

Aus der Praxis der Personalvertretung

Studium und Lehre

- » **Editorial** *ANNELIESE LEGAT* 2
 - » **STEOPWATCH – Zerplatze Lebensträume** *JANINE WULZ* 3
 - » **Bemerkungen eines Mathematikers zur STEOP
an der Universität Wien** *ROLAND STEINBAUER* 5
 - » **Klinischer PhD und Facharztausbildung: Niederlande,
Norwegen, Belgien, Schweden** *CHRISTOPH BREZINKA* 7
 - » **High Noon – Didaktik zu Mittag** *ASTRID KOREIMANN,
DORIS PANY, ALEXANDRA DORFER* 16
 - » **Didaktik-Hotline** *ASTRID KOREIMANN & ALEXANDRA DORFER* 20
 - » **Der Tag der Lehre** *DORIS PANY, ASTRID KOREIMANN, ALEXANDRA DORFER* 20
 - » **Mit internationaler Vernetzung Genderforschung studieren –
joint degree an der Universität Graz** *IRMTRAUD FISCHER* 23
-

Editorial

Der Stellenwert der Lehrtätigkeit an Universitäten hat in den letzten beiden Dezennien zunehmend an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig sind Anforderungen und Ansprüche an professionelle wissenschaftliche/künstlerische Lehre gestiegen. Die Bemühungen an den österreichischen Universitäten zur Qualitätssicherung der universitären Lehre, aber auch die Erwartungen an die Lehrenden sind stark gestiegen. Das freilich bringt das lehrende Personal in die Zwickmühle: Einerseits nimmt für einen modernen und anspruchsvollen Unterricht der Betreuungsaufwand für die Studierenden stetig zu, andererseits fehlt aber trotz inneruniversitärer Würdigung von Lehrleistungen und Auszeichnungen verschiedenster Art die wissenschaftliche Anerkennung, da Lehre zwar als Wissenstransfer anerkannt ist, aber nur in den seltensten Fällen selbst zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen führt.

Das bedeutet, dass Lehrtätigkeit mit hohem Qualitätsanspruch unabdingbar wertvolle Zeitressourcen zulasten der Generierung neuen Wissens konsumiert, ein unauflösbarer Widerspruch, der gerne auf das wissenschaftliche/künstlerische Universitätspersonal rückgebunden wird. Dazu kommt der Mangel an Budgetmitteln, wodurch sich der Druck weiter erhöht und die erwartete Professionalität – überhaupt im Vergleich zu Lehrprodukten ausländischer Spitzenuniversitäten und zu Produkten der professionellen und kostenintensiven Medienlandschaft – nur in Ausnahmefällen erreicht werden kann. Es ist leicht nachvollziehbar, dass nur unter erheblichen Anstrengungen diese in-

stitutionellen Anforderungen erfüllbar sind. Das lehrende Individuum wird dann aber oftmals negativ beurteilt und als defizitär gesehen. In Kenntnis dieser Erwartungen wurden verschiedene vor allem praxisnahe Aspekte zur universitären Lehrtätigkeit gesammelt und stehen hiermit für die KollegInnen bereit.

Aber auch die Lehrinhalte und vor allem der Studiengang geraten zunehmend unter Druck, wie dies die aktuellen Betrachtungen sowohl von Studierenden- als auch von Lehrendenseite zu den Auswirkungen und Steuerungseffekten der bezugnehmenden Regelungen zeigen. Die neue Studienstruktur mit dem PhD erweist sich besonders im medizinischen Bereich in der Zusammenschau mit der Facharztausbildung als problematisch. Internationale Beispiele sollen hierzu Anregungen und Lösungsansätze geben.

Auch das Grazer Beispiel für die Institutionalisierung internationaler Genderstudien ist richtungsweisend.

Information und Beratung gehören zum Aufgabenkreis der Personalvertretung für das wissenschaftliche und künstlerische Universitätspersonal an den österreichischen Universitäten. Die erste Ausgabe des Publikationsorgans **Aus der Praxis der Personalvertretung** im Kalenderjahr 2012 wird angesichts von dessen immer wiederkehrenden Apostrophierung dem Thema Studium und Lehre gewidmet.

Ass-Prof. Mag.DDr. Anneliese Legat

Vorsitzende des Zentrallausschusses für die

UniversitätslehrerInnen, Redaktion und Schriftleitung

Alle Funktionsbezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

Impressum – Medieninhaber, Herausgeber und Herstellung: Zentrallausschuss für die UniversitätslehrerInnen der Ämter der Universitäten beim bmwf, Strozzigasse 2/3. Stock, 1080 Wien **Redaktion:** Ass.Prof. Mag.DDr. Anneliese Legat, Vorsitzende des Zentrallausschusses für die UniversitätslehrerInnen (ZA I) **Zustellungsbevollmächtigte:** Ass.Prof. Mag.DDr. Anneliese Legat **Offenlegung gem. § 25 Mediengesetz:** Informationsschrift des Zentrallausschusses für die UniversitätslehrerInnen für das wissenschaftliche und künstlerische Universitätspersonal an den österreichischen Universitäten **Aufgabepostamt:** 8020 Graz | Alle Rechte, insbesondere das Recht auf Vervielfältigung, Verbreitung, Verwendung vorbehalten. Alle Teile des Werkes dürfen nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

STEOPWATCH – Zerplatze Lebensträume

Am 30. März 2011 wurde im Nationalrat die Einführung einer neuen Studieneingangs- und Orientierungsphase – kurz STEOP beschlossen. Diese sieht vor, dass das erste Semester in den Studienplänen aller nicht zugangsbeschränkten Fächer neu organisiert wird: Zwei bis drei Prüfungen sollen bei nur einer oder zwei Wiederholungsmöglichkeiten feststellen, ob Studierende für das jeweilige Studium geeignet sind. Wer nicht besteht, ist lebenslang für das Studium gesperrt.

Bereits bei ihrer Einführung kritisierte die Österreichische HochschülerInnenschaft (ÖH) die STEOP massiv und verwies auf die Gefahr, dass die STEOP zu einer reinen Knock-out Phase werden würde. Daher wurde die STEOPWATCH ins Leben gerufen – eine Umfrage unter 2298 Studierenden: http://www.oeh.ac.at/fileadmin/user_upload/pdf/Presse/STEOPWATCH_Evaluationsbericht.pdf.

Das Fazit: Die STEOP baut extremen Druck auf, sie ist oft ungerecht und an so manchem Institut wird sie zur brutalen Knock-out Phase.

Hürde und Schikane –

was die STEOP zum Problem für Studierende macht

Die STEOP wird an den einzelnen Universitäten sehr unterschiedlich umgesetzt. Bis auf die Universität Wien und die Universität Linz gibt es an allen Unis zwei mögliche Prüfungswiederholungen. An der Universität Wien wurde – nach zahlreichen Protesten von Studierenden – eine Minimalvariante eingeführt: von drei Prüfungen der STEOP darf nun eine zweimal wiederholt werden. Auch der Umfang der STEOP ist sehr unterschiedlich, je nach Universität reicht dieser von 2–30 zu absolvierenden ECTS.

Egal wie die STEOP umgesetzt wurde – sie ist eine politisch motivierte Knock-Out Phase, die von vielen Instituten auch so verwendet wird. Sie ist in allererster Linie eine Schikane für Studierende, die dazu verwendet wird, Studierende aus ihrem Wunschstudium zu kicken. Die daraus folgenden Probleme werden dabei sowohl von den Universitäten als auch vom verantwortlichen Ministerium offenbar ignoriert.

Lebenslange Sperre

Wird die STEOP nicht positiv absolviert, so bedeutet dies eine lebenslange Sperre für das Wunschstudium. Studierende geben in der STEOPWATCH Umfrage an, dass dies zu enormem psychischen Druck und Angstzuständen führt. Besonderen Druck spüren jene Studierenden, die es sich auf Grund ihrer familiären/sozialen/finanziellen Situation nicht leisten können, ein Semester zu verlieren und all jene, die auf Grund von Erwerbstätigkeit oder Betreuungspflichten nicht über die erforderliche Zeit verfügen, sich auf die lebensentscheidenden Prüfungen ausreichend vorzubereiten.

Lebensträume zerplatzen

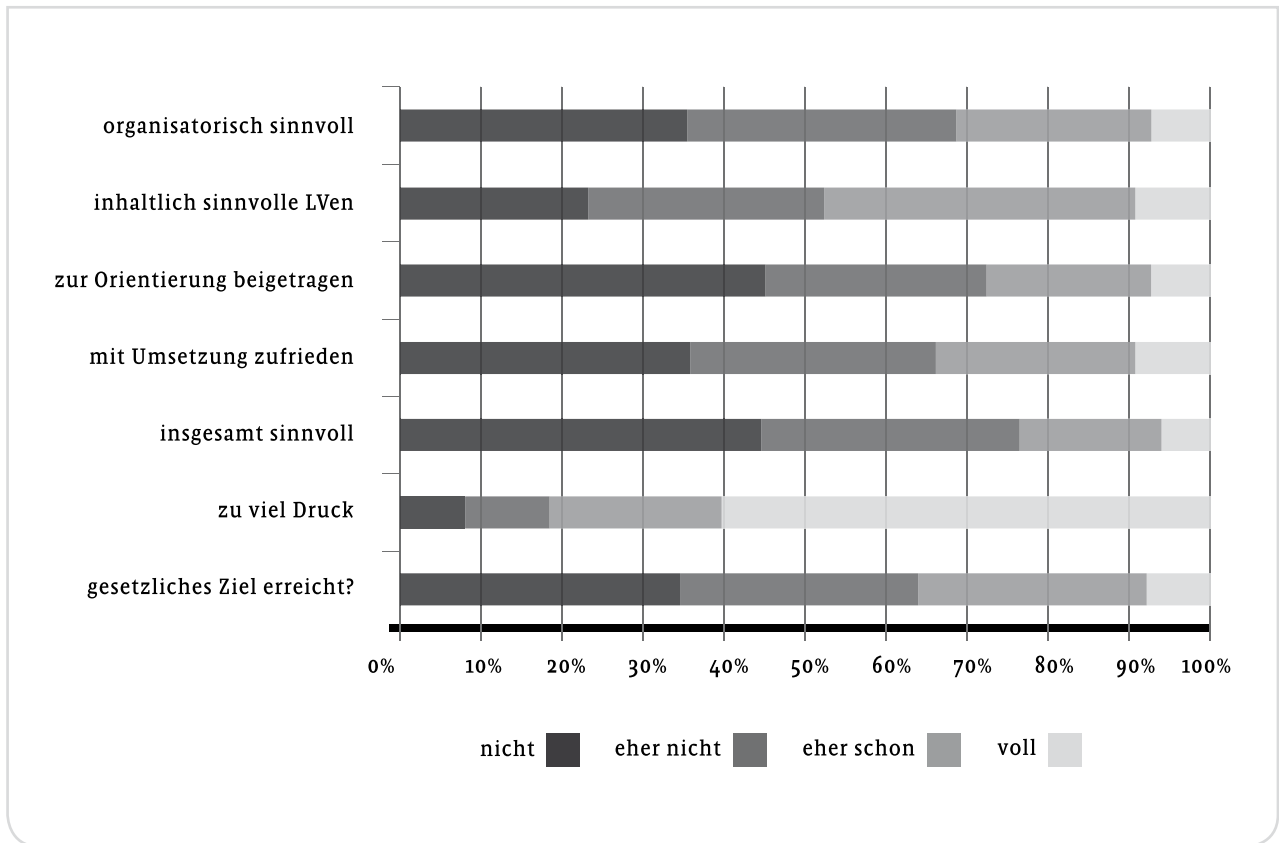
Die lebenslange Sperre im Wunschstudium bedeutet, dass Träume von Studierenden, sich in ihren Interessengebieten zu bilden und in diesen in weiterer Folge zu arbeiten, zerplatzen. Besonders heikel ist diese Situation für StudentInnen von Lehramtsstudien, für die die Pädagogik-STEOP vorausgesetzt wird. Wird die STEOP in Pädagogik (!) nicht bestanden, so führt dies zu einer lebenslangen Sperre für alle Lehramtsstudien.

Bedrohte Lebensgrundlage

Sollte durch die STEOP ein Semester „verloren“ werden, also keine oder zu wenige Lehrveranstaltungen absolviert werden können, hat dies dramatische Auswirkungen auf die finanzielle Grundlage von Studierenden. Für Familienbeihilfe, Studienbeihilfe und Stipendien müssen eine Mindestanzahl an ECTS Punkten nachgewiesen werden. Sonst droht die Einstellung der Beihilfen – und im schlimmsten Fall die Aufforderung zur Rückzahlung.

Studierende aus Drittstaaten

Für Studierende aus Drittstaaten führt die STEOP zu einem existenziellen Problem. Viele haben ihre Lebensgrundlage im Herkunftsland aufgegeben, um in Österreich ein Studium beginnen zu können. Sind die enormen Hürden ein Studierendenvisum zu erhalten geschafft, kann die STEOP dazu führen, dieses nach nur einem Semester wieder zu verlieren. Um auf ein anderes Studium umzusteigen, wäre



es nötig einen neuen Visumsantrag zu stellen – was monatelange Unsicherheit bedeuten kann.

Keine Rechte

Ein großes Problem der STEOP sind die erheblichen Mängel im Prüfungsrecht. Durch die Sonderstellung der STEOP im Universitätsgesetz werden Rechte, wie jene auf eine kommissionelle Prüfung ausgehebelt. Diese soll aber vor allem als eine weitere Möglichkeit zur Objektivierung von Beurteilungen von Prüfungsleistungen dienen.

Die STEOP aus Sicht der Studierenden

In der STEOPWATCH-Umfrage der ÖH wird deutlich, dass die STEOP aus Sicht der Studierenden als eine reine Schikane wahrgenommen wird. Über 70% der Studierenden finden, dass die STEOP nicht zur Orientierung beiträgt. Im Gegenteil: Die STEOP wird als enorme Belastung wahrgenommen – über 80% der Befragten fühlen sich einem großen Druck ausgesetzt. Über 80% gaben an, dass STEOP Prüfungen im Multiple-Choice-Modus durchgeführt wurden. Kein Wunder also, dass 74% der Befragten die STEOP insgesamt für nicht sinnvoll empfinden.

STEOP abschaffen!

Aus Sicht der Österreichischen HochschülerInnenschaft hat die STEOPWATCH-Umfrage verdeutlicht, dass die STEOP

eine reine Schikane für Studierende darstellt. Mehr noch: Studierenden wird der Eindruck vermittelt, sie seien an den Universitäten unerwünscht, Ballast, den die Universitäten durch Knock-Out-Prüfungen so schnell wie möglich los werden wollen.

Was Hochschulen im ersten Semester sein sollen – inspirierend, den Drang entfachend, sich mit Wissenschaft auseinanderzusetzen, Lust am Lernen zu vermitteln – bleibt nicht nur auf der Strecke; sondern wurde durch die STEOP verunmöglicht.

Die STEOP muss daher sofort abgeschafft werden! Stattdessen braucht es eine Orientierungsphase, die Studierenden zeigt, wie spannend Hochschule sein kann – eine solche hat die ÖH im Papier von Forum Hochschule erarbeitet. Sie beinhaltet ein Semester, in dem ohne Druck verschiedene Studien ausprobiert werden können, um sich anschließend für ein Wunschstudium zu entscheiden.

Mag. Janine Wulz
 Vorsitzende der Österreichischen
 HochschülerInnenschaft (2011/12)
janine.wulz@oeh.ac.at

Bemerkungen eines Mathematikers zur STEOP an der Universität Wien

Im Fach Mathematik¹ besteht ein besonders großer methodischer Unterschied zwischen Schule und Universität. Diese Beobachtung ist „common sense“ unter den Lehrenden². Dementsprechend fällt vielen Studierenden der Studieneinstieg besonders schwer – oft auch jenen, die später sehr gute Studienleistungen erbringen³ – und der Drop out ist selbst im Vergleich mit anderen naturwissenschaftlich-technischen Fächern hoch. Deswegen ist die didaktische wie auch curriculare Gestaltung von Studieneingangsphasen ein seit langem breit diskutiertes Thema in der Hochschuldidaktik der Mathematik⁴. Wichtig ist nicht, ob ein/e StudentIn zu Beginn Probleme mit der mathematischen Denkweise hat, sondern wie er/sie diesen begegnet, d.h. entscheidend sind die Qualität und das Ergebnis eines oft bis zu einem Jahr dauernden intensiven Lernprozesses.

Der Autor ist seit einem guten Jahrzehnt an der Entstehung und Weiterentwicklung der Studieneingangsphase an der Fakultät für Mathematik beteiligt, sowohl was die inhaltlich-didaktische⁵ als auch die curriculare Gestaltung betrifft. Das hier entwickelte Konzept hat auch über die Grenzen der Universität Wien hinaus Interesse erfahren und wurde äußerst positiv aufgenommen⁶.

Die gesetzlichen Bestimmungen der sogenannten Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) und ihre scharfe Ausgestaltung an der Universität Wien⁷ sind nicht Resultat hochschuldidaktischer Überlegungen, sondern stehen im scharfem Widerspruch zu diesen⁸. Insbesondere die Verringerung der Anzahl der Prüfungsantritte⁹ führt zum Verlust zahlreicher Talente, wie auch die Notenstatistik zur Vorlesung „Einführung in das mathematische Arbeiten“¹⁰ vom Wintersemester 2010/11¹¹ (gehalten vom Autor) deutlich zeigt.

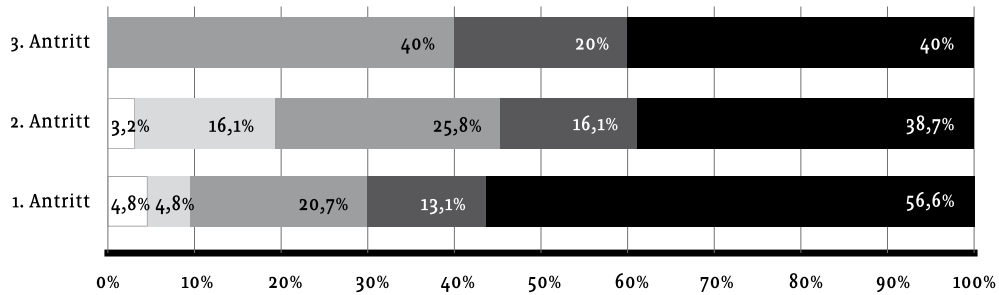
Insbesondere sticht hervor, dass der zweite Antritt¹² sehr gut ausgefallen ist, was die eingangs erwähnte Behauptung von der entscheidenden Bedeutung der Qualität eines andauernden Lernprozesses noch untermauert.

Auch die Festsetzung einer lebenslänglichen Sperre (statt etwa einer Reprobationsfrist) widerspricht grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen und spottet der – gerade von ihren Erfindern/Verteidigern oft gebrauchten – Floskel vom „lebenslangen Lernen“ Hohn.

Die unqualifizierten und undifferenzierten Bestimmungen der STEOP zeigen ganz eindeutig negative Auswirkungen

-
- 1 Die folgende Analyse ist sowohl für das Bachelorstudium Mathematik wie auch das Lehramtsstudium zum Unterrichtsfach Mathematik gültig.
 - 2 Für eine frühe Erwähnung dieser Tatsache siehe [1] für eine aktuelle Darstellung etwa [2], p 4f.
 - 3 Der Autor zählt sich selbst zu dieser Spezies, kann aber auf Nachfrage sofort mehr als 10 Studierende der letzten Jahre nennen, die Mehrzahl davon Frauen.
 - 4 Es gibt eine eigene Community, die sich mit diesem Thema beschäftigt, siehe z.B. die Webseite des Kompetenzzentrums für Hochschuldidaktik Kassel, <http://www.khdm.de>.
 - 5 Für eine ausführliche Darstellung siehe den Artikel [3] und die Vortragsfolien [4,5].
 - 6 Siehe etwa die Buchbesprechung in [6].
 - 7 Die 81. Richtlinie des Senats für die Ausgestaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase vom 23. März 2011 verschärft in wesentlichen Punkten noch die Bestimmungen des Gesetzgebers.
 - 8 Auf einer Konferenz ertete der Autor bei deutschen KollegInnen nur verwundertes Kopfschütteln.
 - 9 ... entschiedenes Kopfschütteln!
 - 10 Das Herzstück der Studieneingangsphase ist eine Lehrveranstaltung, in der die Inhalte *gemeinsam* mit der mathematischen Methode zum Thema gemacht werden, siehe [3].
 - 11 Vor Einführung der STEOP.
 - 12 Zu diesem Zeitpunkt standen die Studierenden im Gegensatz zur derzeitigen Bestimmung noch nicht mit dem Rücken zur Wand, waren doch ein dritter und ein vierter, kommissioneller Antritt möglich.

Prüfungsantritt/Note



	1. Antritt	2. Antritt	3. Antritt
Sehr gut	4,8%	3,2%	0%
Gut	4,8%	16,1%	0%
Befriedigend	20,7%	25,8%	40%
Genügend	13,1%	16,1%	20%
Nicht genügend	56,6%	38,7%	40%

und konterkarieren die Intentionen der an der Fakultät entwickelten Studieneingangsphase. Nur mit viel Mühe und unter hohem persönlichen und organisatorischen Aufwand können die Lehrenden an der Fakultät die gravierendsten Auswirkungen der STEOP abfedern¹³.

Zur persönlichen Frustration des Autors trägt insbesondere bei, dass die Schadenswirkung der gesetzlichen Bestimmungen durch Beschlüsse des Senats der Universität Wien noch vergrößert wurde¹⁴. Des Weiteren wurden diese Beschlüsse ohne erkennbaren Rückgriff auf das an der Universität vorhandene Know-how und in intransparenter Weise herbeigeführt. Die Ausführungen des zuständigen Vorsitzenden der Curricularkommission anlässlich einer Podiumsdiskussion¹⁵ im November 2011 haben den Autor in seiner Einschätzung hinsichtlich der inhaltlichen Schwäche der Argumente der Befürworter der STEOP massiv bestärkt.

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Steinbauer
Institut für Mathematik, Universität Wien
roland.steinbauer@univie.ac.at

Literatur

- [1] Felix Klein, Elementarmathematik vom höheren Standpunkte. Band 1. (Teubner, 1924).
- [2] Hermann Schichl, Roland Steinbauer, Einführung in das mathematische Arbeiten (Springer, 2009). (Webseite zum Lehrbuch unter <http://www.mat.univie.ac.at/~einfbuch>)
- [3] Hermann Schichl, Roland Steinbauer, Einführung in das mathematische Arbeiten. Ein Projekt zur Gestaltung der Studieneingangsphase an der Uni Wien, Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 17(4), 2009. (<http://page.math.tu-berlin.de/~mdmv/archive/17/mdmv-17-4-244.pdf>)
- [4] Hermann Schichl, Roland Steinbauer, Überlegungen zum Einstieg ins Mathematikstudium, Vortrag auf dem ÖMG-DMV Kongress in Graz, 2009. (http://www.mat.univie.ac.at/~stein/teaching/ema_praesentation.pdf)
- [5] Hermann Schichl, Roland Steinbauer, Evelyn Stepancik, Einführung in das mathematische Arbeiten – der Passage Point an der Universität Wien, Vortrag auf der KHDM-Arbeitstagung „Mathematische Vor- und Brückenkurse: Konzepte und Perspektiven“, Kassel 2011. (http://www.mat.univie.ac.at/~stein/teaching/ka_praesentation.pdf)
- [6] Christian Fleischhack, Bücher aus Oberwolfach in Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung 18(1), 2010. (<http://page.math.tu-berlin.de/~mdmv/archive/18/mdmv-18-1-011.pdf>)

¹³ Hier muss viel Zeit und Energie aufgewendet werden, die in keiner Relation zum bescheidenen Ergebnis steht – Zeit und Energie, die natürlich an anderer Stelle (fortgeschrittene Lehre, Forschung, etc.) fehlt.

¹⁴ Genauer: Die inhaltliche Unbedarftigkeit des Gesetzgebers scheint insbesondere in der Universitätspolitik zur Gewohnheit geworden zu sein und verwundert mich nicht mehr. Die durch den Senat der Uni Wien als zuständiges akademisches Gremium herbeigeführte Schadensmaximierung finde ich ebenso unverständlich wie empörend.

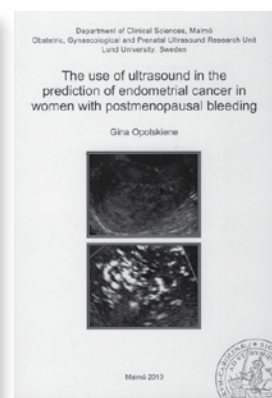
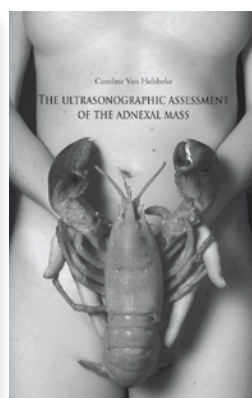
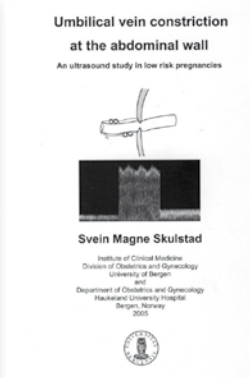
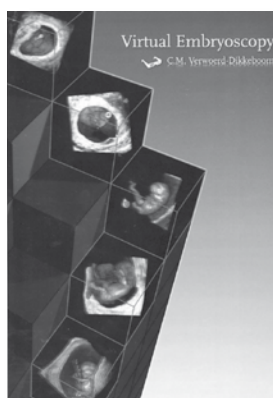
¹⁵ Siehe <http://phaidon.philo.at/plum/villa/?cat=9>. Die Vizerektorin für Lehre blieb der Veranstaltung fern. Der Vorsitzende der Curricularkommission untersagte (neben einer weiteren Podiumsteilnehmerin) die Veröffentlichung des Videomitschnitts der Veranstaltung im Internet.

Klinischer PhD und Facharztausbildung: Niederlande, Norwegen, Belgien, Schweden

Wenn man sich als Angehöriger¹ von österreichischen Forschungseinrichtungen mit anderen vergleicht, dann meist mit jenen von Harvard und Yale, vereinzelt auch mit Oxford und Cambridge. Andere Forschungseinrichtungen außer diesem Quartett und vor allem andere aus – geographisch und historisch – näherliegenden Ländern werden kaum wahrgenommen, auch wenn diese Länder und deren Universitäten potenziell viel mehr Gemeinsamkeiten mit Österreich hätten. In diesem Artikel werden die Laufbahn vom Medizinstudium über den klinischen PhD vor, neben und nach der Facharztausbildung in vier europäischen Ländern vorgestellt, die alle mehr mit Österreich gemeinsam haben als die USA und Großbritannien. Zu jedem Land wird ein Beispiel gebracht und es werden die Publikationen aufgelistet, die zum erfolgreichen PhD führten. Der Autor war als ausländisches Kommissionsmitglied in vier Kommissionen an den Universitäten Rotterdam, Bergen, Leuven und Malmö-Lund tätig, dabei geht es thematisch einheitlich um Fragen des gynäkologisch-geburtshilflichen Ultraschalls.

Niederlande

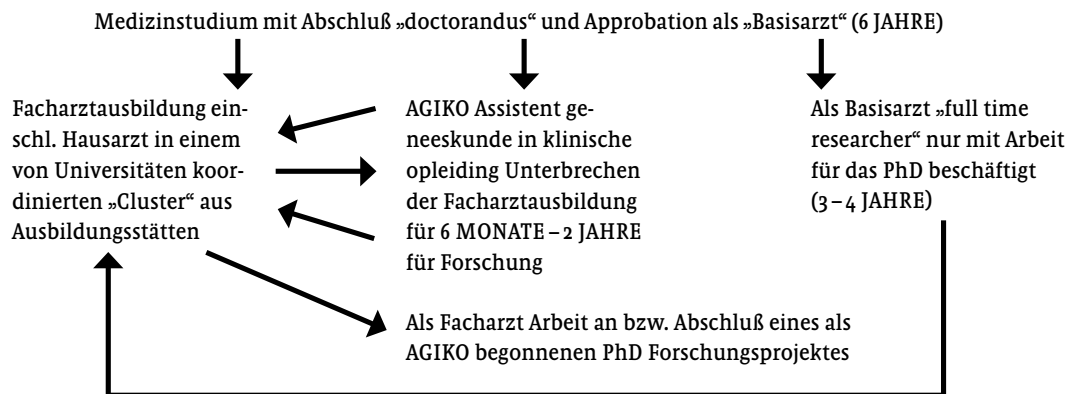
Das Gesundheitswesen in den Niederlanden hat sich seit den 1930er Jahren anders entwickelt als in den Nachbarländern: In Holland dominiert die „eerste lijn“ –, die erste Linie der Gesundheitsversorgung durch Hausärzte und Hebammen. Und zwar nicht nur als rhetorische Floskel, wenn es darum geht, Einsparungsmöglichkeiten zu beschreiben: Es gibt keine niedergelassenen Fachärzte/innen; wenige arbeiten an und in Spitälern. Das Zahlenverhältnis lässt sich ganz einfach am Beispiel der Frauenärzte/innen illustrieren: In Österreich gibt es 1400 in die Ärzteliste eingetragene Fachärzte/innen für Gynäkologie und Geburtshilfe, in den Niederlanden sind es 630, dabei ist die Einwohnerzahl knapp doppelt so hoch. Würde man das österreichische System auf Holland anwenden, gäbe es dort 2800 Gynäkologen/innen, würde man das niederländische System auf Österreich anwenden, gäbe es in ganz Österreich nur 350 Gynäkologen/innen. Während in Österreich jede Person mit abgeschlossenem Medizinstudium irgend-



Die Titelblätter der in diesem Artikel präsentierten PhD-Arbeiten aus den Niederlanden, Norwegen, Belgien und Schweden.

¹ Der Autor studierte in Innsbruck Medizin und machte 1994 einen PhD an der Erasmus-Universität Rotterdam. Er war neun Jahre lang Vizepräsident der Ärztekammer für Tirol und Vorsitzender der Ausbildungskommission der Ärztekammer. Er ist Mitglied im Editorial board von *Ultrasound in Obstetrics and Gynecology*, *Psychosomatics in Obstetrics and Gynecology*, *Journal of Perinatal Medicine* und *Die Hebamme*. Er ist Vorstandsmitglied der *International Society for Ultrasound in Obstetrics and Gynecology (ISUOG)*, London.

Facharztausbildung und PhD System **NIEDERLANDE**



wann nach mehr oder weniger langer Wartezeit zum „Turnus“ zugelassen wird und nach drei Jahren „Hakenhalten“ im Operationssaal und viel Dokumentationsarbeit auf den Stationen der Spitäler schließlich als Allgemeinmediziner/in tätig werden kann, ist die Ausbildung zum „Hausarzt“ in den Niederlanden noch selektiver und strenger reglementiert als zu den einzelnen Facharztdisziplinen. Es ist nicht ungewöhnlich für junge Ärzte/innen, die die Aufnahmeprüfung für die Hausarztausbildung nicht geschafft haben, dass diese dann „nur“ Kardiologen/innen werden.

Die Ausbildungen werden in einem der über das Land gelegten „Cluster“ von Spitalern von den Universitätskliniken koordiniert. Wer im „Cluster“ Rotterdam seine Ausbildung macht, wandert alle vier bis sechs Monate z.B. von Dordrecht nach Delft, dann weiter in die städtischen Krankenhäuser der Hafenstadt und zwischendurch an die Universitätsklinik der Erasmus-Universität. Eine vom ersten bis zum letzten Tag am selben Spital abgediente Facharztausbildung ist undenkbar. Spitäler und ihre Abteilungen werden in „O“ und „NO“ unterschieden, in jene die am Facharztausbildungscluster partizipieren (*O-opleiding*) und solche, die nicht teilnehmen (*NO niet-opleiding*). Das Medizinstudium schließt man als approbierte/r Basisarzt/ärztin und mit „*doctorandus*“ ab, einem hoffnungsvoll-optimistischen Gerundiv, das aussagt, dass man nun irgendwann auch *Doctor* werden kann. Auf Visitenkarten, Krankenhaus-Namensschildern und Türschildern ist der Titel ein dezent kleingeschriebenes *drs.* Damit das kleine *s* wegfallen darf und man *dr.* schreiben darf, muss man eine „*promotie*“ machen, ein Unterfangen, das rund vier Jahre, vielleicht auch mehr dauern kann. Man kann seinen PhD direkt nach dem Medizinstudium als „*full time researcher*“ beginnen.

Nicht nur in Labors, auch an Kliniken und durchaus auch im Kontakt mit Patient/innen, etwa im Ultraschall – schließlich sind alle Absolventen/innen des Medizinstudiums approbierte Basisärzte/innen. Allerdings ist das PhD-Thema in einem Fach keine Garantie für eine spätere Ausbildung im selben Fach. Ein PhD in Neurowissenschaften und eine spätere Facharztausbildung in Gastroenterologie ist nicht ungewöhnlich. Diese beginnt man dann sozusagen auf dem Nullpunkt, eine Anrechnung von Zeiten, die man als *full time researcher* zugebracht hat, auf die Facharztausbildung gibt es nicht.

Eine weitere Ausbildungsmöglichkeit besteht in Form des *assistent geneeskunde in klinische opleiding* (AGIKO). Hierbei hat man einen Facharzt-Ausbildungsplatz, tritt in die Facharztausbildung ein und unterbricht diese aber mehrfach – für Zeiten von sechs Monaten bis zu zwei Jahren – für sein Forschungsprojekt, das dann im Fachgebiet des klinischen Hauptfaches ist. Für die Forschungszeit wird die Ausbildungszeit unterbrochen. AGIKO-Plätze sind spärlich, schwer zu bekommen und fast niemand schafft den PhD und den Facharzt in der vom AGIKO-Programm vorgesehenen Zeit. Am weitesten verbreitet ist die Methode, den PhD neben und nach der Facharztausbildung zu machen, dies kann dann auch zehn Jahre und mehr dauern. Je nach den Anforderungen der Stammuniversität müssen für den PhD auch verpflichtende Kurse in Biostatistik, Medical English/Medical writing und zuletzt auch zu Bioethik absolviert werden. Schlüsselfigur des PhD-Projektes ist der/die Betreuer/in, der *promotor*, meist der/die zuständige Professor/in für das Fachgebiet. Bei interdisziplinären Themen kann noch ein *co-promotor* nominiert werden. Zusammen mit zwei weiteren Professoren/innen bilden diese dann die *leescommissie*,

Christine Verwoerd-Dikkeboom verteidigte ihre Arbeiten zu „**Virtual Embryoscopy**“ am 9. Mai 2009 an der Erasmus-Universität Rotterdam. Die Kandidatin erbrachte die Arbeiten für ihre Artikel als „full time researcher“ an der Frauenklinik Rotterdam. Nach Abschluss des PhD bewarb sie sich um eine Ausbildung als Hausärztin, die sie derzeit am Cluster Rotterdam absolviert.

[1] Rousian M, **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, Hop WC, van der Spek PJ, Steegers EA, Exalto N. First trimester umbilical cord and vitelline duct measurements using virtual reality. **Early Hum Dev.** 2011 Feb; **87(2):77-82.**

[2] **Verwoerd-Dikkeboom CM**, van Heesch PN, Koning AH, Galjaard RJ, Exalto N, Steegers EA. Embryonic delay in growth and development related to confined placental trisomy 16 mosaicism, diagnosed by I-Space Virtual Reality. **Fertil Steril.** 2008 Nov; **90(5):2017.e19-22.**

[3] **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, Groenenberg IA, Smit BJ, Brezinka C, Van Der Spek PJ, Steegers EA. Using virtual reality for evaluation of fetal ambiguous genitalia. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2008 Sep; **32(4):510-4.**

[4] **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, van der Spek PJ, Exalto N, Steegers EA. Embryonic staging using a 3D virtual reality system. **Hum Reprod.** 2008 Jul; **23(7):1479-84.**

[5] **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, Hop WC, Rousian M, Van Der Spek PJ, Exalto N, Steegers EA. Reliability of three-dimensional sonographic measurements in early pregnancy using virtual reality. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2008 Dec; **32(7):910-6.**

[6] Rousian M, **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, Hop WC, van der Spek PJ, Exalto N, Steegers EA. Early pregnancy volume measurements: validation of ultrasound techniques and new perspectives. **BJOG.** 2009 Jan; **116(2):278-85.**

[7] **Verwoerd-Dikkeboom CM**, Koning AH, Hop WC, van der Spek PJ, Exalto N, Steegers EA. Innovative virtual reality measurements for embryonic growth and development. **Hum Reprod.** 2010 Jun; **25(6):1404-10.**

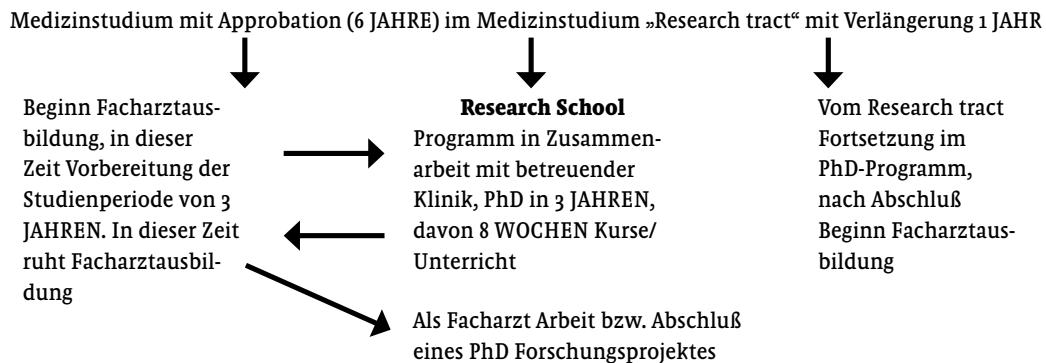
die Lesekommission, die zusammentritt, wenn Betreuer/in und *promovendus* der Meinung sind, nun könne die Endphase, die zur Verteidigung der Thesen dient, eingeleitet werden. Der Abschluss ist betont feierlich: In den sonst so auf egalitäre Lässigkeit bedachten Niederlanden muss sich der Kandidat für den Tag eigens einen schwarzen Frack mieten, Frauen haben mehr Auswahl an dunkler und langer Festkleidung. Begleitet wird man von zwei Paranympfen, die dem gleichen Dress-code unterworfen sind und die links und rechts des Rednerpultes stehen, von dem aus die Verteidigung stattfindet. Die Tradition verlangt es, dass diese beiden Paranympfen auch das Fest danach organisieren und das Geld für das Geschenk an den/die erfolgreiche/n Kandidaten/in sammeln. Vor der Verteidigung verbringen Kandidat/in und Paranympfen die Wartezeit im zweetkamertje, im Schwitzkammerchen, einem Mittelding zwischen Backstage und einer Sakristei, wo die Hauptaufgabe darin besteht, mit einem Stift den eigenen Namen und das Datum der Verteidigung auf die Wand zu schreiben. An der ältesten Universität, in Leiden, reichen die Wände des *zweetkamertje* bis ins Jahr 1575 zurück und müssen regelmäßig neu geweißelt werden, nicht ohne dass zuvor die Namen und Daten gewissenhaft fürs Universitätsarchiv fotografiert werden. Die Kommission, alle mit Talar und Barett, kommt unter Führung des Pedells in den Hörsaal, der den Beginn der Verteidigung damit signalisiert, dass er das große Szepter der Universität laut auf den Boden stößt. Geleitet wird die Verteidigung der Thesen durch den/die Rektor/in mit der großen Amtskette. Nach einem Übersichtsvortrag des/der Kandidat/in, der genau 15 Minuten dauern muss, keinesfalls länger, eröffnet der Rektor die auf Englisch geführte Fachdiskussion, wobei zuerst die

ausländischen Kommissionsmitglieder ihre Fragen stellen. Genau eine Stunde nach Beginn der Zeremonie kommt der Pedell wieder herein, schlägt mit dem Szepter auf den Boden und ruft laut „hora est“, egal wer am Wort ist, ob Kandidat/in, Rektor/in oder ein Kommissionsmitglied, man darf nicht einmal den begonnenen Satz abschließen, die Verteidigung endet in diesem Moment. Alle Beteiligten erheben sich, die Kommission zieht sich zur Beratung zurück, die meist nur darin besteht, dass alle ihre Unterschriften unter eine riesige Pergamenturkunde setzen. Manchmal wird auch darüber beraten, ob für die Arbeit und die Präsentation ein *cum laude* angebracht ist, was bei klinischen PhDs nur in einem von 20 Fällen verliehen wird. Danach schreitet die Kommission wieder zurück in den Hörsaal, der/die Rektor/in überreicht die Rolle mit der Urkunde und lädt den/die Promotor/in ein, eine Laudatio auf den/die erfolgreiche/n Kandidaten/in zu halten. Diese wird meist in niederländischer Sprache gehalten und kann alles, von einem trockenen Verlesen der Publikationsliste bis zu einer Fülle von launigen Anekdoten beinhalten.

Norwegen

Allein schon durch seine Geographie ist Norwegen in einer anderen Situation, als die mittel- und westeuropäischen Staaten. Dies hat einen starken Konzentrationseffekt zur Folge: Patienten/innen werden hunderte und tausende Kilometer in spezialisierte Zentren geflogen, alle onkologischen Patienten/innen des Landes werden z.B. ausschließlich in Oslo behandelt. Durch seine Ölvorkommen ist Norwegen ein sehr reiches Land. Statt in für Öl-Scheichtümer typische Prestigeprojekte wie etwa besonders hohe Wolkenkratzer, investiert man in Norwegen das Geld inten-

Facharztausbildung und PhD System **NORWEGEN**



siv in Ausbildung, Universitäten und Forschung und hierbei auch besonders in die klinische Medizin. Das Medizinstudium endet nach sechs Jahren mit einer Approbation zur ärztlichen Tätigkeit, wer sich schon während des Medizinstudiums für den „Research tract“ entscheidet, studiert ein Jahr länger, in dem er oder sie auf die spätere Forschungsarbeit vorbereitet wird. Im Idealfall wird man direkt vom Research tract in das PhD-Programm der entsprechenden Universität übernommen, eine Facharztausbildung beginnt dann nach Abschluss des PhD.

Jede Universität hat eine eigene **Research School**, die auch Programme für ausländische Kandidaten/innen anbietet (z.B. Universität Bergen: <http://www.uib.no/phd/en>). Gerade bei klinisch interessierten Jungärzten/innen ist es in den letzten Jahren sehr populär geworden, zunächst mit der Facharztausbildung zu beginnen und in dieser Zeit vor allem die Fertigkeiten zu lernen, die dann in der „Studien-

periode“ von drei Jahren wichtig sein werden – z.B. den Ultraschall. In Zusammenarbeit mit der betreuenden Klinik wird dann an der Research School ein PhD-Programm in der Dauer von drei Jahren absolviert. Jedes Jahr sind acht Wochen für Kurse und Unterricht reserviert. In diesen Jahren ruht die Facharztausbildung und wird danach wieder aufgenommen. Daneben gibt es nach wie vor die Möglichkeit, den PhD nach Ende der Facharztausbildung sozusagen berufsbegleitend im Rahmen der klinischen Tätigkeiten zu machen, wie das Beispiel von *Svein Magne Skulstad* zeigt. Die Verteidigung der Thesen ist wesentlich strenger als etwa in Holland und Belgien: Der/die Kandidat/in wird von je einem/er Opponenten/in von einer anderen Universität in Norwegen und aus dem Ausland im größten Hörsaal unter den imposanten Bildern der akademischen Ahnen in ein dreistündiges „Kreuzverhör“ in englischer Sprache genommen, die Promotoren/innen und Begleiter/innen der Studie treten dabei gar nicht in Erscheinung.

Svein Magne Skulstad machte seine Facharztausbildung in Bergen, die Arbeit am PhD begann während der Facharztausbildung, und beendete seinen PhD mit „**Umbilical vein constriction at the abdominal wall – an ultrasound study in low-risk pregnancies**“ in Bergen im März 2005. Er arbeitet an der Universitäts Frauenklinik der Universität Bergen.

[1] Skulstad SM, Ulriksen M, Rasmussen S, Kiserud T. Effect of umbilical ring constriction on Wharton's jelly. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2006 Oct; 28(5):692-8.

[2] Skulstad SM, Rasmussen S, Seglem S, Svanaes RH, Aareskjold HM, Kiserud T. The effect of umbilical venous constriction on placental development, cord length and perinatal outcome. **Early Hum Dev.** 2005 Apr;81(4):325-31.

[3] Skulstad SM, Kiserud T, Rasmussen S. The effect of vascular constriction on umbilical venous pulsation. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2004 Feb; 23(2):126-30.

[4] Skulstad SM, Kiserud T, Rasmussen S. Degree of fetal umbilical venous constriction at the abdominal wall in a low-risk population at 20-40 weeks of gestation. **Prenat Diagn.** 2002 Nov; 22(11):1022-7.

[5] Skulstad SM, Rasmussen S, Iversen OE, Kiserud T. The development of high venous velocity at the fetal umbilical ring during gestational weeks 11-19. **BJOG.** 2001 Mar; 108(3):248-53.



PhD-Kommission von Dr. Caroline von Holsbeke nach der erfolgreichen Verteidigung ihres PhD, Juni 2010 im Festsaal der Universität Leuven/Belgien. Der Verfasser des Artikels ist der Zweite von rechts.

Belgien

Belgien ähnelt in vieler Hinsicht Österreich, daran wird man auch gerne erinnert, meist mit Bezug zu Kaiser Maximilian I. und auf die burgundische Zeit im ausgehenden Mittelalter. Die Darstellung beschränkt sich jedoch auf den flämischen Teil Belgiens, da auch das Bildungswesen in Belgien völlig getrennt ist, die beiden Teilstaaten agieren wie unabhängige Staaten mit wenig Bezug zur anderssprachigen Landeshälfte. Im Gegensatz zu den nördlich benachbarten Niederlanden gibt es hier niedergelassene Fachärzte/innen mit teils gemischtem Tätigkeitsportfolio an Universitäts-, städtischen und Privatkliniken – Varianten, die durchaus auch in Österreich bekannt sind. Das Medizinstudium, das mit der Approbation zum/zur Basisarzt/ärztin endet, dauert in Belgien sieben Jahre. Danach kann man unmittelbar in der „*Doctoral School*“ der Universität immatrikulieren. Das Programm besteht aus Statistik- und Methodikkursen, viel Wert wird auf Vorlesungen von ausländischen Professoren/innen gelegt. Die Perspektive, wegen des PhDs vier Jahre mit der Facharztausbildung warten zu müssen, hat allerdings klinisch interessierte Jungärzte/innen abgeschreckt, daher wurde ein Mischsystem von Facharztausbildung und doctoral school entwickelt. Die Facharztausbildung dauert fünf Jahre und beginnt im ersten Jahr mit einer rein klinischen Ausbildung. Dann tritt man für vier Jahre über in das *Prädoktorale Mandat* und ist an der *Doctoral School*. Allerdings kann man von den vier Jahren doctoral school zwei Jahre für die Facharztausbildung anrechnen lassen, wenn man in dieser Zeit an der Stammklinik Nacht- und Wochenenddienste macht. Somit dauert die Facharztausbildung insgesamt sieben Jahre. Dieses Modell wird von der Politik in Belgien sehr stark gefördert, da man sich davon den wissenschaftlich qualifizierten Nachwuchs für die Universitätskliniken des Landes erwartet.

Administriert wird das prädoktorale Mandat über den – 1999 als Gegengewicht zur bis dahin sehr theorielastigen öffentlichen Forschungsförderung geschaffenen – *klinische Onderzoeks Fonds-KOF*. Dieser ermöglicht auch wissenschaftlich interessierten Fachärzten/innen in der doctoral school zu immatrikulieren und der Fond finanziert in dieser Zeit die Karenzvertretung. Man kann beispielsweise den Anteil für klinische Arbeit auf 50% der Arbeitszeit im Krankenhaus heruntersetzen lassen, in den anderen 50% forschen und der KOF bezahlt für diese Forschungszeit ein „Locum“, eine Vertretung, die die klinischen Aufgaben übernimmt. Der Fonds wird aus Steuergeldern und den Gewinnen, die das Spital macht (etwa mit ausländischen Privatpatienten/innen) gespeist, er hat auch die Aufgabe, die Overheads für klinische Studien zu finanzieren.

Auch ausländische Interessenten/innen am Ph-D Programm sind willkommen, die Universität Leuven hat dazu eine instruktive Homepage <http://gbiomed.kuleuven.be/phd/index.html>.

Die Verteidigung der Thesen findet in Leuven im riesigen gotischen Festsaal des mittelalterlichen Universitäts-Hauptgebäudes statt, der sehr an den großen Speisesaal bei Harry Potter erinnert. Die Promotoren/innen, die die Arbeit betreut haben und die auswärtigen Professoren/innen der „Opposition“ werden in bodenlange schwarze Talare gekleidet, nach einem kurzen Vortrag über die Thematik erfolgt eine knapp einstündige Diskussion mit den Kommissionsmitgliedern. Danach zieht sich die Kommission zur Beratung zurück, die meist nur darin besteht, dass alle ihre Unterschriften unter die Urkunde setzen, die – nach feierlicher Rückkehr der Kommission in den Festsaal – im Zuge einer lobenden Ansprache an den/die Kandidaten/in überreicht wird.

Caroline van Holsbeke machte ihren PhD mit „**The ultrasonographic assessment of the adnexal mass**“ in Leuven im Juni 2010. Sie absolvierte ihre Facharzt Ausbildung in Leuven, Genk und Utrecht, die relevanten Arbeiten entstanden an den Krankenhäusern von Genk und Leuven im Rahmen des IOTA-trial. Sie lebt und arbeitet in Genk.

- [1] **Van Holsbeke C**, Daemen A, Yazbek J, Holland TK, Bourne T, Mesens T, Lannoo L, De Moor B, De Jonge E, Testa AC, Valentin L, Jurkovic D, Timmerman D. Ultrasound methods to distinguish between malignant and benign adnexal masses in the hands of examiners with different levels of experience. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2009 Oct; 34(4):454-61.
- [2] **Van Holsbeke C**, Daemen A, Yazbek J, Holland TK, Bourne T, Mesens T, Lannoo L, Boes AS, Joos A, Van De Vijver A, Roggen N, de Moor B, de Jonge E, Testa AC, Valentin L, Jurkovic D, Timmerman D. Ultrasound experience substantially impacts on diagnostic performance and confidence when adnexal masses are classified using pattern recognition. *Gynecol Obstet Invest.* 2010; 69(3):160-8.
- [3] **Van Holsbeke C**, Yazbek J, Holland TK, Daemen A, De Moor B, Testa AC, Valentin L, Jurkovic D, Timmerman D. Real-time ultrasound vs. evaluation of static images in the preoperative assessment of adnexal masses. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2008 Nov; 32(6):828-31.
- [4] Testa AC, Timmerman D, Exacoustos C, Fruscella E, **Van Holsbeke C**, Bokor D, Arduini D, Scambia G, Ferrandina G. The role of CnTI-SonoVue in the diagnosis of ovarian masses with papillary projections: a preliminary study. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2007 May; 29(5):512-6.
- [5] Testa AC, Timmerman D, Van Belle V, Fruscella E, **Van Holsbeke C**, Savelli L, Ferrazzi E, Leone FP, Marret H, Tranquart F, Exacoustos C, Nazzaro G, Bokor D, Magri F, Van Huffel S, Ferrandina G, Valentin L. Intravenous contrast ultrasound examination using contrast-tuned imaging (CnTI) and the contrast medium SonoVue for discrimination between benign and malignant adnexal masses with solid components. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2009 Dec; 34(6):699-710.
- [6] Timmerman D, Testa AC, Bourne T, Ameye L, Jurkovic D, **Van Holsbeke C**, Paladini D, Van Calster B, Vergote I, Van Huffel S, Valentin L. Simple ultrasound-based rules for the diagnosis of ovarian cancer. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2008 Jun; 31(6):681-90.
- [7] Ameye L, Valentin L, Testa AC, **Van Holsbeke C**, Domali E, Van Huffel S, Vergote I, Bourne T, Timmerman D. A scoring system to differentiate malignant from benign masses in specific ultrasound-based subgroups of adnexal tumors. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2009 Jan; 33(1):92-101.
- [8] Valentin L, Jurkovic D, Van Calster B, Testa A, **Van Holsbeke C**, Bourne T, Vergote I, Van Huffel S, Timmerman D. Adding a single CA 125 measurement to ultrasound imaging performed by an experienced examiner does not improve preoperative discrimination between benign and malignant adnexal masses. *Ultrasound Obstet Gynecol.* 2009 Sep; 34(3):345-54.
- [9] Van Calster B, Timmerman D, Bourne T, Testa AC, **Van Holsbeke C**, Domali E, Jurkovic D, Neven P, Van Huffel S, Valentin L. Discrimination between benign and malignant adnexal masses by specialist ultrasound examination versus serum CA-125. *J Natl Cancer Inst.* 2007 Nov 21; 99(22):1706-14.
- [10] Timmerman D, Van Calster B, Jurkovic D, Valentin L, Testa AC, Bernard JP, **Van Holsbeke C**, Van Huffel S, Vergote I, Bourne T. Inclusion of CA-125 does not improve mathematical models developed to distinguish between benign and malignant adnexal tumors. *J Clin Oncol.* 2007 Sep 20; 25(27):4194-200.

Schweden

Schwedens Geographie ist nicht ganz so extrem wie die des Nachbarlandes Norwegen, dennoch macht die Größe des Landes einen Konzentrationsprozess der medizinischen Leistungen für die Bevölkerung erforderlich.

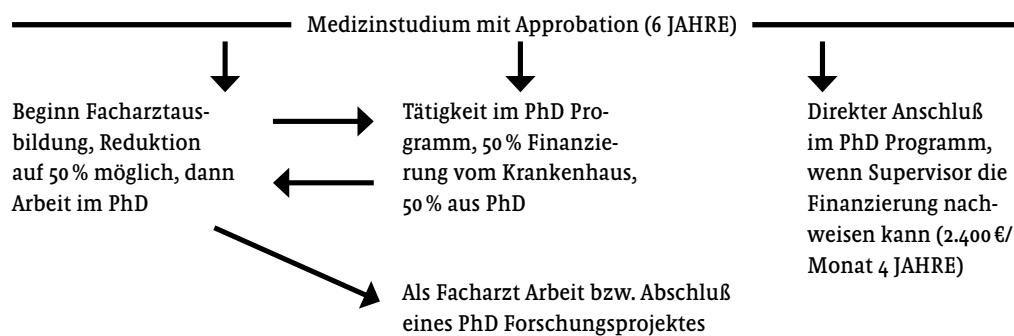
Das Medizinstudium in Schweden dauert sechs Jahre und endet mit der Approbation. Man kann direkt im Anschluss an das Studium die Aufnahme ins PhD Programm beantragen – allerdings braucht man dazu eine/n Supervisor/in und diese/r muss die Finanzierung nachweisen – in der Höhe von ca. 2400€/Monat über vier Jahre. Bei größeren klinischen Forschungsprojekten sind diese Kosten für die MitarbeiterInnen aus dem PhD-Programmen ein fixer Bestandteil.

Die Alternative dazu ist, mit der Facharzt Ausbildung zu beginnen, im weiteren Verlauf die Wochenarbeitszeit auf die Hälfte reduzieren zu lassen und in der gewonnenen Zeit am PhD zu arbeiten. Hierzu gibt es eine Reihe von Varianten, wobei die Tätigkeit im klinischen PhD-Programm gemeinsam vom Krankenhaus und von externen Trägern finanziert

werden kann. Wenige schaffen es, Facharzt Ausbildung und PhD in der Minimalzeit abzuschließen, häufig wird das PhD erst nach Ende der Facharzt Ausbildung abgeschlossen.

Die Verteidigung der Thesen ist noch strenger als im Nachbarland Norwegen: der/die Kandidaten wird von einem/r einzigen ausländischen Opponenten/in zweieinhalb Stunden vor einem vollen Hörsaal kritisch befragt; in den letzten Jahren hat es sich eingebürgert, dass der/die Opponent/in zum Thema des PhD einen eigenen Powerpoint-Vortrag vorbereitet, in den die Fragen „eingebaut“ sind. Dafür wird der/die Opponent/in auch für einen Tag in den schwedischen Sozialstaat aufgenommen mit Steueridentifikationsnummer und allen bürokratischen Begleiterscheinungen. Vom Rest Europas wenig wahrgenommen, hat sich Schweden in den letzten 20 Jahren sehr intensiv um den klinisch-wissenschaftlichen Nachwuchs in den baltischen Ländern und in Polen angenommen und vielen litauischen, lettischen und polnischen Ärzten/innen mit Stipendien ermöglicht, ein PhD an einer schwedischen Universität zu erwerben

Facharztausbildung und PhD System **SCHWEDEN**



Gina Opolskiene absolvierte ihre Facharztausbildung in Vilnius/Litauen und kam im Rahmen des schwedischen PhD-Stipendienprogramms für die baltischen Länder nach Malmö-Lund und machte ihren PhD mit „**The use of ultrasound in the prediction of endometrial cancer in women with postmenopausal bleeding**“ in Malmö-Lund im November 2010. Sie lebt und arbeitet in einer leitenden Position an der Universitäts-Frauenklinik in Vilnius.

[1] **Opolskiene G, Sladkevicius P, Valentin L.** Prediction of endometrial malignancy in women with postmenopausal bleeding and sonographic endometrial thickness ≥ 4.5 mm. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2011 Feb; **37(2):232-40.**

[2] **Opolskiene G, Sladkevicius P, Jokubkiene L, Valentin L.** Three-dimensional ultrasound imaging for discrimination between benign and malignant endometrium in women with postmenopausal bleeding and sonographic endometrial thickness of at least 4.5 mm. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2010 Jan; **35(1):94-102.**

[3] **Opolskiene G, Sladkevicius P, Valentin L.** Two- and threedimensional saline contrast sonohysterography: interobserver agreement, agreement with hysteroscopy and diagnosis of endometrial malignancy. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2009 May; **33(5):574-82.**

[4] **Opolskiene G, Sladkevicius P, Valentin L.** Ultrasound assessment of endometrial morphology and vascularity to predict endometrial malignancy in women with postmenopausal bleeding and sonographic endometrial thickness ≥ 4.5 mm. **Ultrasound Obstet Gynecol.** 2007 Sep; **30(3):332-40.**

(für Estland ist Finnland zuständig). Diese Investition trägt Früchte, als nun immer mehr Leitungspositionen in diesen Ländern mit Klinikern/innen mit schwedischem PhD besetzt werden, was, wie ein schwedischer Professor nicht ohne Stolz sagte, den Einfluss von Schweden in diesen Ländern wieder so groß macht, wie er seit dem dreißigjährigen Krieg nicht war.

Zusammenfassung

Fasst man das klinische PhD-System in diesen vier Ländern zusammen, so lassen sich folgende Gemeinsamkeiten erkennen:

- In allen Ländern wird das Medizinstudium mit einer Approbation abgeschlossen, die angeleitete und überwachte ärztliche Tätigkeit an Patienten/innen ermöglicht. Wer z.B. an einem PhD über die Durchblutungsmuster der Ovarien bei postmenopausalen Frauen schreibt und dafür große Serien asymptomatischer Frauen bei Routinekontrollen mit Ultraschall untersuchen muss, macht den Ultraschall einfach im Rahmen der Routineuntersuchung und darf die Befunde ausgeben. Dafür muss – nach entsprechender Einlernphase

– nicht eigens ein Facharzt bei der Untersuchung anwesend sein und diese nachkontrollieren.

- Klinischer PhD heißt klinische Arbeit an Patienten/innen – hierfür muss man geeignete und ehrgeizige Medizinstudenten/innen motivieren und verhindern, dass gerade diese, um schneller Facharzt/ärztin zu werden, in nicht-universitäre Spitäler abdriften. Dazu müssen die Forschungsarbeit im PhD und die klinische Arbeit in der Facharztausbildung abgestimmt und verzahnt sein. Allerdings gibt es in keinem Land ein augenzwinkerndes „in die Ärzteliste zur Facharztausbildung eintragen“, in dem der/die PhD-Studierende stillschweigend Facharztausbildungszeiten akkumuliert, dabei aber nur in dem Teilsegment des Faches, das unmittelbar mit seinem Forschungsgebiet zu tun hat, tätig ist.
- Der PhD ist die höchste akademische Würde, die man erreichen kann. Keines der vier beschriebenen Länder kennt die Habilitation. Der PhD hat nirgendwo dienstrechtliche Konsequenzen im Sinne eines Anspruches auf eine Anstellung, das heißt auch, dass jede/r Professor/in, jede/r Abteilungsleiter/in motiviert ist, so viel kli-

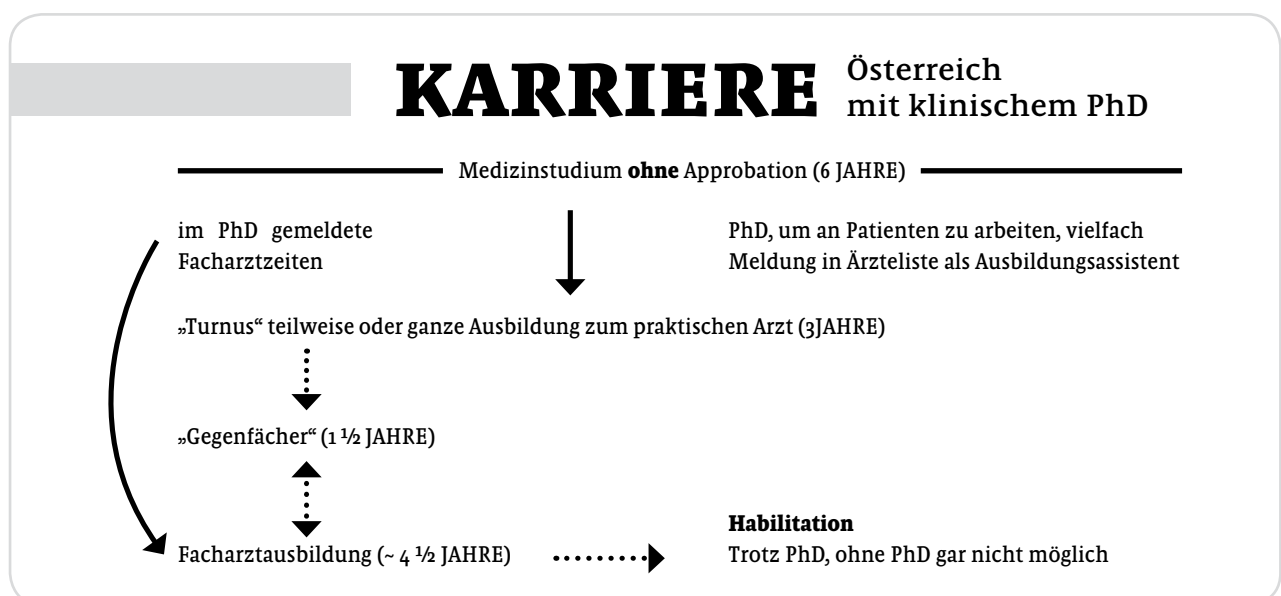
nische PhDs wie möglich zu produzieren, ohne Furcht, die erfolgreichen Absolventen/innen in der eigenen Abteilung aufnehmen zu müssen. Die Anzahl der erfolgreichen klinischen PhDs hat wesentliche Auswirkungen auf das Prestige aber auch auf die Mittelzuteilung für eine Abteilung.

- Jeder PhD endet mit einem Buch, in dem alle Artikel, die zum wissenschaftlichen Oeuvre zählen, abgedruckt sind. Ein gutes Drittel der Bücher nimmt üblicherweise der Einführungsartikel ein, der ein Review über die Thematik des PhD-Themas ist. Mittlerweile werden auch diese Einführungskapitel sehr erfolgreich in amerikanischen Review-Zeitschriften publiziert. In finnischen Universitäten ist es üblich, die PhD-Bücher als PDF auf die Homepage der Universität zu stellen, um sie öffentlich verfügbar zu machen.
- Allen Ländern gemeinsam ist die festliche Zelebration der PhD-Verteidigung. Diese Abschlussrituale zählen zu den zentralen identitätsstiftenden „events“ der Universität, bei denen auch Angehörige und Freunde/innen anwesend sind, was wiederum Ereignis und Leistung besonders aufwertet.

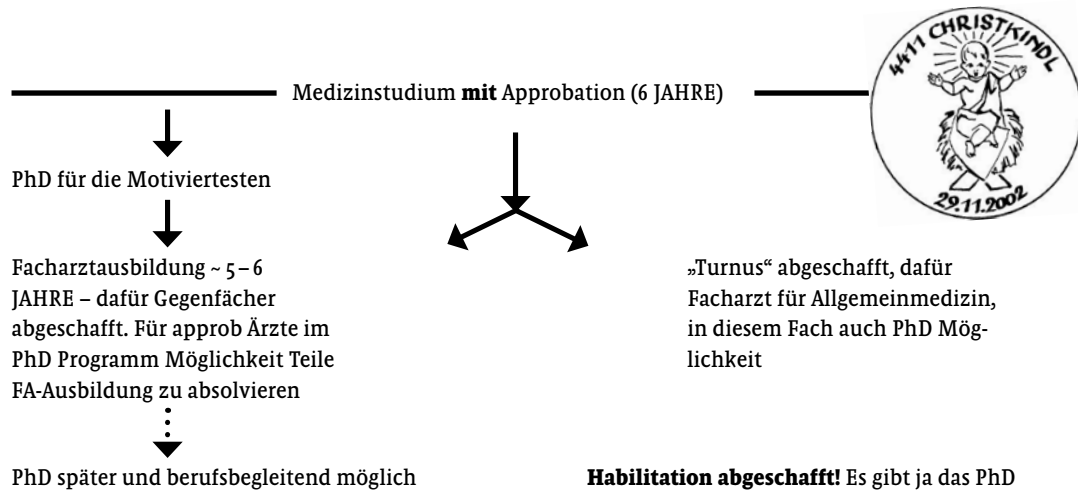
Österreich

Mit dem Bekenntnis zum Bologna-Prozess muss es auch in Österreich die Möglichkeit eines PhD-Abschlusses geben. Wenn qualitätsvolle klinische Forschung gewünscht wird, dann muss es neben den Labor-PhDs auch einen klinischen PhD geben. Allerdings sind die Rahmenbedingungen dafür in Österreich so ungünstig wie in keinem anderen Land. Es beginnt damit, dass es in Österreich keine Approbation nach dem Medizinstudium gibt, die Absolventen/innen tragen zwar den klangvollen Titel Dr.med.univ. haben aber keine ärztliche Befugnis. Eine ärztliche Existenz mit Wahr-

nehmung ärztlicher Aufgaben (z.B. Ultraschall) ist nur in einem klar definierten Anstellungs- und Ausbildungsverhältnis zum/zur praktischem/n Arzt/Ärztin oder Facharzt/ärztin an einer Krankenanstalt möglich. Das Eintrittsalter in die Facharztausbildung ist deutlich höher als in anderen Ländern, da in Österreich meist zuvor der dreijährige „Turnus“ zur Ausbildung zum praktischen Arzt verlangt wird, damit die Facharztassistenten/innen mit *ius practicandi* „dienstfähig“ und „notarzfähig“ sind. Eine zusätzliche Barriere ist das österreichische Unikat der „Gegenfächer“, wobei jede/r Facharztausbildungsassistent/in jahrelang in Fächern arbeiten muss, die nichts mit seinem Fach zu tun haben. Die berechtigte Angst der geeignetsten und leistungswilligen Medizin-Absolventen/innen, in der Zeit, in der sie an einem PhD arbeiten, würden sie von jenen überholt, die schneller in Turnus, bei den Gegenfächern in der Facharztausbildung sind, prägt alle Gespräche, alle Planungen und alle Prognosen zum PhD in Österreich. Durch die bizarre Forderung „erst PhD, dann Facharzt, dann Habil“ besteht in Österreich ein wesentlich höheres Leistungsanforderungsprofil als in allen anderen Ländern. Inzwischen wimmelt es schon von „österreichischen Lösungen“ – klinische PhD-Studenten/innen werden über Stipendien-Konstrukte den Ärztekammern als Facharztausbildungsassistenten/innen gemeldet, dann können sie die Jahre im PhD für die Facharztausbildung „mitnehmen“. Auch die Anforderungen für den Erwerb eines PhD-Abschlusses müssen überdacht werden, da sonst ein „Ösi-PhD“ mit Reputationsschäden für die österreichischen Universitätskliniken entstehen könnte. In den beschriebenen Ländern werden im Rahmen des PhD-Studiums mindestens fünf Artikel als Erstautor gefordert. Geradewegs skurril ist in diesem Zusammenhang die Beharrung auf dem Fortbestand der Habilitation und deren chronologische Positionierung ein gutes Jahrzehnt nach dem PhD.



ANGLEICHUNG Österreich an Europa



Sechs Fragen, die zu Lösungsansätzen führen (könnten)

1. Muss wirklich die Ärztekammer, eine sehr von Stimmungen und Strömungen abhängige, gewählte Interessenvertretung in ihrer k.u.k.-Doppelfunktion als Behörde, die oberste Autorität in Sachen Facharztanerkennung, Facharztprüfung und Führung der Ausbildungsstättenverzeichnisse sein?
2. Warum fehlt noch immer eine ständige Arbeitsgruppe zwischen Gesundheits- und Wissenschaftsministerium mit Beteiligung der medizinischen Universitäten, die das wichtige Thema der Facharztausbildung und des klinisch-wissenschaftlichen Nachwuchses aus der Ebene der kameralen Kleinkriege nimmt und auf ein transparentes, dem (west)-europäischen Niveau angepasstes System hinführt? Nirgendwo in Europa gibt es noch ein Land, in dem der Staat und die Universitäten dieses wichtige Thema exklusiv an eine Interessenvertretung outsourcen: In Italien wird die Facharztausbildung als post-doc Universitätsausbildung mit Praktikum in „konventionierten“ Spitälern geführt. In den oben beschriebenen Niederlanden erfolgt die Ausbildung zum Hausarzt und zum Facharzt in regionalen Clustern, die Leitung und Koordination der Ausbildung erfolgt durch medizinische Fakultäten, Ärztevertretung, Fachgruppen und Gesundheitsbehörde.
3. Warum wird die Approbation von österreichischen Ärzten/innen verhindert, wenn hingegen approbierte Ärzte/innen aus Deutschland, den Niederlanden etc. jederzeit in Österreich tätig sein können?
4. Brauchen wir die Habilitation zusätzlich zum PhD – als Kumulation des dreistufigen Bologna-Systems (mit Bachelor-Master-PhD) **mit** dem Humboldt'schen System (mit Doktorat und Habilitation zum Privatdozent)?
5. Kann es sich die klinische Medizin in Österreich leisten, ihre motiviertesten, begabtesten und fleißigsten Nachwuchskräfte durch lange Turnus- und Gegenfachroutinen zu quälen, bis sie jenseits von 30 in die Facharztausbildung eintreten – und hoffen, dass sie dann (statt Familiengründung) den Elan haben, gleichzeitig ein Habilitationsthema zu beackern? Und warum dürfen sie das nur dann tun, wenn sie zuvor noch ein PhD-Studium absolviert haben? Wer kann sich das leisten, wer soll sich das antun?
6. Wann wird die Rollkragenpullovertristesse von einem festlichen akademischen Rahmen beim Abschluss einer Habilitation oder eines PhD an den österreichischen Universitäten abgelöst?

Ao. Univ.-Prof. Dr. Christoph Brezinka
*Universitätsklinik für gynäkologische
Endokrinologie und Reproduktionsmedizin
Mitglied des Betriebsrates für das
Wissenschaftliche Universitätspersonal
Medizinische Universität Innsbruck
christoph.brezinka@i-med.ac.at*

High Noon – Didaktik zu Mittag

Die Veranstaltungsreihe „High Noon – Didaktik zu Mittag“¹ wendet sich an alle Lehrenden der Universität Graz (KFUG) und versucht, Neugierde für hochschuldidaktische Entwicklungen und Fragestellungen zu erzeugen. Die angebotenen Impulsreferate, Erfahrungsberichte und Gespräche mit geladenen Gästen, die insgesamt nie länger als eine Stunde dauern (jeweils 12.00–13.00 Uhr), sollen Angelegenheiten der universitären Lehre durch einen profunden kurzen Input aufgreifen und das alltägliche eigene Lehrhandeln mit neuen Perspektiven versorgen. Die einzelnen Vorträge und Diskussionen werden auch aufgezeichnet und stehen als Podcasts zur Verfügung.

I.

Im ersten Vortrag der Veranstaltungsreihe am 15. April 2011 beschäftigte sich Jörg Stratmann (Prof., Dr. phil, Pädagogische Hochschule Weingarten) mit dem Thema „**Lernerfolg und Kompetenzen bewerten**“. Er zeigte Wege auf, wie sich Lehrende ein Bild von den Kompetenzen Studierender machen können, etwa durch **E-Klausuren**, die eine Möglichkeit bieten, Wissen summativ zu erfassen. Unterschieden wurde zwischen:

- E-Prüfungen im Modus „open book“ (d.h. unter Verwendung aller verfügbaren Materialien wie Internet, eigene Unterlagen und Arbeitsgeräte)
- „closed book“ (mit Zugriff auf definierte Materialien) oder verschiedenen Formen von Aufgabenstellungen (offene bzw. geschlossene).

Positiv hervorgehoben wurde dabei die

- Effizienzsteigerung durch automatisiert auswertbare Aufgaben und die
- Einbeziehung verschiedener akustischer und visueller Medien.

Aus Sicht des Vortragenden sind sie jedoch als Prüfungsform, um Kompetenzen zu bewerten, weniger geeignet.

E-Portfolios (Sammelmappen) bieten Lehrenden eine weitere Möglichkeit, Kompetenzen zu erfassen. Studierende werden dabei über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet und erhalten regelmäßiges Feedback. E-Portfolios eröffnen die Möglichkeit, Lernprozesse zu begleiten und Studierende individuell zu fördern. Stratmann stellte unterschiedliche Formen der Nutzung von E-Portfolios vor. Zusammengeführt werden können etwa Projekte, Abschlussberichte, Videos, Tonaufnahmen oder Bilder von selbst erstellten Objekten.

Studierende entscheiden dabei selbst, welche Inhalte („Artefakte“) sie in ihrem Portfolio veröffentlichen. Sie präsentieren diese in der Gruppe und erhalten anschließend Feedback von StudienkollegInnen und der/dem Lehrenden. In der Reflexion eigener Lernprozesse werden Kompetenzen weiterentwickelt.

In der an den Vortrag anschließenden **Diskussion** wurden folgende Aspekte thematisiert: die Gefahr des Missbrauchs von Daten, das Problem der Schönfärberei und fehlenden Authentizität von Portfolios aufgrund des Notendrucks, die Möglichkeiten des Einsatzes der Portfolio-Methode bei hohen Studierendenzahlen, der Workload für die Studierenden bei Portfolio-Arbeiten und die Kompetenzen, die Lehrende brauchen, um E-Portfolios adäquat einzusetzen und Lernprozesse mit dieser Methode zu begleiten.

II.

Im Zentrum der zweiten High-Noon-Veranstaltung am 8. Juni 2011 mit dem Titel „**Lernergebnisse, Lehrmethoden und Leistungsnachweise aufeinander abstimmen**“ standen für die Referentin Santina Battaglia

¹ Die Aktivitäten des im Jahr 2010 gegründeten Zentrums für Lehrkompetenz (ZLK) an der Karl-Franzens-Universität Graz im Zuständigkeitsbereich des Vizerektors für Studium und Lehre, ao. Univ.-Prof. Dr. Martin F. Polaschek, haben zum Ziel, die Professionalisierung der Lehre einerseits durch Forschungsprojekte wissenschaftlich zu fundieren und andererseits durch Projekte im Bereich Praxistransfer sowie Weiterbildungsangebote zu unterstützen. Die drei Säulen im Bereich Weiterbildung und Unterstützung sind derzeit die Veranstaltungsreihe „High Noon – Didaktik zu Mittag“, die „Didaktik-Hotline“ und die kollegiale Hospitation.

(Dipl.-Psych. AssDL, Vorsitzende der „Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik“) folgende Fragestellungen:

- Was ist Didaktik und was nützt sie bei der Gestaltung von Lehre?
- Was sind Lernergebnisse, wie formuliert man sie als Kompetenzen und welche Relevanz hat das für die Konzeption von Methoden und Leistungsnachweisen?
- Wie hängen Leistungsnachweise mit dem Lernen und seinen Ergebnissen zusammen?
- Wie hängen Leistungsnachweise mit der Qualitätsentwicklung des Studiums zusammen?
- Was will und kann Hochschuldidaktik?

Unter Hinweis auf die Historizität des Verständnisses von Didaktik erläuterte Battaglia, dass **Didaktik** heute als eine **Gestaltungswissenschaft** verstanden wird, in der psychologische Lehr-/Lerntheorien zur Anwendung kommen. Gestaltet werden das Lernangebot, Lehr-/Lernszenarien und Assessments. Für Battaglia kommt dabei dem Umgang mit Lernzielen besondere Bedeutung zu: Ausgehend von Überlegungen zum Kompetenz-Begriff im Zusammenhang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen nahm Battaglia eine **Beispielanalyse zu Lernergebnissen** vor. Sie bediente sich einer Lernergebnis-Formulierung, die einer Lehrveranstaltungsbeschreibung aus dem Studienangebot der KFU entnommen war. Gemeinsam mit den TeilnehmerInnen beleuchtete sie die gewählten Formulierungen und suchte nach Methoden, wie die angeführten Lernziele zu erreichen bzw. zu überprüfen wären. Dabei listete Battaglia alle Lernergebnisse auf und suchte zu jedem einzelnen die dazu geeignete Lehrmethode bzw. den dazu passenden Leistungsnachweis.

Battaglia hob hervor, dass Leistungsnachweise für Lehrende **Steuerungsmechanismen** sind. Von **Leistungsnachweisen** hänge ab, was und wie Studierende lernen („you (teacher) get, what you test for“) und wie sie mit dem Studium umgehen. Die Vortragende stellte heraus, dass es viele Formen von Leistungsnachweisen gebe, sich aber nicht jede zur Überprüfung von Kompetenzen eigne. Im Abschlussteil des Vortrags wurden die Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung thematisiert und diskutiert, wie sich die Qualität von Lehre überprüfen lässt. Battaglia unterstrich, dass sich Qualität insofern nicht allein auf dem Wege der Evaluation der Zufriedenheit der Studierenden zeige, als das Ziel von Lehrveranstaltungen weniger die Zufriedenheit als der Kompetenzzuwachs bei den Studierenden sei. Battaglia plädierte dafür, dass die Evaluation von Lehre kompetenzbezogen sein solle und Instrumente der Evaluation mit Bedacht anzuwenden seien.

III.

Paul Lahninger (Autor und Lehrbeauftragter für Soziale Kompetenz) gab in der dritten High-Noon-Veranstaltung am 25. Oktober 2011 zum Thema **„Interaktion und Kommunikation in (großen) Lehrveranstaltungen“** Anregungen, Impulse und konkrete Handlungsanleitungen für **beteiligendes Lernen** und das **Schaffen einer lernförderlichen Atmosphäre** in verschiedenen Lehrveranstaltungsformaten. Konkret behandelte er folgende Themenbereiche:

- intuitives und zielgenaues Vorbereiten
- gezielter Einsatz von Medien
- Nutzung der Nachbereitung als Vorbereitung
- Vorbereitung von Anfangs- und Endsituationen
- zeitliche Strukturierung von Zielen und Organisatorischem
- Respekt gegenüber den Teilnehmenden.

Lahninger lenkte in seinem Vortrag die Aufmerksamkeit darauf, dass **Erwartungshaltungen** und Einstellungen großen Einfluss auf soziale Interaktionen haben und mitbestimmen, wie sich eine spezifische Lehr-/Lernsituation entwickelt. Gerade im Kontext der Hochschullehre sei die Rolle und Bedeutung von **Werthaltungen** in besonderem Maße zu bedenken. In der an den Vortrag anschließenden Diskussion kamen Herausforderungen zur Sprache, die aus den **strukturellen Bedingungen an der Universität** resultieren wie etwa die Teilnahme an einer Massenlehrveranstaltung ohne einen Sitzplatz zu bekommen.

Lahninger wies auf die Wichtigkeit hin, die Studierenden in prekären Situationen respektvoll zu behandeln und ernst zu nehmen, die Rahmenbedingungen anzusprechen („Wir machen jetzt das Beste daraus“) sowie die Anstrengungen der Studierenden (auf der Stiege sitzen) wertzuschätzen.

Diskutiert wurde auch die Frage, wie Studierende in **Lehrveranstaltungen mit hoher TeilnehmerInnenzahl** stärker miteinbezogen werden können. Vorschläge dazu sind:

- In den ersten Lehrveranstaltungseinheiten eher **leichte Fragen zu stellen**, um die Studierenden zum Sprechen vor der großen Gruppe zu ermutigen. Daraufhin würden die Studierenden später auch bei komplexeren Aufgabenstellungen mitarbeiten.
- Zur Sprache kam auch das **Gestalten von Atmosphäre** durch ein einfaches Lächeln, das die Studierenden zum Mitmachen ermutigt.
- Auch durch die **Vorbereitung einer Skalenabfrage, eines Paargesprächs oder die Aufforderung**

sich zu einem Sachverhalt persönlich zu positionieren, bietet die Möglichkeit, die Studierenden zuerst miteinander sprechen zu lassen. Danach kann durch die Lehrveranstaltungsleitung auf das Besprochene konkret Bezug genommen werden. Die Studierenden stellen im Plenum vor, was sie gemeinsam diskutiert haben. Dadurch verringert sich die Angst davor, ad hoc etwas sagen zu müssen. Dies kann weiters unterstützt werden, indem die Studierenden die Antworten auf Kärtchen sammeln und dann nur mehr ablesen, was besprochen wurde.

IV.

Ute Woschnak (Dr., stv. Leiterin des Bereichs „Lehrentwicklung und -technologie“, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachdidaktikzentrum an der ETH Zürich) leitete ihren Vortrag „**Beurteilen und Prüfen**“ am 16. November 2011 mit der Feststellung ein, dass **Leistungskontrollen sensible Messinstrumente** seien. Gemessen werde, ob Studierende die Lernziele einer Lehrveranstaltung erreicht haben. Die Gestaltung von Prüfungen und der Beurteilungsprozess seien nicht zuletzt deshalb eine schwierige Aufgabe, weil meist nicht erlernt wurde, wie Leistungskontrollen in der Hochschullehre einzusetzen sind.

Anschaulich stellte Woschnack **unterschiedliche Prüfungssettings und deren Spezifika** dar, unter anderem das Lösen von Aufgaben an der Tafel, schriftliche Arbeiten, Präsentationen, das Designen eines Gegenstands oder Gruppenprüfungen.

- Grundlegend ist, sich stets bewusst zu machen, was überprüft werden soll und nach welchen Kriterien bewertet wird.
- Im Zuge der Vorbereitung von Prüfungssettings, sollten sich Lehrende Antworten auf die Prüfungsfragen überlegen und
- hinterfragen, welches Ziel mit der Prüfung erreicht werden soll.
- Voraussetzung für eine zuverlässige Bewertung sind Woschnak zufolge transparente Kriterien und klare Rahmenbedingungen, die auch den Studierenden kommuniziert werden müssen. Prinzipiell gelte: „Je klarer die Kriterien, desto fairer die Prüfung“.
- Je nach Setting könne eine Beurteilung auch durch StudienkollegInnen vorgenommen werden.

Im Hinblick auf die Gestaltung von Prüfungen führte Woschnak **unterschiedliche Dimensionen** an, in denen Modifizierungen vorgenommen werden können:

- Form (schriftlich, mündlich)
- Typ

- Zeitpunkt (begleitend, Semesterende)
- Dauer
- Sozialform (Gruppenprüfungen, Individualprüfungen)
- didaktische Funktion (Lernen begleiten, Selektion, Motivation)
- Kompetenzniveau
- Anzahl der KandidatInnen (Prüfen in großen oder kleinen Gruppen)
- Einsatz von Hilfsmitteln

Anschließend an den Vortrag wurden im Plenum folgende Themen diskutiert: Feedback-Kultur, Kriterien der Beurteilung eines Reflexionsberichts, Auswirkung von subjektiven Einschätzungen auf die Notengebung, Einbeziehung von Mitarbeit in die Endnote, Tendenzen in und Konsequenzen der Bewertung sowie Studierenden-Merkmale, welche die Beurteilung beeinflussen.

V.

Am 14. Dezember 2011 widmete sich Miriam Hansen (Dr., Operative Leitung des Interdisziplinären Kollegs Hochschuldidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) dem Thema „**Umgang mit Widerständen/Konfliktlösung**“. Es wurden die Grundlagen der Konfliktentstehung, verschiedene Konfliktarten, der konstruktive Umgang mit Widerstand anhand von (eingebrachten) Beispielen besprochen sowie nach konstruktiven Lösungsmöglichkeiten von Konflikten gesucht.

Hansen wies darauf hin, dass Lehrenden eine Vielzahl von Aufgaben zufällt: Es obliege ihnen die Planung, Organisation und didaktisch angemessene Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die Auswahl und Anwendung entsprechender Prüfungsformate und die Vermittlung von Werten und Haltungen.

Mit letzterem Aspekt verbinde sich auch eine Vorbildfunktion, die Lehrenden im Hinblick auf den angemessenen Umgang mit Schwierigkeiten und Konflikten zu erfüllen hätten. **Konflikte** sind häufig mit starken Emotionen wie Wut oder Kränkung verbunden und kosten viel Energie. Werden Konflikte jedoch konstruktiv bewältigt, können sie auch **Chancen für Veränderungen** sein. Unter Berufung auf Glasel (2002) hielt Hansen fest, dass *ein sozialer Konflikt eine Interaktion [ist], bei der es Unvereinbarkeiten gibt, die als Beeinträchtigungen erlebt werden*. Innerhalb eines Konflikts seien demzufolge zwei Ebenen zu unterscheiden:

- die *Sachebene*, die auf Zahlen, Daten und Fakten gründet
- die *Beziehungsebene*, die sich aus Werten, Einstellungen, Wünschen, Bedürfnissen, Emotionen und dem Selbstwertgefühl speist.

In Konflikten spielen stets beide Ebenen eine Rolle. Ergänzend stellte Hansen eine **Typologie** vor, die **fünf Konfliktarten** umfasst, für die es je unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten gibt: Zielkonflikt, Verteilungskonflikt, Beurteilungskonflikt, Beziehungskonflikt und Rollenkonflikt.

Anhand von **im Lehralltag auftretenden Konflikt-Beispielen** (Störungen in Lehrveranstaltungen, Widerstände bzgl. aktiver Teilnahme, unangemessene Erwartungen an Lehrende, Kritik an der Lehre, Plagiate, Notendiskussionen, Nicht-Einhalten von Vereinbarungen, interkulturelle Konflikte, Konflikte zwischen Studierenden und persönliche Probleme von Studierenden, die Auswirkungen auf deren Teilnahme an der Lehre haben) wurde ein **Werkzeugkoffer** zusammengestellt, der das Herangehen an Konflikte erleichtert. Als **Grundlage für die Reaktion auf Konflikt-Situationen** können nach Hansen zwei Fragen dienen:

- Bin ich dafür zuständig? Muss ich darauf reagieren und wenn ja, wie? (**Sachebene**)
- Was heißt das für mich? Wie gehe ich für mich damit um? (**Emotionen**)

Wie Hansen ausführte, fällt die Verantwortung für die Bewältigung von Schwierigkeiten und Konflikten nicht immer in den Verantwortungsbereich der Lehrenden. Beim Auftreten eines Konflikts empfahl Hansen daher ein Vorgehen nach dem Ampel-Modell: An erster Stelle steht dabei das Zuhören (gelb), dann folgt die Entscheidung, ob man sich als Lehrende/r abgrenzt (rot) oder auf die Studierenden eingeht (grün).

VI.

Werner Stangl (Dr., Assistenzprofessor an der JKU Linz für Psychologie und Pädagogik, Schwerpunkte Lehren und Lernen) behandelte in seinem Vortrag zu „**Feedbackmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen**“ am 18. Jänner 2012 die Möglichkeit der Einbeziehung von Studierenden in die Weiterentwicklung der Lehre mit folgenden Fragestellungen: **Wie muss Feedback aussehen, das bei der Weiterentwicklung der Lehre an der Universität helfen kann?** Welche Möglichkeiten, Grenzen und Hindernisse gibt es für gutes Feedback in universitären Lehrveranstaltungen? Welche Feedback-Methoden und Instrumentarien sind für Lehrveranstaltungen geeignet?

Das **Instrument Feedback** müsse den Interessen der Universität, denen der Lehrenden und denen der Studie-

renden dienen. Werden Evaluationen flächendeckend eingesetzt, laufen sie nach Stangls Ansicht Gefahr, insofern an Qualität zu verlieren, als sie dann oft sehr allgemein gehalten sind und komplexe Sachverhalte wie auch Begrifflichkeiten umfassen, die für Studierende unverständlich sind. Der Referent unterstrich, dass es sich bei Feedback zuvorderst um **Kommunikation** in der Lehrveranstaltung und um etwas Dialogisches zwischen Menschen handle. Dabei spiele die **Beziehung** zwischen den Beteiligten eine entscheidende Rolle.

Wenn Inhalte transportiert und Noten vergeben werden, erstrecken sich die Kommunikationslinien nach Stangl von den Lehrenden zu den Studierenden, gehen aber während der Lehrveranstaltung auch von den Studierenden aus. Stangl vertritt die These, dass der **Einsatz von Medien** – sowohl während des Unterrichts als auch als Instrument im Feedback-Prozess (z.B. bei Online-Evaluationen) – Distanz zwischen den Vortragenden und den Studierenden schaffen und sich nachteilig auf das direkte Feedback auswirken kann. Zum einen nimmt der Kontakt zu den Studierenden ab, zum anderen sind Studierende weniger motiviert, Rückmeldung zu geben.

- Am effektivsten sei es **unmittelbare Rückmeldung** zu erhalten. Verstreicht zu viel Zeit zwischen der Lerneinheit und der Rückmeldung, kann das dem Feedback abträglich sein.
- Stangl riet daher dazu, Studierende auch schon **während des Semesters** zum Feedback einzuladen, besonders da Rückmeldungen am Ende einer Lehrveranstaltung keine Veränderungen während des Vermittlungsprozesses mehr zuließen.
- Zudem sei Feedback dann effektiv, wenn die Fragestellung einen möglichst kleinen Abschnitt betrifft, also eine **kurze Zeitspanne** oder eine ganz **konkrete Fragestellung**.

In der **Plenumsdiskussion** wurden vor allem zwei Themenbereiche behandelt: das Lehrportfolio als Instrument der Reflexion, Faktoren, die Evaluationsergebnisse beeinflussen, wie Raumklima, Zeitdruck, Auswirkungen der Rückmeldungen oder Wichtigkeit der Lehrveranstaltung für den Studienfortschritt. Stangl resümierte, dass mithilfe der Einbeziehung von hilfreichem Feedback daran gearbeitet werden solle, gute dialogische Lehre zu machen, Settings zu verändern, zu experimentieren und auszuprobieren.

Didaktik-Hotline

Die Didaktik-Hotline steht seit Oktober 2011 den Lehrenden der Karl-Franzens-Universität Graz als eine Plattform des kollegialen Austauschs zur Verfügung. Dieses hausinterne Service dient einerseits dazu, konkrete didaktische Fragen zu lösen, andererseits aber auch die vielfältigen didaktischen Kompetenzen an der KFUG sichtbar zu machen und Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung zu stellen. Das Ziel der Didaktik-Hotline ist es

- einen Beitrag zur Weiterentwicklung und Professionalisierung der Lehre an der KFUG zu leisten und damit
- die Qualität des Studiums für Studierende zu erhöhen.

Ablauf Didaktik-Hotline

1. Einladung zur Mitarbeit

Entscheiden sich MitarbeiterInnen der KFU zur Mitarbeit an der Didaktik-Hotline, kann eigenes ExpertInnen- und

Erfahrungswissen in einem selbst gewählten Zeitausmaß anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Die Anmeldung erfolgt über die Webseite des Zentrums für Lehrkompetenz www.uni-graz.at/zlk.

2. Ratsuchende Lehrperson stellt Anfrage

Die an der Didaktik-Hotline mitwirkenden Lehrenden und MitarbeiterInnen der KFU, die in selbst ausgewählten Kompetenzbereichen als ExpertInnen fungieren, erhalten Anfragen von ratsuchenden Lehrpersonen. Anfragen können ganz einfach über ein Formular auf der Webseite www.uni-graz.at/hotline gestellt werden.

3. Kollegiale Hilfestellung durch In-Kontakt-Treten

Die Anfrage, die im Vorfeld schwerpunktmäßig den Kompetenzen der ExpertInnen zugeordnet wird, wird daraufhin innerhalb einer Woche per Mail oder telefonisch beantwortet.

Der Tag der Lehre

Der **Tag der Lehre** wurde an der Karl-Franzens-Universität Graz im Wintersemester 2010/11 vom Vizerektorat für Studium und Lehre gemeinsam mit der Abteilung Lehr- und Studienservices ins Leben gerufen. Er verfolgt das Ziel, die universitäre Lehre an einem Tag im Studienjahr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken und den Lehrenden der Karl-Franzens-Universität Anregungen zur Auseinandersetzung mit aktuellen bildungsbezogenen und didaktischen Fragestellungen zu bieten. Zudem schafft der

Tag der Lehre Raum für den kollegialen Austausch unter Hochschullehrenden und den Dialog zwischen Studierenden, Lehrenden und der Universitätsleitung. Das Format umfasst einen theoretischen Vortrag zur Hochschuldidaktik, ein stärker praxisbezogenes Referat und einen Workshop, der Lehrenden die Gelegenheit gibt, neue Lehrmethoden kennenzulernen und die eigene Praxis zu reflektieren.

Im Sinne einer nachhaltigen Aufwertung des Stellenwertes der Lehre an der Universität Graz wurde der Tag der Leh-

re mit der Verleihung des **Lehrpreises „Lehre: Ausgezeichnet!“** verquickt. Der Lehrpreis wird seit 2010 jährlich am *Tag der Lehre* an drei Lehrende für deren hervorragende Lehrveranstaltungen verliehen. Das Thema des Lehrpreises wechselt jährlich in Abstimmung mit dem Thema des *Tags der Lehre*. Im Studienjahr 2010/11 stand „Prüfen auf dem Prüfstand“ im Zentrum, 2011/12 „Hochschullehre XXL – Großlehrveranstaltungen im Fokus“ und im Studienjahr 2012/13 die gelungene Umsetzung von forschungsbasierter Lehre.

I.

Beim Tag der Lehre 2011 befasste sich Alfred Schabmann¹ in seinem Vortrag **„Masse und Qualität – Über die Herausforderungen hoher Studierendenzahlen an den Universitäten“** mit der Frage, wie Lehr- und Lernqualität in Studien mit hoher Studierendenzahl („Massenfächern“) gesichert werden kann. In Anlehnung an Vincent Tinto (1975, 1993) plädierte er dafür, Lernqualität im Zusammenhang mit der Integration der Studierenden an der Hochschule zu betrachten.

Eine grundlegende Rolle spielen dabei neben der akademischen Integration (z.B. Verständnis der akademischen Anforderungen, Identifikation mit der Hochschule) auch die soziale Einbindung (z.B. von der Universität zur Verfügung gestellte extracurriculare Förderprogramme und Infrastruktur, Kontakte und Freundschaften mit StudienkollegInnen), die Studierende im Laufe ihres Studiums erfahren. Wie Schabmann anhand empirischer Daten belegte, führt die Ressourcenknappheit in Massenfächern in der Regel zu einer geringeren Integration (z.B. weniger direkte Hilfestellung durch Lehrende, wenig ausgeprägtes Verständnis der akademischen Anforderungen, geringeres partnerschaftliches Verhalten unter Studierenden), wodurch auch die Selbstwirksamkeit der Studierenden bei der Bewältigung ihres Studiums geringer ausfällt.

Diese Tendenzen lassen sich nach Schabmann nicht mit einer weiteren Reglementierung der Studienorganisation bekämpfen, vielmehr hält er Interventionen für geeignet,

die auf explizite Instruktion und ein Training der Studierendenkompetenzen abzielen. Als Beispiele für solche Interventionsmaßnahmen stellte er das Vienna-E-Lecturing-Konzept (Wagner, Schober, Reimann, Atria und Spiel, 2007) und das Cascaded-Blended-Mentoring-Modell (Leidenfrost, Strassnig, Schabmann und Carbon, 2009) vor. Beim Vienna-E-Lecturing-Konzept handelt es sich um einen Blended-Learning-Ansatz, bei dem plattformbasierte Lernmodule und Präsenzeinheiten (Meet-the-Expert-Einheiten, Tutorien und Trainingseinheiten) kombiniert werden. Im Rahmen der zeitlich aufeinanderfolgend präsentierten Lernmodule werden die Studierenden systematisch bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff angeleitet und schließen die Module mit der Abgabe eines erarbeiteten Produkts ab. Die Erarbeitung erfolgt in Kleingruppen von jeweils fünf Studierenden, die sich zu Semesterbeginn unter tutorieller Anleitung formieren und für die Dauer eines Studienjahres (Winter- und Sommersemester) in unveränderter Konstellation bestehen.

Das Cascaded-Blended-Mentoring-Modell setzt zu Beginn des Studiums an und ermöglicht eine bessere Betreuung von StudienanfängerInnen durch ein Mentoring-System mit e-Learning-Unterstützung. Fortgeschrittene Studierende helfen AnfängerInnen in Kleingruppen dabei, Orientierungs- und Strukturwissen zum Studium und metafachliche Kompetenzen aufzubauen. Unterstützt durch FakultätsmitarbeiterInnen werden sie dadurch in die Lage versetzt, bereits in der Orientierungsphase die Passung zwischen den eigenen Erwartungen an das Studium und dem tatsächlichen Studium zu reflektieren.

II.

ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit – Erkenntnisse aus Workload-Analysen für die Lehrentwicklung und Möglichkeiten der Übertragung in „XXL-Veranstaltungen“

Infolge der Bologna-Reform erwerben die Studierenden Leistungspunkte, die ihren so genannten Workload definieren, sowohl für das Präsenz- als auch für das Selbststudium. Mit Bezug auf das Workload-Projekt ZEITLast (Schulmei-

1 Dr., ao. Univ.-Prof. am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Universität Wien, Fachbeirat der Zeitschriften „Heilpädagogische Forschung“ und „Empirische Sonderpädagogik“ und Gutachter für verschiedene Journals; Leitung zahlreicher Projekte, darunter: Adaptierung der Studieneingangsphase für die Bologna Studienarchitektur (2010–11), Zusatzstudie zu PISA 2009 „Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern – Täter und Opfer“ (2011), Lebensraum Schule: Innovationspotentiale in der österreichischen Schullandschaft (2010), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Rehabilitationspsychologie, Psychologie chronischer Krankheiten, Professionistenausbildung, Mentoring, E-Mentoring und Blended Mentoring im Hochschulbereich.

ster, Metzger, Aufenanger, Krömker, Wagner, 2009–2012) wies Christiane Metzger² darauf hin, dass der im Rahmen der Studie erhobene Workload in den Bachelorstudien (21 bis 25 Stunden pro Woche) weitaus niedriger liegt, als das Belastungsempfinden und die Eigeneinschätzung der Studierenden vermuten ließen. Diese Diskrepanz erklärte Metzger aus einem Zusammenspiel von intra- und interindividuellen Faktoren (z.B. Motivation, Zeit- und Selbstmanagement, Lernstil, Lernstrategiepertoire etc.) mit vorgefundenen Studienbedingungen (z.B. ungleichmäßige Verteilung des Workloads, viele Prüfungen in kurzer Zeit, Unterrichtsmethodik, eingeschränkte Wahlfreiheit bei der Kursbelegung etc.). Da die bestehende Lehrorganisation sich offenbar ungünstig auf das Lernverhalten vieler Studierender auswirke, gelte es besonders in Massenfächern und Großlehrveranstaltungen sowohl über lehrorganisatorische Veränderungen nachzudenken als auch über eine Förderung des Selbststudiums und der Aktivität der Studierenden. Eine Möglichkeit besteht nach Metzger in der Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen in geblockten Modulen. Statt im klassischen Wochenrhythmus werden Lehrveranstaltungen, die zu einem Modul gehören, exklusiv über einige Wochen mit erhöhter Präsenzstundenzahl abgehalten.

In dieser Organisationsform entfallen die Konkurrenz der Lehrveranstaltungen untereinander und Selbststudienaufgaben sowie zeitnahe Rückmeldungen können besser integriert werden. Zur Verbesserung der Selbststudienanteile im klassischen Vorlesungsformat zeigte Metzger Methoden auf, wie die Entwicklung möglicher Klausurfragen („Mitmachklausur“), die Abfassung von Thesen oder Argumenten, die WebQuest-Methode, die Produktion eines Films oder Podcasts oder auch das Anlegen eines Wikis. Unter den Tools, die die Aufmerksamkeit und Aktivität von Studierenden in den Lehrveranstaltungen fördern, führte Metzger neben Methoden wie der Murrelgruppe, dem One-Minute-Paper und Open Space auch Classroom Response Systems wie z. B. Clicker, das sind Werkzeuge,

durch die die Studierenden sich in einer Vorlesung in gewissem Maße einbringen können. Clicker ähneln Fernbedienungen, mit denen man per Knopfdruck zwischen vorgegebenen Antworten auf Fragen wählen kann. Außerdem plädierte Metzger für den Einsatz von Podcasts als Lernressource wie generell für die Ergänzung der Präsenzlehre durch e-Learning, wobei sich ihres Erachtens besonders Online-Foren für eine Förderung von Partizipation und Rückmeldungen eignen.

III.

Im von Barbara Waldkirch³ geleiteten Workshop zum Thema „**Aktivierende Gestaltung von großen Lehrveranstaltungen**“ erhielten die Lehrenden der Karl-Franzens-Universität Graz die Gelegenheit, im Rahmen eines Open Space die Chancen und Probleme universitärer Großgruppenveranstaltungen zu reflektieren und sich über Methoden zur aktivierenden Gestaltung von großen Lehrveranstaltungen auszutauschen.

MMag. Alexandra Dorfer
Abt. Lehr- und Studienservices, Zentrum
für Lehrkompetenz (Bereich Praxistransfer)
alexandra.dorfer@uni-graz.at

Mag. Astrid Koreimann
Abt. Lehr- und Studienservices
(Bereich Studienservices)
Zentrum für Lehrkompetenz
(Bereich Didaktik-Hotline)
astrid.koreimann@uni-graz.at

Mag.Dr. Doris Pany
Abt. Lehr- und Studienservices
(Bereich Lehrentwicklung,
Schreibdidaktik)
dorispany@uni-graz.at

-
- 2 Dr., seit 2009 Projektkoordinatorin im Projekt ZEITLast am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg; 2008–2009 wissenschaftliche Referentin beim Deutschen Gehörlosenbund e.V., 2007 Promotion an der Universität Hamburg mit der Dissertation *Lernstrategien erwachsener L2-Lerner der Deutschen Gebärdensprache. Eine Analyse auf der Grundlage handlungstheoretischer und kognitions-wissenschaftlicher Modelle*; 1998–2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser der Universität Hamburg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschulforschung, insbesondere Studierbarkeit und Workload-Erhebungen, Hochschuldidaktik.
 - 3 Dr., Geschäftsführerin des Centers for Doctoral Studies in Social and Behavioral Sciences (CDSS) der Graduate School of Economic & Social Sciences (GESS) an der Universität Mannheim; Politikwissenschaftlerin mit mehrjähriger Lehrtätigkeit an den Universitäten Heidelberg, Koblenz-Landau und Mannheim; Trainerin und Coach im Bereich Hochschuldidaktik an Hochschulen in Hessen und Rheinland-Pfalz; Hochschulcoaching für Mitarbeiter an Hochschulen und für Studierende; Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsmanagement, Hochschuldidaktik, Coaching und Beratung.

Mit internationaler Vernetzung Genderforschung studieren – 'joint degree' an der Universität Graz

Es ist noch nicht lange her, dass Frauenforscherinnen um die Möglichkeit kämpften, ihre Ergebnisse in der universitären Lehre an Studierende vermitteln zu können. An der Universität Graz hat sich Mitte der Achtzigerjahre eine interdisziplinäre Gruppe von Forscherinnen – bezeichneterweise aus dem Mittelbau – zusammen gefunden, die im Rahmen einer „Grazer Projektgruppe interdisziplinäre Frauenforschung“ Ringvorlesungen und später auch Seminare anbot. Diese Gruppe, die sich am Anfang um die damals einzige habilitierte feministische Forscherin, Elisabeth List, scharte, umfasste Mitglieder aller Fakultäten und bildete bald eine Art „pressure group“ für Strategien der Gleichbehandlung von Frauen.

Da die herkömmlichen Strukturen, das Lehrangebot zu erstellen, damals beinahe ausschließlich in männlicher Hand waren, bemühte sich diese Gruppe, für genderspezifische Lehre eine Zusatzfinanzierung vom Senat zu erhalten. Dieser bald „Senatstopp“ genannte Budgetposten und die unter der Führung von Roswith Roth erkämpfte Aigner-Rollett-Professur, eine Gastprofessur, die semesterweise einer Fakultät zugesprochen wird und so Zusatzlehrangebot in vielen Fächern ermöglicht, machten ein kontinuierliches Lehrangebot überhaupt erst möglich. Als Basis für eine solide Lehrverwaltung diente die in den Neunzigerjahren errichtete Koordinationsstelle für Frauen- und Geschlechterforschung, der für Fachfragen ein Beirat zugeteilt ist, dessen Mitglieder aus den einzelnen Fakultäten kommen. Anfangs hatten diese Lehrveranstaltungen den Stellenwert eines spezialisierten Zusatzangebots zur regulären Lehre; später konnten diese Studien in einzelnen Fakultäten auch als Qualifikation ausgewiesen werden. Am Ende konnte man ein „Fächerbündel“ Frauenforschung studieren, ein reguläres Studium gab es jedoch nicht. 2004 hatte die damalige, für internationale Beziehungen und Frauenförderung zuständige Vizerektorin an der Universität Graz, Roberta Maierhofer, für ein strategisches Projekt zur Internationalisierung der Studien namhafte Gelder eingeworben. Sie beauftragte mich¹, gemeinsam mit jener Gruppe, die die Genderlehre betreute, einen *joint degree* in Gender-

studien aufzubauen. Die zu diesem Zweck eingesetzte, reguläre Curriculakommission entwickelte daraufhin vorerst einen regionalen Masterstudiengang „Interdisziplinäre Geschlechterstudien“ <http://www.uni-graz.at/kffwww/master-gender.html> und sodann einen *joint degree* Master „Gender studies“ <http://www.jointdegree.eu/?id=138&lng=0>, der gemeinsam mit der Ruhr-Universität Bochum erarbeitet wurde und im kommenden Jahr durch die Universität Istanbul erweitert werden soll. Das bislang aus zwei Universitäten bestehende Konsortium, das den sogenannten „letter of intent“ bereits unterschrieben hat, erhofft sich mit dieser Erweiterung nicht nur einen größeren Zuspruch für diesen Studiengang, sondern auch ein inhaltliches Surplus. Die Istanbul Universität, die bereits seit längerem Genderlehre in ihrem Studienprogramm verankert hat und an der Internationalisierung des Studienganges interessiert ist, wird dabei gezielt die regionale Komponente einbringen, die wiederum in Anbetracht des hohen Anteils türkischstämmiger MigrantInnen in Deutschland und Österreich von hoher gesellschaftlicher Relevanz ist. Für die Grazer Universität bedeutet diese Erweiterung eine Stärkung ihres strategischen Schwerpunkts „Südosteuropa“. Die Vorteile eines *joint degrees* gegenüber regulären Studiengängen liegen auf der Hand: Da derlei internationale Programme ein gemeinsam entwickeltes Curriculum haben, das zudem eine Akkreditierung durchlaufen hat, gilt der erlangte akademische Grad in allen Ländern, in denen Universitäten beteiligt sind, ohne dass eine Nostrifizierung vorgenommen werden muss. Da alle Studierenden solcher Programme zwingend mindestens ein Semester an einer der Partneruniversitäten absolvieren müssen, ist internationale Erfahrung bereits im Studium organisiert und absolviert. Berufsfelder gibt es genug, denn Expertise in Gleichbehandlung wird nicht nur in öffentlichen Belangen benötigt, sondern zunehmend auch in der Privatwirtschaft.

Univ.-Prof. Mag.Dr. Irmtraud Fischer
Institut für Alttestamentliche Bibelwissenschaften
Karl-Franzens-Universität Graz
i.fischer@uni-graz.at

1 Bald nach meiner Rückberufung vom Bonner Lehrstuhl „Altes Testament und Theologische Frauenforschung“ nach Graz.

Aus der Praxis der Personalvertretung