

Studienreformen – Impulse für eine neue Lehr-Lernkultur

Karla Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.
eMail: karla.mueller@uni-leipzig.de

Hochschuldidaktik zwischen neuer Lehre und Bologna-Reform

„Unter den Talaren - Muff von 1000 Jahren“ riefen zwei Studenten, als sie 1967 mit einem inzwischen berühmt gewordenen Plakat gegen elitäre Strukturen und demokratiefreien Raum an der Universität Hamburg protestierten. Sie kritisierten nicht nur starre Hierarchien und fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden, sondern auch eine verstaubte und rein rezeptive Lehrwirklichkeit an der Universität.

Inzwischen sieht es so aus, als habe sich hier Einiges getan; die Studierenden sind heute über verschiedene Lernplattformen und soziale Netzwerke miteinander verbunden und stehen in regem E-Mail Kontakt mit ihren Dozentinnen und Dozenten. Es gibt neue Studiengänge, neue Lehrformate und eine andere Lehrkultur als noch vor wenigen Jahren.

Dennoch scheint es, als wären die weit greifenden Forderungen aus den Studierendenprotesten immer noch aktuell, denn erst mit den strukturellen Reformen im Zuge von Bologna ist die pädagogische Debatte um das ‚Wie‘ der akademischen Lehre neu entbrannt. Unter dem Stichwort des ‚shift from teaching to learning‘ lassen sich viele der aktuellen hochschuldidaktischen Forderungen subsumieren und reihen sich ein in die internationale Forderung nach einer eher stu-

dierendenzentrierten Lehre.

Der Hochschulumbau im Zuge von Bologna deckt die noch immer vorhandenen Mängel in der universitären Lehre neu auf und hat damit die Potenz, mit einer gut aufgestellten und überzeugenden Hochschuldidaktik diese auch zu verändern.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass Hochschuldidaktik sich im Verlauf der Hochschulreformdebatte der 70er Jahre zunehmend als Wissenschaftsbereich etablierte und schließlich im Rahmen von Bologna grundsätzlich neuen Aufwind bekommen hat und so die Chance erhält, die Forderungen aus dem ‚shift from teaching to learning‘ tatsächlich umzusetzen.

Hochschuldidaktik in der BRD

Der Begriff Hochschuldidaktik wird bis heute in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich weit gefasst. Einerseits wird er hauptsächlich auf den Bereich der universitären Lehre und fachdidaktischen Weiterbildung bezogen, während andererseits eine Verknüpfung hochschuldidaktischer Forschung mit hochschuldidaktischer Lehre und Weiterbildung favorisiert wird (vgl. Reiber 2009; Battaglia 2004; Schmidt und Tippelt 2005).

Als relativ junge (Teil-)Disziplin beschäftigt sich Hochschuldidaktik in jedem Falle mit Fragen der universitären Lehre

und stößt dabei in Deutschland in den 70er Jahren auf großes Interesse. Im Zuge der Hochschulreformdiskussionen orientierten sich die Bemühungen um eine Erneuerung der Hochschuldidaktik inhaltlich an den Forderungen der Studentenbewegung nach mehr demokratischer Mitbestimmung, aktivierenden Lehrformen und alternativen Lehrmethoden (vgl. Reiber 2007; Schmidt und Tippelt 2005). Dies führte zu zahlreichen Neugründungen hochschuldidaktischer Zentren, einer regen wissenschaftlichen Publikationstätigkeit und nationalen und internationalen Forschungsprojekten (vgl. Battaglia 2004; Reiber 2007).

Mit dem wachsenden Interesse an Hochschuldidaktik wurden verschiedene universitäre Arbeitsstellen eingerichtet; Vorreiter waren das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg, das Institut für Hochschuldidaktik der Technischen Universität Berlin (HDZ) und das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik an der Universität Bielefeld (IZHD). Vor allem Fachhochschulen kooperierten im Rahmen der Fachdidaktiken stabil miteinander, so dass sich deren Einrichtungen teilweise bis heute halten konnten, so z.B. in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen (vgl. Battaglia 2004). Seit den 80er Jahren ließ das Interesse für Hochschuldidaktik jedoch allmählich nach, wobei seit den 90er Jahren wieder verstärkte Aktivitäten im Bereich Hoch-

schuldidaktik zu verzeichnen sind, unter anderem durch neue Impulse und Herausforderungen im Bereich des ‚e-learning‘ und eine Tendenz zur hochschulübergreifenden Institutionalisierung von Hochschuldidaktischen Zentren, wie zum Beispiel das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (vgl. Schmidt und Tippelt 2005).

Bologna-Reform und Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz

Vor allem mit der Implementierung neuer Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform erhielt der Bereich Hochschuldidaktik wieder Aufwind: „Bologna - das ist im Kern die Erfindung des Moduls. Modularisierte Studiengänge haben einiges zu bieten: Sie lockern Fächer auf, öffnen disziplinäre Grenzen, erlauben ein problemorientiertes Arbeiten und praktizieren regelmäßige Erfolgskontrollen“ (Fach 2009, 894). Waren die Studiengänge bisher curricular organisiert und führten auf ausführliche Abschlussprüfungen hin, sind sie nun modular organisiert und werden lernzielorientiert modulspezifisch abgeprüft (vgl. Stahr 2009; Wildt 2009¹). Diese Veränderungen in der *Lehrstruktur* machen deutlich, dass auch die *Lehrkultur* erneuert werden muss, was teilweise zu einer hektischen Betriebsamkeit im Bereich der Hochschullehre geführt hat, die sich zum Beispiel in Mentoring-Programmen, ‚fast-track‘-Studienabschlüssen,

Rankings und Innovationspreisen niederschlug (vgl. Fach 2009). Es wird nun also eine zweite Reformwelle im Bereich der akademischen Lehre gefordert, die sich mehr mit der eigentlichen Hochschullehre befasst und an die Debatten um den ‚shift from teaching to learning‘ anschließt. In diesem Zusammenhang sind die Forderungen der Hochschulrektorenkonferenz spannend:

„Die Hochschul- und Unterrichtsforschung zeigt, wie viel effektiver eine studienzentrierte Lehre im Verhältnis zur traditionellen reinen Wissensvermittlung ist. Sie ist Kern eines geänderten Grundverständnisses von Lehre in den Hochschulen und Grundlage der Umgestaltung der Lernumgebungen. [...] Dieser Wandel konkretisiert sich für alle Beteiligten im Studiengang. Hier müssen sorgfältig erarbeitete Qualifikationsziele, angemessene Lehr-, Lern- und Prüfungsformen, die Weiterqualifikation der Lehrenden und eine aktivere Rolle der Studierenden abgestimmt werden und zusammenwirken.“ (HRK 2008).

Die Hochschulrektorenkonferenz rezipiert damit moderne didaktische Auffassungen einer selbstgesteuerten Wissensanwendung, was sich vor allem an der Forderung nach einer studierendenzentrierten Gestaltung der Lernumge-

¹ Johannes Wildt führte diesen Umstand bei seinem Vortrag „Forschendes Lernen als Hochform aktiven und kooperativen Studierens“ im Rahmen der Tagung „Wissen und Effizienz“ am 3.12.09 an der Universität Leipzig näher aus.

bung zeigt². So sollen studierendenzentrierte Lehrstrategien, die selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen, traditionelle Formen der Wissensvermittlung ablösen und kooperative Lernformen bevorzugt werden. Handlungsebene für die Umsetzung „guter“ Lehre ist laut HRK der Studiengang, wobei ein besonderes Augenmerk auf der Verbesserung der Lehrqualität liegt: „[...] die Wahrnehmung regelmäßiger Weiterbildungs- und vor allem Coachingangebote (von internen, externen oder hochschulübergreifenden Anbietern) tragen im Zusammenwirken [...] zur Vergrößerung einer studierendenkonzentrierten Lehrkompetenz einer steigenden Anzahl von Lehrenden an den Hochschulen bei. Insbesondere für Neuberufene sollten spezielle Programme entwickelt werden. [...] In diesem Sinne sollte eine systematische und praxisnahe didaktische Qualifizierung den Lehrenden ermöglichen, unter vielfältigen Lehr- und Lernformen diejenigen auszuwählen bzw. zu befördern, die den Lernzielen der Curricula auf der einen Seite und den Kenntnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen studentischen Lerngruppe auf der anderen Seite gerecht werden.“ (HRK 2008, 5). Laut HRK sollte vor allem die intrinsische Lernmotivation gestärkt werden, indem die Studierenden als eigenverantwortlich Lernende wahrgenommen werden und selbstständig die zu ihnen passenden Studienprogramme

herausfinden können.

Dieser kurze Überblick zu den Entwicklungstendenzen im Bereich Hochschuldidaktik zeigt, dass inzwischen auch die Hochschulrektorenkonferenz der Leitidee einer studierendenzentrierten Lehre folgt und diese mittels didaktischer Qualifizierungen institutionell unterstützen will. Sie favorisiert dabei hochschulübergreifende Strukturen wie an Fachhochschulen in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die in einer Trägerschaft der Hochschulen stehen. Diese Institutionen sollen einerseits eng mit den einzelnen Fachbereichen zusammenarbeiten, aber andererseits die neuesten bildungswissenschaftlichen Forschungen berücksichtigen (vgl. HRK 2008).

Der ‚shift from teaching to learning‘

Diese Forderungen importiert die HRK aus dem nationalen und internationalen Bildungsdiskurs des ‚shift from teaching to learning‘, ohne direkt darauf zu verweisen (vgl. Stahr 2009).

Gemeint ist mit dem Schlagwort ein Perspektivwechsel im Blick auf das allgemeine Lerngeschehen sowohl in Schu-

² Dies fordern zum Beispiel auch Schmidt und Tippelt: „Die Dominanz des Lehrenden, wie sie beispielsweise im Frontalunterricht gegeben ist, sollte [...] einer stärkeren Orientierung des Lehr-Lern-Geschehens an den Lernenden weichen.“ (Schmidt und Tippelt 2005, 106).

len, als auch an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen. Lag der Fokus bisher auf der Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten, so wird nun das Hauptaugenmerk auf die Lernergebnisse und die Lernstrategien gerichtet (vgl. Wildt 2004).

War das Studium bisher curricular aufgebaut, ist es jetzt auf ‚learning outcomes‘ angelegt und versucht, über genau festgelegte Kompetenzen Vergleichbarkeit zu erreichen³. Mit dem Studium soll Handlungskompetenz erreicht werden, die sich aus der Integration von Sozial-, Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz ergibt (vgl. Wildt 2004). Es gibt verschiedene lerntheoretische Ansätze um diese Konzeption akademischer Bildung umzusetzen, zu nennen wäre dabei das Konzept des Situiereten Lernens⁴, der kognitionspsychologische Ansatz (vgl. Krapp et al. 2006), oder die Orientierung an Lernstrategien (vgl. Krapp et al. 2006).

Johannes Wildt bemängelt, dass die Studienreform zwar zu einer strukturellen und organisatorischen Neuorientierung des deutschen Studiengangsystems führe, eine inhaltliche und methodische Neuorientierung bisher jedoch noch nicht passiert sei (vgl. Wildt 2004)⁵. Richtungsweisend für eine solche Neuorientierung ist der Sichtwechsel eines ‚shift from teaching to learning‘, der sich wie oben gezeigt inzwischen auch in den Forderungen der HRK wiederfindet und im (weiteren) Verlauf der zweiten Welle der Bologna-Re-

form vermutlich immer stärker Eingang in die universitären Lehrveranstaltungen finden wird.

Die neuen Studiengänge werden aufgrund ihrer Lehre zurzeit stark kritisiert, da vor allem „die Umsetzung kompetenzorientierter und lernerzentrierter Studienprogramme [...] völlig unzureichend“ sei (Stahr 2009, 70). Schneider et al. kritisieren vor allem den Gestaltungsbereich der Reformen, der sich hauptsächlich auf die Organisationsstruktur der neuen Studiengänge beziehe, nicht aber eine Erneuerung und Reform der Lehre mit einschließe. „Resultat ist eine Reglementierung des Studiums, die zwar mitunter den Leistungsdruck erhöht und die Kontrolle des Studienverhaltens intensiviert, keineswegs aber die Zugangs- bzw. Lernwege und -ergebnisse der Studierenden verbessert.“ (Schneider et al. 2009, 6).

³ Dies ist einer der Hauptkritikpunkte an der Studienreform, denn indem Kompetenzen definiert werden, die am Ende des Lernprozesses abrufbar sein sollen, wird der wissenschaftliche Rahmen so weit eingeeengt, dass nur noch gelernt werden kann, was schon vorher feststand.

⁴ Im Konzept des situiereten Lernens wird Lernen auf komplexe Problemstellungen in möglichst authentischen Lebenssituationen bezogen. Es wird dabei in den situativen Lebenszusammenhang eingebettet und auf soziale Interaktionen wert gelegt. Durch eine entsprechende Gestaltung des Lernumfeldes und der Lernsituation kann Lernen als Prozess unterstützt werden.

⁵ Ähnlich äußern sich auch Ulrich Welbers und Johannes Wildt: „Die Realität an Hochschulen hingegen trägt weder den neuen Ansprüchen, noch dem „alten“ Anforderungsprofil zur Zeit ausreichend Rechnung [...]“ (Welbers & Wildt 2004, S.204)

Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (ehemals Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik) fordert deshalb nach Bologna eine zweite Welle der Reform mit folgenden Inhalten:

1. Personalentwicklung mit deutlichem Fokus auf der Lehrkompetenz
2. Implementierung selbst organisierter Lernprozesse in den Modulen
3. hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung (vgl. Schneider et al. 2009).

Ähnlich äußert sich die Hochschulrektorenkonferenz, welche fordert nicht nur die Lehrkompetenz zu stärken, sondern sie auch als Kriterium der Personalauswahl stärker zu berücksichtigen (vgl. HRK 2008).

Einen Grund für die aktuelle kritische Sichtweise auf Bologna sieht Ingeborg Stahr in einer mangelhaften Informationspolitik hinsichtlich der Neuerungen in der Lehrkultur und entsprechend fehlenden Weiterbildungen für die Hochschullehrenden: „Es fehlt ihnen an Kenntnissen und Erfahrungen der Curriculumsentwicklung, der Vermittlung fachübergreifender und fachbezogener Kompetenzen, der curricularen Konstruktion von Modulen, der Konzeption von Modulprüfungen sowie der Einbeziehung beschäftigungsrelevanter und Internationalität fördernder Lehr-/ Lernkonzepte.“ (Stahr 2009, 71). Bedauerlich sei es außerdem,

dass die Kompetenzen der bereits seit den 70er Jahren existierenden Hochschuldidaktischen Zentren kaum genutzt würden und die Studierenden und Lehrenden insgesamt mit der neuen Lehrsituation ziemlich allein blieben.

Fazit

Die Forderungen an eine demokratischere und durch mehr studentische Eigenbeteiligung geprägte Universität aus den 70er Jahren haben bis heute nicht an Aktualität verloren. Fragwürdige Traditionslinien innerhalb der Universitäten wurden zwar unterbrochen und der wissenschaftliche Bereich der Hochschuldidaktik bekam Aufwind im Sinne einer regen Publikationstätigkeit und zahlreicher institutioneller Neugründungen und Verbände. Dennoch wurde die Lehrpraxis nicht fundamental geändert, da auch heute noch aus pädagogischer Sicht ein großer Reformbedarf besteht. Entsprechende Forderungen lassen sich mit dem Schlagwort des ‚shift from teaching to learning‘ bündeln, dessen Forderungen inzwischen auch Eingang in Publikationen der Hochschulrektorenkonferenz gefunden haben und somit den Begründungszusammenhang einer entsprechenden zweiten Welle der Reform der Universität bilden können. Wie es weitergeht mit Hochschuldidaktik bleibt abzuwarten, aber da der Bedarf für hochschuldidaktische Weiterbildungen von wissenschaftlicher wie politischer Sei-

te erkannt zu sein scheint, kommt es nun darauf an, mit gezielten Weiterbildungsprogrammen auch die Lehrenden mit einer neuen Lehrkultur anzustecken. Immerhin sind es die Lehrenden, in deren Händen die akademische Lehre liegt. Und damit auch der Einzug einer neuen Lehr- und Lernkultur.

Literatur

- Battaglia, Santina (2004): Hochschuldidaktische Weiterbildungs- und Beratungsangebote in Deutschland: eine Übersicht. Quelle: Internet am 6.11.2009, 11:41 Uhr unter <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/hochschuldidaktik/battaglia.pdf>
- Fach, Wolfgang (2009): Mehr Ehre für die Leere. Mentoring, E-Learning, Tracking, Marketing: Anmerkungen zu Wettbewerb um Exzellenz in der Lehre. In: *Forschung & Lehre* 12/09.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Bonn 22.4.2008. Quelle: Internet am 10.12.2009 unter http://www.hrk.de/de/download/dateien/Reform_in_der_Lehre_-_Beschluss_22-4-08.pdf
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (2006) (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Beltz Verlag, Weinheim.
- Reiber, Karin (2007): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik - Ein Blick zurück nach vorn: Einführung in den Tagungsband. In: Reiber, Karin; Richter, Regine (Hrsg.): *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn*. Logos Verlag, Berlin, S.7-27.
- Schmidt, Bernhard; Rudolf Tippelt (2005): Besser lehren - Neues von der Hochschuldidaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50. Beiheft. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S.103-116.
- Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (2009): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S.5-11.
- Stahr, Ingeborg (2009): *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*. In: Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (Hrsg.): *40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S.70-87.
- Tippelt, Rudolf (2007): Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen - Neues von der Hochschuldidaktik? In: Reiber, Karin; Richter, Regine (Hrsg.): *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn*. Logos Verlag, Berlin. S.135-157.
- Welbers, Ulrich; Wildt, Johannes (2004): Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Ehlert, Holger; Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Grupello Verlag, Düsseldorf. S.203-214.
- Wildt, Johannes (2004): 'The Shift from Teaching to Learning' - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger; Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Grupello Verlag, Düsseldorf. S.168-179.
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Quelle: Internet, abgerufen am 8.1.2010, 14.31 Uhr unter http://www.exzellente-lehre.de/pdf/empfehlungen_zur_qualitaetsverbesserung_von_lehre_und_studium_2008.pdf.

Karla Müller