Schlagwörter:

Literaturüberblick, Lerntheorien

Kategorien:

2.2 Literaturüberblick; 2.4 Fragebogenentwicklung

Bewertung:

Kein geeignetes Messverfahren; gute theoretische Herleitung von Lehrdimensionen zur Lehrevaluation. Dabei geht es nicht um die Messung von Kompetenzen, sondern um die Frage mit welchen Arbeits- und Lernstrategien und mit Aufzeigen von Verbesserungsansätzen kann man Selbstlernkompetenzen unterstützen.

Internetdokument

Kopf, Martina; Jana Leipold; Tobias Seidl (2010):

Kompetenzen in Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Handreichung für Lehrende.

Hg. v. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung. Zentrum für Qualitätssicherung und Entwicklung. Online verfügbar unter <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2010/2161/pdf/diss.pdf>.

Abstract:

Inhalt:

Die Handreichung gibt Lehrenden einen schnellen Überblick, welche Lernmethoden und welche Prüfungen geeignet sind, um spezielle Kompetenzen zu fördern und zu prüfen. Dabei werden die unterschiedlichsten aktivierenden Lehr-Lernmethoden vorgestellt.

B. Welche methodische Vorgehensweise liegt den Ergebnissen zugrunde?

Literaturüberblick, Erklärung der Lehrmethoden und Tabellen

C. In welchem Land wurde die Studie durchgeführt?

Deutschland

D. Auf welche Ausbildung/ Abschlussart/ Fachdisziplin bezieht sich das Ergebnis?

- Hochschulen

E. „Wie kann man Kompetenzen messen?“ – Einschätzung geeigneter Messverfahren, Hinweis auf interessante Aspekte der Studie
Keine Messverfahren, Handreichung

Schlagwörter:

Studiengangentwicklung; Kompetenzorientierte Lehre

Kategorien:

1 Inhalt; 1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 1.4 Lehrkompetenz; 1.13 Berufl. Handlungskompetenz, Weiterbildung; 2.2 Literaturüberblick

Buch (Monographie)

Lally, Michael; Myhill, Marion (1994):

Teaching quality: the development of valid instruments of assessment:

Australian Govt. Pub.

Abstract:

Inhalt:

Definition von guter Lehre an Universitäten, "Input-process-product" model of teaching excellence, Ergebnisse der "Input-process-product" Forschung, Messverfahren Rating Skalen, und eine Fallstudie.

Zunächst wurde die Validität von Befragungsinstrumenten geprüft, die an australischen Universitäten eingesetzt werden. Hierbei spielten Indikatoren, Auswahl der Items, Charakteristik der Studierenden und Lehrkontext eine zentrale Rolle. Anschließend folgten Interviews mit der akademischen "Staff" zur Lehrqualität. Die Kombination der beiden Verfahren brachte folgende Ergebnisse zutage:

1. Alle Veröffentlichungen zu akademischen Lehrbewertungsinstrumenten sind studentische Bewertungen der Lehrperformance.
 2. Viele Instrumente sind amerikanischen Ursprungs, oder in Australien entwickelt nach einem US Modell.
 3. Die meisten Instrumente haben einen disziplinunabhängigen Zugang.
 4. Sie berücksichtigen Vorlesungen und Tutorien, nur wenige berücksichtigen auch Laborarbeit, klinische Arbeit etc.
 5. Nur wenige Instrumente berücksichtigen die Bedeutung des Niveaus (1 Jahr versus 3. Jahr, Undergraduate versus postgraduate, Klassengröße über 500 Studierende etc)
 6. Wenige Instrumente berücksichtigen Eingangscharakteristika der Studierenden, wie Motivation für den Kurs etc.
- Die meisten Messinstrumente wurden in großen Samples mit „US liberal arts college“- Studierenden entwickelt.

Der Report will beantworten, was gute Lehre ist und was gute Lehre in unterschiedlichen Lehrkontexten der Universität sein kann.

Man kann zwischen "good Teaching", quality Teaching und Effective Teaching unterscheiden.

Good Teaching kann verstanden werden als eine Begleitung von Studierenden durch einen Kurs, die diesen erfolgreich abschließen. Die Eingangsvoraussetzungen werden dabei berücksichtigt. Oder auch als Förderung von besonders talentierten Studierenden, die unterstützt werden im Prozess ihrer eigenen kreativen Arbeit, also eher ein "master class teaching" Modell.

Effective teaching ist eher Outcome orientiert: Outcome oder Produkt ist die Schülerleistung. Biggs hat ein komplexes Konzept entwickelt, das Studierende, Dozenten und die Institution berücksichtigt. Ein Abschluss, welcher zeigt, dass jemand Studierende so fördern kann, dass diese Lernziele erreichen. Sowohl "Fördern" als auch "Lernziele" sind schwer zu operationalisieren und zu messen an Hochschulen. Unklar ist auch, ob es eine klare Verbindung zwischen teaching (process) und Student learning (outcome) gibt. Befragungen werden determiniert durch die Vorentscheidung den Teaching Prozess als instructional-outcomes versus instructional- prozess Variablen. Generell gibt es weniger Forschungsarbeiten zum Prozess der Instruktion. Teachingqualität kann man direkt über das Lernen oder indirekt über die Lehrveranstaltung und Dozenten(Instructor-) charakteristik (zu klären ist welche Charakteristika gemessen werden).

Forschungen zu "Effective Teaching" in higher education versuchen entweder Good Teaching zu identifizieren, z.B. mit der Entwicklung einer Liste von Lehrercharakteristika oder sie suchen Einstellung und Persönlichkeitsfaktoren.

Die Leistung der Schüler gilt als wichtigstes Kriterium für Teaching effectiveness. Allerdings ist Lehren nur eine Dimension von guten Schülerleistungen. Hinzu kommen Motivation, Einstellung und Fähigkeiten der Schüler. Für Universitäten gibt es wenige Fakten und Definitionen des Outcomes. Das Erinnern von Fakten und Definitionen ist ein geringerer Outcome als kritisches Denken oder Problemlösungen, diese sind aber für die Universität besonders wichtig.

Wichtigste Dimensionen für good teaching sind

- Kommunikation und Lehrfähigkeit
- Verhältnis zu Studierenden
- Organisation der LV und der Seminarplan
- Schwierigkeitsstufe des Kurses und
- Prüfungen und Feedback

Die beiden wichtig Elemente zur Relation von Lehren und Lernen an der Universität werden in der process-product Forschungsliteratur wie folgt skizziert:

1. Akademisches Lernen wird beeinflusst von der Zeit, die Studenten aufbringen für akademische Aufgaben.
2. Neue Informationen werden vorstrukturiert und in Verbindung gesetzt mit Vorwissen und das korrigierende Feedback.

Sonstige Elemente: kommunikative Fähigkeiten, Vorbereitungs- und Prüfungsfähigkeiten, Lehrentscheidungen, Fragestrategie und Gruppenerfahrung.

Aktivierende Lehrmethode reichen von dozentenorientiert, peer teaching, studentische Aktivitäten bis hinzu problembasiertem Lernen.

Die meisten Messverfahren für "good Teaching " basieren auf einen kriterienbezogenen Zugang, seltener gibt es inhaltliche Aussagen. Am häufigsten werden Schüler/bzw. Studierendenbefragungen eingesetzt, seltener Beurteilungen von Fakultätskollegen, Verwaltung, Selbstbeurteilung oder Alumnibefragungen.

Studierendenbefragungen können Auskunft geben über:

- das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern,

- ihre Einschätzung des Professionellen und ethischen Verhalten des Dozenten,
- ihren Arbeitseinsatz,
- was sie im Kurs gelernt haben,
- Notengerechtigkeit,
- Fähigkeit des Dozenten klar zu kommunizieren.

Studierende können folgende Punkte nicht bewerten:

- die pädagogische Methode,
- die Gerechtigkeit,
- das Dozenteninteresse am Fachthema,
- normative Lehrurteile oder allgemeine Bewertungen.

Erfahrene Kollegen hingegen können bewerten:

- das Wissen und die Erfahrung des Kollegen im Lehrbereich und bezüglich des Lehrplans,
- die Auswahl von realistischen Kursthemen, Gruppenprojekten und Prüfungen des Dozenten,
- die Motivation es Dozenten,
- die Fähigkeit zur Supervision,
- Schülerleistung als Indikator von Teaching bei Prüfungen und Projekten,
- den Lehrstil als Modell - oder Schullehrstil.

Aber bei diesem Verfahren Bedarf es langer Beobachtungsreihen, ein Wissen über den Kurskontext und ein Kriterienet für Beobachtung. Es ist sehr arbeitsintensiv, wird an Schulen eher angenommen als an Universitäten.

Kollegen können darüber hinaus

1. teilnehmend im Klassenraum beobachten,
2. Material begutachten,
3. die Entwicklung von Instruktions- und Beratungsaktivitäten des Dozenten bewerten.

Schüler/Studierendenbewertung sind relativ valide. Absolventen bewerten vergleichbar und auch Expertenbeobachter bewerten Klassenverhalten und Hilfestellungen von Dozenten vergleichbar.

BIAS: Disziplinen (Humanwissenschaftler werden besser bewertet als Mathematiker, Sozialwissenschaftler besser als Naturwissenschaftler).

Level (Fortgeschrittene bewerten besser als Anfänger)

Pflicht: (Wahlpflichtbereich besser als Pflichtbereich)

Kursgröße (kleine Kurse besser als große Kurse)

II. Fallstudie zur Bewertung von good teaching. Hierzu wurden Interviews über gutes Lehren, Lernen und die Lehrphilosophie gemacht. Die Relevanz der studentischen Veranstaltungskritik und die Bedeutung von Kennzahlen der guten Lehre wurde in Fragebögen ebenfalls von den wissenschaftlichen Mitarbeitern der Fachgebiete erfragt.

Zentrale Ergebnisse:

1. Die Lehrsituation der Mitarbeiter unterscheidet sich sehr. Manche lehren nur disziplinspezifisch (Laborübungen, Camps auf Zeit unter einfachsten Bedingungen etc.) andere sind nur in Vorlesungen oder Übungen/Tutorien aktiv.
2. Zur Bewertung der Lehrfähigkeit ist die Kenntnis der besonderen Faktoren des Lehrkontextes besonders wichtig.
3. Es gibt große disziplinspezifischen Unterschiede Lehrzielen und den erwarteten Outcomes.
4. Es gibt große Unterschiede zwischen Veranstaltungen des 1. Studienjahrs vor allen der Servicedisziplinen (z.B. Mathe) in der Regel als Großveranstaltungen und den Kursen der höheren Studienjahre. Besonderheiten: Die Gruppe ist sehr heterogen, die Motivation sehr unterschiedlich (Pflicht), persönliche Fähigkeiten und Interessen sind zweitrangig.
-> Lehrende aus diesen Bereichen benötigen besondere Lehrfähigkeiten als im 2. und 3. Studienjahr. Hier finden die Kurse häufiger in kleinen Gruppen und homogener mit einer hoch motivierten und selbst gewählten Teilnehmerpopulation statt.
5. Disziplinspezifische gibt es große Unterschiede zur Meinung, wo die wichtigste Lehre stattfindet, z.B. Science: Praktikum und Labor, Medizin, Klinik als ganzheitlicher Ansatz etc.
6. Besondere Lehrfähigkeiten "gute Lehre" in großen Kursen: gute Organisation, klare Anweisungen, Managen, Materialien gut vorbereitet
Im Postgraduate Level: Mentor, strenge Forschungsinteressen und Fähigkeiten, Forschungsprojekte.

Es ist schwer, ein schwieriges Thema von einem schlechten Lehrer zu trennen!

Zusammenfassung:

A Kursgröße kontrollieren: Je größer der Kurs desto mehr Probleme

B Interesse wecken, Dinge darstellen mit denen Studierende verstehen und Interesse entdecken, präsentieren mit einer Gruppengröße von 100 Personen zählt zum Grundwissen

C Auftrittsfähigkeit (Natürlichkeit, Persönlichkeit)

D. Gut vorbereitet sein, vorher Entscheidungen treffen und Beispiele wählen oder Notizen

E. Schauspielersfähigkeit (Stimme, Modulation) erhöht die Aufmerksamkeit, weil das viele Material gut präsentiert werden muss

F. Das Material kennen und Wissen, wie man es Studierenden gut erklären kann

Charakteristik von guter Lehre:

1. Studierende zum kritischen Denken anregen
2. Erfahrung und Begeisterung für das Thema haben
3. Die Fähigkeit haben, um Studierende zu motivieren und zu begeistern

- 4 angemessener Zugang, z.B. Informationen auf einem angemessenen intellektuellen Niveau und Fachsprache präsentieren
5. gute kommunikative und soziale Fähigkeiten
6. Lehre reflektieren
7. gute Organisation, besonders in großen Gruppen und in den unteren Kursen

Land:

Australien unter Berücksichtigung US amerikanischer und englischer Literatur

Methode:

Auswertung der gängigen Instrumente zur Erfassung der Lehrqualität. Fallstudie zur Bewertung von good teaching. Hierzu wurden Interviews über gutes Lehren, Lernen und die Lehrphilosophie gemacht. Die Relevanz der studentischen Veranstaltungskritik und die Bedeutung von Kennzahlen für gute Lehre wurden in Fragebögen von Lehrenden der Fachgebiete erfragt.

Ausbildung:

Schule und Universität, Fallstudie: Universität

Einschätzung:

Guter Überblick zur Befragungsliteratur und den Problemen zur Einschätzung von Lehrkompetenz.

Schlagwörter:

Assesment, Lehrkompetenz, Outcome

Kategorien:

1.4 Lehrkompetenz; 2.2 Literaturüberblick; 2.5 Schriftliche Befragung; 2.7 Teil. Beobachtung

Bewertung:

Guter Überblick zur Befragungsliteratur und den Problemen zur Einschätzung von Lehrkompetenz.

Graue Literatur / Bericht / Report

Lassnigg, Lorenz u. a. (2006):

Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich.

Donau Universität Krems.

Abstract:

Inhalt: (Kapitel 1-3)

Für die Klärung von Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich mit Blick auf Curricula, Anerkennung (informelles und nicht formales Lernen) Durchlässigkeit, Qualitätssicherung) ergeben, wird in diesem Bericht der EQF (Europäische Qualifikationsrahmen) im Zusammenhang mit den Bologna Initiativen und den Europäischen Hochschulrahmen (EHR) dargestellt und diskutiert. Nach der Erklärung der Begriffe folgend Darstellungen der nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich von Dänemark, Deutschland und für Irland. Letzterer ging mit einem Wandel des Bildungssystems einher.

Im Zuge des Bologna-Prozesses werden europäische Hochschulen angehalten ihre Studiengänge zu reformieren, um einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Ziel ist die Harmonisierung der Hochschulabschlüsse und die Erhöhung der Mobilität in Europa durch die Einführung eines 3 stufigen Zyklus (Bachelor, Master und Promotionsstudiengänge) und den Credits. In der Phase der Entwicklung und Umgestaltung von Studiengängen sollen Hochschulen den europäischen Qualifikationsrahmen als übergeordneten und den jeweiligen nationalen als Qualifikationsrahmen und damit als direkten Bezugspunkt nutzen. Der europäische Qualifikationsrahmen soll alle europäischen Bildungsabschlüsse abbilden und darstellen, welche Institutionen welche Bildungsabschlüsse anbieten. Ziel ist mehr Transparenz und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse (Bereiche: Schule, Berufsbildung, Hochschulen und Weiterbildung).

Um eine einheitliche Beschreibungsgrundlage für Lehr-Lernziele zu finden, hat man einheitliche Begriffe entwickelt, die nicht direkt auf Lernziele fokussieren, sondern davon abgeleitet auf Lernergebnisse. Dublin Deskriptoren beschreiben Lernergebnisse ((Learning Outcomes) bzw. Kompetenzen (competencies) für den Hochschulbereich anhand von fünf Kategorien:

1. Wissen und Verstehen
2. Anwendung von Wissen und Verstehen
3. Urteilen
4. Kommunikative Fähigkeiten
5. Lernstrategien.

Davon abweichend werden im European Qualification Framework Lernergebnisse wie folgt beschrieben:

1. Kenntnisse
2. Fertigkeiten
3. Kompetenzen im weiteren Sinne (persönliche und fachliche).

Kompetenzen werden in folgenden Dimensionen gefasst:

- Fachkompetenzen
- Sozialkompetenzen (interagieren in heterogenen Gruppen)

- Selbstlernkompetenzen (selbstständiges Handeln)
- Methodenkompetenzen (interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln).

Bereits diese beiden unterschiedlichen europaweiten Einigungsversuche einer einheitlichen Begriffsdefinition machen auf die Problematik der Verwendung eines einheitlichen Begriffsinstrumentariums aufmerksam. Speziell die Arten der Lernergebnisse, die mit persönlichen und fachlichen Kompetenzen erfasst werden sollen, bereiten Schwierigkeiten in der Operationalisierung wegen der hohen Komplexität. Die Autoren sehen hier weiteren Forschungsbedarf, vor allem hinsichtlich der praktischen Anwendbarkeit.

Weil die Dublin-Deskriptoren bereits ein anerkanntes System zur Beschreibung von Lernergebnissen im Hochschulbereich darstellen, sollte bei der Weiterentwicklung der EQF-Deskriptoren auf die Kompatibilität mit den Dublin-Deskriptoren geachtet werden.

Irland hat beispielsweise eine Trennung zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung in ihrem nationalen Qualifikationsrahmen vollzogen.

In Deutschland ist der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (beschlossen 2005 durch die Kultusministerkonferenz) auf die Initiative eines übergreifenden Qualifikationsrahmens im Europäischen Hochschulraum des Bolognaprozesses zurück zu führen. Er bedient sich bei dem Deskriptorensystem zur Beschreibung akademisch erworbener Lernergebnisse überwiegend dem Begrifflichkeiten aus dem Tuning Projekt und der Joint Quality Initiative. Es gibt zwei Tabellen, die fachliche Ausgestaltung des Rahmens obliegt den Fächern und Hochschulen. Die formalen Aspekte des Studiums, wie Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten, Arbeitsaufwand und Profilbildung werden dargestellt, bei der Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse enthält der deutsche Rahmen keinen Mehrwert.

Hier fehlt eine einheitliche und transparente nationale Vorgehensweise. Wünschenswert wären neben den generischen Kompetenzen spezifische Deskriptoren, die praktische Verwendbarkeit in der Curriculumentwicklung haben. Diese Aufgabe ist im Moment jeder Hochschule überlassen.

B Methodische Vorgehensweise

Vergleich von drei nationalen Qualifikationsrahmen im Hinblick auf den Nutzen für den Hochschulbereich und Überlegung zur Qualifikationsstruktur und den Aufbau des Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulraum in Österreich.

C. Land

Österreich, Deutschland, Dänemark und Irland

D Ausbildung

Hochschulausbildung (Universität und Fachhochschulen)

E Einschätzung

Guter Überblick zur Problematik der Verwendung der Begrifflichkeiten in den genannten Ländern, keine Messung von Kompetenzen, sondern Darstellung und Vergleich der unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen (Deutschland, Dänemark und Irland)

Schlagwörter:

Qualifikationsrahmen, Deskriptoren für Lernergebnisse

Kategorien:

2.1 Begriffsdiskussion; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Guter Überblick zur Problematik der Verwendung der Begrifflichkeiten in den genannten Ländern, Keine Messung von Kompetenzen, sondern Darstellung und Vergleich der unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen (Deutschland, Dänemark und Irland)

Beitrag

Lehmann, Burkhard (2002):

"Kompetenzvermittlung" durch Fernstudium.

In: Ute Clement und Rolf Arnold (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen: Leske +Budrich, S. 117–129.

Abstract:

A. Inhalt:

Darstellung der Entwicklung des Kompetenzbegriffs (Habermas, Chomsky, Erpenbeck, Heyse und Weinberg). Der Autor geht der Frage nach, welche Kompetenzen im Fernstudium erworben werden, in einem Bereich in dem sich Lehr- und Unterrichtsorganisationsform deutlich von herkömmlichen Formen des Lehrens und Lernens unterscheiden.

Das Fernstudium ist eine Lehr-Lernform, die vor allem das Selbststudium nutzt. Das Fernstudium unterscheidet sich von herkömmlichen Lehren in folgenden Punkten:

1. Schreiben dominiert gegenüber dem dozierenden lehren,
2. Lesen wird vor dem Zuhören betont,
3. Der Grad der Zugänglichkeit beeinflusst die Qualität des Lernens.
4. Die Verwendung von technischen und elektronischen Mitteln hat besondere Strukturen herausgebildet. Für die Entwicklung, Steuerung und Evaluation des Lehrens und Lernens sind spezifische institutionelle und organisatorische Voraussetzungen erforderlich.

Selbstgesteuertes Lernen vor Fremdsteuerung setzt bei Lernern folgende Kompetenzen voraus, die Selbstorganisationsfähigkeit. Der soziografische Status der Studierenden im Fernstudium unterscheidet sich von anderen Studierenden.

Unterschiede zum herkömmlichen Lehren und Lernen an Universitäten: Fachkompetenzen sind vermittelbar, jedoch schwerer Fachinhalte, die große Labor - oder andere praktische Anteile beinhalten. Hohe Freiheitsgrade in der Zeiteinteilung bergen ein Risiko: Verlust des Überblicks an Anforderungen, Termine etc. Hierzu benötigt Lerner Selbstmanagementfähigkeiten, um Lernzeiten einzuteilen und eine Arbeitsumgebung zu schaffen, die zum Lernen motiviert. Autonomes Lernen bedeutet aber auch, dass man über das Curriculum entscheiden kann: Lernbedürfnisse erkennen, Lernziele formulieren, Inhalte auswählen, Lernstrategien verwerfen, Lehrmaterial und -medien beschaffen, menschliche und dingliche Ressourcen identifizieren und in Anspruch nehmen, das Lernen selbst organisieren, steuern, kontrollieren und evaluieren (nach: Peters 1997)

Auch im Fernstudium ist dieses autonome Lernen nicht gegeben. Lediglich am Empire State College des Staates New York gibt es ein Vertragslernen, das diese Ansprüche genügt.

Fernstudierende sind mehr auf sich selbst verwiesen und müssen eigene Formen der Aneignung entwickeln. Lernen wird von der Aneignung des Einzelnen her gestaltet. Es will teilnehmerorientiert sein und will eine Vermittlung des Wissens anbahnen. Der Unterricht ist allerdings häufig in das Material eingelassen (Anweisungen, Selbstkontrollaufgaben, Führung durch den Stoff etc.).

Methode:

Vergleich von Lerntypen (Untersuchung von Friedrich im Jahr 2000 unter 700 Fernstudierenden)

Ergebnisse der Studie: Sie zeigt, dass 4 Lerntypen (Tiefenverarbeiter, Minimax-Lerner, Wiederholer und Minimal-Lerner) sich unterschiedlich für ein Fernstudium eignen. Die ersten beiden Typen haben hohes Vorwissen, hohen Lernerfolg und sind für ein Fernstudium sehr geeignet. Die Tendenz zum Studienabbruch ist gering. Die beiden letzten Typen jedoch haben geringes Vorwissen, Lernerfolg und eignen sich weniger zum Fernstudium; die Neigung zum Abbruch ist beim Wiederholer hoch. Der Minimaler weniger, bedingt durch den geringen Zeiteinsatz bleibt sein Lernerfolg gering, die Eignung für ein Fernstudium ist gering.

Der Minimax Lerner hingegen - die größte Gruppe, hat bei relativ wenig Zeiteinsatz einen hohen Lernerfolg. Diese Gruppe ist lernkompetent, ziel- und leistungsorientiert und versucht die knappe Ressource Zeit effektiv zu nutzen.

Dieses Ergebnis legt nahe, dass ein Fernstudium entweder Selbststeuerung voraussetzt oder diese fördert. Dies sollte auch bedacht werden, wenn man klassische Lehre in mediengestütztes Fernstudium umwandeln möchte. Ausgeprägte Fähigkeiten im Selbstmanagement treten an die Stelle der sozialen Kontrolle, die in der "face to face" Situation entsteht.

Ausbildung

Fernstudium

Einschätzung

Eine Unterscheidung in vier Lerntypen zeigt, dass Personen mit Selbstmanagementfähigkeiten sich besonders für das Fernstudium eignen.

Unbeantwortet bleibt die Frage, ob im Fernstudium diese Fähigkeit besonders gefördert wird oder ob diese vorausgesetzt werden muss.

Schlagwörter:

Fernstudium, Selbstorganisation, Autonomes Lernen

Kategorien:

1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 2.2 Literaturüberblick; 2.5 Schriftliche Befragung

Bewertung:

Messung von Selbstlernkompetenz. Eine Unterscheidung in vier Lerntypen zeigt, dass Personen mit Selbstmanagementfähigkeiten sich besonders für das Fernstudium eignen. Unbeantwortet bleibt die Frage, ob im Fernstudium diese Fähigkeit besonders gefördert wird oder ob diese vorausgesetzt werden muss.

Buch (Monographie)

Leszczensky, Michael; Orr, Dominic; Schwarzenberger, Astrid; Weitz, Brigitta (2004):

Staatliche Hochschulsteuerung durch Budgetierung und Qualitätssicherung: Ausgewählte OECD-Länder im Vergleich.

Hannover: HIS GmbH (Hochschulplanung, 167).

Abstract:

Inhalt:

Der staatliche Einfluss gekoppelt mit Zielvorgaben an die Hochschulen hat in den OECD-Ländern zu großen Veränderungen des Hochschulwesens geführt. Die Entwicklung der Hochschulen wird beeinflusst von dem wachsenden Anteil der Personen einer Alterskohorte, die ein Studium beginnen, den Aufgaben der Hochschulen und den vom Staat zur Verfügung gestellten Bildungsausgaben, die unterschiedlich ergänzt werden mit weiteren Finanzierungsmöglichkeiten von Forschung und Lehre.

Ein Vergleich der staatlichen Hochschulsteuerung, in den OECD Länder zeigt, wie Qualitätssicherung, Budget und Zielvorgaben ineinandergreifen. Alle vorgestellten Systeme, von den frühen Reformländern wie England, Niederlande und Australien bis hin zu späten wie Norwegen und Japan zeigen allgemeine Trends. Diese sind die Zunahme der Bedeutung eines Hochschulstudiums für die breite Masse der Studienberechtigten, die eine Steigerung der Studierendenzahl in allen untersuchten Ländern zur Folge hat. Darüber hinaus die Vereinheitlichung der Abschlüsse, wie Bachelor, Master mit Hilfe von Modulen und Kreditpunkten und die Entwicklung von Doktorandenschulen.

Methode:

Der Bericht umfasst quantitative Aspekte der Hochschulaufgaben, wie Studienanfängerquoten (Australien 65%, England 45%, Irland 38%, Schweden 69% OECD Durchschnitt 47%) und die Zahl der Absolventen, die die Hochschule mit Abschluss verlassen, (Australien 69%, England 83%, Irland 85%, Schweden 48% und 70% OECD Durchschnitt).

Es folgt eine Beschreibung der Qualitätssicherung, insbesondere der Verfahren und der zugrunde liegende Kriterien für die Beurteilung der Qualität der Lehre und Forschung. Diese sind bezogen auf die Lehre meist quantitativ ausgerichtet (Anfängerzahlen, erreichte Kreditpunkte, Absolventen und erreichte Abschlüsse, Platzierung auf dem Arbeitsmarkt) und bezogen auf Forschung meist qualitativ ausgerichtet (Rangskala mit externen Qualitätssicherungssystemen)

Anschließend wird die Zusammensetzung der Hochschulfinanzierung in den einzelnen Ländern thematisiert. Dabei fällt auf, dass vor allem englischsprachige Länder die Möglichkeit haben über ausländische Studierende mehr Studiengebühren einzunehmen, die bei inländischen Studierenden aufgrund der Chancengleichheit oftmals moderat ausfällt oder über großzügige Darlehen abgedeckt werden.

Besonderheiten: England und Schweden erkennen neben üblichen Zulassungsvoraussetzungen auch berufsnahe Abschlüsse an, England bietet unterhalb des Bachelors einen 2 jährigen Abschluss "Foundation Degree" an mit Anschlussmöglichkeiten mit Bachelorstudium.

Land:

Vorstellung ausgewählter OECD Länder (Australien, Belgien, Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Irland, Japan, Niederlande, Norwegen, Schweden, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn)

Ausbildung:

Hochschulausbildung (Universität und Fachhochschulen)

Einschätzung

Guter Überblick über unterschiedliche Hochschulsteuerungsmöglichkeiten der ausgewählten Länder, dabei wird auf Kennzahlen, wie Studienanfängerquote, Anteil der Studierenden die die Hochschule mit Abschluss verlassen und Bildungsausgaben bzw.

Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulen eingegangen und die nationalen Qualitätssicherungsverfahren vorgestellt. Akkreditierung ist die Grundvoraussetzung um staatliche Mittel zu erhalten, Qualitätsbewertungen können die Höhe der Finanzierung beeinflussen, in der Praxis am ausgeprägtesten in England.

Qualitätssicherungsverfahren hat unterschiedliche Funktionen:

- Instrument der Rechenschaftslegung,
- Minimalkontrolle des Angebotes
- Kontrolle von Fehlsteuerungen
- Anstoß zur Verbesserung der internen Managementkompetenzen in der Hochschule (Quality Audits).

Schlagwörter:

Hochschulsteuerung, Kennzahl, Qualitätssicherungsverfahren

Kategorien:

1.7 Kennzahl Studien-, Prüfungserfolg; 1.10 Institutionelle Variable (Administration, Qualitätsm); 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Guter Überblick über unterschiedliche Hochschulsteuerungsmöglichkeiten der ausgewählten Länder, dabei wird auf Kennzahlen, wie Studienanfängerquote, Anteil der Studierenden die die Hochschule mit Abschluss verlassen und Bildungsausgaben bzw. Finanzierungsmöglichkeiten der Hochschulen eingegangen und die nationalen Qualitätssicherungsverfahren vorgestellt. Akkreditierung ist die Grundvoraussetzung um staatliche Mittel zu erhalten, Qualitätsbewertungen können die Höhe der Finanzierung beeinflussen, in der Praxis am ausgeprägtesten in England.

Qualitätssicherungsverfahren hat unterschiedliche Funktionen:

- Instrument der Rechenschaftslegung,
- Minimalkontrolle des Angebotes
- Kontrolle von Fehlsteuerungen
- Anstoß zur Verbesserung der internen Managementkompetenzen in der Hochschule (Quality Audits).

Buch (Sammelwerk)

Pascarella, Ernest T.; Terenzini, Patrick T. (Hg.) (2005):

How Colleges Affects Students -Einleitung und Kap 1. A Third Decade of Research.

San Francisco: Jossey-Bass.

Abstract:

Einleitung und Kapitel 1

A. Inhalt

Übersicht aller Kapitel auf Seite XII f.

Erste Auflage des Buches von 1991 behandelt den Zeitraum der 70er & 80er Jahre.

Die vorliegende zweite Auflage (2005) behandelt den Zeitraum von 1989 bis 1999 und untersucht knapp 2500 Studien. Zusätzlich wurden wichtige Studien zwischen 2000 und 2002 untersucht.

Unterschiede und Entwicklung zwischen den beiden Studien:

1. Sozialstruktur der Studierenden in USA: wachsende Ausdifferenzierung.
2. Wachsende Rolle von Community Colleges.
3. Neue Vorstellung davon, wie Studierende lernen, sowie neue Arten des Lehrens, Instruierens und Lernens. Die Studierenden nehmen nicht nur passiv Wissen auf, sondern konstruieren es auch aktiv selbst (constructivist learning). Und dies sowohl in Zusammenarbeit mit Lehrenden, als auch mit studentischen Gruppen (peers) (3).
4. Neue Untersuchungsgegenstände: Kosten eines Studiums, Auswirkungen der Heterogenität der Studierendenschaft und technischer Wandel (neue Möglichkeiten selbstständigen Lernens).
5. Entwicklung in der Methodik: quantitative und positivistische Ansätze weiterhin dominierend. Jedoch gewinnen qualitative Ansätze an Bedeutung.

B. Methodik (Definitionen, Checklisten, Richtlinien)
 Konzeptioneller Rahmen der Studie (Conceptual Framework, S. 6)

College Outcomes haben drei Dimensionen:

1. Art des Outcome:

Kognitiv: Nutzung höherer intellektueller Prozesse, z.B. Wissensaneignung, Entscheidungen treffen, Bewerben, logisches Denken (reasoning).

Affektiv: Einstellung, Werte, Selbstverständnis, Strebsamkeit/Aspiration, Persönlichkeitsneigungen (personality dispositions).

2. Datentyp:

Psychologisch: Reflektieren innerer Zustände (internal states) und Charakterzüge. Wird indirekt abgefragt über bestimmte Tests. Individuelle Fähigkeiten der Beurteilung von Argumenten oder kritisches Denken werden hierbei abgeleitet von Antworten auf bestimmte Fragen.

Behavioristisch: basierend auf direkter Observation oder Befragung des Individuums.

3. Zeitspanne

Um die verschiedenen Outcomes zu ordnen, werden diese in eine 2x2 Taxonomie nach Astin (1973) einsortiert. Dabei werden die ersten beiden Dimensionen, die Art des Outcome und der Datentyp, miteinander kombiniert. Daraus ergibt sich eine 2x2 Matrix mit folgenden vier Clustern/Zellen:

kognitiv-psychologisch (z.B. Fachwissen und kritisches Denken; Kapitel 3 & 4)

affektiv-psychologisch (z.B. Einstellungen, Werte, persönliche Orientierung; Kapitel 5 & 6).

kognitiv-behavioristisch (z.B. Bildungsniveau, Berufserfolg, Einkommen, Kapitel 8).

affektiv-behavioristisch (z.B. Führungsqualitäten, Karrierechancen, Freizeitgestaltung etc.; z.B. Kapitel 9 & 10)

Grenzen zwischen den Clustern/Zellen sind teilweise durchlässig (beispielsweise kann der Outcome „moralische Entwicklung“ (Kapitel 7) sowohl dem kognitiv-psychologischen, als auch dem affektiv-psychologischen Cluster zugeordnet werden).

Diese Unterscheidung der Outcomes mutet zwar zunächst künstlich an, die Autoren sind sich jedoch bewusst, dass Studierende sich mehrdimensional entwickeln. In Anbetracht des Umfangs der Daten scheint diese Taxonomie dennoch notwendig (7).

Die Outcomes innerhalb dieser Taxonomie sind wiederum folgendermaßen als Outcome-Kategorien definiert (die jeweils ein Buchkapitel bilden):

Entwicklung der verbalen, quantitativen und fachlichen Kompetenzen (Kap. 3)

Kognitive Entwicklung und intellektuelle Entwicklung (Kap. 4)

Psychosozialer Wandel (Kap. 5)

Einstellungen und Werte (Kap. 6)

Moralische Entwicklung (Kap. 7)

Bildungsniveau (Kap. 8)

Berufserfolg und ökonomische Auswirkungen des Studiums (Kap. 9)

Lebensqualität nach dem Studium (Kap. 10)

Jede dieser Kategorien (Kapitel) wird anhand folgender sechs Fragen abgeprüft (8 f.):

1. Wandel während des Studiums: Welche Anzeichen gibt es dafür, dass Individuen sich während ihrer Studienzeit verändern?
2. Netto-Effekte des Studiums: Welche Anzeichen gibt es dafür, dass individueller Wandel und individuelle Entwicklung lediglich auf die Studienzeit zurückzuführen sind?
3. Effekte zwischen den Studienarten: Welche Anzeichen gibt es dafür, dass verschiedene Arten der Hochschulausbildung unterschiedliche Auswirkungen auf den individuellen Wandel und die Entwicklung haben?
4. Inneruniversitäre Effekte: Welche Anzeichen gibt es bzgl. der Effekte unterschiedlicher Erfahrungen innerhalb einer Institution?
5. Konditionale Effekte: Erleben alle Studierenden dieselben Erfahrungen gleich oder erleben bestimmten Gruppen von Studierenden (z.B. Männer/Frauen, Minderheiten etc.) bestimmte Erfahrungen anders?
6. Langzeiteffekte: Was sind die Langzeiteffekte der Studienzeit?

Analyse der Ergebnisse (10-12):

Das hier verwendete Analyseverfahren ist eine narrative und erklärende Literaturanalyse. Auf eine Metaanalyse wurde aus Gründen der sperrigen Datenstruktur meistens verzichtet (10 f.). Falls eine metaanalytische Abschätzung der Effekte möglich war, wurde jedoch darauf zurückgegriffen (12).

Kriterium zur Bewertung der Daten ist die „Gewichtung der Ergebnisse“ (weight of evidence). Bei einem vermuteten Effekt werden die Studien die diesen Effekt nachweisen, denen gegenübergestellt die ihn verneinen und gegeneinander prozentuell gewichtet (11).

Begriffe (12 f.):

Netto-Effekte des Studiums (im Vergleich zu Nicht-Akademikern), direkte unmittelbare Effekte, indirekte Effekte (intervenierende Variablen), Gesamteffekt zwischen zwei Variablen (Summe direkter und indirekter Effekte) (12f.)

Probleme mit den Ergebnissen der verschiedenen Studien (14-16):

Die jeweiligen Stichproben unterscheiden sich teilweise sehr stark. Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist oft problematisch und nicht immer möglich.

Dieselben Langzeitdatensätze werden von verschiedenen Studien teilweise unterschiedlich interpretiert und bearbeitet.

Effektstärken innerhalb großer Datensätze werden oft überschätzt.

Reproduzierbarkeit der Ergebnisse teilweise problematisch (unterschiedliche Messinstrumente kommen manchmal zu unterschiedlichen Ergebnissen)

Manche Messinstrumente unterschätzen bestimmte Veränderungen der Bildungsentwicklung der Studierenden während ihrer Studienzzeit.

Im Fokus der Untersuchung stehen Studierende in Anbetracht ihrer individuellen Entwicklung, nicht die gesamtgesellschaftlichen Effekte oder die Kultur der Studierendenschaft als solche.

C. Land: USA

D. Ausbildung: Hochschule

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/interessante Aspekte: umfangreicher Forschungsüberblick über die individuellen Outcomes eines Studiums in den USA. Taxonomie und Bewertung einer großen Menge solcher Studien.

Kategorien:

2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse

Bewertung:

Umfangreicher Forschungsüberblick über die individuellen Outcomes eines Studiums in den USA. Taxonomie und Bewertungskriterien werden erläutert.

Beitrag

Pascarella, Terenzini (Hg.). (2005):

11 Kapitel Zusammenfassung.

In: Ernest T. Pascarella und Patrick T. Terenzini (Hg.): How Colleges Affects Students -Einleitung und Kap 1. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass, S. 571–619.

Abstract:

Pascarella, Ernest T./ Terenzini, Patrick T. (2005): How College Affects Students: A Third Decade of Research, 2. Aufl., Jossey-Bass, San Francisco, S. 571-619

Kapitel 11: Zusammenfassung

Generelle Schlussfolgerungen

Das individuelle Engagement spielt eine entscheidende Rolle dabei, inwieweit sich das Studium auf die Studierenden auswirkt. Dieser Faktor ist stärker als die institutionellen Rahmenbedingungen, welche jedoch das individuelle Engagement fördern können (602).

1. Hauptstudienfach:

Die generelle kognitive Entwicklung ist bei Themen mit Bezug zum Studienfach am höchsten. Für den generellen Intellekt und das kognitive Wachstum spielt das Studienfach keine Rolle.

Das interpersonale Klima und eine Wertehomogenität innerhalb eines Instituts spielen beim psychosozialen Wandel eine größere Rolle als die strukturellen Charakteristika eines Faches.

Intellektuelles Training in verschiedenen Disziplinen führt zu verschiedenen Argumentationsfähigkeiten (605).

Das Hauptfach wirkt sich kaum auf die Fähigkeit zum kritischen Denken aus.

Eine Disziplin mit einem investigativen Umfeld (nach Holland: Starkes Interesse an der Disziplin und am Wissenserwerb) führt zu höherem Wachstum des intellektuellen Selbstvertrauens der Studierenden.

Bei Studierenden der Ingenieurwissenschaften ist ein negativer Effekt bei der Entwicklung ihrer liberalen soziopolitischen Einstellungen zu beobachten.

Studierende der Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften erreichen häufiger den Studienabschluss als Studierende anderer Fächer.

Jedoch führen Absolventen dieser Fächer ihre akademische Laufbahn nach dem ersten Abschluss seltener fort. Allgemeine Faktoren spielen eine wichtigere Rolle als die speziellen Ausprägungen eines Faches: die ökonomischen Möglichkeiten, die Kultur und das Klima am Institut, Erreichbarkeit der Dozierenden, „Qualität“ der Interaktionen zwischen Studierenden und Dozierenden, Unterstützung seitens des Instituts und die Bezugsgruppen der Studierenden (607).

2. Akademische Erfahrung:

Eine hohe TeilnehmerInnenzahl bei Lehrveranstaltungen hat einen negativen Effekt auf die Lernleistungen, sofern man die Noten zum Maßstab nimmt. Standardisierte Leistungstests zeigen hierbei hingegen ein anderes Bild.

Das Lernen von Fachwissen kann durch alternative pädagogische Ansätze verbessert werden; Standardabweichung zwischen 0,14 und 0,68 (609). Verbesserung der studentischen Lernleistungen kann durch folgende Methoden verbessert werden: „peer tutoring, reciprocal teaching, attributional retraining, concept-knowledge-maps, and the one-minute paper“ (609 f.).

Das Erlernen einer Programmiersprache kann zu einer Steigerung der generellen kognitiven Fähigkeiten wie z.B. Planen, Argumentieren und Metakognition führen (Standardabweichung 0,35).

Das kooperative Lernen in Gruppen führt zu einer Steigerung der Problemlösefähigkeit im Vergleich mit Studierenden die alleine lernen (Standardabweichung 0,47).

Kritisches Denken kann wahrscheinlich gelernt werden. Entsprechende Kursangebote steigern diese Fähigkeit (0,23 Standardabweichung).

Postformales Urteilsvermögen (bezogen auf komplexe, schwer lösbare Probleme in Anbetracht einer diffusen Informationslage, unspezifizierbarer Problemparameter und mehrerer Lösungsmöglichkeiten, vgl. Kap 4) kann durch folgende Ansätze verbessert werden: „reflective judgment-developmental instruction, active learning and team problem solving instruction, and deliberative psychological instruction“ (Standardabweichung 0,65) (610).

Service-learning (Studienkurse in Verbindung mit gemeinnützigen Projekten) hat einen positiven Einfluss auf den Lernprozess, die kognitive Entwicklung und die „karriererelevanten“ Fähigkeiten, wie z.B. Führungsstärke. Des weiteren verstärkt es u.a. den Zuspruch zu sozialer Gerechtigkeit, sozialem Engagement, sozialer Verantwortung (611).

Psychosoziale Entwicklung kann positiv beeinflusst werden u.a. durch Diversity-Kurse, Tutorentätigkeit, Unterstützung bei der Durchführung einer Lehrveranstaltung, Mitarbeit an einem Forschungsprojekt und der Teilnahme an Kursen mit alternativer pädagogischer Ausrichtung.

Die Leistung der Studierenden und die Fortdauer ihres Studiums können durch entsprechende Zusatzangebote verbessert werden, u.a.:

Erstsemesterkurse, umfassende Förder- und Beratungsmaßnahmen für benachteiligte Studierende, akademische Beratung, Sommerförderkurse, Lerngruppen (611 f.).

Das Verhalten der Dozierenden - ihre Vorbereitung, Organisation, Verständlichkeit, Hilfsbereitschaft etc. - hat einen signifikant positiven Effekt auf den Lernerfolg der Studierenden. Verständlicher Ausdruck, Enthusiasmus und Organisationsvermögen können von den Dozierenden gelernt werden (612f.).

Das individuelle Lernverhalten, der Zeitaufwand und das Engagement der Studierenden haben einen großen Einfluss auf den Lernerfolg (613).

3. Interpersonale Aktivitäten

Kontakt mit Dozierenden:

Der informelle Kontakt mit Dozierenden wirkt sich positiv u.a. auf folgende Faktoren aus: Wahrnehmung der intellektuellen Fähigkeiten, Anstieg intellektueller Orientierung, liberalere/progressivere soziale und politische Werte und ein Zugewinn an Autonomie und Eigenständigkeit.

Der außercurricularen Kontakt mit Dozierenden kann das moralische Argumentieren, das analytische und das kritische Denken fördern.

Das Durchhaltevermögen der Studierenden wird durch einen außercurricularen Kontakt gesteigert, indem die Identifizierung der Studierenden mit ihrer Lehrinstitution gestärkt wird.

Der Einfluss auf die wissenschaftliche Orientierung, Veränderungen im Verhalten und der Werteorientierung oder das Durchhaltevermögen ist nicht eindeutig. Es wäre möglich, dass Studierenden mit diesen Merkmalen den außercurricularen Kontakt mit Dozierenden von sich aus forcieren (614f.).

Bezugsgruppen:

Sie haben u.a. Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung und Orientierung; politische, soziale und religiöse Einstellungen; positive akademische und soziale Selbstkonzepte; interpersonale Fähigkeiten; moralische Argumentationsfähigkeiten; Bildungsanspruch und -dauer (614). Diese Effekte treten stärker in den Bezugsgruppen auf, die die Individualität ihrer Gruppenmitglieder stärker achten und kulturell heterogen strukturiert sind.

Einen starken positiven Einfluss üben die Bezugsgruppen auf ein langes Durchhaltevermögen und einen erfolgreichen Studienschluss aus (615).

Der Einfluss der Bezugsgruppen wirkt sich vor allem auf die sozialpsychologische Ebene und das Verhalten der Studierenden aus. Während der Einfluss der Dozierenden sich vor allem auf kognitiver Ebene bemerkbar macht (614).

4. Außercurriculäre Aktivitäten

Diese haben vor allem positive Effekte auf das Durchhaltevermögen und die wöchentliche Zeitaufwendung für ein Studium, die nicht-traditionelle Berufswahl von Frauen und die Entwicklung eines positiven sozialen Selbstkonzepts (616).

Eine Beschäftigung mindert die wöchentlich aufgebrauchte Zeit für ein Studium. Eine Anstellung an der Universität mindert diesen Effekt.

Je häufiger einer Erwerbsarbeit im Studium nachgegangen wird, desto ist das Durchhaltevermögen der Studierenden (617).

Die kritische Grenze, bei der eine Beeinträchtigung des Studiums eintritt, liegt bei ca. 15 Wochenarbeitsstunden (618).

5. Akademischer Abschluss

Die Noten der Studierenden sind der beste Indikator für die erfolgreiche Anpassung an die Anforderungen eines Studiums. Es besteht vor allem eine positive Relation zwischen den Noten, dem beruflichen Erfolg und dem Durchhaltevermögen der Studierenden (618).

Schlagwörter:

Kognitive und Intellektuelle Fähigkeit; Kompetenz, Lernstrategie; Literaturüberblick, Metaanalyse, Effektstärke

Kategorien:

1.1 soziale Kompetenz; 1.2 Fachkompetenz; 1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 1.6 Einstellung, Motivation; 2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse

Beitrag

Pascarella, Terenzini (2005):

4.Kapitel: Kognitive Fähigkeiten und intellektuelles Wachstum.

In: Ernest T. Pascarella und Patrick T. Terenzini (Hg.): How Colleges Affects Students -Einleitung und Kap 1. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass.

Abstract:

Pascarella, Ernest T./ Terenzini, Patrick T. (2005): How College Affects Students: A Third Decade of Research, 2. Aufl., Jossey-Bass, San Francisco, S. 155-212.

Kapitel 4: Kognitive Fähigkeiten und intellektuelles Wachstum.

Bearbeitung und Verwendung neuer Informationen, effektive Kommunikation, Argumentieren und objektive Schlüsse aus verschiedenstem Datenmaterial ziehen, effizientes Einschätzen von neuen Ideen und Techniken, höhere Objektivität bzgl. Überzeugungen, Werten und Verhaltensweisen gewinnen, kritisches Abwägen von Argumenten und Behauptungen, vernünftige Entscheidungen auf der Grundlage von unvollständigen Informationen treffen (155).

1. Wandel während des Studiums (155-164):

Kritisches Denken (156-160):

* Definition: Zentrale Themen und Behauptungen in einer Argumentation erkennen, wichtige Zusammenhänge erkennen, Daten korrekt interpretieren, die richtigen Schlüsse aus gegebenen Daten und Informationen ziehen, Zuverlässigkeit der Datengrundlage einer Information interpretieren, abwägen von Erkenntnissen und Autoritäten, Selbstkritik und Problemlösefähigkeit (156).

* Motivation zum kritischen Denken: Die Neigung zu herausfordernden Fragestellungen, Offenheit für neue Ideen, von sich aus Gründe und Belege für die Lösung von Problemen anführen, die Komplexität von Problemen anerkennen (157).

* Die Fähigkeit zum kritischen Denken hat im Vergleich zwischen Erstsemestern und höheren Semestern die höchste gemessene Standardabweichung bei 0,5 (19 Perzentile). Die Vorgängerstudie (80er Jahre) maß eine höchste Standardabweichung von 1. Dieser Unterschied ist unklar und könnte methodische Gründe haben (205).

* Absolut betrachtet sind nicht alle Hochschulabsolventen des kritischen Denkens mächtig; d.h. fallen beim Lösen entsprechender Tests durch (158). (58-78% der Seniors machen bei einer Aufgabe Fehler bei der Aufgabe die Argumentation aus 2 Artikeln herauszuarbeiten.)

* Während des Studiums bildet sich eine stärkere Bereitschaft zum kritischen Denken heraus. Diese beträgt im Unterschied zwischen Erstsemestern und höheren Semestern einer Standardabweichung von 0,5 (19 Perzentile) (159).

Urteilsvermögen (160-168):

* Bezogen auf komplexe, schwer lösbare Probleme in Anbetracht einer diffusen Informationslage, unspezifizierbarer Problemparameter und mehrerer Lösungsmöglichkeiten (postformal reasoning, z.B. Probleme wie Armutsbekämpfung, Müllentsorgung, Objektivität von Pressemeldungen oder Bewertungskriterien von Lehre usw.). Probleme erfordern eine Lösungskonstruktion, anstatt einer eindeutigen Lösungsfindung (160).

* Drei Messmethoden:

1. Reflexive Urteilsbefragung (Reflective Judgment Interview, 7-Stufen-Modell),

2. Maß der Erkenntnis-/Wissensreflexion (Measure of Epistemological Reflection) 3. Maß der intellektuellen Entwicklung (Measure of intellectual development) (160 f.). Skala der intellektuellen Entwicklung

* Unterschiede zwischen Erstsemestern und höheren Semestern betragen eine Standardabweichung von 0,9 in Bezug auf reflexives Denken und der Lösung komplexer Probleme, sowie einer Standardabweichung von ungefähr 2 bei der Erkenntnisreife (epistemological sophistication or maturity).

2. Netto-Effekte des Studiums (164-168):

* Kritisches Denken: (bestenfalls) 0,55 Standardabweichung zwischen Erstsemestern und Studierenden nach drei Jahren Studium.

* Urteilsvermögen: 0,90 Standardabweichung (Erstsemester und senior-Studenten im vierten Studienjahr)

* Selbstbeschreibung von Studierenden kommt zu ähnlichen Ergebnissen (0,65 Standardabweichung) (167 f.)

3. Inneruniversitäre Effekte (207 ff.; 207-209):

* Die Art des Studienfachs hat kaum Einfluss auf die Entwicklung des kritischen Denkvermögens. Das Studieren von mehreren Fächern korreliert positiv mit der Ausbildung verschiedener Argumentationsfähigkeiten.

* Es gibt Anzeichen dafür, dass naturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sich positiv auf das kritische Denkvermögen auswirken. Vergleiche mit anderen Disziplinen stehen jedoch noch aus oder sind unbefriedigend.

* Interdisziplinarität wirkt sich positiv auf das Urteilsvermögen aus.

- * Das Erlernen einer Programmiersprache zeigt eine positive Standardabweichung von 0,35 im Vergleich mit Nicht-Programmierern im Bezug auf generelle kognitive Fähigkeiten wie Planen, Argumentieren und der Metakognition.
 - * Lernen in studentischen Lerngruppen wirkt sich positiv auf die Problemlösefähigkeit aus (Standardabweichung von 0,47 gegenüber Alleinlernern).
 - * Es gibt Anzeichen dafür, dass kritisches Denken gelehrt werden kann (Standardabweichung 0,23). Es besteht jedoch keine Einigkeit darüber, wie eine Lehre hier aussehen könnte bzw. die dafür notwendigen Maßnahmen operationalisiert werden könnten.
 - * Das Urteilsvermögen kann durch drei Lehrmethoden gesteigert werden: Instruktion im reflexiven Urteilsvermögen, aktives Problemlösen im Team und beratende Instruktion (S.2008, Nr. 7).
 - * Diese wirken sich vorteilhaft auf das Urteilsvermögen gegenüber Nicht-Teilnehmern aus (0,65).
 - * Kaum Korrelationen zwischen dem Verhalten der Lehrenden und der generellen kognitiven Entwicklung von Studierenden. Es wird jedoch ein Zusammenhang zwischen Organisation und Vorbereitung der Lehrenden und der Fähigkeit zum kritischen Denken vermutet.
 - * Das studentische fachliche Engagement hat positive Effekte auf die kognitive Entwicklung.
 - * Die Art der Umwelt einer Studierenden hat Einfluss auf die kognitive Entwicklung. Organisationen in denen das Individuum mit verschiedenen Interessen, Normen, politischen Ansichten und kulturellen Normen konfrontieren, fördern das kritische und analytische Denken und das Urteilsvermögen.
 - * Selbiges gilt für studentisch-fachliche Aktivitäten außerhalb der Lehrveranstaltungen.
 - * Erfahrungen mit kulturell andersgearteten Umgebungen wirken sich positiv auf kritisches Denken, Analytisches Kompetenzen und komplexes Denken aus.
 - * Für den Naturwissenschaftlichen/Mathematischen Bereich konnte kaum ein Einfluss auf die Entwicklung des kritischen Denkens und der sozialen Herkunft festgestellt werden.
4. Konditionale Effekte (209-211): (Gruppen)
- * Die Ausprägung kritischen Denkens variiert zwischen Geschlechtern und Ethnien, jedoch mit Unterschieden zwischen den Hochschularten (zwei- und vierjährige Hochschulausbildung).
 - * Die positiven Effekte von Lerngruppen zeigen sich vor allem beim Bearbeiten komplexer kognitiver Aufgaben.
 - * Kaum Effekte zeigen sich bei der gemeinsamen Bearbeitung von weniger komplexen Aufgaben

Schlagwörter:

Inneruniversitäre Effekte; Kognitive und Intellektuelle Fähigkeit; Kritisches Denken; Urteilsvermögen

Kategorien:

1.5 Schlüsselkompetenz; 1.9 unab. Variable (Geschlecht, Alter, Herkunft, Milieu); 1.10 Institutionelle Variable (Administration, Qualitätsm); 2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse

Bewertung:

Intellektuelle Kompetenz (kritisches Denken und Urteilsvermögen) werden mit 3 Messmethoden und Testaufgaben (Textanalyse) gemessen. Kann durch Lehrmethoden (Instruktion, Teamarbeit mit komplexer Aufgabenstellung und Beratung) gesteigert werden, günstig auch studieren von zwei Fächern, Interdisziplinarität, Erlernen einer Programmiersprache, studentisches-fachliches Engagement und Art der Umwelt.

Beitrag

Pascarella, Terenzini (2005):

Kapitel 3 Entwicklung der kommunikativen, mathematischen und fachlichen Kompetenzen.

In: Ernest T. Pascarella und Patrick T. Terenzini (Hg.): How Colleges Affects Students -Einleitung und Kap 1. A Third Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass.

Abstract:

Inhalt:

Objektivität von Noten zur Bewertung von Kompetenzen nicht sehr signifikant und nur ein Faktor von Vilen(65 f.).

1. Wandel während des Studiums:

- Wenig überraschend verbessern sich die kommunikativen/literarischen, mathematischen und fachlichen Kompetenzen im Laufe des Studiums signifikant, im Vergleich zwischen Erstsemestern und höheren Semestern (3. oder 8.). Die meisten Veränderungen finden in den ersten beiden Jahren statt, was jedoch methodische Ursachen haben könnte, da oft Grundfertigkeiten gemessen werden und die dafür geeigneten Standardkurse in den ersten beiden Jahren belegt werden.

- Während der relative Vergleich mit den Nichtakademikern positiv ausfällt, ist der Vergleich innerhalb der Kohorte (absoluter Vergleich) weniger positiv: Gemessen an den absolut zu erreichenden Werten, können nur die Hälfte aller Studierenden gute bis sehr gute Ergebnisse beim Testen ihrer Prosa-, Textverstehens (Literacy) und Mathematikfähigkeiten erzielen (69).

- Hingegen können 70 bis 80% der gelernten Fachkompetenzen dauerhaft im Langzeitgedächtnis einbehalten werden, im Vergleich mit gleichaltrigen Nicht-Studierenden.

- Auch das „klassische Lernen“ (original learning) in Seminar- und Vorlesungsform (?) steigert die Widrigkeitsfähigkeit von Fachwissen (70).

2. Netto-Effekte des Studiums:

- Im Vergleich der kommunikativen und mathematischen Fähigkeiten zwischen BA-Studierenden und Abiturientinnen (High-School-Absolventinnen) beträgt die Standardabweichung 0,25 (10 Perzentile).
- Im Vergleich zwischen Erstsemestern und Abschlussjahrgängen verbessern sich die Fähigkeiten in Englisch, Mathe, wissenschaftlichen Arbeiten und Sozialwissenschaften um 60 bis 75%.
- Min. 75% des Netto-Effekts wird in den ersten beiden Studienjahren angeeignet. Das Messverfahren scheint jedoch hierbei Einfluss auf das Ergebnis zu nehmen, da Grundfähigkeiten gemessen wurden. Daher könnte dieser Wert überschätzt worden sein (146 f.)

3. Effekte zwischen den Studienarten:

- Unterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen (z.B. Hochschulen mit ausschließlich zwei- oder vierjährigen Studiengängen) sind größtenteils inkonsistent und marginal (146). Methodische Schwierigkeiten, so wird vermutet, könnten hier Unterschiede verschleiern (147).
- Selektive Bildungseinrichtungen haben ebenfalls einen geringen Einfluss darauf, wie viel Studierende lernen (146).
- Hingegen spielt die Studienumgebung (Institutional environment) eine gewichtige Rolle bei Aneignung von fachspezifischen und generellen akademischen Fähigkeiten, wiederum unabhängig von der Selektivität der Hochschule.
- Institutionelle Umgebungen, die Diversity fördern und relativ frei von Rassismus sind, scheinen den Lernerfolg von farbigen Studierenden verbessern.

4. Inneruniversitäre Effekte:

- Das im Studium erlernte hängt stark von der Kurswahl im Grundstudium ab.
- Große Seminargrößen (classes) haben einen negativen Effekt auf die Noten der Studierenden. Werden anstatt Noten jedoch standardisierte Messungen durchgeführt, verflüchtigt sich dieser Effekt teilweise.
- Innovative pädagogische Ansätze verbessern Fachkompetenzen gegenüber traditionellen Methoden:
 - „Learning for mastery“ (Zielreichendes Lernen): Studierende durch individuelle Unterstützung auf hohes Niveau des Kurses „heben“ (95 f.). Vorteil zwischen 0,41 und 0,68 der Standardabweichung (16-25 Perzentilen) gegenüber traditionellen Lehrmethoden (147).
 - Computergestütztes Instruieren: Standardabweichung beträgt 0,3 (12 Perzentilen) gegenüber traditionellen Lehransätzen (97-100).
 - Aktives Lernen: Standardabweichung 0,25 (10 Perzentilen) (101 f.).
 - Gemeinsames Lernen: signifikanter Vorteil, dessen Effekt aber nicht gemessen werden konnte (102-104).
 - Kooperatives Lernen (Form des gemeinsamen Lernens): Standardabweichung 0,51 (19 Perzentilen) (104 f.).
 - Lernen in kleinen Gruppen: Standardabweichung 0,51 (19 Perzentilen) (105 f.).
 - Ergänzende Lernunterstützung (bei Kursen mit hoher Durchfallrate): Standardabweichung 0,39 gegenüber Nicht-Teilnahme (106 f.).
 - Konstruktivistische Ansätze: Standardabweichung zwischen 0,14 und 0,4 (6 bzw. 16 Perzentilen, basierend auf zwei Studien) (107-109).
- Die Forschung bzgl. problemorientierten Lernens und (studentischen) Lerngemeinschaften befindet sich noch an ihren Anfängen, stimmt jedoch zuversichtlich (148).
- Ein Fernstudium scheint die gleichen Lernerfolge hervorzurufen wie ein Studium mit Anwesenheit. Studien kranken jedoch an interner Validität, da Studierende die Entscheidung eines Fernstudiums selbst treffen.
- Vielsprechende Lehrtechniken könnten „peer tutoring“ (zwei Studierende wachen über den Lernfortschritt des jeweils anderen), „reciprocal teaching“ (Studierende treten während des Kurses in Dialog mit Lehrenden und Kommilitonen), „attributional retraining“ (Selbstreflexion über den eigenen möglichen Lernerfolg sollen motivierend wirken) „concept knowledge maps“ (visuelle Darstellung des zu erwerbenden Wissens im jeweiligen Studium) und „one-minute-papers“ (kurze schriftliche Rückmeldung des Studierenden am Ende der Kurseinheit) (110-114).
- Verhalten der Lehrenden hat positive Effekte auf den Lernerfolg (Vorbereitung, Klarheit der Ausführungen und zeitgemäßer Wissensstand, Verfügbarkeit und Hilfsbereitschaft, Qualität und Häufigkeit der Rückmeldung an Studierende, Verständnis gegenüber Studierenden usw.) (114-119) (eine Studie über den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Lehrenden durch die Studierenden und dem studentischen Lernerfolg im Ingenieursstudium findet sich auf S. 116 unten).
- Fähigkeiten in der Lehre (z.B. Klarheit bei der Vermittlung der Lerninhalte und verbesserte Organisation der Lehreinheit) können von den Lehrenden erlernt werden (118 f.).
- Die Einstellung und die Mühen bzw. Motivation die eine Studierende aufwendet, um sich die bereitgestellten institutionellen Lernmöglichkeiten nutzbar zu machen, korreliert positiv mit dem Erwerb von Fachwissen (149).
- Studentische Aktivitäten sozialer Art außerhalb der Curricula haben einen Einfluss auf den Lernerfolg. Dies gilt im positiven Sinne vor allem für studienrelevante und interkulturelle Aktivitäten. Weniger hingegen für sportliche Aktivitäten.

5. Konditionale Effekte:

- Studentinnen erwerben unterschiedliche kommunikative, mathematische und fachliche Kompetenzen als ihre männlichen Kommilitonen (150).
- Unterschiede ethnischer Art waren nicht eindeutig (USA).
- Selektive Bildungseinrichtungen machen hierbei keinen Unterschied.
- Es stellt sich klar heraus, dass sich der Lernerfolg einiger Gruppen verbessert, wenn die Lehre an deren Lernstil angepasst wird.

6. Langzeiteffekte:

- Akademikern fällt es leichter neues Wissen im Berufsleben zu erwerben, damit umzugehen und dazu Zugang zu bekommen.
- Ein akademisches Elternhaus wirkt sich positiv auf den Lernerfolg ihrer studierenden Kinder aus.

B Methode:

Literaturanalyse von empirischen Untersuchungen, Metanalysen

C Ausbildung:

Hochschule; College

D Land: USA

E Einschätzung

Schlagwörter:

Inneruniversitäre Effekte; Netto Effekt des Studiums; Lernerfolg; Fachkompetenz

Kategorien:

1.2 Fachkompetenz; 1.3 Lernkompetenz, Lernstrategie; 2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse

Bewertung:

Umfangreicher Forschungsüberblick über die Nettoeffekte der Studiums (Textverstehen, Mathematik und fachliche Kompetenz), zahlreiche Hinweise zu inneruniversitären Effekten (Punkt 4), die Fachkompetenzen erhöhen durch Lernaktivitäten

Zeitschriftenaufsatz

Rindermann, Heiner (2000):

Das Selbstobjektivierungsproblem im akademischen Milieu (I).

In: *HSW* (3), S. 74–82.

Abstract:

A. Inhalt

Allgemeine Annahme: Übereinstimmungen zwischen der Stellung/Status & Stellungnahme auch in der Wissenschaft zu finden ist, dies gilt auch für die Lehrevaluation. Es zeigt sich u.a.:

- Professoren sind mehrheitlich der Ansicht, dass studentische Veranstaltungskritik nicht zu validen Resultaten führt
- Professoren sind in der Mehrheit gegen den Einsatz studentischer Lehrevaluation über reine Feedback-Modelle hinaus VS Mittelbau & Studierende dafür

B. Methoden

Untersuchungsgegenstand: Veröffentlichungen deutschsprachiger Wissenschaftler zu Fragen der Lehrevaluation

- Recherche erfolgte in sozialwissenschaftlichen Datenbanken, Bibliographien (S. 78f)
- danach folgte eine Kategorisierung der Autoren
- Daten werden über Häufigkeitsanalysen ausgewertet

C. Land

Im deutschsprachigen Raum

D. Abschlussart/ Fachdisziplin

- Hochschule/ Universität

Fachspezifische Einordnung der Studien

- Hochschuldidaktik/ Lehrkompetenz

E: Einschätzung

Positive oder negative Einschätzung der Messung von Lehrkompetenz über Lehrevaluation als valides Instrument hängt von Status (Professoren mehrheitlich negativ, Mittelbau mehrheitlich positiv und Veröffentlichungsorgan (Professoren in das Hochschulwesen und in Herausgeberwerken) ab.

Schlagwörter:

Einstellung Lehrender Evaluation

Kategorien:

2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse; 2.8 Evaluation

Bewertung:

Positive oder negative Einschätzung der Messung von Lehrkompetenz über Lehrevaluation als valides Instrument hängt von Status (Professoren mehrheitlich negativ, Mittelbau mehrheitlich positiv und Veröffentlichungsorgan (Professoren in das Hochschulwesen und in Herausgeberwerken) ab.

Teichler, Ulrich (2008):

Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess.

In: *HSW* 3/2008 (3), S. 68–79.

Abstract:

A. Inhalt

Diskussion der Frage, welche Bildungsfunktion die Hochschule hat. Zunächst beginnt der Autor mit einem kurzen historischen Rückblick der Akzente der europäischen Universitäten vor dem Bolognaprozess: Sie hatten „...allgemeine, wissenschaftliche und berufliche Bildungsfunktionen“. (S. 70) und war weniger als andere Typen beruflicher Ausbildung auf die Vorbereitung beruflicher Aufgaben ausgerichtet. Bereits vor dem Bolognaprozess vermittelten Hochschulen studiengangspezifisch fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden. Diese sollten zur wissenschaftlichen oder künstlerischen Tätigkeit befähigen. Hochschulausbildung ist eine Voraussetzung für den Zugang zu einflussreichen und angesehenen Berufen, die mit hohem Einkommen verbunden sind.

Durch die Einführung der Bachelorebene ist ein neuer berufsqualifizierender Abschluss eingeführt. Teichler entwickelt drei Modelle, wie diese in Berufskarrieren führen:

1. Zwei-Ebenen Modell: Masterabschlüsse führen in eine höhere Ebene von Berufskarrieren (z.B.: Bachelor – gehobener Dienst und Master in den höheren Dienst des öffentlichen Dienstes)
2. Der Bachelor stellt den qualifizierenden Abschluss da und weitere hochschulische Qualifikationen sind für den Aufstieg hilfreich (Modell in Großbritannien und Japan)
3. Offenes Modell: Es entscheidet sich von Position zu Position und auf individueller Ebene, ob Bachelor – und Masterabsolventen auf dem Arbeitsmarkt unterschiedliche platziert werden.

Teichler sieht langfristige Veränderungstendenzen im Berufsbezug des Studiums, er diskutiert dies zu den Stichworten: Hochschulexpansion, Beschäftigungsprobleme, Rückgang der Stabilität von Qualifikations- und Berufsstrukturen, Lebenslanges Lernen und Wissensgesellschaft. Die Verwendung des Begriffs „Employability“ ist nach seiner Meinung verwirrend, weil er in der Arbeitsmarktforschung für Probleme und Maßnahmen mit Risikopersonengruppen steht. Hochschulabsolventen sind davon kaum betroffen, sie sind in der Regel weniger von Arbeitslosigkeit betroffen. Er plädiert daher für den Begriff „professional relevance“.

Im zweiten Abschnitt kritisiert Teichler die CHE - Untersuchung (2006) zu „Employability“, die überwiegend nach Curriculakategorien von FH's fragt, z.B. Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Praxisbezug, Internationalität und Qualitätssicherung.

Einen positiven Effekt bemerkt er lediglich in der inner-europäischen Mobilität von Studium und Beruf, die Berufskompetenzen stärkt: Laut einer Erasmus Studie (Teichler 2007) konnte nachgewiesen werden, dass Erasmusstudenten häufiger eine Tätigkeit außerhalb des Heimatlandes aufnehmen oder wenn sie im Heimatland arbeiten häufiger eine Tätigkeit annehmen, die Fremdsprachenkenntnisse und der Umgang mit anderen Kulturen erfordert.

B. Methodische Vorgehensweise

Der Artikel diskutiert Stellungnahmen und zwei Studien, eine nationale Studie von CHE und eine des DAAD Programms ERASMUS, zu „Employability“ im Hochschulbereich.

C. Land

Deutschland

D. Ausbildung

Bachelor, Masterabsolventen

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Keine empirische Studie, lediglich eine Diskussion weniger Studien und von Stellungnahmen der Hochschulrektorenkonferenz und von Hochschulforschern zum Berufsbezug des Studiums.

Schlagwörter:

Berufsbezug und Praxis in der Hochschulausbildung, Kulturelle Kompetenz und Sprachkompetenz

Kategorien:

1.8 Beruf, Praxis, Praktikum; 2.2 Literaturüberblick

Bewertung:

Keine empirische Studie, lediglich eine Diskussion weniger Studien und von Stellungnahmen der Hochschulrektorenkonferenz und von Hochschulforschern zum Berufsbezug des Studiums vor dem Bolognaprozess und heute.

Winteler, Adi; Forster, Peter (2007):

Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen.

In: *HSW* (4), S. 102–109.

Abstract:

A. Inhalt:

Fragestellung? Welche Lehrkompetenzen und welche Lehr- und Lernmethoden sind effektiv, um den Lernprozess und das Lernergebnis zu fördern?

Definition: evidenzbasierter Lehre (Hochschule/Schule): „...ist die bewusste, explizite und wohlbegründete Anwendung der gegenwärtig besten Evidenz für Entscheidungen darüber, welche Lernerfahrungen für die Lernenden bereitgestellt werden.“

Gestaltungsmöglichkeiten von Lehr-Lernprozessen werden gewichtet und dokumentiert. Der Nutzen von den besten verfügbaren Methoden und Ansätzen des Lehrens und Lernens in die Lehrpraxis wird anhand folgender Faktoren bewertet: Kann die Methode umgesetzt werden ohne Modifikation? Wie stark ist die Wirkung des Effektes? Wie sind das Setting und der Kontext? Welche Relevanz hat die Maßzahl? (Harden 1999 und Hart/Harden 2000). Winteler stellt klar, dass Metaanalysen zu Lernergebnissen über Maßnahmen und Altersstufen hinweg normal verteilt sind, laut Studien von Walberg 1984 und Bransford 1999. Anschließend nutzt er Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zur Darstellung des Nutzens von evidenzbasierter Lehre.

Hierzu werden Metaanalysen anhand der Effektstärken und Reviews der Schul- und Unterrichtsforschung ausgewertet.

Anschließend werden 3 Dimensionen von „Experten Teachers“ im Vergleich zu „Experienced Teachers“ dargestellt: (vgl. Hattie 2003):

1. Angemessene Herausforderung
2. Tiefenverständnis (was sie lehren und wie sie es im Kontext des Unterrichts organisieren und strukturieren)
3. Steuerung und Feedback (geben relevantes Feedback, testen Hypothesen über Lernprobleme und Lehrstrategien, arbeiten intuitiv)

B. Methodische Vorgehensweise:

Der Artikel erarbeitet mithilfe einer Literaturrecherche Dimensionen einer evidenzbasierte Lehre heraus.

C. Land

Die Literaturrecherche bezieht sich überwiegend auf amerikanische Studien, vereinzelt auch australische.

D. Ausbildung

Überwiegend Studien aus der Schulforschung.

E. Einschätzung geeigneter Messverfahren/ Interessante Aspekte

Es stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, wegen unterschiedlicher Kontexte (USA, Europa). Literaturstudie, die in die Methode der Metaanalysen und Effektstärken einführt und Hinweise auf Einflussgrößen der Lehr-Lernsituation und der Lernergebnisse gibt.

Schlagwörter:

Literaturüberblick, Metaanalyse, Effektstärke, Expert Teacher

Kategorien:

1.4 Lehrkompetenz; 2.2 Literaturüberblick; 2.3 Metaanalyse

Bewertung:

Es stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, wegen unterschiedlichen Kontexten (USA, Europa). Literaturstudie, die in die Methode der Metaanalysen und Effektstärken einführt und Hinweise auf Einflussgrößen der Lehr-Lernsituation und der Lernergebnisse gibt .