

die hochschullehre – Jahrgang 7-2021 (27)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Forschung

DOI: 10.3278/HSL2127W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Das CORE-Prinzip. Vorstellung und Evaluation eines kompetenzorientierten, hochschulübergreifenden Studienmodells

LISA S. GRÜTZMACHER, CARSTEN C. SCHERMULY & JULIA A. RÓZSA

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund einer Arbeitswelt, die zunehmend an Unsicherheit und Komplexität gewinnt, wird ein Wandel in der Hochschullehre unabdingbar. Dozierende müssen die Kompetenzen von Studierenden fördern, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf anspruchsvolle, wechselnde Problemstellungen anzuwenden. Systematische, didaktisch-methodische Konzepte zur hochschulischen Kompetenzvermittlung gibt es in Deutschland bisher jedoch nur vereinzelt. In diesem Beitrag stellen wir ein an der SRH Hochschule Heidelberg entwickeltes, hochschulübergreifendes Studienmodell zur kompetenzorientierten Hochschullehre vor: Das *Competence Oriented Research and Education* Prinzip (CORE-Prinzip) wird derzeit an den SRH-getragenen Hochschulen praktiziert und wurde 2018 mit dem Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz ausgezeichnet. Die Einführung des CORE-Prinzips in Berlin evaluierten wir über zwei Semester in Anlehnung an das Evaluationsmodell von Kirkpatrick. Wir erhoben als Zielvariablen Studienzufriedenheit, Handlungskompetenz, Anstrengung und psychologisches Empowerment. Das Evaluationsdesign entsprach einer quasi-experimentellen Interventionsstudie mit einer Experimentalgruppe und drei Kontrollgruppen. Die Evaluationsergebnisse werden vorgestellt und diskutiert.

Schlüsselwörter: CORE-Prinzip; Kompetenzorientierung; Studienmodell; Evaluation; Handlungskompetenz

The CORE Principle. Presentation and Evaluation of a Competence-Oriented, Cross-University Study Concept

Abstract

Against the backdrop of a working world that becomes increasingly uncertain and complex, a change in university teaching becomes indispensable. Lecturers need to promote the students' competencies to apply skills and abilities to challenging, changing problems. However, there are only a few systematic, didactic-methodological concepts for teaching competencies at universities in Germany. In this article, we present a cross-university study model for competence-oriented university teaching developed at SRH University Heidelberg: The Competence Oriented Research and Education principle (CORE principle) is practiced at the SRH-owned universities and was awarded the Genius Loci Award for Teaching Excellence. Based on Kirkpatrick's evaluation model, we evaluated the introduction of the CORE principle in Berlin over two semesters. We assessed

study satisfaction, action competence, effort, and psychological empowerment as outcome variables. The study was a quasi-experimental intervention study with one experimental group and three control groups. Evaluation results are presented and discussed.

Keywords: CORE principle; competence orientation; study concept; evaluation; action competence

1 Einleitung

Digitalisierung, Globalisierung, der demografische Wandel und der Fachkräftemangel sowie ein exponentieller Informationszuwachs führen zu Veränderungen der Arbeitswelt, die häufig in dem Akronym VUKA zusammengefasst werden (V=Volatilität; U=Unsicherheit; K=Komplexität; A=Ambiguität (Bennett & Lemoine, 2014)). Volatilität meint, dass viele Arbeitssituationen einen dynamischen und unvorhersehbaren Charakter besitzen. Unsicherheit entsteht, wenn zu viele oder zu wenige Informationen für die Lösung eines Problems vorhanden sind. Komplexität bedeutet, dass viele, unübersehbare Teile in einem Netzwerk miteinander verknüpft sind. Ambiguität ist dadurch gekennzeichnet, dass Mehrdeutigkeit die Situation prägt; es ist nicht klar, was Ursache und was Konsequenz ist.

Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Arbeitswelt muss sich auch die Hochschullehre verändern, damit Absolvierende auf dem Arbeitsmarkt und im Berufsleben in der VUKA-Welt erfolgreich sein können. Den Befragungen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zufolge zählen zu den Kompetenzen, die sich die Unternehmen von Absolvierenden wünschen, Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, selbstständiges Arbeiten, Kommunikations- und Teamfähigkeit (Heidenreich, 2011). Damit gewinnen Selbst- und Sozialkompetenzen neben den Fach- und Methodenkompetenzen an Bedeutung. Auch Studierende bewerten diese Kompetenzen als wichtig für ihre berufliche Tätigkeit (Schaeper & Briedis, 2004). Gleichzeitig beurteilen Absolvierende die hochschulische Vorbereitung auf den Beruf rückblickend eher kritisch (Fabian et al., 2016). Der Bologna-Prozess strukturierte und beschleunigte die Auseinandersetzung der Hochschulen mit dem Berufsbezug des Studiums (Teichler, 2011): Er führte nicht nur einen Strukturwandel ein, der Studierenden die Mobilität zwischen europäischen Hochschulen ermöglicht, sondern auch einen Kulturwandel, der die Kompetenzorientierung in Lehr-Lern-Settings in den Mittelpunkt stellt (Billerbeck et al., 2016).

Das Ziel kompetenzorientierter Lehre ist nicht mit der erfolgreichen Vermittlung von Wissen erreicht; zum kompetenzorientierten Lehrverständnis gehören ebenso „die Vermittlung, Einübung und Entwicklung von Fähigkeiten, dieses Wissen bei anspruchsvollen Aufgaben und Problemstellungen zur Anwendung zu bringen“ (Schaper et al., 2012, S. 86). Gleichzeitig betont der Wissenschaftsrat (2000) die Wissenschaftlichkeit als wichtigen Teil des Qualifikationsprofils von zukünftigen Absolvierenden. Neben der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, Wissenschaft und Innovation steht auch die Vermittlung demokratischer Werte im Fokus der Hochschulreform (Bologna Process, 2007). In dieser Hinsicht kann Kompetenzvermittlung als pädagogisches Mittel verstanden werden, das darauf abzielt, Studierende zur Mündigkeit durch Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit zu befähigen (Klieme & Hartig, 2008).

Während die Umsetzung der formalen Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland voranschreitet (KMK & BMBF, 2018), gibt es nur wenige systematische, didaktisch-methodische Konzepte zur hochschulischen Kompetenzvermittlung (Tenberg, 2014). Auch wenn Initiativen zur Einführung kompetenzorientierter Lehr- und Prüfungsformate beobachtbar sind (z. B. Bruckmann et al., 2011), bleiben diese in der Minderheit (Tenberg, 2014). Unter diesen Initiativen wurde das CORE-Prinzip („CORE“ = *Competence Oriented Research and Education*) an der SRH Hochschule Heidelberg im Jahr 2018 mit der Verleihung des Genius Loci-Preises für Lehrexzellenz als innovatives Hochschulkonzept gewürdigt. Im Folgenden stellen wir das studiengang- und hochschulübergreifende CORE-Prinzip vor und schildern dessen Einführung und Evaluation an der SRH Berlin University of Applied Sciences.

2 Das CORE-Prinzip

Die SRH Hochschule Heidelberg entwickelte 2010 ein Studienmodell, in dem das ganzheitliche Lernen und die Lernenden im Mittelpunkt stehen (vgl. Broschüre der SRH Hochschule Heidelberg, o. D.a). Dieses Studienmodell integriert Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung (z. B. Biggs & Tang, 2007) sowie die Erfahrungen beispielgebender europäischer Universitäten (z. B. der Universitäten Maastricht oder Aalborg) und ist an den Grundüberlegungen des Bologna-Prozesses ausgerichtet. Damit stehen Themenzentrierung und Kompetenzorientierung im Mittelpunkt. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) ist der Referenzrahmen des Kompetenzverständnisses im CORE-Prinzip. In seinem Kompetenzmodell finden sich in Anlehnung an Roth (1971) die vier Dimensionen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz wieder (Kultusministerkonferenz, 2017). Sie werden häufig unter dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz subsumiert (z. B. Kauffeld et al., 2002). Die Förderung dieser Kompetenzen erfordert eine veränderte Rolle und Haltung der Lehrenden und Studierenden sowie moderne Lernarrangements. Moderne Lernarrangements kennzeichnen eine studierendenzentrierte Lehre, eine aktivere Rolle der Studierenden sowie „angemessene Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, [und] die Weiterqualifikation der Lehrenden“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2008, S. 3). Durch aktivierende Lehre sollen Studierende angeregt werden, mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen (Rózsa, 2012). Gleichzeitig sollen Studiengänge an Lernergebnissen orientiert und mit starkem Anwendungsbezug gestaltet werden (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2015). Diese Hinweise für die Gestaltung moderner Lernarrangements münden im Rahmen des CORE-Prinzips in die sogenannten CORE-Standards (s. Tabelle 1), nach denen alle Studiengänge, Module und Veranstaltungen gestaltet sein müssen (Rózsa et al., 2017). Die klare Orientierung am Lernergebnis, die darauf abgestimmte kompetenzorientierte Prüfungsform und die daraus logisch resultierenden Lernaktivitäten bilden im Sinne des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2007) eine zentrale Grundlage des CORE-Prinzips. Die SRH Hochschule Heidelberg (o. D.b) hat beispielhaft einen Studienverlauf anhand der CORE-Standards für den Bachelor in Medien- und Kommunikationsmanagement visualisiert.

Tabelle 1: Grundsätze der CORE-Standards

Das CORE-Prinzip ...
... richtet anhand des Constructive Alignment die Lehr-Lern-Methoden sowie Prüfungsformen an den intendierten Lernzielen des jeweiligen Moduls aus.
... basiert auf 5-Wochen-Blöcken, in denen sich Studierende intensiv innerhalb eines Moduls mit einer bestimmten Fragestellung/einem bestimmten Thema auseinandersetzen.
... richtet sich bei der Kompetenzentwicklung der Studierenden nach dem Kompetenzmodell mit den fünf Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und der resultierenden Handlungskompetenz.
... integriert unterschiedlichste kompetenzorientierte Prüfungsformen.
... orientiert sich an einer Vielzahl aktivierender Lehr-Lern-Methoden wie Gruppenarbeiten, Fallstudien, Teamteaching, Lerntagebüchern etc.
... zielt auf die Förderung der Eigenverantwortlichkeit der Studierenden ab, die durch praxisorientierte Veranstaltungen und ein ergebnisorientiertes Studium realisiert wird.

Neben der Einführung der didaktisch-methodischen und der räumlichen Anpassungen an kompetenzorientierte Lehre (z. B. durch die Anschaffung flexiblen Mobiliars) beinhaltet das CORE-Prinzip auch eine veränderte Zeitstruktur. So belegen Studierende fünf Wochen lang maximal zwei Fächer parallel, in denen sie projektorientiert und praxisnah arbeiten. Jeder 5-Wochen-Block schließt mit einer kompetenzorientierten Prüfung ab; Lernziele, Lehrinhalte und -methoden sind mit den Prüfungsarten abgestimmt. Die vollständige Auflösung der Semesterstruktur und die Auf-

teilung des Studienjahres in 5-Wochen-Blöcke ermöglicht es Studierenden, sich zu einer Zeit auf ein Thema und eine Prüfung zu konzentrieren. Das hilft, das Studium zu strukturieren, der fraktionierten Wissensvermittlung entgegenzuwirken und fördert ein konzentriertes, zielgerichtetes Lernen (Metzger & Schulmeister, 2020). Die durch die Verblockung intensiver nutzbare Zeit erlaubt wiederholte Wechsel zwischen Input- und Anwendungsphasen mit anschließenden Rückmeldungen zum Leistungsstand. Dies unterstützt die Lernmotivation (Metzger & Schulmeister, 2020) und wirkt sich, nehmen wir an, positiv auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden aus. Zudem unterstützt unserer Erfahrung nach die veränderte Zeitstruktur den didaktischen Wandel in Richtung kompetenzorientierter Lehre: Die zeitliche Verdichtung eines Themas in 5-Wochen-Blöcke erschwert den Fokus auf reine Wissensvermittlung und begünstigt studierendenzentrierte und -aktivierende Formate. Die Kombination aus didaktisch-methodischem Konzept und Verblockung der Studieninhalte ist der Grundgedanke des CORE-Prinzips.

Das CORE-Prinzip wurde 2012 an der SRH Hochschule Heidelberg eingeführt (für mehr Informationen s. Ninnemann et al., 2020). Die Ergebnisse von Studierendenbefragungen zeigen, dass das CORE-Prinzip das Hauptargument für die Wahl der Heidelberger Hochschule ist. Die in Heidelberg berichtete hohe Studienzufriedenheit, die niedrigen Abbruchquoten und ein freudvolles, intensives Lehr-Lerngeschehen waren 2017 Anlass für die Rektoren und Geschäftsführer aller SRH Hochschulen, das CORE-Prinzip auch an ihren Standorten einzuführen. Dabei wurden bei der Umsetzung und Gestaltung an den jeweiligen Standorten die Mitarbeitenden einbezogen und die wissenschaftlichen Gremien und Vorgehensweisen eingehalten.

3 Das Evaluationsmodell

Bei der systematischen Evaluation der CORE-Einführung in Berlin orientierten wir uns am Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1994). Es gilt als Standard für die Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen (Greif, 2013) und ist mittlerweile auch in der Evaluation von Hochschulinterventionen verbreitet (z. B. Ulrich & Heckmann, 2013). Kirkpatrick (1994) postuliert vier Ebenen, auf die sich Interventionen, hier die Einführung des CORE-Prinzips, auswirken können: Reaktionsebene, Lernebene, Verhaltensebene und Ergebnisebene. Im Rahmen unserer Evaluation entschieden wir uns dafür, die Reaktionsebene durch die Studierendenzufriedenheit zu operationalisieren. Da das CORE-Prinzip darauf zielt, Lernen nicht nur im fachlichen Bereich zu stimulieren, sondern auch in den Bereichen der Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz, nahmen wir diese Kompetenzbereiche unter dem Schirm der Handlungskompetenz in die Operationalisierung der Lernebene auf. Um möglichst nah am Untersuchungsfeld zu bleiben, operationalisierten wir die Verhaltensebene durch die Anstrengung, die die Studierenden im Unterricht zeigen. Hier lehnten wir uns an Ulrich und Heckmann (2013) an, die ebenfalls die Verhaltensebene im Hochschulkontext durch eine motivationsorientierte Variable operationalisierten. Wir entschieden uns gegen die von diesen Autoren verwendete Operationalisierung der Ergebnisebene durch Klausurergebnisse der Studierenden; dies war uns aus Zeitverlaufs- und Vergleichbarkeitsgründen zwischen den verschiedenen Hochschulen nicht möglich. Stattdessen entschieden wir uns für die Erhebung des psychologischen Empowerments im Studium. Psychologisches Empowerment setzt sich aus dem Erleben von Bedeutsamkeit, Kompetenz, Selbstbestimmung und Einfluss zusammen und ist in Organisationen mit Proaktivität, Zufriedenheit und Innovationsleistung assoziiert (Seibert et al., 2011; Spreitzer, 1995). Durch diese Assoziationen legt psychologisches Empowerment das psychologische Fundament für Leistungsverhalten, mit dem das Konstrukt meta-analytisch ebenfalls assoziiert ist (Seibert et al., 2011).

4 Methodik

4.1 Die CORE-Einführung in Berlin

Im ersten Quartal 2017 begannen an der SRH Berlin University of Applied Sciences die Planungen für die CORE-Einführung in drei Bachelorstudiengängen Internationale Betriebswirtschaftslehre (IBW), IBW mit Schwerpunkt Wirtschaftspsychologie und IBW mit Schwerpunkt Marketing. Es wurde eine Arbeitsgruppe aus Studiengangsleitenden, Hochschulleitung, Akkreditierungsbeauftragten sowie Kolleginnen und Kollegen aus der Akademie für Hochschullehre der SRH in Heidelberg gebildet. Weiterhin wurde ein CORE-Koordinator eingestellt, der die Einführung organisatorisch begleitete. Der akademische Senat beschloss Ende 2017 einstimmig die Einführung des CORE-Prinzips.

Die Lehrvorbereitung der Pilotgruppe startete im ersten Quartal 2018 und die ersten Veranstaltungen im CORE-Prinzip im Wintersemester 2018/19. Dozierende wurden in den CORE-Standards und didaktischen Herausforderungen geschult. Auch das Rollenverständnis als Lehrende nach dem CORE-Prinzip wurde geklärt. Mehrere Räume wurden CORE-gerecht gestaltet. Die drei Pilotstudiengänge wurden von Gutachtenden der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur modellevaluiert. Für keinen der Pilotstudiengänge war eine Qualitätsminderung ersichtlich. Alle übrigen Studiengänge der Hochschule wurden daher im Wintersemester 2019/20 umgestellt. Um die Organisationsentwicklung zu erleichtern, wurden alle Mitarbeitenden zu einem zweitägigen Strategieworkshop eingeladen, der sich mit der Einführung des CORE-Prinzips beschäftigte.

4.2 Evaluation der CORE-Einführung in Berlin

Im Zuge einer quasi-experimentellen, mehrwelligen Interventionsstudie mit einer Experimental- und drei Kontrollgruppen untersuchten wir die Zusammenhänge zwischen der CORE-Einführung und den Zielvariablen Studienzufriedenheit, Handlungskompetenz, Anstrengung und psychologisches Empowerment. Alle befragten Studierenden befanden sich im ersten Semester ihres Bachelorstudiums (vgl. Tabelle 2).

Die Experimentalgruppe „SRH Berlin, CORE“ bildeten Studierende der Pilotstudiengänge nach dem CORE-Prinzip an der SRH Berlin University of Applied Sciences.

Studierende der SRH Berlin University of Applied Sciences, die ein Jahr zuvor in den gleichen Studiengangsrichtungen, nur nicht nach dem CORE-Prinzip, studierten, bildeten die erste Kontrollgruppe „SRH Berlin, kein CORE“.

Studierende der BWL oder Wirtschaftspsychologie an der SRH Hochschule Heidelberg bildeten die zweite Kontrollgruppe „SRH Heidelberg, CORE“. Mit dieser Kontrollgruppe wollten wir die Unterschiede zwischen bereits etablierten und neu pilotierten CORE-Standorten untersuchen.

Um die Studiengänge der SRH Berlin University of Applied Sciences mit Studiengängen an staatlichen Fachhochschulen zu vergleichen, rekrutierten wir eine dritte Kontrollgruppe „Staatlich, kein CORE“. Diese setzte sich aus Studierenden der BWL oder Wirtschaftspsychologie an staatlichen Fachhochschulen aus mehreren deutschen Städten zusammen.

Tabelle 2: Studiendesign sowie Verteilung und Soziodemografika der Studierenden in den vier Gruppen

	SRH Berlin, CORE	SRH Berlin, kein CORE	SRH Heidelberg, CORE	Staatlich, kein CORE
Gruppenbeschreibung	Experimentaltalgruppe Erstsemester 2018 SRH Berlin	Kontrollgruppe 1 Erstsemester 2017 SRH Berlin	Kontrollgruppe 2 Erstsemester 2018 SRH Heidelberg	Kontrollgruppe 3 Erstsemester 2018 Staatliche Fachhochschulen deutschlandweit
CORE-Status	Nach der CORE- Einführung	Vor der CORE- Einführung	CORE bereits etabliert	Kein CORE
Messzeitpunkt 1	Ende Oktober 2018 (n = 47)	Ende Oktober 2017 (n = 50)	Ende Oktober 2018 (n = 104)	Ende Oktober 2018 (n = 71)
Messzeitpunkt 2	Ende Januar 2019 (n = 40)	Ende Januar 2018 (n = 48)	Ende Januar 2019 (n = 100)	Ende Januar 2019 (n = 69)
Messzeitpunkt 3	Ende Juni 2019 (n = 37)	/	/	/
Studierende	53 (Anteil an N: 17.2%)	56 (Anteil an N: 18.2%)	125 (Anteil an N: 40.6%)	74 (Anteil an N: 24%)
IBW/BWL	12	20	83	57
Marketing	13	11	/	/
Wirtschaftspsychologie	28	25	40	17
Ohne Angabe	/	/	2	/
Geschlecht	45.3%	42.9%	41.6%	66.2%
Frauen [44.8%]	54.7%	55.4%	56.8%	33.8%
Männer [55.2%]				
Alter [Mdri: 21.1]	M = 20.23, SD = 2.18	M = 20.35, SD = 1.73	M = 20.56, SD = 2.42	M = 21.12, SD = 2.83
Abinote	M = 2.42, SD = .62	M = 2.71, SD = .44	M = 2.67, SD = .5	M = 2.15, SD = .63
Erststudium [81.1 %]	71.7%	67.9%	80.0%	78.4%

Anmerkung: Wo Prozentangaben sich nicht zu 100 aufsummieren, ließen einzelne Studierende die Beantwortung der Frage aus. Vergleichswerte s. Statistisches Bundesamt (2020), in eckigen Klammern. Die durchschnittliche Abiturnote von Vergleichsstudierenden deutscher Fachhochschulen lag bei 2.5 (Ramm et al., 2014). N = Gesamtstichprobe, n = Teilstichprobe, Mdri = Median, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

4.2.1 Stichprobenbeschreibung

Zum ersten Messzeitpunkt (MZP) nahmen 272 Studierende an der Befragung teil. Zum zweiten MZP stießen 36 weitere Studierende zur Befragung hinzu: 6 zur Experimentalgruppe aus Berlin, CORE, 6 zur Kontrollgruppe aus Berlin, kein CORE, 21 zur Kontrollgruppe aus Heidelberg, CORE, und 3 zur Kontrollgruppe der staatlichen Hochschulen, kein CORE. Dies resultierte in insgesamt 308 Teilnehmenden. Die Verteilung der Studierenden über die Studiengänge und Gruppen sowie deren soziodemografischen Merkmale sind in Tabelle 2 dargestellt. Die Gruppen unterschieden sich in der Geschlechterverteilung $F(3, 137)=4.24$, $p<.01$ und der Abiturnote $F(3, 293)=5.16$, $p<.01$.

4.2.2 Messzeitpunkte

Unser primäres Ziel war die Untersuchung der Effekte der CORE-Einführung auf die Zielvariablen am Ende des ersten Semesters. Wir fokussierten uns auf das erste Semester, da insbesondere die Studieneingangsphase entscheidend für den Verbleib der Studierenden im Studium ist (Heublein et al., 2017). Um zeitliche Veränderungen zu untersuchen, befragten wir die Studierenden drei Wochen nach Beginn der Vorlesungszeit des ersten Semesters (MZP 1) und zwei Wochen vor Ende der Vorlesungszeit des ersten Semesters (MZP 2). MZP 1 begründete sich dadurch, dass Variablen wie z. B. Studienzufriedenheit erst nach einiger Zeit und nicht unmittelbar zum Studieneinstieg bewertbar sind. MZP 2 begründete sich dadurch, dass wir möglichst viele Studierende vor der Prüfungszeit und den Semesterferien erreichen wollten, um Stichprobenverluste gering zu halten. Aufgrund sehr hoher Werte auf den Zielvariablen am Ende des ersten Semesters entschieden wir, die Experimentalgruppe ein drittes Mal, zwei Wochen vor Ende der Vorlesungszeit des zweiten Semesters, zu befragen (MZP 3). Auf diese Weise konnten wir untersuchen, ob sich die hohen Werte über ein weiteres Semester hielten.

4.2.3 Der Fragebogen

An den SRH Hochschulen setzten wir einen Paper-Pencil-Fragebogen ein. Wir befragten die Studierenden während ihrer Lehrveranstaltungen ohne finanziellen Anreiz für ihre Teilnahme. Für die deutschlandweite Rekrutierung der Kontrollgruppe an staatlichen Fachhochschulen programmierten wir einen Online-Fragebogen in SoSci Survey (Leiner, 2019). Wir boten einen finanziellen Anreiz von 15,00 € bei einer Teilnahme an beiden MZP. Die im Fragebogen erfassten Variablen waren Studienzufriedenheit, Handlungskompetenz, Anstrengung und psychologisches Empowerment; bei den Antworten auf diese Variablen handelt es sich um subjektive Selbsteinschätzungen der Studierenden.

Studienzufriedenheit

Wir erfassten Studienzufriedenheit mit einer deutschen Übersetzung der 6 Items umfassenden Skala von Butler (2007). Die Studierenden beantworteten die Items auf einer Skala von 1= „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5= „stimme voll zu“ (z. B.: „Alles in allem bin ich mit meinen Erfahrungen an dieser Hochschule zufrieden“). Die Reliabilität betrug zum MZP 1 $\alpha=.90$, zum MZP 2 $\alpha=.89$, zum MZP 3 $\alpha=.88$.

Handlungskompetenz

Wir erfassten Handlungskompetenz mit einem 27 Items umfassenden Fragebogen in Anlehnung an Söllner et al. (in Vorb.). In einer Pilotphase wurde der Fragebogen an der SRH Hochschule Heidelberg mit einem qualitativen Beobachtungsverfahren verglichen. Hierzu bewerteten drei Gutachter:innen die Videoaufzeichnungen von drei kontrollierten, studentischen Gruppendiskussionen hinsichtlich der Kompetenzen der Studierenden. Das Beobachtungsverfahren mit u. a. dem Kasseler Kompetenzraster (z. B. Kauffeld, 2002) und die von den Studierenden selbst vorgenommene Einschätzung ihrer Kompetenzen führten zu vergleichbaren Ergebnissen.

Die Studierenden beantworteten die Items auf einer Skala von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6=„trifft voll zu“. Die Subdimension Fachkompetenz wurde mit 5 Items erfasst (z. B.: „Ich bin gut in der Lage, Wissen meines Fachgebiets anzuwenden“), Sozialkompetenz mit 6 Items (z. B.: „Ich komme mit anderen Menschen schnell ins Gespräch“), Selbstkompetenz mit 9 Items (z. B.: „Ich beschäftige mich lieber mit Aufgaben, bei denen ich abschätzen kann, was mich erwartet“, negativ codiert) und Methodenkompetenz mit 7 Items (z. B.: „Ich weiß, wann ich welche Strategien anwenden muss, um effizient zu arbeiten“). Die Reliabilität betrug zum MZP 1 $\alpha = .87$, zum MZP 2 $\alpha = .88$, zum MZP 3 $\alpha = .80$.

Anstrengung

Wir erfassten Anstrengung mit einer deutschen Übersetzung der 9 Items umfassenden Skala von Butler (2007). Die Studierenden beantworteten die Items auf einer Skala von 1=„selten“ bis 5=„sehr oft“ (z. B.: „Im Unterricht zeige ich ein hohes Maß an Anstrengung“). Die Reliabilität betrug zum MZP 1 $\alpha = .76$, zum MZP 2 $\alpha = .78$, zum MZP 3 $\alpha = .62$.

Psychologisches Empowerment

Wir erfassten psychologisches Empowerment in Anlehnung an die 12 Items umfassende Skala von Spreitzer (1995). Die Studierenden beantworteten die Items auf einer Skala von 1=„stimme überhaupt nicht zu“ bis 7=„stimme voll zu“. Beispielitems für die Subdimensionen von psychologischem Empowerment mit je drei Items sind: „Das Studium, dem ich nachgehe, bedeutet mir etwas“ (Bedeutsamkeit), „Ich bin davon überzeugt, dass ich in der Lage bin, die Anforderungen meines Studiums zu erfüllen“ (Kompetenz), „Meistens kann ich selbstständig bestimmen, wie ich studiere“ (Selbstbestimmung) und „Ich habe großen Einfluss darauf, was in meinem Studium geschieht“ (Einfluss). Die Reliabilität betrug zum MZP 1 $\alpha = .88$, zum MZP 2 $\alpha = .91$, zum MZP 3 $\alpha = .84$.

5 Ergebnisse

Wir nutzten für unsere Analysen das *jmv* Paket (Selker et al., 2020) in R, Version 3.6.1 (R Core Team, 2019). Zuerst überprüften wir, ob sich die Gruppen hinsichtlich der Zielvariablen am Ende des ersten Semesters unterschieden. Im Anschluss überprüften wir die zeitliche Entwicklung der Zielvariablen über das erste Semester und in der Experimentalgruppe über die ersten beiden Semester.

5.1 Gruppenunterschiede am Ende des ersten Semesters

Mit einfaktoriellen, univariaten Varianzanalysen (ANOVA) testeten wir, ob sich die vier Gruppen am Ende des ersten Semesters hinsichtlich der Zielvariablen unterschieden. Eine einfaktorielle, multivariate Varianzanalyse (MANOVA) konnten wir den ANOVA nicht voranstellen, da die Voraussetzungen der multivariaten Normalverteilung und Gleichheit der Kovarianzmatrizen nicht gegeben waren. Aufgrund von heterogenen Varianzen berechneten wir für die ANOVA zu psychologischem Empowerment einen Welch-Test. Für die anderen Zielvariablen war Varianzhomogenität gegeben, weshalb wir Fishers ANOVA durchführten. Wie in Tabelle 3 ersichtlich, korrelierten die Zielvariablen moderat miteinander. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Zielvariablen, aufgeteilt in die vier Gruppen, sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 3: Korrelationstabelle der Zielvariablen am Ende des ersten Semesters

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Zufriedenheit	4.25	.63							
2. Handlungskompetenz	4.12	.58	.25***						
3. Anstrengung	3.73	.60	[.11, .38]	.39***					
4. Psychologisches Empowerment	5.42	.90	[.19, .41]	[.26, .50]	.40***				
5. Geschlecht	1.51	.50	[.31, .52]	[.27, .51]	[.19, .41]				
6. Alter	20.60	2.39	-.14*	.22**	-.09	.02			
7. Erststudium	1.23	.42	[-.26, -.02]	[.08, .35]	[-.21, .04]	[-.10, .15]	.00		
8. Abiturnote	2.51	.59	[-.18**]	-.09	-.13*	-.12	.17**	.29***	
			[-.30, -.06]	[-.23, .05]	[-.25, -.01]	[-.24, .00]	[-.11, .11]	[.06, .28]	[.18, .39]
			.02	.07	-.00	.02	.17**	.29***	.06
			[-.10, .14]	[-.07, .21]	[-.12, .12]	[-.11, .14]	[.06, .28]	[.18, .39]	[.18, .39]
			-.04	.08	-.09	.03	.29***	.06	.04
			[-.17, .08]	[-.06, .22]	[-.21, .04]	[-.09, .16]	[.18, .39]	[.18, .39]	[-.08, .15]

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung. Werte in eckigen Klammern geben für jede Korrelation das 95 % Konfidenzintervall an. Werte bei Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich
 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 4: Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen der Zielvariablen am Ende des ersten Semesters

Variable	SRH Berlin, CORE		SRH Berlin, kein CORE		SRH Heidelberg, CORE		Staatlich, kein CORE	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Studienzufriedenheit (Skala: 1–5)	4.13	.63	4.23	.61	4.27	.61	4.29	.69
Handlungskompetenz	4.34	.54	/	/	4.22	.53	3.88	.57
Fachkompetenz	4.25	.81	/	/	4.00	.80	3.94	.86
Sozialkompetenz	4.48	.87	/	/	4.48	.83	4.18	.91
Methodenkompetenz	4.31	.64	/	/	4.18	.73	3.70	.72
Selbstkompetenz (Skala: 1–6)	4.20	.67	/	/	4.14	.59	3.78	.65
Anstrengung (Skala: 1–5)	3.69	.57	3.84	.57	3.81	.59	3.56	.64
Psychologisches Empowerment	5.39	.85	5.38	.91	5.69	.69	5.09	1.07
Bedeutsamkeit	6.18	.93	6.22	.92	6.37	.79	5.96	1.13
Kompetenz	5.78	1.25	5.85	1.07	5.88	.79	5.11	1.20
Selbstbestimmung	4.97	1.01	4.90	1.21	5.51	.86	4.96	1.29
Einfluss (Skala: 1–7)	4.46	1.26	4.62	1.18	5.05	1.12	4.42	1.23

Anmerkung: Handlungskompetenz wurde in der Kontrollgruppe Berlin, kein CORE, nicht erfasst.

Alle Gruppen berichteten am Ende des ersten Semesters im Durchschnitt sehr hohe Werte bezüglich ihrer Studienzufriedenheit. Die Experimental- und Kontrollgruppen unterschieden sich in dieser Hinsicht nicht signifikant voneinander, $F(3, 249) = .62$, $p = .603$. Jedoch unterschieden sich die Gruppen signifikant in ihrer Handlungskompetenz, $F(2, 188) = 10.90$, $p < .001$, ihrer Anstrengung, $F(3, 248) = 3.01$, $p = .031$, und ihrem psychologischen Empowerment, $F(3, 105) = 6.38$, $p < .001$. Um die Gruppenunterschiede näher zu untersuchen, berechneten wir für Handlungskompetenz und Anstrengung Tukey-Kramer Post-Hoc-Tests. Aufgrund von heterogenen Varianzen berechneten wir für psychologisches Empowerment einen Games-Howell Post-Hoc-Test. Studierende der SRH Berlin, CORE, berichteten im Durchschnitt signifikant mehr Handlungskompetenz als Studierende staatlicher Hochschulen, kein CORE ($p < .001$). Dieser Unterschied wurde vor allem durch Unterschiede in der Methoden- und Selbstkompetenz produziert. Studierende der SRH Heidelberg, CORE, berichteten im Durchschnitt signifikant mehr Handlungskompetenz ($p < .001$), mehr Anstrengung ($p = .04$) und mehr psychologisches Empowerment ($p < .001$) als Studierende staatlicher Hochschulen, kein CORE. Unterschiede in der Handlungskompetenz wurden auch hier vor allem durch Unterschiede in der Methoden- und Selbstkompetenz produziert. Unterschiede im psychologischen Empowerment können durch höhere Werte auf allen Subdimensionen erklärt werden.

5.2 Veränderungen über die Zeit

Mithilfe von Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholungen untersuchten wir in allen Gruppen die zeitliche Entwicklung der Zielvariablen über das erste Semester. Wir fanden signifikante Veränderungen in der Studienzufriedenheit, $F(1, 213) = 14.19$, $p < .001$, und in der Anstrengung, $F(1, 208) = 5.94$, $p < .05$. Tukey-Kramer Post-Hoc-Tests zeigten, dass die Studienzufriedenheit zu Beginn des ersten Semesters durchschnittlich größer war als am Ende des ersten Semesters, Mittel-

wertdifferenz = .14, $p = .016$. Ebenso war die Anstrengung zu Beginn des ersten Semesters durchschnittlich größer als am Ende des ersten Semesters, Mittelwertdifferenz = .10, $p = .016$. Trotz der Verringerung der Studienzufriedenheit und Anstrengung lagen die Werte auf allen Zielvariablen am Ende des ersten Semesters deutlich über dem Skalendurchschnitt (s. Tabelle 4). Aufgrund dieser hohen Werte entschieden wir uns, die Experimentalgruppe ein weiteres Mal, am Ende des zweiten Semesters, zu befragen. So konnten wir überprüfen, ob sich die hohen Werte auch zwei Semester nach der CORE-Einführung hielten. In Abbildung 1 ist die zeitliche Entwicklung der Zielvariablen in der Experimentalgruppe dargestellt

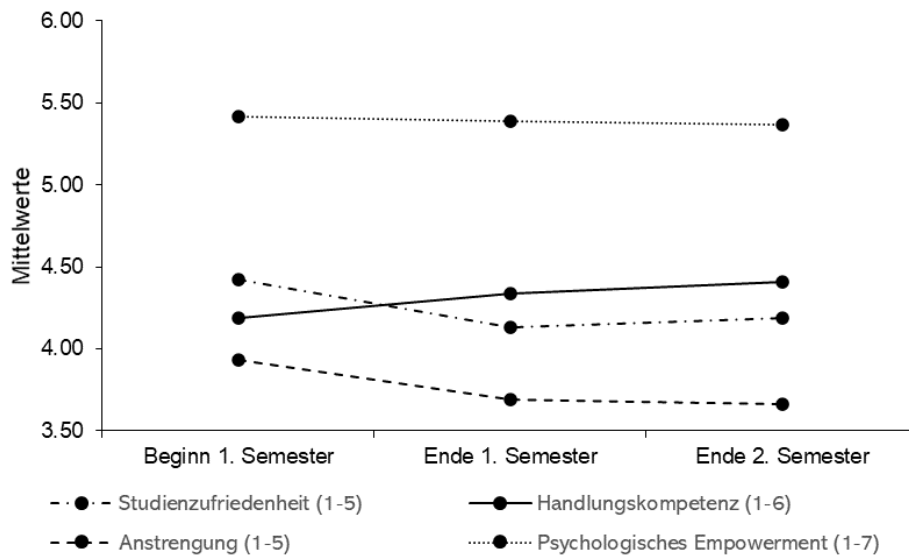


Abbildung 1: Mittelwerte der Zielvariablen in der Experimentalgruppe SRH Berlin, CORE, über die Zeit (Skalenextrema in Klammern)

Die Veränderung in der Zufriedenheit wurde über zwei Semester betrachtet nicht mehr signifikant, $F(2, 48) = 3.12$, $p = .053$. Die leichte Verringerung der Studienzufriedenheit im ersten Semester setzte sich im zweiten Semester nicht fort; stattdessen deutete sich ein leichter Aufwärtstrend an (Mittelwertdifferenz Ende erstes Semester – Ende zweites Semester = $-.18$, $p = .404$). Die Anstrengung der Studierenden veränderte sich signifikant über die ersten zwei Semester, $F(2, 44) = 3.93$, $p = .027$. Post-Hoc-Tests zeigten, dass die Anstrengung am Ende des ersten Semesters signifikant geringer war als zu Beginn des ersten Semesters (Mittelwertdifferenz = $.32$, $p = .022$). Der Unterschied zwischen der Anstrengung zu Beginn des ersten Semesters und am Ende des zweiten Semesters wurde nicht mehr signifikant (Mittelwertdifferenz = $.21$, $p = .196$). Wir fanden keine signifikanten Veränderungen über die ersten zwei Semester in der Handlungskompetenz, $F(2, 40) = .58$, $p = .563$ und im psychologischen Empowerment, $F(2, 44) = 1.33$, $p = .275$.

6 Diskussion

In diesem Beitrag beschrieben wir das CORE-Prinzip und dessen Einführung an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Wir stellten die Ergebnisse einer zweisemestrigen Begleitforschung vor, mit welcher wir die Effekte der CORE-Einführung in Berlin systematisch erfassten. Wir bedienten uns dazu der Evaluationssystematik von Kirkpatrick und untersuchten die Studienzufriedenheit auf der Reaktionsebene, die Handlungskompetenz auf der Lernebene, die Anstrengung auf der Verhaltensebene und das psychologische Empowerment auf der Ergebnisebene.

Auf der Reaktionsebene berichteten die Studierenden aller vier Gruppen zu Beginn des ersten Semesters eine im Durchschnitt sehr hohe Studienzufriedenheit. Obwohl die Studienzufriedenheit am Ende des ersten Semesters niedriger ausfiel, lagen die Werte noch immer weit über dem

Skalendurchschnitt. In der Experimentalgruppe setzte sich der Abwärtstrend in der Studienzufriedenheit im zweiten Semester nicht weiter fort. Wir vermuten, dass dieser Befund vergleichbar ist mit Befunden aus der Organisationspsychologie, in denen gezeigt wurde, dass neue Mitarbeitende nach ihrem Eintritt in eine Organisation zuerst ein Hoch in der Arbeitszufriedenheit erleben, gefolgt von einem Rückgang, welcher wiederum mit der Zeit abflacht (Boswell et al., 2009); diese Dynamik wird als *Honeymoon-Hangover-Effekt* bezeichnet.

Auf der Lernebene untersuchten wir die Handlungskompetenz der Studierenden. Wir argumentierten, dass das CORE-Prinzip als Antwort auf die Bologna-Forderungen nach konsequenter Kompetenzorientierung verstanden werden kann. Wir konnten zeigen, dass sich die Studierenden aller Gruppen am Ende des ersten Semesters im Durchschnitt als handlungskompetent einschätzten. Dies ist ein positiver Befund für die Beschäftigungsfähigkeit der befragten Fachhochschulstudierenden. Im Einzelnen berichteten Studierende nach dem CORE-Prinzip an den teilnehmenden SRH Hochschulen am Ende des ersten Semesters durchschnittlich signifikant höhere Werte in der Handlungskompetenz als Studierende staatlicher Fachhochschulen ohne CORE. Dieser Befund ist ein erster Hinweis auf einen möglichen Einfluss des CORE-Prinzips auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Zum Beispiel kann sich das *Constructive Alignment* im CORE-Prinzip positiv auf die Handlungskompetenz ausgewirkt haben, da dieses bereits empirisch mit tiefem Lernen von Studierenden in Verbindung gebracht wurde (Wang et al., 2013). Interessanterweise gaben die Studierenden der SRH Hochschulen eingangs signifikant schlechtere Abiturnoten an als die Studierenden der staatlichen Fachhochschulen. Den Studierenden der SRH Hochschulen war demnach durch das Abitur formal eine geringere Kompetenz attestiert worden. Es ist daher erstaunlich, dass gerade diese Studierenden am Ende des ersten Semesters eine im Durchschnitt größere Handlungskompetenz wahrnahmen als die Studierenden der staatlichen Fachhochschulen.

Insbesondere die Methoden- und Selbstkompetenz wurden von Studierenden nach dem CORE-Prinzip an SRH Hochschulen subjektiv als größer wahrgenommen. Dies kann gut mit den CORE-Standards begründet werden: Durch die Vielzahl aktivierender Lehr- und Lernmethoden, mit denen die Studierenden in Kontakt kommen, können diese ihr Repertoire an Strategien und Methoden zur Aufgabenlösung erweitern. Darüber hinaus bekommen sie bei der Behandlung anwendungsbezogener und themenzentrierter Problemstellungen die Möglichkeit, sich einem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven anzunähern. Infolge der Blockstruktur können sich die Studierenden intensiver und ununterbrochener mit den Modulinhalten auseinandersetzen.

Bezüglich der hohen Werte in der Selbstkompetenz vermuten wir, dass die Zunahme der Eigenverantwortlichkeit, welche durch das CORE-Prinzip systematisch gefördert wird, eine wichtige Rolle spielt: Studierende nach dem CORE-Prinzip erleben eine praxisnahe und ergebnisorientierte Lehre mit unterschiedlichen Prüfungsformen. Die daraus entstehenden Erfahrungen könnten das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Ambiguitätstoleranz fördern (vgl. z. B. Banning, 2003). In unserer Stichprobe stellten wir keine signifikante Veränderung der Handlungskompetenz über die Zeit fest. Die hohen Werte blieben im Durchschnitt über dem Skalenmittelwert stabil – in der Experimentalgruppe auch über zwei Semester hinweg.

Auf der Verhaltensebene beobachteten wir, dass die Studierenden aller Gruppen im Durchschnitt berichteten, sich im Studium stark angestrengt zu haben. Studierende nach dem CORE-Prinzip an der SRH Hochschule Heidelberg berichteten am Ende des ersten Semesters im Durchschnitt signifikant mehr Anstrengung als Studierende staatlicher Fachhochschulen. Ähnlich wie bei der Studienzufriedenheit waren die Werte am Ende des ersten Semesters signifikant geringer als zu Beginn des ersten Semesters. In der Experimentalgruppe wurde der Abwärtstrend in der Anstrengung im zweiten Semester zwar nicht mehr signifikant, jedoch kann dies auch an der kleineren Stichprobe gelegen haben.

Auch auf der Ergebnisebene, auf der wir das psychologische Empowerment der Studierenden erfassten, berichteten die Studierenden aller Gruppen im Durchschnitt hohe Werte. Dabei waren die Werte von Studierenden nach dem CORE-Prinzip in Heidelberg signifikant höher als die der

Studierenden an staatlichen Fachhochschulen ohne CORE. Zukünftige Studien könnten das psychologische Empowerment der Studierenden näher untersuchen. Zum Beispiel legen Befunde aus der Organisationspsychologie nahe, dass psychologisches Empowerment negativ mit emotionaler Erschöpfung assoziiert ist (Schermuly & Meyer, 2016); vielleicht zeigt sich dieser Zusammenhang auch bei Studierenden. Eine signifikante zeitliche Veränderung im psychologischen Empowerment konnten wir weder im Verlauf des ersten Semesters noch über die ersten beiden Semester hinweg feststellen. Möglicherweise zeigen sich manche Effekte des CORE-Prinzips erst mit der Zeit, wenn dessen Anwendung einen höheren Grad an Selbstverständlichkeit erreicht hat. Dass sich Handlungskompetenz und psychologisches Empowerment nicht signifikant über die Zeit veränderten, könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass die entsprechenden Werte bereits drei Wochen nach Beginn des ersten Semesters sehr hoch und statistisch bedeutsame Zuwächse daher schwer möglich waren.

Die CORE-Einführung in Berlin ging mit grundlegenden strukturellen und didaktischen Veränderungen im Studienverlauf einher. Bisher liegen uns noch keine Ergebnisse von längerfristigen Studienverlaufsanalysen oder Absolvierendenbefragungen vor. Dennoch konnten wir mit unseren ersten Evaluationsergebnissen zeigen, dass die Experimentalgruppe bereits nach einem Semester ähnliche Werte berichtete wie die Heidelberger Kontrollgruppe, in welcher das CORE-Prinzip bereits seit 2012 etabliert ist. Hochschulen, die planen, eine ähnliche didaktische Umstrukturierung vorzunehmen, könnten sich angesichts dieser Erfahrung an unserer Vorbereitung der CORE-Einführung in Berlin und der Kooperation im SRH Hochschulverbund orientieren. Zukünftige Evaluationen sollten zusätzliche Kontrollvariablen wie z. B. Studienmotivation (s. Friedman & Mandel, 2011) nutzen, um die Zusammenhänge zwischen didaktischer Intervention und den Auswirkungen auf die abhängigen Variablen präziser aufzuklären. Weiterhin erscheint es für zukünftige Evaluationen sinnvoll, verhaltensnähere Daten zu erheben sowie Daten zu analysieren, die über den Hochschulkontext hinausgehen. So wäre es wichtig zu untersuchen, ob Studierende nach dem CORE-Prinzip in ihren Praktika oder später, in der ersten Berufsstation, anders von ihren Führungskräften evaluiert werden. Ebenso sind weitere Studien nötig, um die Zusammenhänge zwischen den CORE-Standards und den Kompetenzdimensionen empirisch zu beschreiben und den Wirkmechanismen des CORE-Prinzips auf den Grund zu gehen.

Limitationen

Vor dem Hintergrund starker Deckeneffekte und geringer Heterogenität ließen sich Gruppenunterschiede nur schwer feststellen. Die beispielsweise allgemein sehr hohe Studienzufriedenheit legt nahe, dass die CORE-Einführung nur wenig Verbesserung hätte bewirken können. Bei den Effekten, welche statistische Bedeutsamkeit erzielten, handelt es sich um kleine Effekte und Effekte aus dem Selbstbericht. Es ist anzunehmen, dass sich größere Effekte erst in höheren Studiensemestern zeigen, wenn Studienbedingungen wie Prüfungs- und Praktikumsregularien besser durchdrungen worden sind. Weitergehende Studienverlaufsanalysen und Absolvierendenstudien waren im hier vorliegenden Design nicht möglich. Zudem können wir nicht ausschließen, dass die Effekte der vorliegenden Studie zum Teil auf Privathochschuleffekten gründeten: Kleine Gruppen, eine individualisierte Betreuung und das Erheben von Studiengebühren können die SRH-getragenen Hochschulen von den staatlichen Fachhochschulen, die wir befragten, unterscheiden haben. Da es das CORE-Prinzip bisher an keiner staatlichen Fachhochschule gibt, konnten wir keine entsprechende Kontrollgruppe rekrutieren. Weitere Limitationen der Studie sind die kleine Stichprobe bei den Messungen über die Zeit, die unterschiedliche Erhebungsmethode in der staatlichen Kontrollgruppe und die fehlende Messung der Handlungskompetenz in der Kontrollgruppe SRH Berlin, kein CORE. Der entsprechende Fragebogen stand uns erst für die späteren Messungen zur Verfügung.

Literatur

- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3. Aufl.). Open University Press.
- Billerbeck, K., Barnat, M. & Knutzen, S. (2016). Kompetenzorientierung auf dem Prüfstand. Erprobung von Indikatoren für den Kulturwandel. *die hochschullehre*, 1–15.
- Bologna Process (2007). *London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf
- Boswell, W. R., Shipp, A. J., Payne, S. C. & Culbertson, S. S. (2009). Changes in newcomer job satisfaction over time: Examining the pattern of honeymoons and hangovers. *The Journal of applied psychology*, 94(4), 844–858. <https://doi.org/10.1037/a0014975>
- Bruckmann, F., Reis, O. & Scheidler, M. (2011). *Kompetenzorientierte Lehre in der Theologie: Konkretion – Reflexion – Perspektiven* (1. Aufl.). *Theologie und Hochschuldidaktik: Bd. 3*. LIT-Verl.
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: a model of work-school conflict and facilitation. *The Journal of applied psychology*, 92(2), 500–510. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.500>
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2015). *Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen: Ergebnisse einer DIHK Online-Unternehmensbefragung*. DIHK. http://heilbronn.ihk.de/ximages/1459785_dihkerwart.pdf
- Fabian, G., Hillmann, J., Trennt, F. & Briedis, K. (2016). Hochschulabschlüsse nach Bologna: Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. *Forum Hochschule: 1/2016*. DZHW.
- Friedman, B. A. & Mandel, R. G. (2011). Motivation predictors of college student academic performance and retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.2190/CS.13.1.a>
- Greif, S. (2013). Conducting organizational-based evaluations of coaching and mentoring programs. In D. B. Peterson, J. Passmore & T. Freire (Hg.), *Wiley-Blackwell handbooks in organizational psychology series. The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (S. 445–470). Wiley-Blackwell.
- Heidenreich, K. (2011). *Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen*. Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. *Forum Hochschule: 2017, 1*. DZHW, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen* [(3. Mitgliederversammlung der HRK am 22.4.2008)]. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf
- Kauffeld, S. (2002). Das Kasseler Kompetenz-Raster (KKR) — ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In U. Clement & R. Arnold (Hg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 131–151). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10507-7_7
- Kauffeld, S., Frieling, E. & Grote, S. (2002). Soziale, personale, methodische oder fachliche: Welche Kompetenzen zählen bei der Bewältigung von Optimierungsaufgaben in betrieblichen Gruppen? *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(4), 197–208. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.197>
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels* (1. ed.). Berrett-Koehler.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- KMK & BMBF (2018). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018: Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern*. https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf
- Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.dqr.de/media/content/HQR_Stand_16.02.2017.pdf
- Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06) [Computer software]*. <https://www.sosicisurvey.de>

- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2020). Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In D. Großmann, C. Engel, J. Junkermann & T. Wolbring (Hg.), *Studentischer Workload* (S. 233–251). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28931-7_9
- Ninnemann, K., Rózsa, J. & Sutter, C. (2020). Zur Relevanz der Verknüpfung von Lernen, Raum und Organisation. In R. Stang & A. Becker (Hg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule* (S. 176–187). De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110653663-017>
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org>
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/31220/Ramm_0-265900.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*.
- Rózsa, J. (2012). *Aktivierende Methoden für den Hochschulalltag: Lernen und Lehren nach dem CORE-Prinzip* (1. Aufl.). SRH, Heidelberger Hochschulverlag.
- Rózsa, J., Edinger, S., Schöler, S., Kling, P. & Gusset-Bährer, S. (2017). *Good practice in core-teaching: Band 3. CORE-gerechte Modulkonzeption: Ein Leitfaden*. Heidelberger Hochschulverlag.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. HIS Projektbericht,
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus.
- Schermuly, C. C. & Meyer, B. (2016). Good relationships at work: The effects of leader-member exchange and team-member exchange on psychological empowerment, emotional exhaustion, and depression. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 673–691. <https://doi.org/10.1002/job.2060>
- Seibert, S. E., Wang, G. & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *The Journal of applied psychology*, 96(5), 981–1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>
- Selker, R., Love, J. & Dropmann, D. (2020). *jmv: The 'jamovi' analyses*. <https://CRAN.R-project.org/package=jmv>
- Söllner, R., Scheibner, N. & Hapkemeyer, J. (in Vorb.). Fragebogen zur Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen Studierender (SBK-S) – Konstruktion und erste psychometrische Überprüfung (under revision). *Diagnostica*.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- SRH Hochschule Heidelberg (o. D.a). *Das CORE Prinzip: Die Broschüre zum CORE-Prinzip*. https://www.hochschule-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/o3_CORE_Prinzip/SRH_CORE_Broschue_re_web.pdf
- SRH Hochschule Heidelberg (o. D.b). *Studienverlaufsplan Medien- und Kommunikationsmanagement B. A.: Reise durch die Medienwelt*. Fakultät für Medien, Information und Design. https://www.hochschule-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/MUK_KURSPLAN.pdf
- Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen Wintersemester 2019/2020*. Fachserie 11 Reihe 4.1. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.html>
- Teichler, U. (2011). Der Jargon der Nützlichkeit. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 165–186). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92648-3_10
- Tenberg, R. (2014). Editorial: Kompetenzorientiert studieren – didaktische Hochschulreform oder Bologna-Rhetorik? *Journal of Technical Education*, 2(1), 16–30.
- Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik: Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Raabe.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E. & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.658018>

Wissenschaftsrat (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.html>

Autorinnen und Autor

Lisa Sophie Grützmacher. SRH Berlin University of Applied Sciences, Wirtschaftspsychologie, Berlin, Deutschland; E-Mail: lisa-gruetzmacher@gmx.de

Prof. Dr. Carsten Christoph Schermuly. SRH Berlin University of Applied Sciences, Wirtschaftspsychologie, Berlin, Deutschland; E-Mail: carsten.schermuly@srh.de

Prof. Dr. Julia Angelika Rózsa. SRH Akademie für Hochschullehre, Fakultät für Wirtschaft, Heidelberg, Deutschland; E-Mail: julia.rozsa@srh.de



Zitiervorschlag: Grützmacher, L. S., Schermuly, C. C. & Rózsa, J. A. (2021). Das CORE-Prinzip. Vorstellung und Evaluation eines kompetenzorientierten, hochschulübergreifenden Studienmodells. *die hochschullehre*, Jahrgang 7/2021. DOI: 10.3278/HSL2127W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre