

# HDS Journal

1 | 2011

PERSPEKTIVEN GUTER LEHRE

## Inhalt

### Editorial

3

### Perspektiven

#### Zwischen den Stühlen ist Bewegung.

Elena Buck, Anne Dölemeyer, Benjamin Engbrocks,  
Kathrin Franke und Beatrice Müller

6

#### Kollegiale Beratung am Berliner Zentrum für Hochschullehre.

Dipl.-Psych. Anja Pawelleck

19

#### Das Lehrportfolio.

Jan Fendler und Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda

29

#### Erfahrungsbericht zum Verfassen eines Lehrportfolios.

Constanze Janda

43

#### Hochschuldidaktische Weiterbildung als fachüber- greifender Dialog an der Universität Lettlands

Sanita Baranova

48

### Lehre in Sachsen

#### Das ViP-Projekt: Videovorlesungen an der Universität Leipzig

Dr. Michael Gerth

59

#### Literaturhinweis: Educasting

Isabel Zorn, Andreas Auwärter, Marc Krüger und  
Heike Seehagen-Marx

64

#### Evaluation der HDS-Pilotphase im WS 2010/11

66

### Service

#### Rezensionen

#### Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch.

Beatrice Müller

71

#### Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien

Benjamin Engbrocks

73

#### HDS.Jahrestagung 2011 Inter::Disziplinäre Perspektiven guter Lehre Tagungsprogramm

77

#### Veranstaltungshinweise / Ausschreibungen

78

#### Impressum

81

## Editorial



Liebe Leser\_innen,

wir freuen uns, Ihnen die dritte Ausgabe des HDS.Journals zu Perspektiven guter Lehre in Sachsen und andernorts präsentieren zu können.

Seit dem Erscheinen des letzten Heftes hat sich im HDS viel getan:

Im April 2011 beschlossen die Leitungen von dreizehn sächsischen Hochschulen, das HDS als gemeinsame zentrale Einrichtung zu betreiben und finanziell zu unterstützen. Das hat entsprechend positive Folgen für die Weiterbildungs- und Unterstützungsangebote, die wir Lehrenden im Freistaat Sachsen machen können. Die Angebote der sächsischen Hochschulen und HDS-Geschäftsstelle haben sich gegenüber dem vergangenen Jahr deutlich erweitert: Es finden mehr Weiterbildungsseminare an mehr Hochschulstandorten statt, die ein breiteres inhaltliches Spektrum abdecken. Darüber hinaus können Interessierte ab WS 2011/12 am strukturierten Programm zum Erwerb des sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikats teilnehmen, das sich an inter-

nationalen und deutschlandweiten Standards orientiert. [Ausführliche Informationen zum hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramm finden Sie auf unserem Portal.](#)

Und dies sind einige weitere Angebote, die wir in diesem Jahr für Sie vorbereitet haben:

Das HDS hilft beim Aufbau von [Praxisteam](#)s, in denen sich Hochschullehrende nach dem Prinzip der Kollegialen Beratung austauschen und gegenseitig unterstützen. Erste Gruppen haben sich bereits gebildet. Bei Interesse bieten wir auf Anfrage [Einführungsworkshops](#) für sächsische Hochschullehrende an.

Am [4. November 2011](#) findet in Kooperation mit dem Zentrum für Weiterbildung der TU Dresden die [zweite HDS.Jahrestagung](#) in Dresden statt. Die diesjährige Jahrestagung steht unter dem Motto [Inter::Disziplinäre Perspektiven guter Lehre](#). Die Tagung ist vor allem eine Plattform des Austauschs über Beispiele guter Lehre an sächsischen Hochschulen und zur Diskussion neuer Entwicklungen in der Lehre mit externen Expert\_innen. In diesem Jahr steht sie ganz im Zeichen von fachspezifischen und interdisziplinären Aspekten der Hochschullehre.

Neu in diesem Jahr ist der [HDS.Dialog](#), ein Format aus Ringvorlesung und Diskussion, das mit wechselnden Themenschwerpunkten jedes Jahr wiederholt werden soll. Dieses Jahr haben wir, vorbereitend auf die Jahrestagung, mit insgesamt drei Abendveranstaltungen zu fachbezogenen Themen begonnen.

Gern stehen wir Ihnen für Ihre Anregungen und Fragen zu den Angeboten des HDS zur Verfügung.

Zum Inhalt des aktuellen HDS.Journals:

Im vorliegenden Heft halten wir in eigener Sache Rückschau auf unsere Pilotphase, im Rahmen derer wir das erste sachsenweite hochschuldidaktische Kursprogramm organisiert und das Format der Kollegialen Beratung erprobt haben (S. 66).

Anja Pawelleck schildert die Erfahrungen mit Kollegialer Beratung, die am Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) in den letzten Jahren gemacht wurden (S. 19).

Jan Fendler (FSU Jena) führt in die Erstellung eines Lehrportfolios ein, das der konstanten Selbstreflexion der eigenen Lehrpraxis dient und individuelle Entwick-

lungsschritte über einen längeren Zeitraum dokumentiert (S. 29). Ergänzt wird die Einführung durch einen Erfahrungsbericht von Constanze Janda (FSU Jena), die das Format Lehrportfolio erfolgreich nutzt (S. 43).

Im März 2011 war eine Delegation der Lettischen Universität Riga in Leipzig zu Gast und nahm an einem Workshop im HDS teil, in dem es um einen Erfahrungsaustausch zum Aufbau hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote ging. Sanita Baranova geht in ihrem Artikel ausführlich auf die Konzeption und Umsetzung hochschuldidaktischer Programme an der Lettischen Universität ein und fasst darüber hinaus die Ergebnisse der diesbezüglichen Begleitforschung zur Qualitätssicherung und weitergehenden Bedarfserhebung zusammen (S. 48).

Michael Gerth (E-Learning Service Universität Leipzig) gibt einen Einblick in die Möglichkeiten des Einsatzes von E-Vorlesungen (S. 59). Sein Beitrag wird ergänzt durch den Verweis auf einen Artikel von Isabel Zorn, Andreas Auwärter, Marc Krüger und Heike Seehagen-Marx aus dem Online-Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (Hg. von M. Ebner und S. Schön), in dem der Einsatz von Podcasts in Bildungskontexten aus

lerntheoretischer Sicht fundiert und anhand von didaktischen Praxisbeispielen veranschaulicht wird (S. 64).

Im Rahmen eines internationalen Symposiums – organisiert von ProLehre, der hochschuldidaktischen Einrichtung der TU München – fand in der ersten Märzwoche dieses Jahres die 40. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) statt. Das HDS hat hierzu einen Tagungsbericht verfasst, der die aus unserer Sicht wichtigsten Inhalte zusammenfasst (S. 6).

Abgerundet wird das aktuelle HDS.Journal wie gewohnt durch zwei Rezensionen (S. 71) und einem Serviceteil zu aktuellen Tagungen und Ausschreibungen (S. 78).

Wir wünschen eine interessante und informative Lektüre!

Ihr **HDS-Team**

Elena Buck,  
Anne Dölemeyer,  
Benjamin Engbrocks,  
Kathrin Franke und  
Beatrice Müller



## Zwischen den Stühlen ist Bewegung.

### Eindrücke vom Internationalen Symposium und der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) im März 2011 in München.

Im Rahmen eines internationalen Symposiums - organisiert von ProLehre<sup>1</sup> (der hochschuldidaktischen Einrichtung der TU München) - fand in der ersten Märzwoche dieses Jahres die 40. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD)<sup>2</sup> statt. Runde Jubiläen laden bekanntlich dazu ein, Rückschau zu halten - die Entstehung der Hochschuldidaktik im Kontext der Hochschulreformbestrebungen der 1960er und 70er Jahre bietet hier eine Fülle von Ansatzpunkten, Projektionen und Anekdoten. An dieser Stelle sei nur angemerkt, dass die Hochschuldidaktik in ihrer noch kurzen Geschichte vor allem im Spannungsfeld Hochschulpolitik, Verwaltung und Wissenschaft geprägt wurde und wird.<sup>3</sup> Während die wechselnden Konjunkturen der Hochschulpolitik als externer Faktor den fallenden oder (seit der Bologna-Reform) wieder steigenden Bedarf an hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten (mit-)bestimmen, sind es vor allem Verwaltung und Wissenschaft, welche die (Selbst-)Verortung von Hochschuldidaktiker\_innen prägen. Im Folgenden werfen wir

1 <http://www.cvl-a.de/prolehre/>

2 <http://www.dghd.de/>

3 für einen kurzen Überblick: vgl. HDS.Journal No. 1, 2010, <https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSJournal1-2010.pdf>

einige Schlaglichter auf zentrale Themenbereiche, die im Rahmen des internationalen Symposiums und der DGHD-Jahrestagung verhandelt wurden.

### Hochschuldidaktik als „dritter Raum“ im akademischen Betrieb

Mit einem Blick über den Tellerrand stellte *Angelika Thielsch* in ihrem Workshop<sup>4</sup> die Hochschuldidaktik als „dritten Raum“ vor. Das kulturwissenschaftliche Konzept des „Third Space“<sup>5</sup> - in dem (post-koloniale) Identitätsstiftung im Zusammenspiel zwischen bzw. in der Schnittmenge verschiedener kultureller Sphären verortet wird - führte die britische Hochschulforscherin *Celia Whitchurch* in die Hochschulforschung ein. Es diene der Beschreibung neu entstehender Aufgabenfelder im akademischen Betrieb, die sie als ein „emergentes Territorium zwischen dem wissenschaftlichen und dem professionellen Bereich“<sup>6</sup> charakterisiert. *Whitchurch* geht davon aus, dass „Tätigkeiten in diesem ‚dritten Raum‘“<sup>6</sup> indikativ für künftige Trends bei der Herausbildung professioneller Identitäten sind und sich diese Tätigkeiten zunehmend mit Aufgaben von Wissenschaftler\_innen vermischen, die projekt- und managementbezogene Rollen übernehmen, so dass sich wahrscheinlich neue

Formen des ‚dritten Raums‘ ergeben werden“ (vgl. ebd.). Professionelles Handeln im Arbeitsbereich Hochschuldidaktik spielt sich in einem Raum ab, der durch den Balanceakt zwischen Tätigkeiten geprägt ist, die auf die „organisatorischen und/oder sozialen Bedingungsrahmen“ Lehrender ausgerichtet sind und solchen, die sich am „Individuum und individuellen Fällen und/oder Bedürfnissen“ orientieren.<sup>7</sup> Zugleich wird das Zusammenspiel von hochschulpolitischen Entwicklungen mit dem Verantwortungsbereich hochschuldidaktischer Einrichtungen, Initiativen und Maßnahmen durch ein Spannungsfeld aus Innovation, Entwicklung, Eigeninitiative und konkreten Serviceleistungen als unterstützende Dienstleistungsstruktur für Hochschullehrende aufrecht-

4 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2e\\_thielsch\\_dritter\\_raum.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2e_thielsch_dritter_raum.pdf)

5 Bhabha, Homi K. (2007): *The Location of Culture*. London / NY, Routledge Classics

6 Whitchurch, Celia (2008): *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education*. *Higher Education Quarterly*, Jg. 62, H. 4, S. 377-396, S. 384. Zitiert nach Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schneijderberg (2010): *Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 29.

7 Urban, Diana und Meister, Dorothee M. (2010): *Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Jg. 5, Nr. 4, S. 104-123, S. 108.

erhalten (vgl. ebd.). Arbeitssituation und Selbstverständnis der in diesem Bereich arbeitenden Personen sind ebenso diffus wie der Raum selbst. Befragt man die im „dritten Raum“ Tätigen, so kennzeichnen sie sich selbst eher „als DienstleisterInnen und weniger als Verursacher neuer Pflichten und Kontrollen [...], als Hochschulprofessionelle und Experten, teilweise als Generalisten, aber kaum noch als Wissenschaftler“ und beschreiben, „dass sie an Schnittstellen arbeiten, multifunktional tätig sind, neue Tätigkeitsfelder gestalten, Troubleshooter sind und oft dort einspringen, wo unmittelbarer Bedarf entsteht“.<sup>8</sup> Diese Tätigkeiten sind irgendwo „zwischen Strategie und Innovation“<sup>9</sup> verortet: Hochschulprofessionelle „erkennen (funktionale und/oder organisationale) Grenzen, nutzen diese aber aktiv, um strategische Vorteile zu erzielen und institutionelle Kapazitäten aufzubauen, indem sie aus ihrem Wissen um beide Seiten der Grenzen, mit denen sie zu tun haben, Kapital schlagen“. Sie zeigen dabei „eine Missachtung von Grenzen, oder von Regeln und Ressourcen, (...) und bearbeiten die breit gefassten Projekte, mit denen sie befasst sind, mit einem explorativen und ergebnisoffenen Ansatz“.<sup>10</sup> Im Zusammenwirken von entgrenztem Tätigkeitsfeld und unklarer Rollenzuschreibung wird beides nicht als defizitär verstanden, sondern als Quelle neuer Möglichkeiten. Der ‚dritte

Raum‘, in dem man sich „eher auf symbolisches Kapital und persönliche Netzwerke verlassen“<sup>11</sup> muss, wird selber zur Ressource, mit der gearbeitet werden kann. Während „die neuen Hochschulprofessionellen in bemerkenswertem Maße gestaltend wirken, eignet sich die Betonung der zuarbeitenden Rolle dazu, Auseinandersetzungen über potentielle Rollenüberschneidungen und -konflikte in Grenzen zu halten und Kooperationsbereit-

<sup>8</sup> Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schnejderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 34.

<sup>9</sup> Kallenberg, A.J. (2005): Strategy and Innovation. The Roles of Academic Middle Managers in Higher Education. Vortrag auf der 27. Jahrestagung der European Association of Institutional Research (EAIR), 28.-31.8.2005 in Riga (unpubliziertes Manuskript). Zitiert nach: Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schnejderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 35.

<sup>10</sup> Whitchurch, Celia (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. Higher Education Quarterly, Jg. 62, H. 4, S. 377-396, S. 382-384. Zitiert nach Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schnejderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 29.

<sup>11</sup> Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schnejderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 25.

<sup>12</sup> Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schnejderberg (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39, S. 24f.



schaft auf Seiten von Hochschullehrenden zu fördern.“<sup>12</sup> Plastisch anschaulich wird dieses Spannungsfeld, wenn man das Selbstverständnis hochschuldidaktischer Einrichtungen betrachtet, welche sich als Forschungs- und/oder als Serviceeinrichtung betrachten (und positionieren). Diese Selbstzuschreibung ist nicht ausschließlich, d.h. kein Entweder-Oder sondern ein Sowohl-als-auch, sie ist beides bzw. liegt dazwischen im ‚dritten Raum‘. Dabei betreibt die Hochschuldidaktik als eigenes Wissenschaftsgebiet anwendungsorientierte und interdisziplinäre Forschung, wobei der Blick auf die eigene Profession bisher kaum expliziter Bestandteil dieser Forschung ist.<sup>13</sup> Zugleich können jedoch innerhalb des Kreises der Hochschuldidaktiker\_innen als einer „Community of Practice“ Tendenzen der Entwicklung hin zu einer dezidierten Profession Hochschuldidaktik ausgemacht werden, die sich im Sinne einer Professionalisierungsstrategie in dem Bestreben nach einheitlichen Standards und einer gemeinsamen Wissensbasis als Zeichen von Professionalität niederschlägt. Zugleich wird kritisch betont, dass diese Entwicklung sowohl einer gezielten Veränderung als auch trennscharfer Strukturen bedarf (vgl. ebd.). In eben diesem Sinne bot die DGHD-Jahrestagung sowohl die Möglichkeit der Reflexion des eigenen professionellen Handelns und einen Überblick

über die bestehenden Strukturen und Perspektiven unterstützender Serviceangebote als auch einen Einblick in die Entwicklungslinien und Aussichten hochschuldidaktischer Forschung, um so die Grundlagen für eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen. In einem eigenen Track für Newcomer in der Hochschuldidaktik sowie durch das Promovierenden-Netzwerk der DGHD (welches sich das nächste Mal im Rahmen der HDS.Jahrestagung an der TU Dresden trifft), wurde und wird zudem Hilfestellung für Nachwuchswissenschaftler\_innen und Praktiker\_innen im Tätigkeitsfeld Hochschuldidaktik gegeben.

### **Hochschuldidaktik als Element hochschulinterner Organisationsentwicklung**

Eine Reihe weiterer Workshops der Tagung nahm Bezug auf Aspekte der Einbindung hochschuldidaktischer Arbeit in die allgemeinen Hochschulstrukturen. Dahinter steht ein Selbstverständnis, nach dem sich Hochschuldidaktik nicht in der Förderung der didaktischen Kompetenzen individueller Lehrender erschöpft, sondern darüber hinaus die Studienganggestaltung, Strategien der Per-

<sup>13</sup> vgl. Urban, Diana und Meister, Dorothee M. (2010): Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 4, S. 104-123, S. 110.

sonalentwicklung in der Lehre und die Gestaltung von Lernumgebungen (von der Bibliothek bis zu virtuellen Lernplattformen) umfasst. Die übergreifende Frage der in diesem Themenfeld verorteten Veranstaltungen lautete: Wie kommen die erforderlichen strukturellen Veränderungen zustande, die Voraussetzung für eine bessere Lehre sind? Oder anders gefragt: Wie implementiert und steuert man Wandel in Hochschulen, zu deren Merkmalen eine gewisse Resistenz gegenüber zentralen Steuerungsversuchen zählt?

Diesen Fragestellungen wurde beispielsweise in dem von *Susanne Glaeser* (FH Köln) konzipierten Planspiel *Und alle machen mit: Hochschulweites Projektmanagement zur Umsetzung eines Leitbilds exzellenter Lehre*<sup>14</sup> nachgegangen. Die Referentin nahm hierbei die Realisierung eines (von den entsprechenden Hochschulgremien bereits verabschiedeten) Leitbildes exzellenter Lehre zum Ausgangspunkt. Die Teilnehmer\_innen simulierten die Sitzung eines Lenkungsausschusses, der über die Umsetzung des Projekts „Schaffung einer Lehr-Lern-Community“ (in Form einer Internet-Plattform) beraten sollte. An der Sitzung nahmen verschiedene Gruppenvertreter\_innen teil: Dekan\_innen unterschiedlicher Fachrichtungen mit jeweils eigenen Agenden, eine

Hochschuldidaktikerin, ein Mitarbeiter des Rechenzentrums, die Hochschulpräsidentin, ein Studierender etc. Für jede Rolle lag ein „Skript“ vor. Im Verlauf der (fiktiven) Sitzung zeigten sich sehr gut die Dynamiken und Herausforderungen, die vor dem Hintergrund vieler, relativ eigenständiger Akteure mit ihren jeweiligen Agenden entstehen. Diskutiert wurde im Anschluss, ob und wie sich der Anspruch der Einbeziehung Betroffener (zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit einer tatsächlichen Umsetzung) und das Erfordernis, bereits im Vorfeld Ziele und alternative Strategien klar zu formulieren, miteinander ausbalancieren lassen.

Der von *Tobias Jenert* und *Taiga Brahm* (beide Universität St. Gallen) moderierte Workshop *Institutionsweite Hochschulentwicklung zur nachhaltigen Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen*<sup>15</sup> beschäftigte sich mit den Wegen einer institutionellen Verankerung hochschuldidaktischer Entwicklungsinitiativen und damit mit einer Hochschuldidaktik, die über die direkte Stärkung von Kompetenzen Lehrender hinaus geht und auch strukturell denkt. Dazu

<sup>14</sup> [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4a\\_glaeser\\_leitbild\\_exzellente\\_lehre.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4a_glaeser_leitbild_exzellente_lehre.pdf)

<sup>15</sup> [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4e\\_brahm\\_institutionsweite\\_hochschulentwicklung\\_lehrkultur.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4e_brahm_institutionsweite_hochschulentwicklung_lehrkultur.pdf)

wurde das Dreieck „Individuelle Kompetenzentwicklung & didaktische Designs“ - „Curriculumsgestaltung auf Programmebene“ - „Strategieentwicklung auf institutioneller Ebene“ beleuchtet. Die Referent\_innen stellten kurz die damit verbundenen Herausforderungen im Rahmen ihrer eigenen Erfahrungen an der Universität St. Gallen vor und gaben dazu auch einen Einblick in die Arbeitsstrukturen und Aktivitäten eines recht erfolgreich wirkenden Projekts. Im anschließenden World Café wurden zwei Fragen diskutiert: Was sind Hinderungs- und Erfolgsfaktoren für Hochschuldidaktik und welche Kompetenzen brauchen Hochschuldidaktiker\_innen?

Im Hinblick auf den Bereich Organisationsentwicklung sind außerdem Forschungsprojekte erwähnenswert, die sich mit der Frage *Wie kommen neue curriculare Strukturen in die Hochschule?* beschäftigen und die auf der Tagung vorgestellt wurden. So geht es im Projekt von *Nicole Romana Heigl*<sup>16</sup> um Möglichkeiten der curricular verankerten Förderung von „fächerübergreifenden Problemlösungskompetenzen“ oder um die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen und deren Bedeutung dafür, dass (und wie) „Neues in die Lehre“ kommt (*Caroline Trautwein, ProfiLe*).<sup>17</sup> *Dirk Unterschemmann* stellte sein Konzept zur Implementierung eines Projektes zum

*Problem-based Learning* an der FH Wien vor. Das Projekt *Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung* der Leibniz Universität Hannover wurde, mit Blick auf eine wissenschafts- und bildungstheoretische Kontextualisierung, von *Rüdiger Rhein*<sup>18</sup> vorgestellt. *Margret Bülow-Schramm* und *Hilke Rebenstorf* präsentierten erste Ergebnisse des Forschungsprojekts *USuS* (Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg), das drei große, interagierende Felder betrachtet: die Studienstruktur, die Studienstrategien der Studierenden sowie das hochschuldidaktische Design bzw. die zugrunde liegenden Lehrkonzepte.<sup>19</sup> Der besondere Reiz des Projekts liegt in der direkten Einspeisung von Befragungsergebnissen in die Lehre (in Form von hochschuldidaktischen Interventionen) und in dem Versuch der Messung des Impacts dieser Interventionen durch Befragungen in der Folgerunde. Forschung ist hier angewandt im direktesten Sinn. Direkt im Anschluss präsentierte *Nina Friese* ein Beispiel

16 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/6\\_heigl\\_thomas\\_adaptive\\_lehre.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/6_heigl_thomas_adaptive_lehre.pdf)

17 [http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/trautwein\\_illus-als-referenzpunkt.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/trautwein_illus-als-referenzpunkt.pdf)

18 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2c\\_rhein\\_wissenschaftstheorie.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2c_rhein_wissenschaftstheorie.pdf)

19 vgl. auch <http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/Praesentationen.164.0.html>

für eine solche hochschuldidaktische Intervention im Bereich der Ingenieurwissenschaften.

### Coaching an der Hochschule

Coaching ist als Instrument der Personalentwicklung in der Wirtschaft seit vielen Jahren etabliert und findet nun auch schrittweise den Weg an die Hochschulen: Es ist zwar noch ein weiter Weg, bis Coaching-Programme für spezielle Zielgruppen - z.B. Doktorand\_innen, Neuberufene oder Nachwuchswissenschaftler\_innen - flächendeckend etabliert sind. Erste, erfolgreiche Schritte, wie z.B. das Coaching-Angebot des Berliner Zentrums für Hochschullehre (BZHL) oder die Segel-Leadership-Wochenenden für Neuberufene an der Universität Kiel, sind jedoch bereits gemacht. Gerade Nachwuchswissenschaftler\_innen und Neuberufene sind mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Sie müssen sich nicht nur auf ihre (neue) Rolle als Lehrende einstellen, sondern sich auch als Forscher\_innen in der scientific community etablieren und in die Strukturen der universitären Selbstverwaltung einbringen. Der Workshop von *Eva-Maria Schumacher* (freiberufliche Trainerin und Coach) nahm die spezifischen Anliegen von Hochschullehrenden in den Blick und betrachtete sie unter dem As-

pekt *Coaching und Beratung entlang einer Hochschulbiographie*. Neben Fragen zum Rollenverständnis als Lehrende\_r, die beim Einstieg in den Hochschulalltag anders gelagert sind als im Falle mehrjähriger Berufserfahrung, geht es im Coaching von Hochschullehrenden immer auch um Fragen der Orientierung und Positionierung im Wissenschafts- und Hochschulsystem. Sind Neuberufene am Anfang ihrer Professur oft damit überfordert, zu entscheiden, in welchen universitären Gremien sie sich engagieren wollen und von welchen Aufgaben sie sich eher abgrenzen möchten, stehen etablierte Professor\_innen vor der Frage, inwiefern sie z.B. im Rahmen universitärer Selbstverwaltung nicht nur mitentscheiden, sondern auch Strukturen nachhaltig prägen und verändern wollen. Individuelle Coaching-Angebote für Hochschullehrende müssen somit nicht nur berücksichtigen, auf welcher Stufe der Karriereleiter sich der/die Coachee befindet, sondern sollten immer auch die unterschiedlichen Erwartungen im Blick behalten, welche diese Zielgruppe zu erfüllen hat. Die Anwesenden wurden anschließend dazu eingeladen, sich über ihre Erfahrungen bezüglich der Beratung oder eines Coachings zu den einzelnen Phasen auszutauschen. Die Fragen, wann es sich um ein Coaching bzw. eine hochschuldidaktische Beratung handelt und ob sich beide Forma-

te von einer Person durchführen lassen, wurden dabei intensiv diskutiert, da Lehrende - wie Erfahrungen der Anwesenden zeigten - in einem Coaching oftmals auch Beratung suchen.

### Gender und Diversity an der Hochschule

Interaktionen im beruflichen Umfeld sind durch viele Faktoren bedingt, nicht zuletzt durch den Umgang mit und Einsatz von genderbezogenen Zuschreibungen. Vielen Menschen ist die Tatsache, dass sie neben vielen anderen Rollen auch eine Geschlechterrolle ausfüllen und diesbezüglich adressiert werden, meist nicht bewusst. Ziel des Workshops von *Ulla Weber* und *Anja Quindeau*<sup>20</sup> (Genderzentrum TU München) zum Thema *Gendersensibles Coaching* war es deshalb, Coaches und Hochschullehrende für Gender-Aspekte im beruflichen Kontext zu sensibilisieren. Gender kann im Coaching auf drei Ebenen sichtbar werden: 1. indem der/die Coach sein/ihr Gegenüber aus der Gender-Perspektive wahrnimmt, ohne sich dessen bewusst zu sein, 2. indem Gender-Themen situativ aufkommen oder 3. indem der/die Coachee die Kategorie Gender explizit zum Gegenstand des Coachings macht. Wenn es im Coaching darum geht, Klient\_innen bei der persönlichen Weiterent-

wicklung zu unterstützen, dann darf - so das Credo der Referent\_innen - die Kategorie Gender nicht ausgeklammert werden, da diese unsere Verhaltensweisen wesentlich prägt und zu Ungleichbehandlungen führt.

Im Workshop *Gender.Macht.Sinn* von *Susanne Frölich-Steffen*<sup>21</sup> erhielten die Teilnehmenden einen Einblick in Theorie und Praxis der Genderdidaktik. Nach einem Brainstorming und einem Expertinnenvortrag zur Rolle von Genderdidaktik in der Lehre wurden Methoden ausprobiert und ausgewählte Praxisbeispiele diskutiert. Aufbauend auf einem konstruktivistischen Differenzkonzept<sup>22</sup> wurden die Bedeutung der Sozialisation in Bildungseinrichtungen für Geschlechtsunterschiede im Verhalten, ihre Wechselwirkung mit der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern und die Einflüsse auf das Lernverhalten der Lernenden vorgestellt. Mit dem Bild der undichten Leitung („Leaky Pipeline“) wurde der abnehmende Frauenanteil in aufeinander aufbauenden Stadien der akademischen Laufbahn veranschaulicht

20 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/3b\\_weber\\_gendersensibles\\_coaching.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/3b_weber_gendersensibles_coaching.pdf)

21 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2a\\_frolich-steffen\\_gender.macht.sinn.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/2a_frolich-steffen_gender.macht.sinn.pdf)

22 Eagly, Alice H. (1987): Sex differences in social behavior. A social-role interpretation, Hillsdale et al.: Erlbaum.

und diskutiert. Der Auftrag, gleichberechtigte Perspektiven zu eröffnen, sollte nicht als Frage des guten Willens missverstanden werden, sondern ist (mit dem Gendermainstreamingkonzept der EU, dem Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz) explizite normative Verpflichtung der Lehrenden an Hochschulen als Angestellte im Öffentlichen Dienst. Die Rolle der Hochschule als Sozialisationsinstanz für künftige Lehrer\_innen und Funktionsträger\_innen ist in diesen Fragen nicht zu unterschätzen. Genderdidaktik kann leisten, die Wahrnehmung der Lehrenden bezüglich „Doing Gender“ zu schärfen, gendersensible Methoden zu entwickeln und Genderkompetenz in der Lehre zu fördern. Dabei werden die Lernenden als Individuen wahrgenommen. Genderkompetenz ist als Synthese aus Können, Wollen und Grundwissen zu verstehen und schlägt sich nieder in der Sprache, der persönlichen Reflexion, den Inhalten von Lehrveranstaltungen, ihren Rahmenbedingungen sowie den verwendeten Bildern und Methoden.<sup>23</sup>

Gender ist jedoch nicht die einzige Kategorie, die im oben beschriebenen Sinn Wirkungsmacht erlangt und dennoch oft ein blinder Fleck an der Hochschule bleibt. Unter dem Begriff „Diversity“ werden mehrere Aspekte der Verschiedenheit Studierender und Lehrender sub-

sumiert. *Nicole Auferkorte-Michaelis* und *Annett Ladwig* berichteten im Workshop *Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity-Aspekten in Studium und Lehre*<sup>24</sup> von der Entwicklung und Implementierung einer hochschulweiten Diversity-Strategie an der Universität Duisburg-Essen (UDE). Die UDE hat Diversity als Zukunfts- und Profilverthema der Hochschule erkannt und ein eigenes Prorektorat für Diversity Management eingerichtet. 2009 wurde an der UDE der erste Versuch eines Diversity-Monitorings unternommen, demzufolge 70% der Studierenden erwerbstätig sind (über 20 Stunden pro Woche), 25% Migrationserfahrung haben und 50% ohne akademischen Bildungshintergrund aufgewachsen sind. Bezogen auf Studium und Lehre sind die relevanten Diversity-Aspekte an der UDE Bildungshintergrund, Kultur (womit auch Fach-, Gender- und nationale Kulturen umfasst sind), Gender, Migration, physische und psychische Belastbarkeit. Bezogen auf die Lehre wurden vier Implementationsbereiche identifiziert: Diversity-Aspekte als fächerübergreifende Inhalte, Diversity als

<sup>23</sup> Budde, Jürgen/Venth, Angela (2009): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.

<sup>24</sup> [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4c\\_auferkorte-michaelis\\_diversity\\_lehre.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/4c_auferkorte-michaelis_diversity_lehre.pdf)

Gestaltungsprinzip von Strukturen und Organisation des Studiums, Diversity-Aspekte als fachimmanente/fachintegrierte Inhalte sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen der Akteur\_innen (in der Hochschuldidaktik, aber auch darüber hinaus). In allen Bereichen gibt es Angebote für Studierende und Lehrende, an einem horizontal und vertikal integrierten Konzept wird gearbeitet. Interessierten seien das Diversity-Portal (<http://www.uni-due.de/diversity/index.shtml>) und das Gender-Portal (<http://www.uni-due.de/genderportal/index.shtml>) der UDE anempfohlen.

### Qualitätssicherung/Qualitätsmanagement hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote

Ein weiteres Schwerpunktthema der Tagung war die Qualitätssicherung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote. Hier gab es im Track *Impulse für die Qualitätsentwicklung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung* eine Fülle von Anregungen und Beispielen guter Praxis. Zunächst wurde im Sinne der „Scholarship of Teaching and Learning“ ein forschender Umgang mit der eigenen Lehre vorgeschlagen (*Ludwig Huber*). Neben den direkten Potenzialen für die Verbesserung der Lehre könnten auch wissenschaftliche Aufbereitungen von Fragen und Erfahrungen aus der eigenen Lehrpraxis helfen, die Leh-

re aufzuwerten. Hierfür bedarf es geeigneter Veröffentlichungsorgane. Ein Schwerpunkt des Tracks lag in der Frage, wie man „Lehrkompetenz“ und „Lehrqualität“ operationalisieren und erhöhen kann. *Caroline Trautwein* und *Marianne Merkt* (ZHW Uni Hamburg) stellten aufbauend auf einem Forschungsprojekt zur Wirkung des Master of Higher Education auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden Leitfragen zur Qualitätseinschätzung von akademischen Lehrportfolios vor. *Elisabeth Wegner* und *Matthias Nückles* (Universität Freiburg) präsentierten den Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen und Dilemmata in der Hochschullehre als Merkmal von Lehrkompetenz. Demnach führt hochschuldidaktische Weiterbildung zu einem differenzierten Blick auf gute Lehre und ihre Bedingungen, so dass die Lehrenden zu reflektierten didaktischen Entscheidungen befähigt werden. Hierzu bedarf es der Fähigkeit, Widersprüche zu erkennen, didaktische Paradigmen anzuwenden, Methoden zu kennen und deren Auswahl zu begründen sowie verschiedene Perspektiven einzunehmen. Hochschuldidaktische Weiterbildung ist also weit mehr als ein „Methodenbaukasten“. Im Beitrag von *Edith Kröber*<sup>25</sup> (Uni Stuttgart) wurden die Tücken der Messung der Weiterentwicklung von Lehrkonzeptionen deutlich. Ein Metho-

<sup>25</sup> [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/3e\\_kroeber\\_et\\_al.\\_evaluation\\_von\\_lehrcoaching.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/3e_kroeber_et_al._evaluation_von_lehrcoaching.pdf)



denvergleich zwischen Fragebögen und Grid-Interviews legte nahe, dass die soziale Erwünschtheit bestimmter Aussagen zur Lehre die Ergebnisse verfälschen könnte. Hier sei weitere Forschung nötig.

Für die Praxis der hochschuldidaktischen Weiterbildung lässt sich festhalten, dass unterschiedliche Präferenzen der Teilnehmenden berücksichtigt werden sollten und eine Passung zwischen Dozent\_innen und Teilnehmendenbedürfnissen in der Weiterbildung anzustreben ist, um nicht eine „Einheitsdidaktik“ zu forcieren. *Sabine Marx* und *Björn Kiehne* (Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen, TU Braunschweig) schlugen die Anwendung weiterbildnerischer Methoden vor, um biographisches Wissen der Teilnehmer\_innen an hochschuldidaktischer Weiterbildung zu aktivieren und sie dabei zu unterstützen, ihre eigenen Lernwege zu Lehr-Lernkonzepten zu formen. *Christiane Ernst* (HDZ TU Dortmund) und *Ute Zaepernick-Rothe* (TU Braunschweig) stellten das so genannte „LeWi-Coaching“ als prozessorientierte und semesterbegleitende Lehrberatung vor. Mit Hilfe von Lehrhospitationen (teilnehmender Beobachtung mit Feedbackgesprächen), Einstellungsmessungen der Lehrenden und Studierenden sowie der gemeinsamen Entwicklung, Durchführung und Reflexion von „Mini-Interventionen“ im Sinne neuer Methoden zu verschiedenen Zeitpunkten sollen Lehrkompetenzen ent-

wickelt werden. *Diana Urban* und *Daniel Al-Kabbani* (Uni Paderborn) stellten das Lernportfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung als Instrument zur Lehrkompetenzentwicklung und Qualitätssicherung vor. Hierbei werden Lehrende zu reflexivem Lernen angeregt und bei der retrospektiven Betrachtung ihrer eigenen Lehrkompetenzentwicklung unterstützt. *Matthias Heiner* (HDZ TU Dortmund) schließlich betonte in seinem Vortrag zu *Qualitätssteuerung als Tuningprozess* die Wichtigkeit informeller Weiterbildungsmöglichkeiten. Demzufolge könnte die Schaffung von Austauschmöglichkeiten als „weiche“ Qualitätssteuerungsmaßnahme begriffen werden. Informelle Lernerfahrungen gelte es angemessen zu würdigen und mit denen aus der formalisierten Weiterbildung zu verbinden.

Auch beim bundesweiten Netzwerktreffen hochschuldidaktischer Einrichtungen wurde über Qualitätssicherung diskutiert. Eine Deklaration zu Bedingungen der Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung wurde verabschiedet, die auch das HDS unterstützt.<sup>26</sup> Möglichkeiten und Grenzen der Messung von Kompetenzentwicklung durch Evaluationsbögen

<sup>26</sup> Siehe <https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=zertifikat>, direkter Link zur Deklaration als PDF: [https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/Anerkennung\\_von\\_Leistungen\\_-\\_Konsens\\_Muenchen\\_03-03-2011.pdf](https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/Anerkennung_von_Leistungen_-_Konsens_Muenchen_03-03-2011.pdf)



wurden anhand von Beispielen aus der TU Dortmund und der Uni Erlangen-Nürnberg diskutiert. Die Qualitätssicherung und -steuerung wird weiter ein Thema des bundesweiten Austausches hochschuldidaktischer Einrichtungen bleiben.

### **Seminarmarkt und alternative Lehr-/Lernmethoden**

Im Rahmen des Symposiums gab es für die Teilnehmer\_innen zudem Gelegenheit, hochschuldidaktische Trainer\_innen bei einem „Seminarmarkt“ kennenzulernen. An Ständen konnte man sich mit den Anbieter\_innen über ihre Angebote austauschen. Für die Trainer\_innen selbst bestand anschließend die Möglichkeit, sich mit Kolleg\_innen in einem „Forum des Ideenaustauschs und der Netzwerkbildung“ zusammen zu finden - eine Gelegenheit, die viele Trainer\_innen in ihrem Alltag sicher nicht oft haben.

Ein kleiner Einblick in die inhaltlichen Schwerpunkte und Arbeitsweisen drei dieser Anbieter\_innen konnte bei einem dreieinhalbstündigen Workshop gewonnen werden. Motto des aus drei Stationen bestehenden Workshops war das Erleben und Reflektieren von „Alternativen Lehr- und Lernmethoden- und -strategien“. Station 1 war das

*Accelerated Learning*<sup>27</sup> vermittelt von *Eva-Maria Schumacher*, welches Prinzipien für ein erfahrungsreiches und „sinnreiches“ Lernen formuliert. Versinnbildlicht wurden die Prinzipien des Accelerated Learning durch das Erlernen des Jonglierens durch die Teilnehmer\_innen selbst. Station 2 beschäftigte sich mit *Neurodidaktik* und wurde von *Ralf Besser* durchgeführt. Als Teilnehmer\_in konnte man anhand eines Modells in die Funktion eines Teils des Gehirns schlüpfen und sich auf diese Weise mit der Verarbeitung von Informationen auseinandersetzen sowie daraus Ableitungen für das Lehren und Lernen formulieren. Im Mittelpunkt der Station 3 standen *Munterrichtsmethoden*, die von *Harald Groß*<sup>28</sup> humorvoll präsentiert wurden. Neben der Vorstellung von Prinzipien für die Wahl von Methoden wurden die Teilnehmer\_innen eingeladen, die verschiedenen Methoden selbst auszuprobieren, um sie für die eigene Lehrpraxis fruchtbar zu machen. Die drei Workshops waren dabei sowohl für Hochschuldidaktiker\_innen von Interesse, die Workshops für Lehrende durchführen, als auch für Leh-

27 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de\\_schumacher\\_accelerated%20learning.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de_schumacher_accelerated%20learning.pdf)

28 [http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de\\_gross\\_munterrichtsmethoden\\_skript.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de_gross_munterrichtsmethoden_skript.pdf) und

[http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de\\_gross\\_munterrichtsmethoden\\_uebersicht.pdf](http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku/1de_gross_munterrichtsmethoden_uebersicht.pdf)

rende, die diese Methoden und Strategien für ihre Lehre nutzen möchten.

Insgesamt zeichnete sich das Münchner Symposium und die DGHD-Tagung durch eine große Vielfalt an Veranstaltungsformaten, Methoden und Themen aus. Großer Wert wurde dabei auf die Möglichkeiten gelegt, eigene Erfahrungen und Sichtweisen einzubringen und zur Diskussion zu stellen. Darüber hinaus bot das Jahrestreffen der hochschuldidaktischen Szene einmal mehr ein Forum zur Vernetzung und zum informellen Austausch für interessierte Lehrende ebenso wie für die in der hochschuldidaktischen Weiterbildung direkt Tätigen. So entstanden viele neue Anregungen für die Arbeit an der Verbesserung der Hochschullehre im jeweils eigenen Umfeld - Anregungen zum direkten Praxistransfer inbegriffen. 2012 wird die Tagung in Mainz stattfinden; ein guter Grund, dieser Stadt dann einen Besuch abzustatten.

#### Literatur

Bhabha, Homi K. (2007): *The Location of Culture*. London / NY, Routledge Classics

Budde, Jürgen/Venth, Angela (2009): *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Eagly, Alice H. (1987): *Sex differences in social behavior. A social-role interpretation*, Hillsdale et al.: Erlbaum.

Kallenberg, A.J. (2005): *Strategy and Innovation. The Roles of Academic Middle Managers in Higher Education*. Vortrag auf der 27. Jahrestagung der European Association of Institutional Research (EAIR), 28.-31.8.2005 in Riga (unpubliziertes Manuskript). Zitiert nach: Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schneijderberg (2010): *Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-39.

Kehm, Barbara M., Merkator, Nadine und Schneijderberg, Christian (2010): *Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4.

Urban, Diana und Meister, Dorothee M. (2010): *Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 4.

Whitchurch, Celia (2008): *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education*. *Higher Education Quarterly*, Jg. 62, H. 4, S. 377-396, S. 384. Zitiert nach Barbara M. Kehm, Nadine Merkator und Christian Schneijderberg (2010): *Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntes Wesen*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 5, Nr. 4.

HDS.Journal No. 1, 2010, <https://www.hds.uni-leipzig.de/fileadmin/media/HDSJournal1-2010.pdf>

<http://www.cvl-a.de/prolehre/>

<http://www.dghd.de/>

<https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=zertifikat>

<http://www.prolehre.tum.de/symposium2011/doku>

## Kollegiale Beratung am Berliner Zentrum für Hochschullehre.

### Ein Erfahrungsbericht

Dipl.-Psych. Anja Pawelleck ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin Projektleiterin im Zertifikatsprogramm am Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL). Als langjährige Beraterin, Trainerin und Coach ist sie zuständig für die Entwicklung des Zertifikatsprogramms, die Durchführung von Workshops, Kollegialen Beratungen und Didaktischen Beratungen.

Der Bologna-Prozess stellt Lehrende nicht nur in fachlicher und studienorganisatorischer Hinsicht vor große Herausforderungen. Durch den geforderten *Shift from Teaching to Learning* stehen sie auch unter einem hohen Veränderungsdruck in Bezug auf das eigene Rollenverständnis.

Kollegiale Beratung unterstützt Lehrende bei den oben genannten Veränderungsprozessen und etabliert sich zunehmend als fester Bestandteil in strukturierten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten. Der folgende Bericht soll einen Einblick in die Erfahrungen geben, die am Berliner Zentrum für Hochschullehre in den letzten zwei Jahren mit dieser Methode gesammelt wurden.

Das Berliner Zentrum für Hochschullehre (BZHL) wurde 2008 aus Mitteln des Masterplans des Berliner Senats gegründet. Es ist für die hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden aller 13 öffentlichen Berliner Hochschulen zuständig. Darunter fallen alle Statusgruppen wie Professor\_innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen und Lehrbeauftragte. In Anbindung an die Idee, die Lehre vom Lernen her zu denken, verfolgt das BZHL das Ziel, die Qualität der Lehre durch Professionalisierung der Lehrtätig-

keit von angehenden und praktizierenden Hochschullehrenden nachhaltig zu verbessern. Nach dem Start mit einer offenen Workshopreihe zu hochschuldidaktischen Themen wurde das Programm schnell um weitere Qualifizierungsmaßnahmen wie strukturbildende Maßnahmen an einzelnen Hochschulen und Coachingangebote für Professor\_innen erweitert.

Kollegiale Beratung wurde zunächst in einem zweisemestrigen Pilotprojekt an der HTW Berlin, einer Lehrqualifizierung für neuberufene Professor\_innen und als Bestandteil einzelner Seminare, so z.B. innerhalb von Workshops zum Konfliktmanagement angeboten. Seit dem Start des Zertifikatsprogramms im März 2010 wurde sie fester Bestandteil einer systematischen Qualifizierungsreihe.

Mit der Integration der Kollegialen Beratung in das Zertifikatsprogramm folgt das BZHL den Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung (AHD 2005) der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd).

### **Methode der Kollegialen Beratung**

„Kollegiale Beratung beschreibt ein Format personensorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden.“ (Tietze 2010, S.24) In der Praxis existieren verschiedene Modelle der Kollegialen Beratung. Ihnen allen ist gemeinsam, dass es sich um eine strukturierte Form der Peerberatung handelt, in der berufsbezogene Fragestellungen (Fälle) lösungsorientiert reflektiert werden. Das Format der Kollegialen Beratung ist durch sechs Merkmale charakterisiert:

- Personenorientierte Beratung
- Gruppenmodus
- Berufsbezogene Fälle
- Systematik
- Wechselseitigkeit
- Ergebnisorientierte Reflexion

Die Kollegiale Beratung am BZHL ist an das von Tietze (2003) entwickelte Modell angelehnt, findet in Gruppen von 5-10 Personen statt und folgt einem Zyklus von

sechs Phasen:

- Rollenverteilung (Rollen: Moderator\_in, Fallerzähler\_in, Berater\_innen und ggf. Protokollant\_in sowie Beobachter\_in)
- Spontanerzählung mit anschließenden Verständnisfragen
- Klären der Schlüsselfrage
- Methodenwahl
- Beratung
- Abschluss

Die Rollen rotieren und werden für jeden Beratungszyklus neu verteilt. Alle Teilnehmenden beteiligen sich aktiv am Geschehen und sind gleichberechtigte Ideengeber\_innen. Ziel der Kollegialen Beratung ist die Entwicklung von Lösungsvorschlägen und Entscheidungshilfen zu den vorgetragenen Fällen. Die Teilnahme und Mitarbeit ist freiwillig und verbindlich.

### **Rahmen und Durchführung der Kollegialen Beratung**

Die Kollegiale Beratung ist in das erste Modul des Zertifikatsprogramms integriert. Im ersten Modul werden an 2 x 2 Workshoptagen zunächst die Grundlagen des Leh-

rens und Lernens gelegt. Dies umfasst eine Einführung in sozialpsychologische Theorien und Lerntheorien. Darüber hinaus werden den Teilnehmer\_innen Instrumente an die Hand gegeben, wie sie die Stofffülle für ihre Lehrveranstaltungen durch das Setzen von Lernzielen reduzieren und damit ihre Lehrveranstaltungen besser planen können. Hierzu lernen sie Methoden der Stoffreduzierung und aktivierende Lehrmethoden kennen. Beginnend nach dem ersten Workshop von Modul I finden drei Termine zur Kollegialen Beratung statt. Darüber hinaus werden die Teilnehmenden von didaktischen Expert\_innen einmal in einer Lehrveranstaltung besucht (Lehrhospitation) und es findet zum Abschluss eine strukturierte Selbstreflexion statt.<sup>1</sup>

Das erste Modul wurde bewusst so konzipiert, dass die Teilnehmenden sich dort als Teil einer festen Lerngruppe erleben und sie diese Erfahrungen auch auf ihre Arbeit mit den Studierenden übertragen können. Zur Reflexion werden die Teilnehmenden mit Methoden wie Feedback (Fengler 2004) vertraut gemacht und in die Themenzentrierte Interaktion (TZI) eingeführt. „Ausführungen zu TZI – verstanden als hochschuldidaktisches Prinzip

<sup>1</sup> Nähere Informationen zum Zertifikatsprogramm finden sie unter <http://www.bzhl.tu-berlin.de/index.php?id=84>

– vermitteln Aufschluss darüber, wie selbstverantwortliches Lernen zustande kommen kann. Ein erster Schritt liegt in der Anbahnung eines persönlichen Bezugs zum Thema, das neben kognitiven (auch) emotionale Anteile einschließt. Schon hier wird die persönliche Aktivität des Einzelnen gefordert. Diese Herausforderung kann er jedoch nur in einem Klima des Vertrauens annehmen, das ihn mit seinen individuellen Einsichten und Bedürfnissen stützt.“ (Mann/Thomas 2004, 259) Da die Teilnehmenden als Studierende häufig selbst Hochschullehrende erlebt haben, die ausschließlich an der Wissensvermittlung orientiert waren, verfügen sie teilweise über keine anderen Vorbilder für die eigene Lehre und haben ein traditionelles Rollenverständnis. Der soziale Lernprozess und die aktive Teilnahme an den Workshops sollen sie für andere Ebenen des Lehrens und Lernens sensibilisieren. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess mittels TZI und der damit entstehenden Verbindlichkeit und Vertraulichkeit innerhalb der Lerngruppe legt somit die Grundlage für die Kollegiale Beratung, für die Vertrauen eine wichtige Voraussetzung ist.

Kollegiale Beratung findet am BZHL im Modul I an drei Abendterminen à drei Zeitstunden statt. Während in der klassischen Form der Kollegialen Beratung alle Teilneh-

menden die gleiche Verantwortung für den Prozess der Beratung haben, wird im BZHL die erste Sitzung durch eine\_n Experten\_in geleitet.<sup>2</sup> Gerade Teilnehmende, die bisher keine Erfahrungen mit Formen der Peerberatung gemacht haben, wünschen sich eine intensive Einführung der Methode und auch eine expertengestützte Durchführung. Nachdem beim ersten Termin die Runde extern moderiert wurde, übernehmen die Teilnehmenden die Moderation ab dem zweiten Termin selbst. Der/die externe Experte\_in zieht sich immer mehr aus dem Prozess der Beratung zurück und greift nur noch ein, wenn die Akteure im Prozess in Schwierigkeiten geraten. So ist es z.B. immer wieder zu beobachten, dass es den Moderierenden schwer fällt, in ihrer Rolle zu bleiben und nicht auch Beratende zu werden, oder dass Unsicherheiten bei der Leitung des Gesamtprozesses entstehen. Hier bekommen sie in Form von „Regieanweisungen“ Unterstützung durch die/den Experten\_in. Es ist festzustellen, dass die Teilnehmenden immer stärkere Verant-

<sup>2</sup> Tietze (2010) merkt hierzu an, dass die Kollegiale Beratung erst seit Mitte der 90er Jahre außerhalb psycho-sozialer Kontexte Verbreitung in der Personal- und Führungskräfteentwicklung fand, so auch bei Hochschullehrenden. Akteure im psycho-sozialen Kontext würden die Beratungen meist selbst initiieren, wohingegen in anderen Bereichen der Anstoß von außen komme. Dies gehe mit der Notwendigkeit einher, die Methode genau einzuführen.

wortung für den Prozess übernehmen, sobald sie einmal die Sinnhaftigkeit des strukturierten Vorgehens erlebt haben. Gerade beim ersten Termin dauern die Kollegialen Beratungen meist länger als die in der Methode vorgesehenen 30-45 Minuten, da nicht nur die Fälle behandelt werden, sondern auch noch Fragen zur Methode geklärt werden.

### **Konkrete Phasen der Kollegialen Beratung und Erfahrungen am BZHL**

Seit 2009 wurden am BZHL über 20 Kollegiale Beratungsgruppen initiiert. Das Besondere der Gruppen ist die äußerst heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden, da sie nicht nur aus verschiedenen Fachbereichen, sondern auch aus unterschiedlichen Hochschulen kommen und sich aus allen Statusgruppen zusammensetzen. Hierbei ist auffällig, dass die Teilnehmenden nach den ersten Workshoptagen durchaus äußern, dass sie zu Beginn der Qualifizierung über die Zusammensetzung der Lerngruppe verunsichert waren. Im Prozessverlauf spielen die hierarchischen Unterschiede durch die soziale Interaktion hingegen gar keine Rolle mehr. Die durch die Diversität zustande kommenden unter-

schiedlichen Sichtweisen und Erfahrungswelten werden durch die Teilnehmenden als sehr inspirierend und hilfreich wahrgenommen, besonders in den Beratungssequenzen.

Die Teilnehmer\_innen der Kollegialen Beratungsgruppen kennen sich bereits aus mindestens zwei vorangegangenen Workshoptagen und sind durch Micro-Teaching-Prozesse während der Workshops intensiv mit Feedback- und Reflexionsprozessen vertraut.

#### *Phase 0*

Zu Beginn jeder Kollegialen Beratung gibt es ein Einstiegsblitzlicht, in dem die Teilnehmenden Gelegenheit haben, aktuelle Themen anzusprechen oder den anderen mitzuteilen, wie sich ein Fall aus der letzten Kollegialen Beratung ggf. weiterentwickelt hat.

Im Anschluss werden in Murmelgruppen aktuelle Anliegen gesammelt und dann durch Gewichtung entschieden, welche Fälle in der Sitzung behandelt werden sollen.

Wiederkehrende Themen in der Kollegialen Beratung

am BZHL sind z.B.:

- das eigene Rollenverständnis in der Lehre,
- Schwierigkeiten bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen,
- der Umgang mit fordernden Studierenden,
- Studierende, die Beratungsangebote nicht annehmen
- das Bewerten von Klausuren, Präsentationen und Hausarbeiten und
- der Widerstand von Studierenden gegenüber Methoden der aktivierenden Lehre.

In den Beratungsgruppen für neuberufene Professor\_innen stehen zudem Themen wie Schwierigkeiten mit Kolleg\_innen in den eigenen Fachbereichen, akademische Selbstverwaltung und Zeitmanagement im Vordergrund. Von der ersten Sitzung zur zweiten und dritten ist häufig nach einer anfänglichen Vorsicht bei der Wahl der Fälle eine schnelle Vertiefung der Themen und auch der Inhalte der Beratung festzustellen.

### *Phase 1 – Die Rollenbesetzung*

Durch die Wahl eines Falles steht der/die Fallerzähler\_in fest und es können die anderen Rollen (Moderation,

Beratende und bei Bedarf Protokollant\_in) besetzt werden. Handelt es sich um eine größere Gruppe, werden manchmal noch Beobachtende benannt, die im Sinne des systemischen Ansatzes die sogenannte „reflektierende Position“ einnehmen und die Aufgabe haben, den Prozess der Beratung von außen zu beobachten (Ander- sen 1990).

### *Phase 2 – Die Spontanerzählung*

Ist entschieden, wer seinen Fall vorstellt, beginnt der/die Fallgeber\_in mit der sogenannten Spontanerzählung des Falles. Wichtig ist hierbei, dass der Moderierende darauf achtet, dass der/die Fallerzähler\_in seinen/ihren Fall ohne Unterbrechung vorstellen kann. Verständnisfragen sollen erst hinterher gestellt werden.

### *Phase 3 – Die Schlüsselfrage*

Sind alle Verständnisfragen nach der Fallerzählung geklärt, geht der Moderierende zur Phase der Schlüsselfrage über. Diese soll erschließen, welches Ziel der/die Fallerzähler\_in mit der Beratung verbindet. Das Finden der richtigen Schlüsselfrage ist entscheidend für die Qualität der Beratung. Gerade in der ersten und zweiten Sitzung werden die Teilnehmenden sensibilisiert, präzise Fragestellungen zu finden.



#### *Phase 4 – Die Methodenwahl*

Die Methode, mit der die Beratung durchgeführt werden soll, kann von den Moderierenden, dem/der Fallerzähler\_in oder den Beratenden vorgeschlagen werden. Hierzu bieten sich eine Reihe von Methoden der Ideen- und Entscheidungsfindung an (Schlee 2008; Tietze 2003). Beim ersten Treffen wird immer vorab geklärt, welche Expertise in Bezug auf die Kollegiale Beratung und die entsprechenden Methoden bei den Teilnehmenden schon vorhanden ist und genutzt werden kann. Der Einsatz der Methoden hängt auch von der Vertrautheit der Gruppe mit unterschiedlichen Methoden ab. Manche Gruppen konzentrieren sich ausschließlich auf die inhaltliche Beratung, in anderen, meist geübteren Gruppen, besteht ein großes Interesse, durch die „richtige“ (zu einem Fall passende) Methode die Qualität der Beratung zu steigern.

Unserer Erfahrung nach ist es entscheidend, nur Methoden zu verwenden, mit denen sich zumindest die jeweils Moderierenden sicher fühlen. Es wird darauf geachtet, dass die Teilnehmenden mindestens drei verschiedene Methoden erfahren und anwenden. Auf der Metaebene wird die Erfahrung mit den Methoden zum Schluss jeder Sitzung noch einmal ausgewertet. Typische Methoden, die in der Beratung eingesetzt werden, sind Brainstor-

ming, Kopfstandbrainstorming und Reflecting Team. Je nach Gruppe und Leitung können auch speziellere Methoden wie z.B. das innere Team oder eine Aufstellung im Raum verwendet werden.

#### *Phase 5 – Der Beratungsprozess*

Beim Beratungsprozess setzt Tietze (2003) eine Beratungszeit von zehn Minuten an.

Im BZHL planen wir für die Gruppen etwa die doppelte Beratungszeit ein, da die Orientierung in dem Format der Kollegialen Beratung anfänglich mehr Zeit in Anspruch nimmt.

Im Beratungsprozess sind die Moderierenden besonders gefragt, da die Teilnehmenden, vor allem wenn sie noch nicht so vertraut mit der Methode sind, ihren Diskussionsprozess ungern abbrechen.

#### *Phase 6 – Der Abschluss*

Zum Abschluss wird der/die Fallerzähler\_in noch einmal gebeten mitzuteilen, welche Ideen für ihn/sie interessant und hilfreich waren. Je nach Thema wird die Kollegiale Beratung auch mit einer sogenannten Sharing-Runde abgeschlossen, in der alle Teilnehmer\_innen noch einmal ihre Erfahrungen zu dem Beratungsthema teilen.

### Was das Format an Hochschulen leisten kann: Teilnehmer\_innen-Stimmen

Die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm reflektieren ihren Lernprozess im ersten Modul nach einem strukturierten Leitfadens, in dem auch nach den Erfahrungen in der Kollegialen Beratung gefragt wird. Uns hat am BZHL interessiert, ob die Methode die Lehrenden unterstützt und was für die Lehrenden bei dieser Methode im Vordergrund stand. Im Folgenden werden einige Rückmeldungen aus den anonymisierten Selbstreflexionen der Teilnehmenden zitiert (BZHL 2011).

Zuerst einmal war es die Möglichkeit, überhaupt in einen fachlichen und überfachlichen Austausch mit anderen Lehrenden treten zu können und dadurch unterschiedliche Sichtweisen auf eine Fragestellung zu bekommen:

*In meinem Arbeitsalltag ergibt sich ansonsten nur sehr selten die Gelegenheit zum fundierten Austausch mit anderen Lehrenden, die Diskussion eigener und fremder Lehrsituationen gibt mir weitere Sicherheit und Souveränität in meiner Lehre und in meinem Rollenverständnis als Dozentin, durchaus auch durch die deutlich werdenden Differenzen mit Kolleg\_innen: Meine erste Lehre aus*

*der Beratung ist, dass gut Lehre ganz unterschiedlich aussehen kann und vor allem authentisch sein sollte.*

Für viele Lehrende war es auch sehr entlastend zu hören, dass viele ihrer Kolleg\_innen mit den gleichen Herausforderungen zu kämpfen haben. Hier wurde gerade die große Heterogenität der Gruppen gewürdigt:

*Hier war für mich besonders hilfreich, dass viele Situationen, die ich bei meinen Vorlesungen erlebt habe, fächer- oder sogar hochschulübergreifend ähnlich gelagert sind und man nicht „alleine“ mit der Situation ist.*

*Auf der anderen Seite hat man gleichzeitig verstanden, dass auch fachfremde Kollegen unterschiedlichen Alters mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatten. Der Erfahrungsaustausch war eine zusätzliche Ideen- und Inspirationsquelle.*

In Bezug auf die Möglichkeit, die Kollegiale Beratung in den eigenen Fachbereichen einzuführen, gibt es unterschiedliche Stimmen:

*In Bezug auf meinen Alltag ist diese Form der Kollegialen Zusammenarbeit jedoch fraglich. Fachliche Probleme*

*me löse ich auf kürzerem Wege, alle anderen Probleme sind häufig Probleme mit den anderen Kollegen oder den Vorgesetzten.*

*Ich habe bereits angeregt eine Kollegiale Beratung zumindest auf Assistenten-Ebene an unserem Fachbereich einzuführen.*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass viele Teilnehmende überrascht waren, wie viele Ideen zu einem bestimmten Problem in so kurzer Zeit gesammelt werden können. Die Fallgeber\_innen haben mehrheitlich berichtet, dass die Sichtweisen der Anderen zur Klärung der eigenen Position sehr wertvoll waren. Häufig fiel es den Fallgeber\_innen schwer, nichts zu der Diskussion beitragen zu dürfen. Andersherum haben alle Teilnehmenden auch mehrheitlich berichtet, wie viel sie selbst aus den Fällen der anderen gelernt haben (vgl. Lippmann 2009, 18). Hier scheint die Kollegiale Beratung fragmentarisches und exemplarisches Lernen in starkem Maße zu ermöglichen (Schmid/Veith/Weidner 2010). Da viele Teilnehmende, die nicht aus den Sozialwissenschaften kommen, mit diesen Methoden völlig unvertraut sind, wurde die Anwesenheit einer externen Leitung auch immer sehr wertgeschätzt.

## Fazit

Der Nutzen für den Hochschulkontext scheint also besonders der fachliche und überfachliche Austausch zu sein, der zwischen Lehrenden häufig zu kurz kommt. Indem sichtbar wird, dass Andere mit den gleichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben wie man selbst, erleben Lehrende die Kollegiale Beratung als Entlastung. Außerdem ist festzustellen, dass sie zu einer größerer Vernetzung der Lehrenden untereinander führt und damit zum Aufbau einer Unterstützungskultur über die Fachbereiche und Hochschulen hinweg.

Da das Format durch die Teilnehmenden so positiv aufgenommen wird, ist geplant, engagierte Lehrende aus dem Zertifikatsprogramm als Multiplikator\_innen zu gewinnen: zum einen, um hochschulübergreifende und fachbezogene Kollegiale Beratungsgruppen zum vertieften Einstieg in fachdidaktische Fragen zu initiieren und zum anderen, um erworbene Kompetenzen wieder an die Fachbereiche zurückzubringen und ggf. dort eigene Kollegiale Beratungsgruppen zu initiieren.

## Literatur

Andersen, T. (1990): Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Modernes Leben.

Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (2005): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung. (Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005. Verfügbar unter: [http://www.dghd.de/akko\\_download](http://www.dghd.de/akko_download) [05.05.2011]).

BZHL (2011): Selbstreflexionen zu Modul I des Zertifikatsprogramms. (Unveröffentlichte Dokumente). Berlin

Fengler, J. (2004): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim: Beltz.

Langmaack, B., Braune-Krickau, M. (1995): Wie die Gruppe laufen lernt. Weinheim: Beltz.

Lippmann, E. (2009) Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin: Springer.

Mann, R., Thomas, K. (2004): TZI an der Hochschule. Gegen die akademische Trockenheit. In: Langmaack, B.: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion (S. 258-263). Weinheim: Beltz.

Schlee, J. (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.

Schmid, B., Veith, T., Weidner, I. (2010): Einführung in die Kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl-Auer.

Schulz von Thun, F., Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Miteinander reden. Reinbek: Rororo.

Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von Kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: Vs-Verlag.

Jan Fendler, M.A. ist Projektkoordinator des hochschuldidaktischen Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Hier ist er für die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung von erfahrenden Lehrenden mit Lehrportfolios und Videoaufzeichnungen verantwortlich. Sein Forschungsschwerpunkt ist das Lehrportfolio als Weiterbildungsinstrument und dessen Potential im Hochschulkontext

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda ist Projektleiterin des hochschuldidaktischen Universitätsprojekts LehreLernen, seit 2008 Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik und Didaktik sowie derzeit Direktorin des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schul- und Unterrichtsforschung, Lehrerbildung, Qualitative Forschungsmethoden sowie Hochschulforschung. Sie beschäftigt sich insbesondere mit Portfolios und Lerntagebüchern im schulischen Bereich, in letzter Zeit auch im Hochschulkontext.

## Das Lehrportfolio

### Ein Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschullehre

#### Abstract

Das Qualitätsmanagement in der Lehre wird an europäischen Hochschulen immer wichtiger. Hierzu werden Verfahren und Instrumente eingesetzt, mit denen sich Lehrleistungen beurteilen und vergleichen lassen. Individuelle pädagogische Leistungen können mit ihnen jedoch nur begrenzt erfasst werden. Zugleich bieten sie nur wenige Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung. Eine Alternative stellt das Lehrportfolio dar. Es wird zunehmend in Berufungsverfahren und hochschuldidaktischen Weiterbildungen eingesetzt. Lehrende stellen mit seiner Hilfe ihre Lehrkompetenz unter Beweis, und können gleichzeitig systematisch an dieser arbeiten. Dennoch ist vielen Lehrenden das Lehrportfolio unbekannt. Der vorliegende Artikel kann als Hilfestellung zur Reflexion der eigenen Lehrkompetenz verstanden werden, wobei Leitfragen bei der Erstellung eines eigenen Lehrportfolios als Unterstützung dienen. Zugleich können diese Leitfragen auch zur Beurteilung von Lehrportfolios herangezogen werden, um die Qualitätssicherung in Berufungen zu fördern. Ziel des Artikels ist es, einen praxisnahen Beitrag zur Evaluation und Förderung der individuellen pädagogischen Qualität durch Lehrportfolios beizusteuern, die sich an

den Bedürfnissen von Autor\_innen und Leser\_innen von Lehrportfolios orientieren.

### Was ist ein Lehrportfolio?

Das Portfolio stammt ursprünglich aus dem Bereich der „schönen Künste“. Dort dient es mit seinem repräsentativen Charakter Künstler\_innen und Architekt\_innen zur Präsentation ausgewählter Leistungen. Mit Beginn der 1980er Jahre wurde das Portfolio zur Präsentation von Leistungen und Fähigkeiten auch im amerikanischen Bildungswesen eingeführt. Hierbei erweiterte sich seine Funktion um das Lernen in gemeinschaftlicher Verantwortung von Lernenden und Lehrenden (Häcker 2005). Ausgewählte Leistungen wurden um Elemente der Selbstreflexion ergänzt (Gläser-Zikuda & Hascher 2007). Erst zu Beginn der 1990er Jahre fand das Portfolio auch Einzug in die deutsche Hochschullehre. In Form eines Lehrportfolios wurde es zugleich als Beurteilungs- (Seldin 1997) und Lerninstrument (Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2004) genutzt. Das Lehrportfolio ist hierbei ein strukturierter Nachweis des eigenen Lehrens und Lernens, das durch eine reflektierte Auswahl an Dokumenten von verschiedenen am Lehr-Lernprozess beteiligten Personen gekennzeichnet ist (von Queis 1994). Es bein-

haltet Aussagen zur Qualität sowie Quantität der Lehre und spiegelt den Lehrprozess des Autors wider. Darüber hinaus wird durch die Einbindung von Selbstreflexionen eigener Lehrhandlungen der Lernprozess veranschaulicht und in einem Zusammenhang zur Lehr-Lernkultur gestellt, ähnlich den schulischen Lernportfolios (Gläser-Zikuda & Hascher 2007).

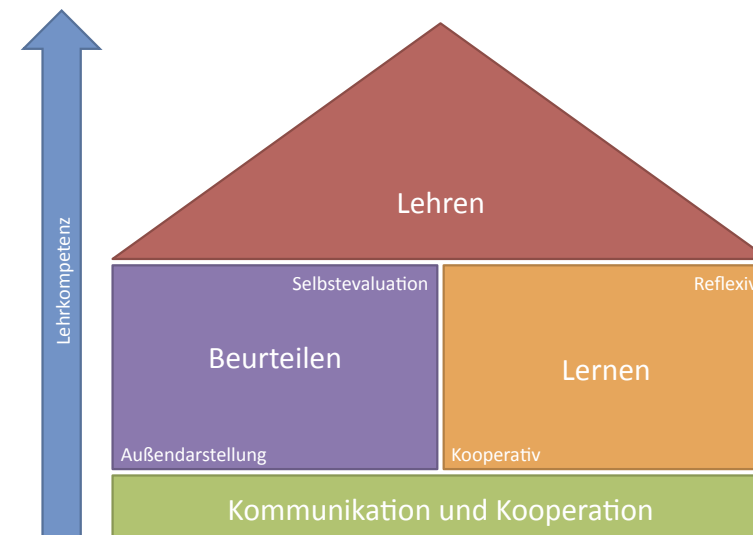
### Wozu kann es dienen?

Seit den hochschulpolitischen Reformen gewinnt die Lehrqualifikation in Berufungen und Beförderungen an Gewicht und führt zur Etablierung verschiedener Qualifizierungsangebote und Qualitätssicherungsinstrumente. Am bekanntesten sind hierbei Studierendenrückmeldungen und Lehrbeobachtungen als Fremdevaluationen. Eine Alternative zu klassischen Fremdevaluationen stellt das Lehrportfolio dar. Es gilt sowohl als Lern- wie auch Beurteilungsinstrument. Seine Schwierigkeit liegt aber in der Konfundierung dieser diametralen Funktionen. Der zentrale Gedanke ist, dass Lehren und Lernen auch durch Probleme und deren Lösungen gekennzeichnet sind (Thorndike 1930). Zugleich soll das Lehrportfolio aber als gradliniges, fehlerloses und bestmögliches Ergebnisprodukt zur Beurteilung bereitstehen. 1) In seiner

üblichen Funktion gilt daher das Lehrportfolio als summatives Beurteilungsinstrument, das eine Sammlung selbsteruierter Lehrinformationen und studentischen Evaluationen als selbstinitiierte Analyse beinhaltet (von Queis 1994). Lehrende machen in dieser Sammlung ihre Vorstellungen von Lehre, verwendeten Lehrmethoden und angestrebten Lehrzielen (hidden curriculum) transparent und ergänzen eigenverantwortlich die klassische Fremdevaluation. Diese selbstverortete Evaluation stellt die Basis für ein zweites Ziel dar. 2) Die Arbeit am Lehrportfolio zum selbstgesteuerten reflektierten Lernen. Das Lehrportfolio gilt in diesem Zusammenhang als prozesssteuerndes Lernwerkzeug für die Lehre (Szczyrba 2008a). Es führt zur intensiven Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Konzepten des täglichen Handlungsfeldes und übergibt die Verantwortung zur Elaboration und Reflexion des Lernprozesses dem Autor (Murphy & Smith 1992). 3) Aber auch die Lehre mit dem Lehrportfolio kann als Ziel verstanden werden. Lehrende unterrichten auf der Grundlage ihrer zusammengestellten und selektierten Materialien (Häcker 2005). Abschließend kann aus diesen drei genannten Zielen (Beurteilen, Lernen und Lehren) auch ein viertes Ziel eruiert werden – die Kommunikation. 4) Sie wird vor allem in der schweizerischen Lehrerbildungsforschung bei der Förderung von

Kooperationen zur Lehre angesprochen (Behrens 1997; Jungen 2001). Das Lehrportfolio dient hier zur gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten. Es führt zu einem hohen Öffentlichkeitsgrad und einer Vernetzung von Wissen aus verschiedenen Fachkulturen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Ziele von Lehrportfolios



## Vorgehen zur Erstellung von Lehrportfolio

Lehrportfolios können unterschiedlich strukturiert sein, da sie individuelle pädagogische Leistungen sind. Die folgenden Absätze zum Lehrportfolio orientieren sich an der Arbeit mit dem Lehrportfolio im Universitätsprojekt LehreLernen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Seidel & Johannes 2008). Interessierte Lehrende können sich dort in einem zweijährigen Zertifikatsprogramm systematisch zur Lehre fortbilden. Hierzu besuchen sie fünf hochschuldidaktische Workshops zur Planung, Durchführung und Bewertung von Lehrveranstaltung sowie zur Beratung von Studierenden. Ein weiterer Workshop zur Gestaltung eines eigenen Lehrportfolios führt in die selbstregulierte Arbeit mit dem Lehrportfolio ein. Darüber hinaus werden die Teilnehmenden in einer ihrer Lehrveranstaltungen per Video aufgezeichnet und erhalten hierzu ein individuelles Feedback. Ausschnitte aus den Videoaufzeichnungen sowie die Inhalte der jeweiligen Kapitel des Lehrportfolios werden zusätzlich in fünf Gruppenveranstaltungen hermeneutisch reflektiert (Seidel & Johannes 2008). Hierfür werden in den regelmäßigen Gruppenveranstaltungen Prompts als offene Aufgabenformulierungen bzw. Leitfragen eingesetzt, die die Reflexion der eigenen Lehrkompetenz unterstützen

sollen (Picard & Imhof 2010). In diesem vorliegenden Papier stehen sie daher als Hilfestellungen für die Leser\_innen bereit und laden zu einem selbstständigen Arbeiten am eigenen Lehrportfolio ein.

Vor der Erstellung eines eigenen Lehrportfolios müssen in einem ersten Schritt (*1. Zieldefinition*) Bedingungen, Anforderungen und Erwartungen explizit geklärt werden, damit die Arbeit am Lehrportfolio transparent und zielgerichtet erfolgen kann (Barton & Collins 1993). In einem zweiten Schritt (*2. Sammlung von Daten*) erfolgt die inhaltliche Gestaltung. Es können Materialien gesammelt werden, welche die Ziele transparent belegen. Sie sollen sowohl die Vielschichtigkeit des Zieles, wie auch die Authentizität der Leistung darstellen (Barton & Collins 1993). Die Sammlung von Materialien erfordert von dem/der Autor\_in ein strukturiertes Verständnis der einzelnen Elemente. In Abhängigkeit zum Ziel gilt zu überlegen, welche Arten von Informationen in ein Lehrportfolio implementiert werden sollen. Belege erfolgreicher eigener Handlungen können positiv für das Ziel der Bewertung sein, Problemnachweise haben aber eine wesentlich größere Belegkraft für Reflexionen über subjektive Theorien und trübes Wissen zur Lehre. Sie heben Lernprozesse hervor. Diese Überlegungen führen in einem drit-



ten Schritt zur Selektion von Informationen.

Abbildung 2: Zieldefinition und Sammlung für den Beginn der Lehrportfolioarbeit

- ✓ Erstellen Sie eine Liste Ihrer bisherigen Lehrveranstaltungen.
- ✓ Schreiben Sie Ihre Lehr- sowie Lernziele und wie Sie diese prüfen möchten für die jeweiligen Veranstaltungen auf.
- ✓ Visualisieren Sie die Gedanken, die Sie bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung Ihrer Veranstaltungen hatten. Machen Sie auch Änderungen kenntlich.
- ✓ Sammeln Sie alle Materialien, egal welcher Art und Qualität, die vor, während und nach ihrer Lehrveranstaltung von Ihnen und Ihren Studierenden erstellt wurden.
- ✓ Holen Sie sich Rückmeldungen (zum Beispiel von Kolleg\_innen, Gastredner\_innen und Studierenden) zu Ihren Lehrveranstaltungen ein.
- ✓ Ordnen Sie die Materialien nach Themen oder Veranstaltungen, so dass Sie schnell auf sie zugreifen können.

Die (3.) *Selektion* resultiert aus der Frage nach dem Umfang und der Strukturierung von Lehrportfolios. Typischerweise besteht aufgrund der Sammlung von Materialien ein wesentlich größerer Umfang, der wenig reflektiert ist. Erst im Übergang zur Selektion tritt die Elaboration, Strukturierung und kritische Prüfung von Informationen in den Vordergrund. Materialien werden anhand ihrer Aussagekraft geordnet und in Beziehung zueinander gesetzt. Entsprechend dem übergeordneten Ziel des Lehrportfolios werden jene Dokumente ausge-

wählt, die eine hohe Belegkraft besitzen. Sie werden durch das Nutzen-Prinzip ausgewählt (Barton & Collins 1993). Der/die Autor\_in sollte jene Materialien seiner/ihrer Sammlung hervorheben, welche die einzelnen Abschnitte des Lehrportfolios abschließend charakterisieren können. Hierbei ist von einer individuellen Präferenz auszugehen, was für den/die Leser\_in die Vergleichbarkeit mit anderen Lehrportfolios erschwert. Daher empfiehlt es sich für den/die Autor\_in, kurze Anmerkungen und Zusammenfassungen für jedes Material anzufügen.

Abbildung 3: Selektion der Materialien

- ✓ Erstellen Sie eine Liste mit den Zielen für Ihr Lehrportfolio.
- ✓ Wählen Sie Materialien aus, die Ihre Ziele belegen.
- ✓ Wählen Sie eine oder mehrere exemplarische Veranstaltungen aus, die Sie mit Materialien und Rückmeldungen belegen können.
- ✓ Wählen Sie nur so viele Materialien aus, die einen Mehrwert erzeugen, wenn Sie diese in das Lehrportfolio integrieren.

Die (4.) *Reflexion* als Zeichen des Lernens erfordert von dem/der Autor\_in ganzheitlich elaborierte Wissensstrukturen und die Anwendung wissenschaftlichen Wissens. Damit Reflexionen erfolgreich durchgeführt werden können, gilt es zuvor Zielvereinbarungen zu fixieren. Selbst erstellte Dokumente für das Lehrportfolio gelten als aussagekräftige Beweise für die Nutzung metakognitiver

Strategien und belegen eine inhaltliche Reflexion. Die Produktion dieser Materialien gewährt einen thematischen Abstand zwischen den einzelnen Inhalten und den eigenen Zielvereinbarungen (Szczyrba 2008b). Der/die Autor\_in kann über seine/ihre zuvor gesetzten Ziele reflektieren und Zielveränderungen während der Erarbeitung des Lehrportfolios erkennen.

Abbildung 4: Abschluss der Lehrportfolioarbeit

- ✓ Stellen Sie Ihre Ziele und ausgewählten Materialien in Beziehung.
- ✓ Begründen Sie im Lehrportfolio, warum Sie die Materialien ausgewählt haben.
- ✓ Prüfen sie vor, beim und nach dem Schreiben des Lehrportfolios die Validität der Dokumente.
- ✓ Visualisieren Sie auch Ihren Lernprozess während Ihrer Lehrtätigkeit.

Im Anschluss an die Reflexion erfolgt die (5.) *Projektion*. Zum Beispiel können in Form eines Vor- und Nachwortes Zusammenfassungen sowie zukünftige Erwartungen formuliert werden. Sie bilden eine Grundlage für zukünftige Aufgaben. Darüber hinaus erlauben sie elaborierte Rückschlüsse auf die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrprofession. Hierbei ist es jedoch wichtig, dass beschriebene Leistungen in einem Lehrportfolio für den/die Leser\_in nachvollziehbar sind (Häcker 2005).

Die (6.) *Präsentation* des Lehrportfolios ist kann sowohl der abschließende als auch ein begleitender Schritt der Lehrportfolioarbeit sein. Ein Lehrportfolio kann eher offen oder geschlossen sein. Der Grad der Öffentlichkeit ist durch das Ziel gekennzeichnet, welches zuvor angeführt wurde. Präsentation bedeutet folglich immer auch Fremdevaluation durch die Leser\_innen (Behrens 1997; Häcker 2005). Dieser Austausch mit anderen Adressat\_innen ermöglicht eine wiederholte Reflexion des eigenen Lernprozesses und führt zur Auseinandersetzung mit zukünftigen Anforderungen. Dabei unterstehen alle Phasen der Lehrportfolioarbeit den Prinzipien der Kommunikation und Transparenz, die zur Kooperation von Autor\_innen und Leser\_innen führen (Häcker 2005) und somit die oben genannte Ziele des Lernens, Lehrens, Beurteilen und Kommunizieren (Behrens 1997) in sich gemeinsam vereinen.

Abbildung 5: Überprüfung des fertigen Lehrportfolios

- ✓ Lesen Sie Ihr Lehrportfolio durch! Sind Ihre Lehrbiographie, Ihre Vorstellung von Lehren und Lernen, die Lehrmethoden und zukünftigen Vorhaben transparent? Belegen Rückmeldungen Ihre Leistungen und Möglichkeiten zur Veränderung?
- ✓ Tauschen Sie sich mit Kolleg\_innen und Bekannten über Ihr Lehrportfolio aus!
- ✓ Präsentieren Sie Ihr Lehrportfolio! Nutzen Sie hierfür nicht nur Mappen, sondern auch elektronische Möglichkeiten (Internet, pdf-Dokumente...).

## Aufbau von Lehrportfolios

Lehrportfolios sind in Kapitel gegliedert, die sich zumeist an der folgenden Struktur orientieren. Durch sie schafft der/die Autor\_in einen roten Faden für sich und seine/ihre Leser\_innen.

### Kapitel 1 Lehrbiographie

Das Kapitel zur Lehrbiographie stellt den/die Autor\_in des Lehrportfolios vor. Es informiert über deren Ausbildung, Qualifikationen und bisherigen Lehrveranstaltungen. Hierfür wählt der/die Autor\_in, die für seine/ihre Lehre relevanten Inhalte aus und bereitet sie in Kurzform auf. So gewährt er/sie einen Einblick in die mit seiner/ihrer Lehre verbundenen Aufgaben und inhaltlichen Schwerpunkte (Auferkorte-Michaelis & Szczyrba 2004). Zugleich erarbeitet der/die Autor\_in seine/ihre eigene professionelle Rolle und schafft so im Prozess des Schreibens den Kontext (1) für die Erarbeitung des eigenen Lehrkonzepts.

Abbildung 6: Leitfragen zur Lehrbiographie

- ✓ Erstellen Sie eine vollständige Liste Ihrer Lehrveranstaltungen und fügen Sie das Datum und die Zielgruppen hinzu.
- ✓ Fügen Sie die Evaluationen und Rückmeldungen der in Kapitel 3 und 4 beschriebene(n) Veranstaltung(en) bei.
- ✓ Belegen Sie Ihre Qualifikation für Lehre! Fügen Sie Fortbildungsbescheinigungen oder Lehrauszeichnungen bei.

verständnis schafft Einblicke in fachliche und handlungsleitende Idealvorstellungen und wird im Umgang mit Studierenden transparent (von Queis 1994). Der/die Autor\_in gibt Auskunft über die übergeordneten Lehr- und Lernziele sowie den Erwartungen an seine/ihre Zielgruppe. Im Kapitel zum Lehrkonzept soll daher die Abhängigkeit der Vorstellungen von der eigenen Hochschullehre zu den ausgewählten Lehr-Lernzielen und Methoden geprüft werden. Diese reflektierte Auseinandersetzung führt zur Beschreibung des eigenen Lehransatzes bzw. der angewendeten Lehrmethoden im folgenden Kapitel.

Abbildung 7: Leitfragen zum Lehrkonzept

- ✓ Schreiben Sie Ihr Verständnis von Lehren und Lernen in der Ich-Perspektive. Differenzieren Sie zwischen Ihren Vorstellungen und denen von anderen.
- ✓ Wie stellen Sie sich Lehre vor? Welche Anforderungen haben Sie an gute Hochschullehre?
- ✓ Was verstehen Sie unter Lernen? Welche Anforderungen haben Sie an die Studierenden in Ihren Veranstaltungen?
- ✓ Welche übergeordneten Lehr-Lernziele haben Sie für Ihre Veranstaltungen? Was sollen die Studierenden mitnehmen?
- ✓ Stellen Sie einen Zusammenhang zwischen Ihren Vorstellungen von Lehren und Lernen und Ihren Veranstaltungen und Methoden her.

### Kapitel 3 Lehransatz und Lehrmethoden

Um die (4) reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrkonzept zu verifizieren, müssen die angewendeten Lehrmethoden visualisiert und analysiert werden. Durch die Sammlung von Materialien zu eigenen Lehrveranstaltungen und deren Selektion können eingesetzte Lehrmethoden und deren Bezug zum eigenen Lehrkonzept sowie den Lehrzielen herausgearbeitet werden. Hierdurch schafft der/die Autor\_in eine (6) Transparenz hinsichtlich des eigenen Lehrprozesses und kann diesen in einem weiteren Kapitel durch Rückmeldungen belegen.

Abbildung 8: Leitfragen zum Lehransatz und den Lehrmethoden

- ✓ Wählen Sie exemplarisch(e) ein Beispiel(e) für Ihre Hochschullehre aus. Veranschaulichen Sie Ihre Lehr-Lernziele, Anforderungen, situativen Rahmen und Lehrmethoden.
- ✓ Welche Lehr-Lernziele hatten Sie für diese Veranstaltung(en)? Was war der Nutzen der Veranstaltung für die Studierenden?
- ✓ Wie haben Sie die Veranstaltung geplant, durchgeführt und evaluiert? Welche Anforderungen hatten Sie an die Veranstaltung(en) und die Studierenden? Wie wählten Sie den Inhalt für die Veranstaltung aus?
- ✓ Welche Methoden haben Sie eingesetzt, um die Lehr-Lernziele zu erreichen? Warum haben Sie sich für diese Methoden entschieden?
- ✓ Welche Methoden funktionierten, welche nicht? Was haben sie verändert?
- ✓ Welche Materialien wurden in der Veranstaltung genutzt, erstellt und präsentiert?
- ✓ Wie haben Sie das Lehren und Lernen in der Veranstaltung geprüft? Was bewirkte dies für Ihre Hochschullehre?
- ✓ Was deckt(en) diese Veranstaltung(en) nicht ab?

### Kapitel 4 Rückmeldungen und Bewertung der eigenen Lehre

Das vierte Kapitel fixiert die (5) Projektion und (6) Präsentation von Belegen für den Lernerfolg im Umgang mit dem eigenen habituellen Profil. Belege können sowohl von Studierenden, Kolleg\_innen und Mentor\_innen stammen. Hierbei werden Rückmeldungen durch Anmerkungen des Autors/der Autorin ergänzt, um eine Transparenz hinsichtlich berufsbiographischer Angaben, dem Lehrkonzept und dem Einsatz von Lehrmethoden zu schaffen. Rückmeldungen sollen jedoch nicht nur den Erfolg von beschriebenen Veranstaltungen belegen, sondern schaffen auch Gelegenheiten für zukünftige Veränderungen. Sie bieten Raum zur (4) Reflexion und (5) Projektion in künftigen Vorhaben. Hierdurch schließen sie an das Kapitel zu Maßnahmen und zukünftigen Vorhaben an.

Abbildung 9: Leitfragen zur Rückmeldung und Bewertung der eigenen Lehre

- ✓ Fügen Sie Rückmeldungen zu der (den) beschriebenen Veranstaltung(en) bei. Was bedeuten die Rückmeldungen für Sie?
- ✓ Von wem erhalten Sie Rückmeldungen zu Ihrer Lehre?
- ✓ Welche weiteren Rückmeldungen haben Sie? Was sagen die Rückmeldungen über Ihre Lehre aus?

### *Kapitel 5 Maßnahmen und zukünftige Vorhaben*

Das Kapitel zu Maßnahmen und zukünftigen Vorhaben zeigt das Engagement des/der Lehrenden für die Lehre. Es ist das Resultat des erfolgreichen Lernprozesses. Der/die Autor\_in gibt Auskunft über vergangene Ereignisse und erworbene Strategien zur (4) reflektierten Verbesserung der eigenen Lehre. Produkte werden in Beziehung zu Reproduktionen gestellt (5) und präsentieren dem/der Leser\_in Problemlösungen (6). Zugleich stellt dieses problembasierte Lernen das Engagement in der Lehre heraus und schafft eine Verortung des Lehrkonzepts des Autors/der Autorin. Die Präsentation des eigenen Habitus wird durch dieses abschließende Kapitel vervollständigt.

Abbildung 10: Leitfragen zu Maßnahmen und zukünftigen Vorhaben

- ✓ Geben Sie einen Ausblick für Veränderungen. Wie haben oder wie werden Sie die beschriebene Veranstaltung verändern?
- ✓ Wie engagieren Sie sich darüber hinaus für Lehre? (Gremien, Forschung & Fortbildungen)
- ✓ Welche weiteren Ziele streben Sie für Ihre Hochschullehre an?

### *Anhang*

Der Anhang ergänzt die im Lehrportfolio verwendeten Dokumente. Er bietet dem/der Autor\_in die Möglichkeit,

auch nicht in den Fokus gestellte Aspekte der eigenen Lehre zu visualisieren (6). Der Anhang sollte alle im Lehrportfolio genannten Materialien beinhalten.

Abbildung 11: Leitfragen zum Anhang

- ✓ Erstellen Sie eine vollständige Liste Ihrer Lehrveranstaltungen und fügen Sie das Datum und die Zielgruppe hinzu.
- ✓ Fügen Sie die Reflexionen, Evaluationen und Rückmeldung, der in Kapitel 3 und 4 beschriebene(n) Veranstaltung(en), bei.
- ✓ Belegen Sie Ihre Qualifikation für Lehre. Fügen Sie Fortbildungsbescheinigungen oder Lehrauszeichnungen bei.

### *Zusammenfassung zur Erstellung von Lehrportfolios*

Die Kapitel eines Lehrportfolios schaffen Transparenz hinsichtlich der reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Habitus in Lehre. Sie stellen die vielfältigen Möglichkeiten der Lehrportfolioarbeit heraus und dienen als roter Faden für den/die Leser\_in. In diesem Kontext gilt das Lehrportfolio nicht nur als reines Beurteilungsinstrument, sondern eröffnet Räume, um über das eigene Lehren zu reflektieren und neue Strategien für das weitere Lernen zu finden. Die Öffentlichkeit des Lehrportfolios ermöglicht aber auch die Kommunikation über Lehrerfahrungen. Der Austausch von Inhalten und der Vergleich von Lehre kann so zur gemeinsamen Qualitätsentwicklung genutzt werden.

## Wie können Lehrportfolios die Qualitätssicherung unterstützen?

Die Evaluation von Lehrportfolios ist bislang noch nicht weit verbreitet. Sowohl Autor\_innen wie auch Beurteiler\_innen von Lehrportfolios stehen zudem vor vielfältigen Herausforderungen. Bisher fehlen einheitliche Standards für die Evaluation von Lehrportfolios. Dabei kann doch angenommen werden, dass Lehrportfolios sehr valide Prüfungs- und Bewertungsinstrumente für Lehrende darstellen (Elbow 1991). Eine solch valide Erfassung der Komplexität von Lehr- und Lernprozessen ist jedoch auch mit Nachteilen hinsichtlich der Reliabilität und Trennschärfe verbunden. So würde eine Klassifizierung in Stufen als Bewertungskriterien zwar die Trennschärfe der Lehrportfolioarbeiten steigern, zugleich aber die Validität der komplexen Inhalte reduzieren. Elbow schlägt deshalb vor, der Validität mehr Beachtung zu schenken als der Reliabilität (Barton & Collins 1993; Elbow 1991). Zumal Lehrportfolios als Messinstrumente den individuellen Lehrverlauf erfassen sollen und damit keine generalisierbaren Aussagen treffen können. Eine Erhöhung der Reliabilität und insbesondere der Interrater-Reliabilität ist jedoch am ehesten möglich, wenn bei der Erstellung von Lehrportfolios einheitliche Standards

erarbeitet werden und zugleich ein Austausch zwischen den Personen stattfindet (Barton & Collins 1993).

Die Notwendigkeit von einheitlichen Standards zur Auswertung von Lehrportfolios für Bewerbungsverfahren konnte auch Quinlan (2002) in einer Studie bekräftigen. Sie bat erfahrene Hochschullehrende anhand eines Lehrportfolios einzeln zu bestimmen, ob der/die Autor\_in einen Preis für exzellente Lehre erhalten sollte oder nicht. Bei der Begutachtung des Lehrportfolios wurden die Teilnehmenden darum gebeten, ihre Gedanken beim Lesen laut zu verbalisieren. Anschließend füllten sie zusätzlich einen Fragebogen zur Begründung ihrer Entscheidung aus. Die Analyse der Gutachten zeigte, dass alle Teilnehmenden Kriterien für die Bewertung des Portfolios erst beim Lesen formulierten. Zugleich achtete kein/e Teilnehmer\_in auf Konsistenz zwischen den verschiedenen Kapiteln des Lehrportfolios. Keine/r blätterte zwischen den einzelnen Kapiteln zur Rückversicherung. Alle Teilnehmer\_innen lasen das Lehrportfolio von vorn nach hinten. Ein Vergleich der beschriebenen Lehrmethode mit den studentischen Evaluationsergebnissen fand nicht statt. Zusätzlich belegte Quinlan, dass die meisten Teilnehmer\_innen die Lehre im Lehrportfolio anhand ihrer eigenen Praxis beurteilten. So wurde der Lehransatz positiv beurteilt, wenn er konform zur eige-

nen Lehre war (Quinlan 2002). Im folgenden Abschnitt werden daher Kriterien für die Auswertung von Lehrportfolios veranschaulicht, um begründbare Aussagen über die Qualität von Lehrportfolios zu treffen. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

### *Formale Kriterien*

Für die Aussagekraft von Lehrportfolios ist es notwendig, dass formale Grundlagen beachtet werden. Lehrportfolios sollten vollständig sein. Sie sollen die beschriebenen Kapitel und Belege für die Qualifikation in Lehre, Veranstaltungsmaterialien, Rückmeldungen sowie Begründungen des Autors beinhalten.

Abbildung 12: Leitfragen zu den formalen Kriterien

#### **Formale Kriterien**

- ✓ Wann wurde das Lehrportfolio erstellt bzw. aktualisiert?
- ✓ Sind alle Kapitel im Lehrportfolio vorhanden?
- ✓ Ist das Lehrportfolio nicht zu kurz oder zu lang?
- ✓ Wurden Belege für die Lehrqualifikation, die beschriebenen Veranstaltungen und Rückmeldungen eingefügt?
- ✓ Wurden Belege durch Anmerkungen vom Autor/ von der Autorin ergänzt?

### *Inhaltliche Kriterien*

Der Vorteil der Lehrportfolioarbeit ist der transparente Beleg bisheriger Lehrleistungen. Der/die Lehrende kann seine/ihre Affinität zu den jeweiligen Inhalten durch die Veranschaulichung von Lehrveranstaltungen belegen. Die Auswahl von Veranstaltungen zur Visualisierung im Lehrportfolio und die an sie gekoppelten Rückmeldungen verdeutlichen das Engagement im jeweiligen Themengebiet. Das Kapitel zu Maßnahmen und zukünftigen Vorhaben schafft Raum für neue inhaltliche Ideen des Autors/der Autorin zur Lehre. Hierdurch können die Beurteilenden schon bei der Vorauswahl geeigneter Lehrender die eigenen inhaltlichen Erwartungen mit den Angeboten abgleichen und die Profilbildung an Hochschulen unterstützen.

Abbildung 13: Leitfragen zu den inhaltlichen Kriterien

#### **Inhaltliche Kriterien**

- ✓ Belegen die Materialien im Lehrportfolio eine inhaltliche Kompetenz zum ausgewählten Thema?
- ✓ Sind die inhaltlichen Ziele in sich stimmig ?
- ✓ Welche Rückmeldungen im Lehrportfolio belegen inhaltliche Schwerpunktsetzungen?
- ✓ Inwieweit werden die Lehrveranstaltung(en) und deren Ziele für den Fachbereich reflektiert?

### Lehrkriterien

Im Anschluss zu den inhaltlichen Kriterien haben auch Lehrkriterien eine Relevanz für die Beurteilenden. Lehrportfolios können die Lehrziele, Veranstaltungsinhalte und Lehrmethoden des Autors/der Autorin in Beziehung stellen. Sie zeigen eine reflektierte Auswahl der Vielfalt an Lehrmethoden und veranschaulichen die Zielstellungen und Erwartungen des/der Lehrenden. Die Leser\_innen können auf dieser Grundlage ihre Erwartungen zur Lehre reflektieren und mit denen der Autor\_innen abstimmen.

Abbildung 14: Leitfragen zu den Lehrkriterien

#### Lehrkriterien

- ✓ Ist das Lehrkonzept (die Vorstellung von Lehre) transparent?
- ✓ Stimmen die Vorstellungen von Lehre mit dem genannten Lehransatz überein?
- ✓ Wie stehen Lehrmethoden und Inhalte in den Veranstaltungen zueinander?
- ✓ Wird die Zielorientierung des Autors / der Autorin transparent? Haben die Studierenden in ihren Rückmeldungen hierzu Angaben gemacht?
- ✓ Wie begleitet der/die Autor\_in die Studierenden im Lernprozess?
- ✓ Berücksichtigen die genannten Lehrmethoden die Anforderungen an das Lernen der Studierenden?
- ✓ Wie werden Lehrveranstaltungen geplant, durchgeführt und evaluiert?
- ✓ Wie prüft der/die Autor\_in den Lerneffekt und berät die Studierenden?
- ✓ Welche Rückmeldungen erhält der/die Autor\_in zu seiner/ihrer Lehre?

### Lernkriterien

Abschließend ist auch das Lernen in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen. Dieses Kriterium findet in vielen Lehrportfolios für Berufungsverfahren nur wenig Beachtung, obwohl doch die besonderen Anforderungen der Hochschule in Forschung und lebenslanges Lernen diesen Aspekt besonders hervorheben. Lehrende müssen sich ihre Lehrkompetenz in einem learning-by-doing erarbeiten und den „shift from teaching to learning“ (Behrendt 2005) umsetzen können. Lehrende sollten daher auch ihre Lernleistungen unter Beweis stellen können, um den genannten Forderungen der individuellen pädagogischen Qualitätssicherung gerecht werden zu können. Das Lehrportfolio bietet hier Freiräume zur Beweisführung. So können aus den Rückmeldungen und Bewertung zur eigenen Lehre Lernprozesse und Lernziele eruiert werden. Der/die Autor\_in erhält die Möglichkeit über Veränderungen seiner/ihrer Veranstaltungen und seines/ihrer Lehrportfolios zu berichten. Er/sie kann durch die Struktur und inhaltlichen Gestaltung des Lehrportfolios seinen/ihrer Reflexionsprozess für Außenstehende sichtbar machen und damit seine/ihre Einstellung zum lebenslangen Lernen belegen.



Abbildung 15: Leitfragen zu den Lernkriterien

### **Lernkriterien**

- ✓ Gibt es Belege für die Aus- und Weiterbildung in der Lehre?
- ✓ Welche Vorstellungen hat der/die Autor\_in über Lernen? Welche Anforderungen für das Lernen stellt er/sie an sich selbst?
- ✓ Werden Lernprozesse im Lehrportfolio visualisiert? Werden Reflexionsprozesse durch Produkte belegt?
- ✓ Stellt der/die Autor\_in Querverweise zwischen den einzelnen Kapiteln des Lehrportfolios her? Sind die Angaben im Lehrportfolio konsistent zueinander?
- ✓ Welche Schlüsse zieht der/die Autor\_in aus den Rückmeldungen zur eigenen Lehre? Welche Änderungen will er/sie vornehmen?
- ✓ Wie und mit wem prüft der/die Autor\_in sein/ihr eigenes Lernen?

### ***Zusammenfassung und Ausblick***

Lehrportfolios können in ihrer Funktion als Beurteilungs- und Lerninstrumente zur individuellen Qualitätssicherung in der Hochschullehre beitragen. Die Erstellung eines Lehrportfolios unterstützt Lehrende, ihre eigene Lehre zu reflektieren und damit dem Anspruch des lebenslangen Lernens gerecht zu werden. Die Aufnahme und Einbindungen von Rückmeldungen in ein Lehrportfolio können die Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre fördern, indem Lehrende innovative Elemente in ihre Veranstaltungen einbinden und sich mit Kolleg\_innen darüber austauschen. Das Lehrportfolio gewinnt als

Beurteilungs- und Lerninstrument somit in der Lehre an Bedeutung, und erleichtert die Vergleichbarkeit individueller Lehrleistungen. Hierbei sind die genannten Kriterien für die Beurteilung von Lehrportfolios weder absolut noch vollständig. Sie können nur als eine erste Orientierung für die selbstverantwortliche Gestaltung von profilbildenden Lehrstandards sein. Zukünftig gilt es daher zu prüfen, inwieweit das Lernen und Beurteilen in Lehrportfolios auch valide und reliabel dargestellt werden können, ohne die individuellen pädagogischen Qualitäten zu vernachlässigen.

### Literatur

Auferkorte-Michaelis, Nicole & Szczyrba, Birgit (2004): Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt: Ein Portfolio zur Dokumentation der Lehre. In: Behrendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe-Verlag, S. 1-28

Barton, James & Collins, Angelo (1993): Portfolios in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 1993, Heft 44, American Association of Colleges for Teacher Education, S. 200-210

Behrend, Brigitte (2005): The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In: Welbers, Ulrich & Gaus, Olaf (Hrsg.): the shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bertelsmann, S. 35-41

Elbow, Peter (1991): Foreword. In: Belanoff, Pat & Dickson, Marcia (Hrsg.): Portfolios. Process and Product. Heinemann, S. IX-XVI

Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. Online im Internet: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf) [Stand 21-10-2010].

Jungen, Thomas (2001): Portfolioarbeit in der Fortbildung. In: Journal für LehrerInnebildung 2001, Heft 4, Studienverlag, S. 61-67

Murphy, Sandra & Smith, Mary Ann (1992): Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment. Ontario. Pippin Publications.

Picard, Christin & Imhof, Magarete (2010): Prompts zur Anleitung tiefenorientierten Schreibens in Lerntagebüchern und Portfolios. In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Verlag für Empirische Pädagogik, S. 59-80

Queis, Dietrich von (1994): Karriere durch Lehre - Das Lehrportfolio zur Dokumentation der Lehrkompetenz. In: Behrendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Hochschullehre. Bonn 10., aktualisierte Aufl. Raabe-Verlag, S. 2-34

Quinlan, Kathleen (2002): Inside the peer review process: how academics review a colleague's teaching portfolio. In: Teaching and Teacher Education, Heft 18, Elsevier Science Ltd, S. 1035-1049

Seidel, Tina & Johannes, Christine (2008): Projektkonzeption Lehren-Lernen. Jena. Friedrich-Schiller-Universität.

Seldin, Peter (1997): The teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion a tenure decision Bolton 2., aktualisierte Aufl. Anker Publishing Co.

Szczyrba, Brigitte (2008a): Die Lehrportfolio-Werkstatt: Entwicklung und Dokumentation des eigenen Lehrprofils. Dortmund. Technische Universität Dortmund

Szczyrba, Brigitte (2008b): Das Auge kann sich selbst nicht sehen. Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: Richthofen, Anja von & Lent, Michael (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld. Bertelsmann, S. 158-169

Thorndike, Edward (1930): Elementary Principals of Education. New York. Macmillan.

## Erfahrungsbericht zum Verfassen eines Lehrportfolios



Constanze Janda

### A. Über mich als Person

Ich bin Juristin und arbeite derzeit am Lehrstuhl für Sozialrecht und Bürgerliches Recht von Prof. Dr. Dr. h.c. Eberhard Eichenhofer an meiner Habilitation zum Thema „Migranten im Sozialstaat“. Im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin konnte ich Erfahrungen in sehr verschiedenen Lehrveranstaltungen – Arbeitsgemeinschaften, Vorlesungen und Seminare – machen. Thematisch beschäftige ich mich vor allem mit dem Bürgerlichen Recht und dem Sozialrecht. Die Zielgruppen reichen von Studierenden der Rechtswissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften, Studierenden im Lehramt „Wirtschaft und Recht“ bis zu Absolventen von Diplom-, Bachelor- oder Master-Studiengängen mit Rechtswissenschaften im Nebenfach. Außeruniversitär engagiere ich mich in berufsbegleitenden Weiterbildungsprogrammen der Fachhochschule Erfurt und der Gesundheitshochschule Gera.

Seit 2009 nehme ich an einem Weiterbildungsprogramm des Universitätsprojekts „LehreLernen“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena teil. Neben einer Reihe hochschuldidaktischer Workshops stellt die Arbeit an einem Lehrportfolio einen Schwerpunkt dieses Programms dar.

## B. Motivation

Das Lehrportfolio hatte ich ursprünglich als Ergänzung der üblichen Bewerbungsunterlagen für eine akademische Laufbahn verstanden. Nach meiner Vorstellung sollte es vor allem dazu dienen, die eigene Lehrerfahrung zu dokumentieren. Auf den zweiten Blick ist mir recht schnell die Bedeutung des Lehrportfolios als Instrument zur Selbstreflexion bewusst geworden. Es bietet Anlass und Gelegenheit, sich strukturiert mit dem eigenen Verständnis von Lehre auseinanderzusetzen.

Meine Lehrphilosophie konnte ich mir im Rahmen des „LehreLernen“-Projekts vor allem im Gespräch mit anderen Lehrenden vergegenwärtigen. Die Workshops gaben die Gelegenheit, Erfahrungen auszutauschen, die Herangehensweise an die Konzeption und Durchführung von Lehrveranstaltungen zu vergleichen und voneinander zu lernen. Eine solche Auseinandersetzung mit den persönlichen Vorstellungen zur Lehre wird immer häufiger in den Stellenausschreibungen der Universitäten explizit eingefordert.

## C. Anfängliche Bedenken

Das Verfassen des Lehrportfolios wurde in diesen Kursen vorbereitet und angeleitet. Dabei kamen auch Bedenken an der individuellen Aussagekraft eines solchen Papiers

zum Ausdruck. Die Befürchtung, ein Lehrportfolio könne aufgrund seiner vorgegebenen Struktur und der zu bearbeitenden Inhalte austauschbar und aus den immer gleichen Phrasen zusammengesetzt sein, die lediglich an das jeweilige Fach anzupassen wären, bestand auch bei mir. Schließlich finden sich im Internet und in der Ratgeberliteratur zahlreiche Muster und Vorlagen für Bewerbungsschreiben oder Lebensläufe als „Lückentexte“, die suggerieren, der Leser habe die Erwartung, bestimmte Floskeln und Formulierungen vorzufinden, ohne die solche Schreiben als unvollständig oder unprofessionell wahrgenommen würden.

Diese Befürchtung hat sich jedoch als falsch herausgestellt. Bei der Arbeit an meinem Lehrportfolio habe ich mich zwar an den Anregungen zur Strukturierung und auch den inhaltlichen Vorgaben orientiert. Diese stellen aber lediglich einen Rahmen dar, in dem genug Raum für die Entfaltung eigener Gedanken besteht. Die Gliederung – Lehrbiografie, Lehrkonzept, Methoden und Reflexion über Rückmeldungen und Zukünftiges – hat mir die Strukturierung meiner Aussagen und Ideen erleichtert, diese aber nicht in eine bestimmte Richtung gedrängt. Entstanden ist vielmehr eine schlüssige und logisch aufgebaute Abhandlung über meine Erfahrungen mit der Lehre, meine Erwartungen und Konzepte sowie die Plä-

ne für meine persönliche Weiterentwicklung.

#### **D. Die Arbeit an den einzelnen Kapiteln**

Die Erarbeitung des Lehrportfolios setzt eine intensive und längerfristige Auseinandersetzung mit den in den jeweiligen Kapiteln zu behandelnden Themen voraus. Das Lehrportfolio lässt sich also keineswegs „auf die Schnelle“ schreiben – auch wenn jedem zu den einzelnen Stichworten spontan viele Gedanken kommen mögen. Diese ersten Assoziationen zu hinterfragen, zu überdenken und zu präzisieren, ist nach meiner Erfahrung eine wesentliche Bedingung für ein gelungenes Lehrportfolio.

##### *I. Lehrbiographie*

Die Kurzbiografie lässt sich recht unproblematisch erfassen. Meine bisherigen Lehrerfahrungen, meine wissenschaftlichen Schwerpunkte und die Zielgruppen meiner Veranstaltungen habe ich in einem kurzen Abschnitt beschrieben.

Doch bereits diese Darstellung dient der Reflexion: Ergibt sich aus meinen Erfahrungen lediglich ein diffuses Bild von mir als Lehrende oder lässt sich bereits ein geschärftes Profil daraus ableiten? Dies halte ich insbesondere dort für wichtig, wo das Lehrportfolio Bewerbungsunterlagen ergänzt, lässt sich auf diese Weise

doch recht schnell erkennen, ob und inwiefern ein/e Bewerber\_in den Anforderungen einer ausgeschriebenen Stelle entspricht.

##### *II. Lehrkonzept*

Die Darstellung des Lehrkonzepts empfand ich im Vergleich dazu als sehr anspruchsvoll. In diesem Abschnitt sind nicht nur die eigenen Motive für das Lehren darzulegen. Zugleich vermittelt der/die Verfasser\_in doch ein recht persönliches Bild von sich und seiner/ihrer Selbstwahrnehmung in der beruflichen Tätigkeit. Dieses soll nicht idealisiert – also auf vermeintliche Erwartungen zugeschnitten – sein, sondern eine realistische Einschätzung der eigenen Rolle beinhalten.

Natürlich hat jede/r Lehrende, wenngleich häufig unbewusst, ein Lehrkonzept verinnerlicht, das den Inhalt und die Art und Weise der Zusammenarbeit mit Studierenden prägt und beeinflusst. Vor meiner intensiven Beschäftigung mit diesem Thema hatte ich mehr oder weniger unterstellt, dass die Motive für Lehre, aber auch die Lehr- und Lernziele in den einzelnen Disziplinen weitgehend angenähert sind. In den Gesprächen mit meinen Kolleg\_innen im Zertifikatskurs sind mir die teilweise extremen strukturellen Unterschiede im Lehrkonzept der einzelnen Fakultäten bewusst geworden. Auch dies hat

die anfängliche Befürchtung, ein Lehrportfolio könne zu einem floskelhaften Schema werden, entkräftet. Bereits die verschiedenen Studienordnungen und Traditionen der Fachrichtungen machen Lehre zu einer individuellen Erfahrung. Die Erwartungen der Studierenden an die Lehrenden, aber auch der Lehrenden an die Studierenden gehen zuweilen weit auseinander.

Neben den Erwartungen sind im Kapitel zum Lehrkonzept auch die Lehr- und Lernziele zu schildern. Die Lernziele ergeben sich in der Regel aus den Studienordnungen und beinhalten Fakten und Arbeitstechniken. Die Lehrziele gehen darüber hinaus und bestehen häufig unausgesprochen. Sie sind für gute Lehre und einen lebendigen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden aber zu kommunizieren. Dieser Aspekt ist mir bei der Lehrportfolioarbeit bewusst geworden und hat mir auch sehr konkrete Anregungen zur Verbesserung meiner eigenen Vorlesungen und Seminare gegeben. Die Annahme, dass sich Studierende über die Aneignung bloßer Fakten hinaus für die Themen der Lehrveranstaltungen interessieren und diese in Bezug zu ihrem alltäglichen Erleben stellen – dass sie also wirklich „für das Leben“, nicht nur zum Erwerb von Leistungsnachweisen lernen – kann und soll ausdrücklich thematisiert werden. Diese Transparenz zeigt den Studierenden ihrerseits, wie viel

Zeit und Arbeit sie zu investieren haben, um meine Veranstaltungen erfolgreich zu absolvieren.

Im Lehrportfolio habe ich mein Lehrkonzept anhand einer konkreten Veranstaltung geschildert. Soweit man auf einen gewissen Erfahrungsschatz zurückgreifen kann, halte ich es bei Bewerbungen für sinnvoll, eine passende – sei es im Hinblick auf die Zielgruppe, sei es im Hinblick auf das zu bearbeitende Thema – Veranstaltung auszuwählen, auch wenn dies möglicherweise nicht die eigene „Lieblingsvorlesung“ ist.

### *III. Lehransatz und Lehrmethoden*

Das Lehrkonzept bedingt und beeinflusst die Wahl der eingesetzten Methoden. Auch hier hatte ich vor der eingehenden Beschäftigung mit diesem Thema lediglich vage Vorstellungen – nicht nur ich als Lehrende, sondern auch Studierende sollen sich aktiv in die Veranstaltungen einbringen. Die Workshops im Rahmen des Zertifikatskurses haben mir dazu viele Anregungen gegeben, die ich auch schon sehr gut und erfolgreich umsetzen konnte.

Die Schilderung der verschiedenen Methoden erfordert meiner Erfahrung nach recht wenig Aufwand, bietet aber wiederum Anlass für die Selbstreflexion. Indem ich im Lehrportfolio meine Erfahrung mit bestimmten Methoden

geschildert habe, konnte ich deren Eignung nochmals überdenken und mir auch die Reaktion der Studierenden erneut bewusst machen. In diesem Kapitel geht es nicht darum, dem/der Leser\_in zu vermitteln, dass man eine große Zahl von Lehrmethoden kennt und einsetzt. Besonders wichtig scheint mir, die gezielte Auswahl von passenden Konzepten, z.B. um die Zuhörer\_innen zu aktivieren. Diese sind nicht nur von den Lehrzielen abhängig, sondern auch von der Teilnehmer\_innenzahl oder der Menge des zu behandelnden Stoffes. Beim Schreiben dieses Kapitels hatte ich daher den Eindruck, dass es namentlich im Bewerbungsverfahren besonders viel Aufschluss über die Glaubwürdigkeit meines Lehransatzes gibt.

#### *IV. Rückmeldungen und Bewertung der eigenen Lehre sowie Maßnahmen und zukünftige Vorhaben*

Das letzte Kapitel des Lehrportfolios dient der Auseinandersetzung mit Rückmeldungen auf die eigene Lehre. Dieser Abschnitt soll nicht lediglich vermitteln, dass man bereit ist, sich beispielsweise an Evaluierungsprogrammen zu beteiligen. Er zielt wesentlich darauf ab, inwieweit man als Lehrende\_r auf Feedback reagiert, Kritik annimmt, hinterfragt und Schlussfolgerungen daraus zieht. Dadurch bietet sich eine gute Überleitung zu künf-

tigen eigenen Vorhaben in der Lehre – sei es die Ergänzung methodischen und didaktischen Wissens oder durch ein stärkeres Engagement zur Verbesserung der Studienbedingungen. Das Verfassen dieses Kapitels hat mir einmal mehr verdeutlicht, dass das Lernen tatsächlich ein lebenslanger Prozess ist, der mich auch durch meine berufliche Tätigkeit als Lehrende weiter begleiten wird.

#### **E. Fazit**

Die Arbeit am Lehrportfolio erfordert einigen Aufwand in der Vorbereitung. Diese kann sehr gut im Gespräch mit anderen Lehrenden erbracht werden, dienen solche Diskussionen doch dazu, sich seiner eigenen Rolle bewusst zu werden. Hat man dieses Bewusstsein erworben, ist das Verfassen des Lehrportfolios selbst keine große Hürde mehr.

## Hochschuldidaktische Weiterbildung als fachübergreifender Dialog an der Universität Lettlands

### Formate und hochschuldidaktische Grundlagen

**Sanita Baranova**, Mg.paed., Doktorandin,  
Studienberaterin und Assistentin an der Fa-  
kultät für Pädagogik, Psychologie und Kunst  
der Universität Lettlands.

In Lettland fehlt bisher ein theoretisch fundierter Diskurs über die hochschuldidaktische Weiterbildung von Hochschuldozent\_innen. Es gibt jedoch interessante praktische Erfahrungen, die im Rahmen der Realisierung von Weiterbildungsprogrammen gesammelt wurden. Hier liegt ungenutztes Potenzial für die Entwicklung der Hochschulpädagogik und -didaktik in Lettland.

Die Weiterbildungsprogramme an der Universität Lettlands stellen eines dieser Praxisbeispiele dar. Die Angebote sind durch ein gemeinsames Merkmal charakterisiert: Es wird in der Regel in einer festen Gruppe gearbeitet, die aus 10-30 Dozent\_innen besteht, welche an unterschiedlichen Stationen ihrer Hochschulkarriere stehen (z.B. Professor\_innen, Doktorand\_innen, Nachwuchswissenschaftler\_innen) und verschiedene Fächer vertreten (z.B. Pädagogik, Medizin, Biologie, Philosophie, Meereswissenschaft, Jurisprudenz, Geographie usw.). In den Weiterbildungsprogrammen begegnen sich darüber hinaus Teilnehmer\_innen aus verschiedenen Hochschulbildungsinstitutionen, z.B. aus Universitäten, Colleges und Fachhochschulen. Der Horizont der Kursteilnehmer\_innen wird somit über die Spezifik der eigenen Institution hinaus erweitert.



Die Inhalte des jeweiligen Programms sind fachübergreifend konzipiert und somit für Dozent\_innen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen von Interesse. Fachübergreifende hochschuldidaktische Weiterbildung kann im metaphorischen Sinn als hochschuldidaktisches *Studium Generale*, *Studium Fundamentale* oder *Studium Integrale* bezeichnet werden, weil sie eine Allgemeinbildung für alle Hochschullehrer\_innen darstellt. Ein fachübergreifender Lerndialog bietet die Möglichkeit, Denktraditionen, Forschungsmethoden und Lehr/Lern-Kulturen anderer Wissenschaftsbereiche kennenzulernen. Es wird möglich, Zusammenhänge zu erkennen und interdisziplinäre Forschungen durchzuführen, z.B. ein gemeinsames Projekt von Pädagog\_innen und Biolog\_innen zur Verbesserung der Lernfähigkeiten des Menschen.

Die Kompetenzentwicklung der Lehrenden während der Weiterbildungen findet im Rahmen eines dialogischen Lernprozesses zwischen Hochschuldidaktiker\_innen und Programmteilnehmer\_innen statt. Lernen vollzieht sich immer im Dialog. Phasen der Passivität, die der Rezeption von Wissen dienen, werden abgelöst von Zeitabschnitten, die der aktiven Aneignung des Gehörten dienen. So betont der brasilianische Philosoph und Er-

wachsenepädagoge Paulo Freire die gegenseitige Kooperation im Dialog von Lehrenden und Lernenden und ist der Meinung, dass der/die Dozent\_in die Formung der Erfahrung der Studierenden ebenso fördern kann wie die Reflexion dieses Prozesses, die als solche auch das Lernen ausmacht. (Freire 1985) Gleiches gilt für die Interaktion zwischen Hochschuldidaktiker\_innen und Lehrenden, die sich im Rahmen des Weiterbildungsprogramms begegnen. Dialogisches Handeln und pädagogische Verantwortung stehen in direktem Zusammenhang. (Muth 1998) Eine der wichtigsten Anforderungen, die an die Menschen der Gegenwarts- und Zukunftsgesellschaft gestellt werden, ist die Fähigkeit, Fragen zu stellen. Gemäß der Methode des Sokratischen Dialogs sollte der/die Leiter\_in eines solchen Austauschs die Kunst beherrschen, „gute“ Fragen zu stellen. Fragen stimulieren das Gegenüber und lenken Aufmerksamkeits- und Denkprozesse in bestimmte Richtungen. (Koç 1999)

Für Hochschuldidaktiker\_innen ist es eine große Herausforderung, den Ausbildungsprozess in einer heterogenen Dozent\_innengruppe zu organisieren, weil dies verschiedene didaktische Implikationen mit sich bringt und unterschiedliche didaktische Grundorientierungen erfordert, z.B. Biographie-, Interaktions-, Reflexions-, Sozi-

alraum-, Aktions- und Partizipationsorientierung. (Franz u.a. 2009) So muss u.a. in Betracht gezogen werden, dass die Formierung und die Entwicklung einer Gruppe und deren Gruppendynamik auf jeweils spezifische Weise geschehen. Zu Beginn der Arbeit in einer Gruppe herrscht unter den Teilnehmenden oft Unsicherheit. Sobald der/die Dozent\_in kommt, richtet sich die ganze Aufmerksamkeit auf ihn/sie und es wird erwartet, dass er/sie Wissen vermittelt, eine wohlwollende Atmosphäre schafft, den Lernprozess interessant und fesselnd gestaltet sowie die Möglichkeit schafft, dass sich die Teilnehmer\_innen untereinander kennen lernen. (Maslo 2006; Ren ge 2008) Die Bedürfnisse eines/r lernenden Erwachsenen lassen sich in zwei Niveaus unterteilen:

#### Niveau der Aufgabe:

- neue Information und Kenntnisse erhalten
- neue Fertigkeiten entwickeln
- konkrete Fragen oder Probleme lösen

#### Niveau der Persönlichkeit:

- Möglichkeit, vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen zu demonstrieren
- Möglichkeit, sich zu äußern
- Zugehörigkeitsgefühl (Ren ge 2008)

Um in der Gruppe eine positive Gruppendynamik zu ermöglichen, ist es wichtig, den Fokus der Teilnehmer\_innen auf den/die Dozent\_in zu schwächen und die Verbundenheit in der Gruppe zu unterstützen. Zur Förderung des Erfahrungsaustausches können Teilnehmer\_innen z.B. auf eigenen Wunsch oder auf Anregung der Kursleitung einige Unterrichtssequenzen vor der Gruppe präsentieren. Auf diese Weise wird das von Jean-Pol Martin ausgearbeitete Konzept für das Erlernen von Fremdsprachen – Lernen durch Lehren (LdL) – verwirklicht, das von Joachim Grzega für den Hochschulbereich adaptiert wurde. (Martin 2001; Grzega 2003) Im Mittelpunkt dieser Lernstrategie steht die Idee, dass Menschen lernen, indem sie neu erworbene Erkenntnisse durch die Interaktion und Kommunikation mit Anderen testen und festigen. Wenn man das LdL-Modell anwendet, wird die kognitive und emotionale Bindung in der Gruppe stärker wahrgenommen und vertieft. (Martin 2001) Auch J rg Knoll beschreibt das Konzept Lernen durch Lehren als eine Form der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Dieses Prinzip verwirkliche die Einsicht von Seneca: *Docendo discimus!* – Durch Lehren lernen wir! (Knoll 1998)

## Hochschuldidaktische Kurse an der Universität Lettlands

Die Universität Lettlands bietet ihren Dozent\_innen und Nachwuchswissenschaftler\_innen vier hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme an. Die Autorin des Artikels arbeitet als Beraterin in zwei dieser Programme, die im Folgenden vorgestellt werden: „Hochschuldidaktik: Gegenwärtige Theorie und Praxis“ und „Fachberufliche Kompetenzen von Hochschullehrenden für die Innovationen im Europäischen Hochschulbildungsraum“. Jedes dieser Programme erstreckt sich über ein Semester und wird – einschließlich der Präsenzzeiten und Selbstlernphasen – mit 6 Credits (ECTS) bewertet. Die Teilnehmer\_innen erhalten nach Abschluss ein Zertifikat. Die Veranstaltungen finden einmal in der Woche statt. Beide Weiterbildungsprogramme werden entsprechend der von der lettischen Regierung verabschiedeten „Verordnung über die Anforderungen an Pädagogen in Bezug auf die nötige Ausbildung und berufliche Qualifikation“ (2000) gefördert. Jedes Programm wird von insgesamt fünf qualifizierten hochschuldidaktischen Expert\_innen begleitet, die an der Universität regulär als promovierte Dozent\_innen und Professor\_innen in der Lehrer\_innen-ausbildung und im Rahmen von pädagogischen Studiengängen tätig sind.

## Kurs 1: Hochschuldidaktik. Gegenwärtige Theorie und Praxis

Das Ziel des Kurses „Hochschuldidaktik: Gegenwärtige Theorie und Praxis“ ist die Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen von Lehrenden, indem sich diese theoretisches und praktisches hochschuldidaktisches Wissen aneignen, selbstreflexiv das didaktische Modell ihrer Lehrtätigkeit erforschen sowie didaktische Modelle und deren Funktionen unterscheiden lernen. Im Rahmen des Programms setzen sich die Teilnehmer\_innen mit gegenwartsbezogenen, auf selbständige Lernprozesse der Studierenden hin orientierten pädagogischen und psychologischen Ansätzen auseinander. Für die Dozent\_innen, die während der Kursteilnahme vorübergehend in die Rolle von Studierenden schlüpfen, wird es so möglich, ihr eigenes Hochschulstudium zu reflektieren und daraus neue Ansätze zu entwickeln, wie Wissensvermittlung kreativ und studierendenorientiert gestaltet werden kann.

Doktorand\_innen, die im Rahmen eines Doktorandenprogramms an der Universität Lettlands eingeschrieben sind, wird die Teilnahme am Kurs „Hochschuldidaktik: Gegenwärtige Theorie und Praxis“ empfohlen.

### Inhalte des Weiterbildungsprogramms:

- Theorien der Didaktik und didaktische Modelle des Studienprozesses
- Qualitätskriterien des Studienprozesses und dessen Bewertung
- Pädagogische Grundlagen bei der Erstellung von Curricula und Lernmaterialien
- Psychologische Aspekte des Studienprozesses / psychologische Grundlagen des Lernens
- Kommunikation im Studienprozess / Kreativität in der pädagogischen Tätigkeit
- Unterstützung des kritischen Denkens im Studienprozess
- Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums

Zum Abschluss der Kurse präsentieren die Teilnehmer\_innen ein selbständig erarbeitetes, individuelles Lehr/Lern-Projekt – z.B. ausgearbeitete Seminar- und Vorlesungseinheiten, Kursplanungen oder Lehr/Lern-Modelle untermauert mit Theorien aus der Pädagogik, Didaktik und Psychologie. Diese Studienabschlussarbeit wird während des Semesters unter der Supervision eines/r Hochschuldidaktiker\_in ausgearbeitet. Die Thematik der Studienarbeit kann von dem/der Supervisor\_in vor-

geschlagen werden oder entsprechend der Spezifik der Lehrtätigkeit der Teilnehmenden selbst gewählt werden. Jede/r Teilnehmer\_in erhält zum Abschluss des Weiterbildungsprogramms ein Zertifikat, das eine regelmäßige und aktive Teilnahme sowie die Lektüre hochschuldidaktischer Literatur und die Präsentation der Abschlussarbeit bescheinigt.

### Kurs 2: Fachliche Kompetenzen von Hochschullehrenden zur Umsetzung von Innovationen im Rahmen des europäischen Hochschulbildungsraums

Der Kurs „Fachliche Kompetenzen von Hochschullehrenden zur Umsetzung von Innovationen im Rahmen des europäischen Hochschulbildungsraums“ wurde 2009 als eine Antwort auf den bestehenden Bedarf seitens der Hochschulen und der Dozent\_innen entwickelt. Für Lehrende, die zuvor das Programm „Hochschuldidaktik: Gegenwärtige Theorie und Praxis“ besucht haben, ist dieser Kurs die zweite Stufe der Weiterbildung. Das Programm eröffnet Dozent\_innen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen in den Bereichen Struktur- und Organisationsentwicklung zu erweitern, indem Aspekte behandelt werden, die vor dem Hintergrund der Schaffung eines europäischen Hochschulbildungsraums relevant

sind (z.B. Rahmenstrukturen der Qualifikation von Lehrenden, kompetenzorientierte Lehre, interne Qualitätssicherung von Hochschulen und hochschuldidaktischen Programmen). Außerdem geht es um die Unterstützung der Professionalisierung von Lehrenden sowie die Förderung der Kommunikation und der Kooperation bei der Entwicklung einer innovativen Hochschulkultur.

#### Ziele des Programms:

- Diskussion des aktuellen Stands der Hochschuldidaktik in Lettland und Europa vor dem Hintergrund des europäischen Hochschulbildungsraumes
- Auseinandersetzung mit der neuesten Entwicklung in der Hochschulbildung und Qualitätssicherung der Lehre
- Diskussionen zur Weiterentwicklung unterstützender Lehr/Lern-Kulturen an den Hochschulen
- Entwicklung eines Qualitätssicherungskonzeptes, das am selbständigen und kompetenzorientierten Lernen der Studierenden orientiert ist
- Kennenlernen und Anwenden neuer hochschuldidaktischer Methoden (z.B. interaktive Methoden, Entwicklung einer Lehr/Lern-Partnerschaft, Formulierung der Studienziele ect.)
- Identifizierung von Möglichkeiten, durch die neue

Dozent\_innen in die akademische Arbeit eingeführt werden können

- selbständige Organisation von Studiengängen sowie Entwicklung von Bewertungskriterien für die Leistungen der Studierenden

#### Inhalte des Weiterbildungsprogramms:

- Geschichte der Hochschulbildung
- Entwicklung der Hochschulbildung in Europa – Erfahrungen, Leistungen, Herausforderungen
- Entwicklung des Studienprogramms und des Studienprozesses – Gründe für die Weiterentwicklung der didaktischen Fähigkeiten von Lehrenden
- Kommunikation und Kooperation hinsichtlich eines Kulturwandels in der Hochschule
- Hochschule in Lettland: Erfahrungen mit der Weiterbildung von Fachkräften, Qualitätssicherung

Wenn die Teilnehmer\_innen des Programms regelmäßig bei den Lehrveranstaltungen präsent waren, sich aktiv an den Diskussionen beteiligt haben sowie eine praxisorientierte Abschlussarbeit geschrieben und präsentiert haben, erhalten sie ein Zertifikat. Zum Abschluss des Programms findet eine Diskussion zwischen den Kursleiter\_innen und den Teilnehmer\_innen statt, welche die

Bewertung des Programms und die Selbstreflexion einschließt.

### Begleitforschung zum fachübergreifenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot

Im Anschluss an jedes Weiterbildungsprogramm wird eine schriftliche Befragung zum inhaltlichen und organisatorischen Ablauf durchgeführt. Über die zentralen Ergebnisse der schriftlichen Evaluation wird im Rahmen von Fokusgruppen ausführlich diskutiert. Ziel der Diskussionen ist es, die gewonnenen Daten zu präzisieren, um die Chancen und Hindernisse eines fachübergreifenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms besser einschätzen zu können. Eine Fokusgruppe besteht aus zehn Teilnehmer\_innen, die im Rahmen einer freien Diskussion über die von einem/einer Moderator\_in aufgeworfenen Thesen und Fragestellungen sprechen, die sich aus den zuvor durchgeführten Umfragen ergeben.

Die Resultate der Diskussionen in den Fokusgruppen unterstreichen die Notwendigkeit, die fachübergreifenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme nach folgenden Zielgruppen zu differenzieren:

- Doktorand\_innen ohne bzw. mit geringen Lehrer-

fahrungen und hochschuldidaktischen Kenntnissen

- Hochschuldozent\_innen, die über eine umfangreiche Lehrpraxis oder langjährige pädagogische Arbeitspraxis verfügen

Diese notwendige Differenzierung der Zielgruppen wird sowohl von den erfahrenen Dozent\_innen als auch von den Doktorand\_innen gefordert. Eine prägnante Begründung findet dies anhand folgender Aussage einer Doktorandin:

*„Für Doktorand\_innen, die keine pädagogische Arbeitserfahrung an der Hochschule haben, sollte man separate Kurse organisieren. Als zukünftige Hochschullehrende fühle ich mich zur Zeit noch nicht in der Lage, Seminare zu leiten. Um von erfahrenen Lehrenden lernen zu können, sollte man wenn auch nicht über umfassende, so doch zumindest über erste Erfahrungen als Dozent\_in verfügen, da sonst das Lernen von den Erfahrungen Anderer nicht effektiv ist.“*

Darüber hinaus müssen fachspezifische Angebote für Dozent\_innen aus den Sozial- und Geisteswissenschaften sowie den Naturwissenschaften konzipiert werden. Diese Differenzierung wurde in Lettland bisher vernach-

lässig und es herrscht ein Mangel an fachspezifisch qualifizierten Hochschuldidaktiker\_innen. In den vorgestellten Programmen sind zum größten Teil Vertreter\_innen der Sozial- und Geisteswissenschaften als Dozent\_innen tätig, die in den meisten Fällen in der Lehrerausbildung und in pädagogischen Studiengängen aktiv sind.

Die Erwartungen seitens der Kursteilnehmer\_innen bezüglich der pädagogischen Qualifikation der Hochschuldidaktiker\_innen sind sehr hoch. Die Teilnehmer\_innen betonen, dass sie von den Dozent\_innen inspiriert und positiv überrascht werden möchten und dass ihnen exzellente Lehrexpertise wichtig ist. Die Dozent\_innen in den Weiterbildungsprogrammen erfüllen somit eine Vorbildfunktion, wie gute Lehre aussehen kann:

*„Ich habe in der Weiterbildung die Erfahrung gemacht, wie man den Unterricht führen sollte und verstanden, wie man es nicht machen sollte, weil der Dozent während des Kurses durch Beispiele unterschiedliche Lehrstile demonstriert hat. Es war wertvoll, noch einmal in die Rolle des Studenten zu kommen.“*

Sowohl für Hochschuldidaktiker\_innen als auch für Hochschullehrende ist es vor diesem Hintergrund wich-

tig, sich folgenden Gedanken von Jörg Knoll in Erinnerung zu rufen: „Wir lernen nicht nur durch das Was, sondern wesentlich auch durch das Wie. Es gibt also neben dem, was weitergegeben, vermittelt, verkündet wird (die „explizite Lehre“) eine mitlaufende Begleitungsdimension durch die Art und Weise des Umgangs mit Studierenden (die „implizite Lehre“).“ (Knoll 1998, 35)

Positiv empfanden die Teilnehmer\_innen des Programms die Möglichkeit, Kolleg\_innen aus anderen Hochschulen kennen zu lernen. Außerdem wurde die wohlwollende und kreative Atmosphäre während der Weiterbildungen geschätzt. Die wichtigste Empfehlung zur Verbesserung der fachübergreifenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote bestand darin, sich stärker den praktischen Aspekten der Hochschullehre zu widmen und konkrete Situationen und Erfahrungen in der Lehre zu besprechen. Die Teilnehmer\_innen möchten noch mehr hochschuldidaktische Methoden kennen lernen und die Bereitschaft der Studierenden, sich aktiv am Studienprozess zu beteiligen, stärker fördern. Ausführlicher sollte auch auf die Erarbeitung von Studienprogrammen eingegangen werden. In der Diskussion in den Fokusgruppen stellte sich außerdem heraus, dass für die Dozent\_innen aus allen Wissenschaftsbereichen die Frage relevant ist,

wie man mit Student\_innen arbeitet, die besondere Bedürfnisse haben (z.B. aufgrund einer körperlichen Behinderung).

Folgende Aussagen verdeutlichen noch einmal eindrücklich die Einstellungsänderungen der befragten Lehrenden im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit:

*„Ich habe die Ernsthaftigkeit der pädagogischen Arbeit stärker erkannt. Bisher habe ich vieles intuitiv gemacht, jetzt versuche ich eine wissenschaftliche Fundierung zu finden, zum Beispiel bei der Formulierung der Studienziele, wobei ich die unterschiedliche Lernfähigkeit von Studierenden beachte.“*

*„Bisher meinte ich, dass jeder Mensch, der sein Fach gut kennt, auch gute Lehre macht. Jetzt erkenne ich, dass das nicht so einfach ist.“*

*„Bisher habe ich über mich selbst als Lehrkraft nicht besonders viel nachgedacht, weil für mich die größtmögliche Weitergabe von Wissen an die Studierenden das wichtigste war. Jetzt ist es fesselnd zu analysieren, was ich als Dozentin mache, warum ich das mache, und im Lehrprozess verschiedene Methoden anzuwenden.“*

*„Ich habe erfahren, dass ich als Dozentin niemanden belehren kann, aber ich kann eine fördernde Lernumgebung schaffen. Ich kann den Studierenden nichts beibringen, wenn sie selbst nicht lernen möchten.“*

Wie ernsthaft der Wunsch der Teilnehmer\_innen nach einer Vertiefung hochschuldidaktischer Fragen ist, beweist nicht zuletzt die Forderung, Hausaufgaben zu jeder einzelnen Kurseinheit gestellt zu bekommen, um sich weiter in das Thema zu vertiefen und auf die nächste Sitzung vorzubereiten. Darüber hinaus legen die Teilnehmer\_innen großen Wert auf ein ausführliches Feedback zu ihren Abschlussarbeiten.

### Ausblick

Die Untersuchung der Lernerfahrungen im Rahmen des fachübergreifenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms an der Universität Lettlands zeigt, wie Individuen und Institutionen/Organisation lernen. Im Sinne des Ansatzes Lebenslanges Lernen lernen auf der individuellen Ebene sowohl die Teilnehmer\_innen als auch die Hochschuldidaktiker\_innen. Die Universität ist in diesem Fall ein lebendiger Ort, wo dieses Lernen stattfindet,



und wird damit zu einer Organisation, die selbst lernt. Die beschriebenen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramme werden als Dialog zwischen Lehrenden und hochschuldidaktischen Expert\_innen verwirklicht. Eine besondere Herausforderung stellt die Koppelung von fachübergreifenden und fachspezifischen Angeboten dar. Das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot in Lettland muss in dieser Hinsicht weiterentwickelt werden – sowohl inhaltlich als auch strukturell und organisatorisch. Für die Universität Lettlands als der größten Universität klassischen Typs in den baltischen Staaten ist dies ein Praxis- und Forschungsfeld der Zukunft, in das nicht nur die lettische Perspektive einfließen wird, sondern auch der aktuelle Erkenntnisstand anderer europäischer Staaten.

#### Literatur

- Cropley, Arthur (2002): *Qualitative research methods: an introduction for students of psychology and education*. Rīga: Zinātne.
- Franz, Julia; Frieter, Norbert; Scheunpflug, Annete; Tolksdorf, Markus; Antz, Eva-Maria (2009): *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Freire, Paulo (1985): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, London: Macmillan.
- Garleja, Rasma (1996): *Tautsaimniecības pedagoģija*. [Wirtschaftspädagogik]. Rīga: LU.
- Grzega, Joachim (2003): *LdL in universitären Kursen. Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft*. Quelle: <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf> (20.02.2010)
- Jarvis, Peter (2004): *Adult Education and Lifelong Education. Theory and Practice*. London and New York: Routledge Falmer.
- Jaspers, Karl (1999): *Was ist Erziehung?* München, Zürich: Piper Verlag.
- Knoll, Jörg (1998): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. In: Knoll, Jörg (Hrsg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-47.
- Koķe, Tatjana (1999): *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. [Die Entwicklung der Erwachsenenbildung: charakteristische Merkmale]. Rīga: SIA „Mācību apgāds NT“.

Koņe, Tatjana (2002): Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. [Pädagogische Grundlagen des lebenslangen Lernens] In: Zeitschrift Skolotājs [Lehrer], Nr. 2, S. 4 - 8.

Latvijas Republikas Ministru kabinets (LR MK). 2000. gada 3. oktobra noteikumi Nr. 347 Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai [Verordnung über die Anforderungen an Pädagogen in Bezug auf die nötige Ausbildung und berufliche Qualifikation]. Quelle: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=11488> (10.11.2009)

Martin, Jean-Pol (2001): Lernen durch Lehren – Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft. Quelle: <http://www.ldl.de/material/aufsatz/tuebingen.pdf> (20.02.2010)

Maslo, Irina (Hrsg.) (2006): No zināšanām uz kompetentu darbību. [Kompetentes Handeln] Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

Muth, Cornelia (1998): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Reņģe, Viesturs (2007): Mūsdienų organizāciju psiholoģija. [Organisationspsychologie der Gegenwart]. Rīga: Zvaigzne ABC.

Žogla, Irēna (2001): Didaktikas teorētiskie pamati. [Theoretische Grundlagen der Didaktik]. Rīga: RaKa.

## Das ViP-Projekt: Videovorlesungen an der Universität Leipzig

Dr. Michael Gerth, E-Learning-Service der Universität Leipzig



Die Aufwertung der klassischen Präsenzvorlesung  
Das für eine Präsenzuniversität weiterhin prägende Vorlesungsformat von 90 Minuten stellt Lehrende und Lernende vor gehörige Herausforderungen, die besonders bei den grundständigen Vorlesungen mit großen Zuhörerzahlen deutlich werden:

- Große Stoffmenge, insbesondere bei Einführungsvorlesungen
- Begrenzte Nachfragemöglichkeiten bei Verständnisproblemen sowie Konzentrationsprobleme in sehr großen Räumen
- Einmaligkeit der Veranstaltung (problematisch z.B. bei Krankheit)

Die Arbeitsgruppe E-Learning-Service startete daher im Sommersemester 2009 ein Pilotprojekt im Bereich Video-Podcasts (ViP), das seit dem Wintersemester 2010/11 in den Regelbetrieb übernommen wurde. Ohne großen technischen Produktionsaufwand entstehen kostengünstige und für den Anwender nutzerfreundliche „E-Vorlesungen“. Durch die Flexibilität der Technik kann der gesamte Bildschirminhalt einer Präsentation (unabhängig vom

verwendeten Programm) parallel zum Video- und Audio-stream des Dozierenden aufgezeichnet werden.

Der in die Lernplattform einbindbare Player (siehe Abbildung 1) bietet darüber hinaus den Vorteil, in der Nachbearbeitung Kapitel- und Sprungmarken zu setzen.



Abbildung 1: Player für Videovorlesungen, hier die Einführungsvorlesung von Prof. Dr. Lenk

Auch die didaktischen Vorteile von E-Vorlesungen liegen für Lehrende und Studierende auf der Hand:

- Für Lehrende und Studierende entstehen Reflexionsmöglichkeiten, die zeitlich und räumlich über die konkrete Einzelveranstaltung hinausgehen. Damit könnte die Qualität der begleitenden Seminare verbessert werden.
- Eine nachgelagerte Kommunikation (auch zu Verständnisproblemen) wird vereinfacht bzw. erst ermöglicht, z.B. in den Moodle-Kursen für die jeweilige Vorlesung.
- Die Prüfungsvorbereitung wird intensiviert und könnte im Zusammenhang mit begleitenden Tests bessere Prüfungsergebnisse liefern.
- Perspektivisch können Studierende, die fachfremd, aber interessiert sind, damit auch an E-Vorlesungen teilnehmen.
- Zeitliche Ausfälle wegen Krankheit oder Terminüberschneidungen können ausgeglichen werden.

### Mehrwerte durch Integration in die Lernplattform

Voraussetzung für eine über die reine Aufzeichnung hinausgehende didaktische Einbettung von E-Vorlesungen

„Für die interaktive ‚Lehre 2.0‘ brauchen wir innovative Lösungen wie beispielsweise begleitende Online-Vorlesungen, die ich mit professioneller Unterstützung des E-Learning-Service der Universität Leipzig meinen Studierenden zur Verfügung stelle.“



Prof. Dr. Volker Gruhn: Professur für Angewandte Telematik/e-Business, Institut für Informatik, Universität Leipzig

ist selbstverständlich die Einbindung der Podcasts

in einen Kurs der Lernplattform, womit begleitende Tests, Foren oder das Angebot zusätzlicher Materialien erst ermöglicht werden. Die Umsetzung der oben genannten Einführungsvorlesung zum Bildungssystem dient an der Universität Leipzig als Beispiel für „best practice“.



Abbildung 2: „Best practice“ einer in Moodle eingebetteten E-Vorlesung mit Folien, Podcast und Forum (hier die Einführungsvorlesung von Prof. Dr. Wollersheim)

## Reaktionen der Studierenden

Studierende nehmen E-Vorlesungen prinzipiell sehr positiv auf. Nach der vom E-Learning-Service vorgenommenen Studierendenbefragung vom Februar 2011 (625 Teilnehmende) wünschen sich 76 Prozent der Studierenden dringend Archive für Vorlesungsmitschnitte. Nur 8 Prozent der Befragten lehnen Videoaufzeichnungen von Vorlesungen ab, 75 Prozent würden sich „prinzipiell auch Vorlesungen anderer Fachgebiete ansehen“. Allerdings hatten erst 24 Prozent der Befragten Erfahrungen mit solchen Vorlesungen.

Bitte kreuze alle nachfolgenden Aussagen an, denen du zustimmen kannst:

Antwort	Durchschnitt	Insgesamt
Vorlesungsaufzeichnungen per Video verbessern den Lernerfolg.	72%	449
Vorlesungsaufzeichnungen per Video sind überflüssig.	8%	48
Ich würde mir prinzipiell auch Vorlesungsvideos anderer Fachgebiete ansehen.	75%	470
Eine meiner Vorlesungen wurde bereits aufgezeichnet.	24%	152
Bei Aufzeichnungen einer Vorlesung würde ich die Vorlesung im Hörsaal eher nicht besuchen.	32%	197
Zusätzlich zum Video wünsche ich mir einen Download als mp3 (nur Ton).	52%	324
Vorlesungsaufzeichnungen sollten auch für Smartphones als Video zur Verfügung stehen.	17%	109

Abbildung 3: Ausschnitt aus der Studierendenbefragung 2011 zum E-Learning (Weitere Ergebnisse der Umfrage finden Sie hier: [https://moodle.uni-leipzig.de/file.php/1/anleitungen\\_unter\\_cc/Studierendenbefragung\\_2011\\_an\\_der\\_Universitaet\\_Leipzig.pdf](https://moodle.uni-leipzig.de/file.php/1/anleitungen_unter_cc/Studierendenbefragung_2011_an_der_Universitaet_Leipzig.pdf))

Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät setzt E-Vorlesungen seit 2010 systematisch ein (Vorlesung „Bildungssystem: historische, systematische und vergleichende Betrachtung“, jeweils mehr als 300 Studierende, vgl. Abb. 2). Die Kursevaluationen durch die in diesem Fall „E-erfahrenen“ Studierenden bestätigen das sehr positive Bild grundsätzlich (Evaluation im Begleitkurs VL Bildungssystem WS 2010/11). Spezielle Fragen nach dem eigenen Lernerfolg zeigen allerdings auch, dass ein Podcastangebot allein nicht ausreicht. Zwar empfanden Studierende die Videopodcasts überwiegend als „hilfreich“ für den Lernerfolg, aber eher im Sinn einer grundsätzlichen Unterstützung:

11. Für wie hilfreich empfandest du die Nutzung der VideoPodcasts für Deinen Lernerfolg?  
(1= sehr hilfreich, 5= nicht hilfreich)

	Durchschnittsbewertung					k.A. (#)	
	1	2	3	4	5		
Bewertung		█				2.0	6

12. Wie hat sich dein Lernaufwand durch die Nutzung der VideoPodcasts im Vergleich zu anderen Prüfungen (ohne diese Art der Unterstützung) im Detail verändert? Bitte bewerte die nachfolgenden Aussagen mit 1 (trifft sehr zu) bis 5 (trifft gar nicht zu) oder k.A. für „keine Angabe“.

	Durchschnittsbewertung					k.A. (#)	
	1	2	3	4	5		
Mein Lernaufwand war insgesamt geringer			█			3.3	7
Das Lernen wurde erleichtert		█				2.1	4
Ich habe schneller gelernt			█			2.9	7
Ich konnte meine Studienzzeit besser nutzen		█				2.3	6

Abbildung 4: Evaluation des Begleitkurses mit Videopodcasts der Vorlesung „Bildungssystem“

84 Prozent der Studierenden wünschen sich begleitende Testaufgaben, 28 Prozent begleitende Audiopodcasts und immerhin noch 23 Prozent ein von den Dozierenden angebotenes, aktives Online-Tutorium zur Besprechung der Vorlesungsinhalte.



„E-Vorlesungen als ergänzendes Angebot zu Präsenzvorlesungen verbessern durch die zusätzlichen didaktischen Möglichkeiten die Qualität der Lehre, insbesondere in den Einführungsvorlesungen.“

Prof. Dr. Heinz-Werner Wollersheim: Professur für Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig

### Praxis: Wie funktioniert es und was kostet es?

Die für die Aufzeichnung notwendige Technik (im Kern eine HD-Kamera mit Stativ, ein Tablet-PC und ein Mikrofonset) ist handelsübliche Standardhardware im Umfang von ca. 3000 Euro und passt in einen sogenannten Technikrucksack. Die Einsatzmöglichkeiten sind sehr flexibel. Im Idealfall benutzt der Vorlesende den Tablet-PC für seine Präsentation, wodurch die Bildschirmaufzeichnung direkt am Gerät erfolgt, und das Mikrofonset empfängt die Frequenz des Hörsaalmikrofons. Es ist aber genau so möglich, über eine VGA-Weiche das Bildschirmsignal der Präsentation vom persönlichen Laptop der Vorlesenden aufzuzeichnen sowie das eige-

ne Mikrofonset parallel einzusetzen.

Die Nachbearbeitung synchronisiert die beiden Video-streams (Dozentenvideo und Bildschirmvideo) und fügt die Kapitelmarken mit Zeitangaben ein. Ausgegeben wird beides im universellen Flashformat über den Player eines Streamingserverns (Magma der BPS Bildungsportal Sachsen GmbH).



Abbildung 5: Aufzeichnung durch SHK in der Vorlesung, Nachbearbeitung durch E-Learning-Service, Veröffentlichung

Im Vergleich zu allen anderen Aufzeichnungsmethoden ist die von uns verwendete Methode sehr kostengünstig: Die Vorlesenden stellen lediglich eine (vom E-Learning-Service kostenlos geschulte) studentische Hilfskraft für den Filmvorgang im Umfang von ca. 3 Stunden pro Woche. Die Technikbereitstellung, Nachbearbeitung und Serverdienste erfolgen derzeit durch den ELS. Die Urheber- und Verwertungsrechte verbleiben bei den Dozie-

renden, lediglich eine Vorlesung sollte öffentlich für Werbezwecke bereit gestellt werden. Perspektivisch ist aber eine Freigabe aller Vorlesungen für die Studierenden der Universität Leipzig anzustreben.

Die bereits abgeschlossene Einführungs-/Pilotphase wurde aus zentralen Mitteln finanziert. Mittlerweile werden die Kosten von den Fakultäten bzw. den Lehrstühlen selbst getragen. Aus zentralen Mitteln erfolgt die Finanzierung der Nachbearbeitung, die Wartung der Technik und die Sicherstellung des Streaming-Services.

Bislang wurden ca. 22 Vorlesungsreihen und ca. 12 Einzelveranstaltungen aufgezeichnet, das entspricht etwa 270 einzelnen Video-Veranstaltungen.

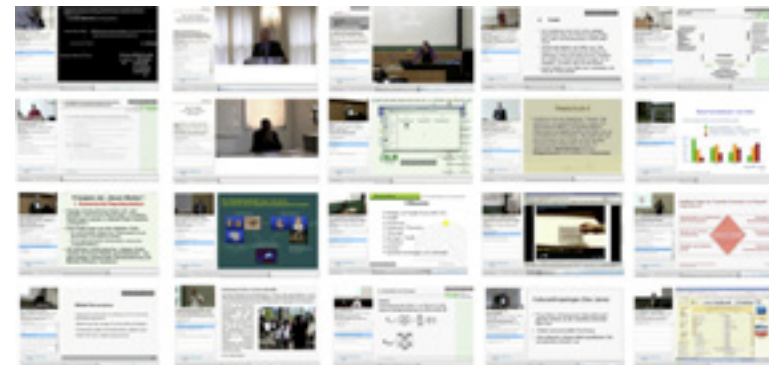


Abbildung 6: Beispiele bereits aufgezeichneter Videos, hier noch mit der Player-Software aus der Pilotphase (Lecturio GmbH)



## Perspektiven

Zwar können mit der vorhandenen Software die einzelnen Vorlesungen in die begleitenden E-Learningkurse sinnvoll eingebunden werden (s. Kap. 2), aber es fehlt derzeit die Möglichkeit, dass Studierende aus einem breiten Angebot an Vorlesungen auch selbstbestimmt auswählen können. In der Regel wird dies über eine Portallösung angeboten, wie es beispielsweise die Universität Osnabrück mit lernfunk.de realisiert hat. Allerdings ist eine ähnliche Lösung in der künftigen Entwicklung der Software Magma bereits vorgesehen.

„Die positiven Reaktionen meiner Studierenden haben mich von den Potenzialen der E-Vorlesungen überzeugt. Insbesondere mit Blick auf die Vernetzung der Hochschulen in den Wissenschaftsräumen eröffnen E-Vorlesungen neue Chancen.“




Prof. Dr. Thomas Lenk: Professur für Finanzwissenschaft, Institut für öffentliche Finanzen und Public Management, Universität Leipzig

## Educasting

### Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden

Isabel Zorn, Andreas Auwärter, Marc Krüger und Heike Seehagen-Marx

Das nachfolgende Abstract führt in einen Artikel ein, der im „Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien“ (Hg. von M. Ebner und S. Schön) erschienen ist. Der Volltext ist online abrufbar unter <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/viewFile/20/37> 

Das Wortgebilde „Educast“ kombiniert Bildungs- bzw. Lernkontexte mit Podcast-Technik. Beispiele für Educasts sind zum einen Vorlesungsmitschnitte in formalen Lernsituationen oder dokumentarisch orientierte (oft auch frei verfügbare) Audio- und Videoaufnahmen einzelner Events, die für Lehr- und Lernzwecke eingesetzt werden. Zum anderen findet die Erstellung von Podcasts in Bildungskontexten statt mit dem Ziel der Förderung einer Medienkompetenz der Lehrenden. Zunächst werden in diesem Kapitel Hinweise zur technischen Umsetzung von Educasts gegeben. Für pädagogische Kontexte sind didaktische und lerntheoretische Gestaltungsentscheidungen wesentlich. Daher wird die Nutzung von Educasts entsprechend verschiedener Lerntheorien erläutert sowie ihre didaktische Gestaltung in verschiedenen Lernszenarien mit Beispielen aus der Hochschule, Schule und außerschulischen Jugendbildung beschrieben,



um die eigene Planung und Produktion von Educasts anzuregen. Ziel ist es, einen Blick über die traditionelle Instruktion hinaus zu wagen. Dabei wird die Nutzung von öffentlich verfügbarem Medienmaterial für Bildungskontexte aufgezeigt und erläutert, wie Educasts im Sinne des konstruktivistischen Lernens von Lernenden selbst erstellt werden können. Als Gründe und Anlässe ihres Einsatzes werden abschließend Educast-Nutzungskontexte unter den Perspektiven von Medienkompetenzentwicklung, von selbstgesteuertem, lebenslangem Lernen sowie von Lernen in institutionellen und nicht-institutionellen Kontexten veranschaulicht.

## Evaluation der HDS-Pilotphase im WS 2010/11



Im September 2010 startete das Pilotprogramm des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) mit zwei Komponenten: einem Kursprogramm sowie einem Pilotprojekt zu kollegialer Beratung. Der Pilot war zum Zweck einer gründlichen begleitenden Evaluation im Umfang relativ begrenzt, verfolgte aber mehrere Ziele im Hinblick auf die Vorbereitung des Regelbetriebs. Mit einem gemeinsamen Programmheft, in das auch Kursangebote einzelner Hochschulen aufgenommen<sup>1</sup> wurden, begann der Aufbau eines hochschulübergreifenden Weiterbildungsangebots für Hochschullehrende. Ein schlankes, aber repräsentatives Spektrum von hochschuldidaktischen Kursen in der Pilotphase sollte Aufschluss darüber geben, auf welches Interesse die einzelnen Themengebiete stoßen. Darüber hinaus wurde das Format der kollegialen Beratung im Rahmen einer an einen Kurs angegliederten Pilotgruppe eingeführt und getestet. Damit bildete die Pilotphase auch einen Vorläufer für das umfassende Zertifikatsprogramm, das im September 2011 starten wird.

Das HDS-Team begleitete die gesamte Pilotphase mit einem Eva-

<sup>1</sup> Voraussetzung für die Aufnahme ins Programm war, dass die Kursangebote auch Mitgliedern anderer sächsischer Hochschulen offen standen.

lationskonzept, das Prozessdokumentation, teilnehmende Beobachtung (Hospitationen) und schriftliche Evaluationen (Fragebögen) umfasste. Die wichtigsten Ergebnisse möchten wir hier vorstellen.

### *Workshopangebot*

Das erste Programmheft des HDS versammelte sowohl sachsenweit geöffnete Angebote einzelner Hochschulen (TU Dresden und Hochschule Zittau/Görlitz) als auch Workshops, die das HDS selbst organisierte. Die Teilnahme an den Kursen war in der Regel mit einem kostendeckenden Teilnahmebeitrag verbunden<sup>2</sup>. Insgesamt handelte es sich um 16 Kurse im Zeitraum September und Oktober 2010, wovon neun in direkter Verantwortung des HDS standen: „Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“, „Aktivierende Methoden“, „Didaktische Grundlagen E-Learning gestützter Lehre“, „Labordidaktik“, „Lehrevaluation“, „Beratung von Studierenden“, „Prüfen und Bewerten“, „Heterogenität in der Lehre“ sowie die Schlüsselqualifikation „Stimm- und Sprechtraining für Hochschullehrende“. Auf diese neun Kurse beziehen sich die folgenden Auswertungen. Ein Kurs (Prüfen und Bewerten) musste terminlich ver-

<sup>2</sup> Ausnahme bildete das Angebot der Hochschule Zittau/Görlitz, bei dem Teilnehmer\_innenbeiträge nur für externe Lehrende erhoben wurden.

schohen werden, zwei weitere (Lehrevaluation sowie Beratung von Studierenden) fielen aufgrund zu geringer Anmeldezahlen aus. Trotzdem nahmen an den sechs durchgeführten Kursen 71 Personen teil, in einigen Fällen gab es auch längere Wartelisten.


Die größte Teilnehmendengruppe bildeten Promovierende (39 %), gefolgt von Personen mit Hochschulabschluss, die zum Zeitpunkt der Kursteilnahme keine Promotion verfolgten (34 %). 16 Prozent der Teilnehmer\_innen waren habilitiert oder hatten eine Professur inne. Dies zeigt, dass zumindest aktuell vor allem diejenigen angesprochen werden, die sich im wissenschaftlichen Qualifizierungsprozess befinden oder (wie z.B. Laborassistent\_innen) außerordentlich stark in die Lehre eingebunden sind.

Die Bewertung der Seminare fiel im Durchschnitt gut bis sehr gut aus, mit ein paar leichten Abweichungen. Dies spiegelte die hohen Qualitätsansprüche wider, nach denen die Dozent\_innen im Vorfeld ausgewählt worden waren. 81 Prozent der Teilnehmer\_innen bestätigten die Aussage „Die Teilnahme hat sich für mich gelohnt“ „weitgehend“ oder „voll“.<sup>3</sup> Ähnlich hoch lagen die Zustimmungswerte zu der Aussage „Die Inhalte und Er-

<sup>3</sup> Die Teilnehmenden waren aufgefordert, ihre Zustimmung zu einer Aussage auf einer fünfstufigen Skala von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ zu bewerten.

fahrungen des Kurses kann ich für meine eigene Lehre nutzen“. Nach Selbsteinschätzung der Teilnehmer\_innen (direkt im Anschluss an den jeweiligen Kurs) bieten die Workshops also durchaus einen Zugewinn für die eigene Lehrtätigkeit.

Die Zusammensetzung der Teilnehmer\_innen nach Hochschulen zeigt, dass Lehrende vor allem an den Kursen teilnahmen, die an ihrer eigenen Hochschule stattfanden (76 %). Dies legt es nahe, grundsätzlich an allen Hochschulen, in jedem Fall aber an jedem größeren Hochschulstandort zumindest die Grundlagenkurse in regelmäßigen Abständen anzubieten; bei speziellen, z.B. auch bei fachspezifischen Angeboten erscheint dagegen eine Bündelung sinnvoll und bei einer durchaus vorhandenen Mobilitätsbereitschaft in gewissem Umfang möglich.

Das HDS kann hier wertvolle Unterstützung für die Kursorganisation vor Ort leisten: mit dem Aufbau eines Dozent\_innenpools, durch die Vermittlung von Referent\_innen sowie durch die Beratung der Hochschulen in Bezug auf geeignete Workshopformate und ein maßgeschneidertes Workshop-Programm. Weiterhin bleibt die gemeinsame sachsenweite Veröffentlichung der Kursangebote verschiedener Hochschulen – sowohl online als auch in Form eines gedruckten **Programmhefts**  – ein

wichtiges Aufgabengebiet des HDS.

Neben dem offenen Workshopangebot vermittelt das HDS an einzelne beteiligte Hochschulen auf Anfrage Dozent\_innen für Inhouse-Veranstaltungen. Auch diese Dienstleistung stieß bereits in der Pilotphase auf großes Interesse.

Es hat sich gezeigt, wie wichtig eine gemeinsame, sachsenweite Qualitätssicherung gerade im Hinblick auf die Qualitätsstandards der Kursangebote und auf ein sachsenweit einheitliches, bundesweit anerkanntes Hochschuldidaktik-Zertifikat für Lehrende ist. Hierin liegt einer der Arbeitsschwerpunkte des HDS seit Anfang 2011. In Abstimmung mit den Hochschulen werden gemeinsame Qualitätsstandards bestimmt. Erste Schritte im Prozess zur Etablierung eines sachsenweiten gemeinsamen Qualitätssicherungskonzepts wurden bereits durchgeführt.

Das HDS organisiert darüber hinaus das im September 2011 anlaufende Zertifikatsprogramm<sup>4</sup> und führt in diesem Rahmen zwei der drei Zertifikatsmodule (in Absprache mit den Hochschulen) selbst durch. Anders als bei einzelnen Kursen handelt es sich beim Zertifikat um ein [4 Nähere Informationen auf unserem Internetportal in der linken Menüleiste unter Zertifikat !\[\]\(c694a3ff3b077d76910920a6a1593ab4\_img.jpg\)](#) oder im Programmheft des HDS.

systematisches Angebot, das auch Elemente zur Sicherung des Transfers in die Lehrpraxis beinhaltet: mittels angeleiteten kollegialen Austauschs (kollegiale Hospitation und Beratung) und einer Begleitung und Beratung eines eigenen Lehr- Lernprojekts bietet das Zertifikatsprogramm den Teilnehmer\_innen die Möglichkeit der längerfristigen Unterstützung beim Ausprobieren neuer didaktischer Konzepte und Methoden sowie Räume zur regelmäßigen Reflexion der eigenen Lehrpraxis. Dies spiegelt auch die Wünsche der 2010 befragten Kursteilnehmer\_innen wider: Mehr als die Hälfte wünschte sich die Möglichkeit zum regelmäßigen kollegialen Austausch, immerhin 38 Prozent hielten Einzelcoachings für ein sinnvolles Angebot und 32 Prozent würden gern Lehrhospitationen im Angebot sehen. Besteht Interesse an einem Einzelcoaching, vermittelt das HDS geeignete Coaches, die jedoch zurzeit selbst finanziert werden müssen. Kollegiale Austauschformate sind ein integraler Bestandteil des Zertifikatsprogramms, doch auch darüber hinaus hat das HDS in den letzten Monaten vielfältige Austauschmöglichkeiten geschaffen, z.B. die im Juni 2011 durchgeführte Ringvorlesung und Diskussionsrunde [HDS.Dialog](#) – mit Terminen an der TU Dresden, der HfBK Dresden und der Universität Leipzig – sowie die seit 2010 stattfindende [HDS.Jahrestagung](#).

### *Kollegiale Beratung*

Kollegiale Beratung bildet neben den Workshops einen wesentlichen Bestandteil des hochschuldidaktischen Angebotes des HDS – nicht nur im Zertifikatsprogramm, sondern auch als selbstgesteuertes Lern- und Reflexionsangebot vor Ort.

Kollegiale Beratung nimmt die Annahme zum Ausgangspunkt, dass auch Lehrende vor allem von und mit Kolleg\_innen lernen. Sie stellt somit eine wertvolle Ergänzung zu Weiterbildungsseminaren dar, die in relativ kurzer Zeit eine Einführung oder Vertiefung zu einem bestimmten Thema bieten und helfen, hochschuldidaktisches Wissen sowie bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Was diese Angebote aufgrund des engen Zeitrahmens jedoch nicht leisten können, ist die individuelle intensive Besprechung der eigenen Lehre und die Begleitung bei der praktischen Umsetzung innovativer Lehr-Lern-Methoden. Hier setzt die Kollegiale Beratung an: Lehrende erhalten im kleinen Kreis von Kolleg\_innen Rückmeldungen und Impulse für die eigene Lehre. Im Hinblick auf die Situation in Sachsen bieten kollegiale Beratungs- und Austauschformate einige Chancen: Sie unterstützen die Entwicklung lokal verankerter Lehr-Lern-Kulturen, in denen das Sprechen

über Lehre wertgeschätzt wird. Weiterhin ermöglichen sie eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten hochschuldidaktischer Workshops und begleiten die Lehrenden bei der Umsetzung in die Praxis.

Um das Format der Kollegialen Beratung zu etablieren, wurden im Herbst 2010 im Anschluss an den HDS-Kurs „Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“ Interessierte dazu eingeladen, an einer Pilotphase teilzunehmen. Fünf Lehrende nahmen das Angebot wahr und wurden im Rahmen von zwei dreistündigen Workshops mit der Methode der Kollegialen Beratung vertraut gemacht. Im ersten Workshop stand das Kennenlernen im Vordergrund: Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer\_innen mit der Lehre? Welche Erwartungen gibt es an die Gruppe? Welche Themen sollen besprochen werden? Und wie lassen sich die Ziele der Teilnehmer\_innen im Rahmen eines Kollegialen Beratungsteams erreichen?

Schritt für Schritt erklärte eine Mitarbeiterin des HDS den Ablauf eines Kollegialen Beratungstreffens. Außerdem wurden geeignete Feedback-Instrumente vermittelt, die einen wertschätzenden Austausch ermöglichen. Am Beispiel der Planung einer eigenen Lehrveranstaltung wurde die Methode im zweiten Workshop anhand einer

konkreten Fallberatung erprobt.

Nach dieser begleiteten Einstiegsphase traf sich die Gruppe während des Wintersemesters 2010/11 an drei Terminen in Eigenregie, um sich zu ihren Lehr-Lern-Erfahrungen auszutauschen und gegenseitig zu beraten.

Die am Ende des Semesters durchgeführte Evaluation ergab ein positives Bild: Es ist der Gruppe sehr gut gelungen, ein vertrauensvolle und konstruktive Zusammenarbeit zu etablieren und die Methode der Kollegialen Beratung in Eigenregie anzuwenden. Die Fallgeber\_innen haben von den Hinweisen ihrer Kolleg\_innen profitiert und konnten die neuen Impulse gut in die Praxis umsetzen. Besonders wertgeschätzt wurde, dass die Lehre mehr Spaß gemacht habe und dass die Lehrenden dabei mehr Selbstvertrauen gewonnen hätten. Einziger Knackpunkt war die Koordination der Treffen: Hier wäre es aus Sicht der Teilnehmenden in Zukunft wichtig, eine\_n Terminverantwortliche\_n zu bestimmen und bereits vor dem jeweiligen Treffen den/die Fallgeber\_in festzulegen. Das Pilot-Team trifft sich auch in diesem Semester selbstorganisiert und es sind neue Teilnehmer\_innen hinzugekommen. Außerdem ist aus der Gruppe heraus das Vorhaben entstanden, ein weiteres Praxisteam in Chemnitz aufzubauen. Interessierte können sich unter [beratung\(at\)hd-sachsen.de](mailto:beratung(at)hd-sachsen.de) an das HDS wenden.

## Professionell Lehren und Lernen.

Ein Praxisbuch.

Beatrice Müller



Winteler, Adi: „Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch“ Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft). 2011. 4. Auflage. 183 S. ISBN 978-3534243990; 29,90 €.

„Alles schläft, nur einer spricht, das nennt man Hochschulunterricht“ – dieses Bild von Hochschullehre ist Ausgangspunkt eines umfassenden Praxisbuches für hochschuldidaktisch interessierte Lehrende, die sowohl eine Standortbestimmung ihrer Lehrpraxis vornehmen möchten als auch auf der Suche nach praktischen Tipps für eine andere Gestaltung der Lehre sind.

Hierfür stellt das Praxisbuch 14 Kapitel zur Verfügung, die als Module aufgebaut sind und unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Man sollte hier jedoch der Empfehlung des Autors folgen, zunächst die ersten beiden Kapitel „Ansichten über Lehren und Lernen“ und „Start in die Lehre: Lehren mit Stil“ zu rezipieren, um nach der Reflexion der eigenen Lehre die weiteren Themen mit dieser Fundierung zu lesen. Angeregt wird die Reflexion der Lehrpraxis insbesondere durch einen Test, dem sich der/die Leser\_in unterziehen kann (S. 14 f.). Die Orientierung am Lernen und seinen Lernprozessen ist dabei erklärte Zielrichtung. Was dies bedeutet und wie dies gestaltet werden kann, wird in den folgenden Kapiteln immer wieder aufgegriffen und mit praktischen Hinweisen verbunden.

So handelt Kapitel 3 von der Planung einer Lehrveranstaltung. Der/die Leser\_in erhält hier einen guten Überblick, welche Komponenten von Lehr-Lernsituationen in den Blick genommen werden müssen, um die Lehre in einer reflektierten und lernförderlichen Form zu gestalten. Kapitel 7 schließt hieran an, indem es die Durchführung einer Lehrveranstaltung unter besagter Prämisse zum Thema hat. Es folgen die ebenfalls bedeutsamen Aspekte „Prüfungen“ (Kapitel 8) und „Evaluation“ (Kapitel 9), wobei beide Themen vergleichsweise kurz gehalten sind und dadurch eher einen ersten Überblick geben. Vertieft wird der Blick auf das Lernen der Studierenden durch die lernpsychologische Begründung des Metaprinzips des „Aktiven Lernens“ (Kapitel 10) und der Vorstellung adäquater Lehrstrategien zu dessen Förderung (Kapitel 11). Die methodischen Empfehlungen reichen im Kapitel 11 von aktivierenden Elementen in Vorlesungen bis zu umfassenden Konzepten wie z.B. dem Gruppenpuzzle, dem problemorientierten Lernen oder dem strukturierten Brainstorming. Wie in den Kapiteln zuvor werden dabei immer wieder Checklisten aufgeführt, welche die zentralen Aspekte eines Themas für einen schnellen Überblick auflisten.

Eine Konklusion der vorherigen Kapitel bietet das vorletzte Kapitel (Kapitel 13), welches sieben Grundsätze guter Praxis in der Hochschullehre zusammenfassend

formuliert und in einem Fragebogen für die eigene Reflexion zugänglich macht.

Die Kapitel 4 bis 6 fallen ein wenig aus dem schlüssigen Aufbau des Buches heraus. Sie beschäftigen sich mit dem Einsatz alter (Folien und Dias) und neuer Medien (digitale Projektion und E-Learning) und geben grundlegende Hinweise für eine gelingende Präsentation sowie Praxisbeispiele des E-Learning-Einsatzes in der Hochschule. Die Verbesserung der Präsentationskompetenz ist sicherlich erstrebenswert, stellt aber nur einen (und nicht den zentralen) Bestandteil einer Professionalisierung der Lehre dar. Die Stärken des Buches – Möglichkeiten der Reflexion der eigenen Lehrpraxis und Hinweise zur Förderung des Lernens durch veränderte Lehr-Lern-Arrangements – werden in den anderen Kapiteln greifbarer.

Das Praxisbuch hält aber was es verspricht: Es gibt in einer verständlichen Sprache einen Überblick, was professionelles Lehren und Lernen bedeutet und ermöglicht es, die eigene Lehre vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Zugleich wird deutlich, wie sie sich weiterentwickeln kann. Die Praxis wird dabei großgeschrieben: durch Beispiele aus der Praxis, konkrete Tipps für die Praxis und praktische Checklisten für den schnellen Überblick.



## L3T

Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien

Benjamin Engbrocks




Martin Ebner, Sandra Schön (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T); Norderstedt: Books on Demand GmbH; 2011; 452 S. (Hardcover, farbig); ISBN 978-3842340114; 129,00 €. *Studierendenversion*: Berlin: epubli GmbH; 2011; 452 S. (Softcover, s/w); ISBN 978-3844204377; 69,00 €.

Eines der zurzeit spannendsten (Buch-)Projekte im Themen- und vor allem Praxisbereichs E-Learning ist das Lehrbuch *Lernen und Lehren mit Technologien* - oder in seiner Kurzform: *L3T*. Spannend nicht nur auf Grund der behandelten Themenkomplexe, sondern auch aufgrund seiner Entstehungsweise als Open Educational Resource (OER) Projekt.

Die letzten Jahre haben eine zunehmende Konsolidierung der Forschungs- und Lehrgebiete rund um E- und Blended-Learning, Neue Medien und technologiegestützte Lehre gezeigt. Als Indikator hierfür kann die steigende Zahl von Professuren, Lehrstühlen, Instituten und Einrichtungen dienen, die in den letzten Jahren in Deutschland in diesem Bereich entstanden sind. Durch die wachsende Bedeutung von Technologien zur Unterstützung der Lehre und des Lernens ist das Thema zunehmend in den Fokus der Lehr-/Lern-Forschung gekommen. Die unterschiedlichen Forschungsperspektiven sind dabei so heterogen, wie es der Gegenstandsbereich gebietet. Während bildungstheoretische und gesellschaftliche Aspekte (leider) eher selten aufgegriffen werden, sind es vor allem die Medieninformatik und die pädagogische Psychologie, die sich aus ihren jeweiligen Perspektiven mit den Be-

dingungen, Möglichkeiten und konkreten Anwendungen in der Gestaltung von Lehr- und Lernaktivitäten befassen und so das entstehende Fachgebiet prägen.<sup>1</sup>

Als OER Projekt ist das L3T Lehrbuch nicht nur mit einer Creative-Commons-Lizenz versehen (alle Kapitel sind über die L3T Homepage frei zugänglich ) , sondern fußt in seiner Entstehung auch auf einer kollaborativen, für alle Interessierten offenen Arbeitsweise. So wurden nach einem offenen Aufruf für Beiträge die mehr als 130 potentiellen Mitschreiber\_innen den verschiedenen Themen zugeordnet, wodurch Arbeitsgruppen entstanden, deren Teilnehmer\_innen sich bisher zum Teil nicht kannten, geschweige denn am gleichen Ort arbeiteten. Dementsprechend wurde die Arbeit an den Textbeiträgen auch über eben solche Hilfsmittel organisiert, deren Anwendung im Lehrbuch beschrieben und erklärt sind, also z.B. Videokonferenzen, Wikis und geteilte Dokumente. Das Prinzip der offenen Ausschreibung führt zugleich zu einem heterogenen Feld von Autor\_innen. So sind neben den ‚Highlights der Szene‘, wie z.B. Gabi Reinmann mit dem Beitrag *Didaktisches Design - Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie* und Rolf Schulmeister zum Thema *Hypertext - Geschichte, Systeme, Strukturmerkmale und Werkzeuge*, auch eine große Zahl (noch) un-

bekannter Autor\_innen in dem Lehrbuch vertreten. Ein schöner (Neben-)Effekt von offenen, kollaborativen Arbeitsweisen ist dabei, dass der Fokus zumindest tendenziell eher auf Inhalts- und weg von Autoritätsargumenten gelenkt wird. Gut so, denn schliesslich ist es die Qualität des Inhalts und nicht der Name, worauf es ankommt. Stichwort Qualität: Die Begutachtung der Kapitel erfolgte auch nicht über den üblichen Weg anonymer Begutachtung. Die Herausgeber\_innen haben sich entschlossen, den Gutachter\_innen nicht den ‚Schutz der Anonymität‘ zu gönnen, sondern stattdessen auf einen offenen und konstruktiven Austausch zwischen Autor\_innen und Gutachter\_innen zu setzen. Mit Erfolg, wie es scheint, denn dem „Eindruck, dass die Gutachten auch durch diese Transparenz insgesamt detaillierter und konstruktiver waren“<sup>2</sup> kann zumindest beim Lesen des Endprodukts nicht widersprochen werden, machen die einzelnen Kapitel doch einen durchweg runden Eindruck. Bei ungefähr 200 Mitwirkenden und knapp 50 Kapiteln auf ca. 450 (gedruckten) Seiten ist - zumindest von der Außenper-


<sup>1</sup> Vgl. Martin Ebner, Sandra Schön und Walther Nagler: Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“, S. 9 f.

<sup>2</sup> Ebner, Martin und Schön, Sandra: Einleitung zum Lehrbuch und dem etwas anderen Lehrbuchprojekt, S.5

 <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/89>

spektive her - die (Selbst-)Koordination an sich schon eine beeindruckende, aber offensichtlich auch produktive Leistung.

Die einzelnen Kapitel im Lehrbuch L3T wurden von den Herausgeber\_innen und Mitwirkenden in drei Bereiche unterteilt: Einführung, Vertiefung und Spezial. Die Einteilung ergibt sich dabei sowohl aus der Heterogenität der Zielgruppe - sollten Sie z.B. mit Pädagogik oder Informatik vertraut sein, sind einige Kapitel für Sie weniger interessant - als auch aus der Breite des Themenfeldes mit all seinen unterschiedlichen Facetten und Aspekten. Von Kapiteln, die einzelne Theorien und Forschungsansätze aufgreifen, über Beiträge zum konkreten und vor allem didaktisch sinnvollen Einsatz bestimmter Tools in der Lehre (vgl. hierzu auch den Literaturhinweis zum Educating Kapitel auf S. 64  dieser Ausgabe) bis zu Beiträgen, die sehr spezielle Problemfelder, bzw. curriculare Randbereiche des Lehrens und Lernens mit Technologie aufgreifen, ist alles vorhanden. Unnötig erscheint lediglich die zusätzliche Visualisierung der sprachlichen Anforderung (je nach Schwierigkeitsgrad 1 bis 3 Doktorhüte), welche jedem Kapitel vorangestellt ist. Vielversprechend hingegen ist die Verschlagwortung der einzelnen Kapitel mittels sogenannter *Hashtags*. Der Begriff Hashtag setzt sich aus dem englischen Wort *hash* für das Rautesymbol

auf der Computertastatur und dem Verb *to tag sth.*, was soviel bedeutet wie *etwas markieren* zusammen. Stellen Sie sich vor, Sie möchten in einer Ihrer kommenden Lehrveranstaltungen die technologiegestützte kollaborative Textarbeit (wie im L3T Projekt) durch Studierende als Methode einsetzen. Dann ist auf den ersten Blick das Kapitel von Karlhuber und Wageneder *Einsatz kollaborativer Werkzeuge - Lernen und Lehren mit webbasierten Anwendungen* von Interesse. Dort werden auf sechs Seiten die gängigen Werkzeuge, die kollaborative Lehr- und Lernprozesse unterstützen, vorgestellt. Für kurze Texte beispielsweise die Arbeit mit Etherpad-Dokumenten, für komplexere Texte Wikisysteme und für das Sammeln und Strukturieren von Ideen Mindmapping Werkzeuge. Der Text ist, obwohl er unter Vertiefung eingeordnet ist, also vor allem ein sehr guter Einstieg, um sich über die vorhanden technischen Möglichkeiten kollaborativen Arbeitens einen Überblick zu verschaffen. Da aber, wie die Autoren anmerken, das „Verfügbarhaben praktischer Werkzeuge alleine kein Garant für erfolgreiches Lernen“ ist, müssen Sie als „Gestalter/innen von Lehr- und Lernprozessen über entsprechendes Hintergrundwissen, praktische Theorien und didaktische Strategien verfügen.“<sup>3</sup> Das Hashtag *#lerntheorie* verweist dann auch auf <sup>3</sup> Karlhuber, Stefan und Wageneder, Günter: *Einsatz kollaborativer Werkzeuge - Lernen und Lehren mit webbasierten Anwendungen*, S.6  <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/66>

Gabi Reinmanns Beitrag *Didaktisches Design - Von der Lerntheorie zur Gestaltungsstrategie*<sup>4</sup>, der den Bogen von der Theorie zur Erreichung eines konkreten Ziels - hier: das Lehr- bzw. Lernziel - schlägt. Gerade diese Ausrichtung ist es, die für Lehrende, die ihre Lehre weiterentwickeln wollen, fruchtbar ist: Die Gestaltung von Aufgaben und die möglichen Pfade des Lernprozesses werden ausgehend von einer Reflexion und Explikation der Lernziele durch die Lehrenden bestimmt. Neben dem Verweis auf didaktische Strategien wird der/die Leser\_in über das Hashtag *#kommunikation* zum Kapitel *Kommunikation und Moderation - Internetgestützte Kommunikation zu Lernunterstützung*<sup>5</sup> von Bäuml-Westebbe, Buchem, Ebner, Egloffstein, Lehr, Peterson und Schön geführt, denn „von entscheidender Bedeutung für den Erfolg kollaborativen Lernens sind Moderationsstrategien.“<sup>6</sup> Das genannte Kapitel gibt dabei sowohl einen kurzen Überblick über die Bedeutung und Eigenarten der computervermittelten Kommunikation und Moderation in Lernprozessen, als auch erste praktische Tipps für Lehrende. Praktische Tipps sind es auch, die den Einsatz von Hashtags so vielversprechend machen. Die Hashtags dienen bei L3T nämlich nicht ausschließlich dazu, den thematischen Zusammenhang zwischen einzelnen Kapiteln hervorzuheben, sondern werden vor allem auch

dazu genutzt um den Kapiteln und Themenbereichen weitere Materialien zuzuordnen. Das L3T Projekt verwendet hierfür vor allem, aber nicht ausschließlich, ihre Usergruppe beim Internetdienst Mister Wong, auf dem mit Hilfe der Hashtags weitere Informationen zu den Kapiteln, Links zu Videos, Anwendungsbeispiele und Vertiefungsliteratur verfügbar sind.

Also, machen Sie sich auf die Suche! Es lohnt sich.

4  <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/18>

5  <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/57>

6 Karlhuber, Stefan und Wageneder, Günter: Einsatz kollaborativer Werkzeuge - Lernen und Lehren mit webbasierten Anwendungen, S.6


 <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/66>

## Tagungsprogramm

- 9.00 Uhr Anmeldung
- 9.30 Uhr **Begrüßung** durch die Organisatoren\_innen
- 10.00 Uhr **Eröffnungsvortrag**  
Dr. Hanno van Keulen (Universität Utrecht)
- 11.00 Uhr Kaffeepause  
**Markt der Möglichkeiten**
- 12.00 - **Sessions – Teil 1**
- 13.30 Uhr • **Session I:** Hands on MINT – Praxisphasen in der Sudieneingangsphase von MINT-Fächern  
Sessionleitung: Prof. Dr. Michael Beitel-schmidt (TU Dresden)
- **Session II:** Textarbeit in den Sozial- und Geisteswissenschaften  
Sessionleitung: Angela Weißköppel M.A. (Universität Leipzig)
- **Session III:** Lehren und Lernen von Kommunikation/Gesprächsführung  
Sessionleitung: Dr. Katrin Rockenbauch (Universität Leipzig)
- 13.30 - Mittagspause
- 14.30 Uhr **Markt der Möglichkeiten**

- 14.30 - **Sessions – Teil 2**
- 16.30 Uhr • **Session IV:** Mathematik im Service  
Sessionleitung: Prof. Dr. Mönch/Prof. Dr. Dempe (TU Bergakademie Freiberg)
- **Session V:** Neue Medien/Social Media in den Sozial- und Geisteswissenschaften  
Sessionleitung: Dr. Michael Gerth (Universität Leipzig)
- **Session VI:** Projektorientiertes Arbeiten  
Sessionleitung: Dipl.-Ing. Gritt Ott (TU Dresden)
- 16.30 - **Abschlussveranstaltung** auf dem Markt der
- 17.15 Uhr Möglichkeiten

## Anmeldung

Bitte füllen Sie für eine verbindliche Anmeldung das **Anmeldeformular (PDF **) aus und senden Sie es per Email an [tagungsanmeldung\(at\)hd-sachsen.de](mailto:tagungsanmeldung(at)hd-sachsen.de) oder per Post oder Fax an

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS)  
Dittrichring 5-7  
04109 Leipzig

Telefax: 0341/97-34363

Der Teilnahmebeitrag zur Tagung beträgt 20 € (auf Anfrage ermäßigt 10€). Darin enthalten sind Tagungsunterlagen, Getränke und ein Mittagsimbiss.

Aktuelle Informationen finden Sie auf der **HDS Homepage **.

## Veranstaltungshinweise


### **WissensGemeinschaften 2011**

**05. bis 08. September 2011, TU Dresden**

Unter dem Motto „WissensGemeinschaften“ werden gleichzeitig drei Teilkonferenzen ausgerichtet: die 16. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft „GMW 2011“, die 9. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik „DeLFI 2011“ und die 14. Tagung Gemeinschaften in Neuen Medien: Virtual Enterprises, Communities & Social Networks „GeNeMe 2011“.

Dieses gemeinsame Dach der Konferenz bietet die Möglichkeit, drei Tagungen mit sich gegenseitig ergänzenden thematischen Schwerpunkten zusammenzubringen. Während auf der GMW traditionell eher pädagogische und didaktische Perspektiven der Mediennutzung im akademischen Kontext behandelt werden, befasst sich die DeLFI stärker mit den technischen Aspekten und der Entwicklung des e-Learning. Die GeNeMe thematisiert organisationale und technische Perspektiven im Kontext von Virtual Enterprises, Communities & Social Networks. Die Leitung der gemeinsamen Konferenz liegt bei einer Gruppe von Wissenschaftlern der Fakultäten Erziehungswissenschaften, Informatik, Wirtschaftswis-


senschaften und Maschinenwesen sowie dem Medienzentrum der Technischen Universität Dresden.

Weitere Informationen zur Tagung „WissensGemeinschaften 2011“ und den drei Teilkonferenzen finden Sie [www.wissensgemeinschaften2011.de](http://www.wissensgemeinschaften2011.de) .

### **3. Qualitätsdialog**

#### **Lehre und Lernen in der Ingenieurausbildung**

**12. und 13. September 2011,  
Congress Hotel Hannover**

In Kooperation mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der HRK lädt der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) zu einer internationalen Konferenz ein, welche die Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium in den Ingenieurwissenschaften zum Thema hat. Neben der konzeptionellen Diskussion werden viele Impulse für die tägliche Arbeit vermittelt. Alle weiteren Informationen sowie das Anmeldeformular finden Sie auf der Internetseite [www.vdi.de/konferenz-lehre](http://www.vdi.de/konferenz-lehre) . Anmeldeschluss ist der 4. August 2011.

Kontakt: [sevink\(at\)vdi.de](mailto:sevink(at)vdi.de)

**PTEE 2011 - Physics Teaching in Engineering Education  
21. und 23. September 2011, Hochschule Mannheim**

Scope of the Conference: Along with the ongoing restructuring of tertiary level education (Bologna process) the discussion of the generic role of physics in engineering education has been revived: is physics a prerequisite for all engineering enterprise leading to core competencies, or is it a valuable and fruitful complement to classic engineering education, a “soft skill”?

Topics: Teaching physics, Physics didactics, Demonstrations and simulations, Physics Laboratories and virtual Labs, New media, Multidisciplinary aspects, Role of physics teaching with regard to sustainable development, Industrial demands, Political and structural aspects.


Bis zum 02. September 2011 werden die Anmeldungen zu der Konferenz angenommen. Über die Veranstaltung und die Anmeldeformalitäten informiert die Webseite der PTEE 2011 unter [www.ptee2011.eu](http://www.ptee2011.eu) .

**6. Regionaltagung der IGIP: Renaissance der Ingenieurpädagogik - Entwicklungslinien im europäischen Raum**

**27. bis 29. Oktober 2011, TU Dresden**

Die 6. IGIP-Regionaltagung richtet sich vorrangig an Lehrende und Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen, um sich zu dem Thema »Renaissance der Ingenieurpädagogik - Entwicklungslinien im Europäischen Raum« durch eigene Beiträge und Diskussionen auszutauschen.


Die bedarfsgerechte Ausbildung von Ingenieuren erfährt im gegenwärtigen Globalisierungsprozess unserer Welt immer häufiger Aufmerksamkeit. Doch welchen Herausforderungen wird sich die Lehre zukünftig gegenüber sehen, um Ingenieure erfolgreich auszubilden?

Weitere Informationen und die Anmeldung zur Tagung finden Sie [hier](#) .



## Ausschreibungen



### Workshopreihe Qualitätsmanagement

Die ASIIN Consult GmbH organisiert eine Workshopreihe Qualitätsmanagement in der Organisation Hochschule. Nähere Informationen finden Sie [hier](#)   
Kontakt: [cromme\(at\)asiin.de](mailto:cromme(at)asiin.de)


### Weiterbildung:

#### Gender-Kompetenz in der beruflichen Praxis

Die Heinrich-Böll-Stiftung bietet in Kooperation mit dem Gunda-Werner-Institut und GreenCampus eine Weiterbildung zum Thema Gender-Kompetenz an, bei der es u.a. um Gender-sensible Methoden und Gender-Didaktik geht. Die beiden Module finden am 07./08. November 2011 und 23./24. Januar 2012 in Berlin statt.

Details zum Programm und Anmeldung finden Sie entweder [hier](#)  oder [hier](#)   
Kontakt: [pajonk\(at\)boell.de](mailto:pajonk(at)boell.de)

### Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre

Die Baden-Württemberg Stiftung, die Joachim Herz Stiftung und der Stifterverband schreiben im Rahmen eines gemeinsamen Programms 15 Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre aus.  
Nähere Informationen finden Sie [hier](#)   
Kontakt: [bettina.jorzik\(at\)stifterverband.de](mailto:bettina.jorzik(at)stifterverband.de)

### Ars Legendi Preis 2012

Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Jahr 2012 auf Vorschlag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den „Ars legendi-Preis für exzellente Hochschullehre“ verleihen. Der Preis ist mit 50.000 € dotiert und wird im jährlichen Wechsel in verschiedenen akademischen Disziplinen verliehen.

Stifterverband und HRK haben sich dazu entschlossen, diesen Preis im nächsten Jahr in den Sozialwissenschaften zu verleihen. Um den Begriff der „exzellenten Lehre“ und damit die Auswahlkriterien zu konkretisieren sowie die Verfahrensmodalitäten zu klären, veranstalten der Stifterverband und die HRK am 10.10.2011 einen Workshop an der Universität Mannheim.

Nähere Informationen finden Sie [hier](#)   
Kontakt: [d.ostrop\(at\)stifterverband.de](mailto:d.ostrop(at)stifterverband.de)



**Herausgeber:**

Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS)  
Dittrichring 5-7  
04109 Leipzig

[www.hochschuldidaktik-sachsen.de](http://www.hochschuldidaktik-sachsen.de)

**Erscheinungstermin: August 2011 (Ausgabe 1/2011)**

**Die nächste Ausgabe erscheint voraussichtlich im Januar 2012.**

Redaktion: Kathrin Franke, Benjamin Engbrocks  
E-Mail: [journal@hd-sachsen.de](mailto:journal@hd-sachsen.de)

Die Wahl der gendersensiblen Schreibweise unterliegt dem Ermessen der jeweiligen Autor\_innen.

Das Urheberrecht der einzelnen Beiträge verbleibt bei den jeweiligen Autor\_innen.

© Alle anderen Teile dieser Ausgabe: HDS  
Eine Vervielfältigung oder Veröffentlichung des Journals oder eines seiner Teile ist nur mit schriftlicher Genehmigung der Inhaber\_innen der Urheberrechte gestattet.