

INTERNATIONALE TRENDS

INTERNATIONALE TRENDS BEI HOCHSCHULDIDAKTISCHEN PROGRAMMEN

von Dagmar Schulte

Bei der intensiven Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen im eigenen Land ist ein „Blick über den Tellerrand“ angesichts der anstehenden innereuropäischen Öffnung von Bildungs und Arbeitsmärkten und dem generellen Trend zur Internationalisierung und Globalisierung unabdingbar. Dieser Beitrag versucht, im Folgenden deshalb einen Einblick in hochschuldidaktische Angebote und Programme in einer ganzen Reihe von europäischen Hochschulen zu geben. In vielen europäischen Staaten hat die Hochschuldidaktik eine lange Tradition und auch einen wesentlich weiteren Verbreitungsgrad als in Deutschland gefunden. Damit einher geht auch ein höherer Grad der Ausdifferenzierung und des Entwicklungsniveaus der Angebote.

Da die hochschuldidaktische Landschaft jetzt in Bewegung gerät, übergreifende Curricula und gesetzliche Regelungen zur didaktischen Qualifizierung von Lehrenden eingeführt werden, können die Erfahrungen der europäischen Nachbarn auch der eigenen Entwicklung nutzen. Die im Folgenden nur extrem kurz geschilderten Programme sollten mit Einschränkungen stärker in die bundesdeutsche Diskussion Eingang finden.

Folgende Aspekte werden anhand der ausgewählten Programme beschrieben:

- Aufbau der Angebote, insbesondere Modularisierung und Verzahnung von theoretischen Einheiten mit praktischer Erprobung innovativer Lehrpraxis und Beratung/ Austausch/ Feedback

- *Student centered approach* (in der deutschen Diskussion wird dieser Aspekt häufig unter „Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen“ diskutiert).

Beide Aspekte sind in den unterschiedlichsten Varianten, aber immer stark ausgeprägt in der Mehrzahl der hochschuldidaktischen Programme vieler europäischer Hochschulen vertreten.

Während der *student centered approach* mittlerweile auch in der deutschen Diskussion eine vorrangige Rolle spielt, besteht das Angebot vielfach immer noch in wenig aufeinander abgestimmten Einzelkursen. Trotz vielversprechender Ansätze (vgl. Wildt in diesem Heft), befinden sich die Bemühungen um die Strukturierung der Curricula, verglichen z.B. mit den avancierten Entwicklungen in Großbritannien, noch in den Kinderschuhen. Die

Staff and Educational Development Association (SEDA), das nationale hochschuldidaktische Netzwerk in Großbritannien, hat die hochschuldidaktische Weiterbildung mit grundlegenden Zielen und Werten wie folgt auf den Punkt gebracht:

DIE ZIELE UND WERTE VON SEDA**ZIELE**

- Personen bei ihren professionellen Aktivitäten und Entwicklungsabsichten zu unterstützen
- Individuelle professionelle Fortschritte anerkennen
- Professionelles Handeln voranbringen
- Die Erfahrungen von Studierenden erweitern
- Die Entwicklung von lernenden Gemeinschaften mit gemeinsamen Werten ermutigen

WERTE

- Verstehen, wie Menschen lernen
- Wissenschaft, Professionalität und ethisches Handeln
- Arbeit in und Entwicklung von lernenden Gemeinschaften
- Effektiver Umgang mit Verschiedenheit und Förderung von Ganzheitlichkeit
- Permanente Reflexion der professionellen Praxis
- Entwicklung sowohl von Menschen als auch von Bildungsprozessen und -systemen

(eigene Übersetzung der Autorin)

IN VIELEN EUROPÄISCHEN STAATEN HAT DIE HOCHSCHULDIDAKTIK EINE LANGE TRADITION UND AUCH EINEN WESENTLICH WEITEREN VERBREITUNGSGRAD ALS IN DEUTSCHLAND GEFUNDEN. DAMIT EINHER GEHT AUCH EIN HÖHERER GRAD DER AUSDIFFERENZIERUNG UND DES ENTWICKLUNGSNIVEAUS DER ANGEBOTE.

AUFBAU DER ANGEBOTE

Alle hier vorgestellten Programme kombinieren Arbeitsformen wie Workshops, Seminare, und Instruktionseinheiten mit eigenen Praxiserfahrungen bzw. -experimenten der Teilnehmenden. Hinzu kommen unterschiedliche Reflexions- und Evaluationsformen sowie Beratung in Form von kollegialer Beratung/ Intervention, Konsultation von Expert -Innen, Coaching, Mentoring oder Supervision.

- Vorherrschend sind aufeinander aufbauende Angebote (z.B.

Technische Universität von Dänemark), die auf dem Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen basieren und von allgemeinen Grundlagen (z.B. Exemplarisches Lernen, Lernziele) zu spezielleren Themen überleiten: Neue Medien, Curriculumplanung und aktivierende Lehr-Lern- Methoden. Dazu kommen oft fachdidaktische Schwerpunkte sowie arbeitsweltliche Aspekte mit in den Blick nehmen

- Eine Variante dieses Profils stellt die Einteilung in Pflicht

und Wahlbereiche (z.B. Universität Oslo, Norwegen) dar. Verpflichtend sind z.B. bei pädagogische Theorien, Lehr-Lern-Theorien, Planung, Lehrmethoden, Beurteilung/Evaluation; Wahlbereiche sind u.a.: Laborarbeit, Vorlesung, Forschungssupervision, Programmevaluation, Gruppenarbeit.

- Davon heben sich Konzeptionen ab, deren Schwerpunkt auf der induktiven Entwicklung der Programminhalte anhand von Erfahrungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden liegt (Beispiele: Universitäten Tromsø und Bergen, Norwegen).

- Eine weitere Variante vollzieht den Perspektivenwechsel vom Lehrprozess zum Lernprozess nach (Universität Katalonien, Spanien). Zunächst wird der Lehrprozess reflektiert und bearbeitet, um dann vom Lehren zur Lernbegleitung überzugehen. Hinzu kommen Wahlbereiche mit fachdidaktischen Fragestellungen. Ähnlich in der Struktur: Zwei Einheiten zur Lehrkompetenz, darauf das Thema Evaluation/Prüfung und schließlich die persönliche und berufliche Entwicklung der Lehrenden. Darauf bauen eigene (Forschungs-) Projekte in der Lehre auf (University of East London, Großbritannien).

- Von diesen Varianten wiederum weicht die Gestaltung des Angebots in voneinander unabhängigen Modulen an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich ab. Z.B. befasst sich ein Modul intensiv mit der Gestaltung und Planung von Lehre, ein weiteres setzt sich mit Veranstaltungsformen, Medien und Materialien auseinander.

Die dargestellte Unterschiedlichkeit der Programme bildet die stark differenziertere Hochschullandschaft nach, die sowohl von Land zu Land als auch innerhalb der jeweiligen Länder ausgesprochen variantenreich ist.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Aufbaus ist die Kopplung des in den Workshops und Seminaren erworbenen Wissens und Könnens mit der eigenen Lehrpraxis in fast allen Programmen. Unterschiede bestehen vor allem in Organisationsformen und Kopplung mit den bereits erwähnten Programmstrukturen. Unterscheiden lassen sich dabei zwei Vorgehensweisen/Varianten:

- Semesterbegleitend bzw. semesterintegriert: Die eigene Lehre wird kontinuierlich verändert, reflektiert und mit den neu erworbenen theoretischen Kenntnissen konfrontiert und modifiziert. Dies wird in der Regel mit gegenseitiger Lehrhospitation und Feedback in der *peer group* verwendet. Exemplarisch seien hier genannt z.B. die Universitäten Basel (Schweiz) und Bergen (Norwegen).

- Getrennte Theorie- und Praxisphasen: Als häufigste Variante werden theoriegeleitete Phasen, meist in Kompaktform in der vorlesungsfreien Zeit, Phasen praktischer Umsetzung, Reflexion sowie Supervision vorschaltet. Meistens geschieht dies im Wechsel: In einem Theorieblock wird ein Praxisprojekt initiiert, dieses wird entweder am Ende reflektiert oder bereits in der

Durchführungsphase durch gegenseitige Hospitation und Feedback laufend reflektiert. Darauf kann dann wieder ein Theorieblock folgen, aus dem ein neues Praxisprojekt entsteht.

Ein dritter Aspekt des Aufbaus ist die wichtige Rolle, die Beratung, Austausch und Reflexion während der Ausbildung spielen. Unterscheiden lassen sich:

- Beratung durch hochschuldidaktische Experten und Expertinnen,
- Supervision,
- verschiedene Formen von kollegialer Beratung, *peer consultation* und Intervision,
- Beratung durch erfahrene Lehrende des eigenen Fachgebietes (Mentor/innen),
- die Selbstreflexion (mündlich und schriftlich) sowie
- die Rückmeldung durch Studierende.

Alle Programme sehen Mischformen vor, d.h. mehrere Formen von Austausch, Beratung und Reflexion werden gekoppelt. Varianten sind hier u.a.:

- Semesterbegleitende Reflexion eigener Lehrerfahrung als Basis der Qualifizierung, semesterbegleitend mit starker Betonung von *peer consultation* (Universität Bergen, Norwegen).

- Gegenseitige Lehrhospitation und Lehrfeedback in festen Dreier-Teams, jeweils kontinuierlich von einer hochschuldidaktischen Expert/In begleitet. (Universität Oslo, Norwegen).

- Expert/innenberatung kombiniert mit schriftlicher Selbstreflexion basierend auf Lehrhospitation mit Videoaufnahme (Eidgenössische Technische Hochschule, Schweiz).

- Die Demonstration/Präsentation von Lehrveranstaltungen durch erfahrene Lehrende mit gemeinsamer Reflexion und Transferüberlegungen, gekoppelt mit gegenseitiger Unterrichtshospitation durch *peers* und Intervision sowie schriftliche Reflexion und Gruppenreflexion (Technische Universität Dänemark; Universität Basel, Schweiz).

- Beratung durch hochschuldidaktische Expert/innen in Kombination mit Betreuung durch Mentor/innen aus den Fächern und kollegialer Beratung sowie studentischer Veranstaltungskritik (Universität Aalborg, Dänemark).

Inspirierend für die bundesdeutsche Diskussion kann hier vor allem In Bezug auf die Ausrichtung auf theoretische Grundlagen und ein reflektiertes allgemeines Verständnis von Lehren und Lernen sein. Hochschuldidaktische Qualifizierung erschöpft sich nicht erschöpfen in dem Erwerb von Techniken und Methoden, sondern hat die sinnstiftende Funktion von Lehre, die Sinnhaftigkeit von Lernen und damit notwendigerweise zusammenhängend die Reflexion über das eigene Tun zum Thema.

Die starke Verzahnung Vernetzung von theoretischer

Qualifizierung mit dem alltäglichen Lehrgeschäft ist ein weiterer interessanter Aspekt für die bundesdeutsche Diskussion. Die alltägliche Lehre ist Gegenstand der Weiterbildung: die Qualifizierung erfolgt in diesen Modellen berufsbegleitend am Arbeitsplatz, und nicht in erster Linie durch ExpertInnen, sondern wiederum durch gegenseitige Qualifizierung unter Gleichen. Dabei erfolgt in den semesterintegrierten Programmen, z.B. denen der Universität Basel (Schweiz) die unmittelbare Verknüpfung des theoretisch Gelernten mit der alltäglichen Praxis die „Tauglichkeitsprobe“ direkt. Diese Bewährung erlaubt eine ständige Anpassung und Korrektur der von Konzepten und Verfahren.

Auffallend und für die bundesdeutsche Diskussion anregend ist bei in vielen Programmen die starke Betonung der *peer consultation* die Qualifizierung unter Gleichen. Diese gegenseitige Qualifizierung unter *peers* zur grundlegenden Arbeitsform zu machen kollegiale Arbeit, hat m.E. mehrere Vorteile: Die vertraute Kenntnis der Rahmenbedingungen, der Zielgruppe und der fachlichen Probleme lassen die eigenen KollegInnen zu unschätzbaren wertvollen RatgeberInnen werden. Überdies stärkt ein Austausch auch die Zusammenarbeit im Fach und hilft bei der Gestaltung neuer Curricula.

Produktiv erscheint auch die gemeinsame Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch MentorInnen (d.h. erfahrene Lehrende des jeweiligen Faches) gemeinsam mit hochschuldidaktischen ExpertInnen. Besonders interessant ist hier die kanadische Entwicklung mit *mentoring* - und *peer consultant*-Programmen. ‚Mentoring‘-Programme sind auf Initiation und Beratung neuer und unerfahrener Lehrender durch erfahrene Lehrende zugeschnitten. Die *peer consultant*-Programme zielen dagegen auf die gegenseitige Beratung von Lehrenden unabhängig von Alter, Status und Erfahrung.

Anregend ist auch die Idee, bereits in der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung die Studierenden an der Mitgestaltung der Praxisprojekte zu beteiligen und ihr Feedback einzuholen. Dieser Aspekt vor allem dient dem *student centered approach* und ist wesentlich effektiver als alle Evaluationen nach Semesterende.

STUDENT CENTRED APPROACH

Dieser Ansatz durchzieht sämtliche hier vorgestellten Programme und ist Teil ihrer Grundstruktur (s. auch die Ziele und Werte von SEDA). Insbesondere die Arbeits- und Lernstrategien in den Programmen zeigen, welche didaktischen Prinzipien für die Lehre selbst favorisiert werden; so wird hier weniger Wert auf das Training von *skills and competences* gelegt, als auf die Reflexion der eigenen Lehrhaltung und die Fokussierung auf die Lernbedürfnisse der Studierenden. Insgesamt fällt der Anteil an selbstorganisierten Arbeitsformen groß aus.

DER ANSATZ DES STUDENT CENTRED APPROACH DURCHZIEHT SÄMTLICHE HIER VORGESTELLTEN PROGRAMME UND IST TEIL IHRER GRUNDSTRUKTUR

- Relativ gleichgewichtige Verteilung von Seminar bzw. Workshop Arbeit sowie Gestaltung eigener Projekte und *peer consultation* (Universität Bergen, Norwegen).

- Kombination von Instruktionseinheiten (Vorlesungen, Diskussionen, Kurse) und kontinuierlichem Lehrhospitation und Lehr- bzw. *feedback* in festen Dreier-Teams mit Begleitung durch hochschuldidaktische ExpertInnen (Universität Oslo, Norwegen).

- Kombination von initiierenden Workshops, anschließend dem Eigenstudium gekoppelt mit Gruppenarbeit, gefolgt von Praxisexperimenten

mit kollegialer und fachlicher Supervision (Universität Aalborg, Dänemark).

- Kurse verknüpft mit fachlicher und kollegialer Supervision, dazwischen Phasen der Einzel und Gruppenarbeit (Technische Universität Dänemark).

- Kombination theoretischer Kurse in den Semesterferien mit praxisorientierten Anwendungskursen in zwei Abschnitten: 1. Teil Projektinitiierung, Umsetzung in Einzelarbeit im Semester; 2. Teil Reflexion/Beratung (Universität Katalonien, Spanien).

- Zweistufiges Programm mit Kombination aus Workshops, kollegialer Gruppenarbeit, Lehrbeobachtung Hospitation, Lehrfeedback sowie *mentoring*. Im Eigene Praxisprojekte in größerem Umfang werden im Anschluss an die „Grundstufe“ der Ausbildung Durchführung von Praxisprojekten sowie Selbststudium. sind Reflexionen in Form von Portfolios und eines *reflective learning essays* im Anschluss an die Aufbaustufe (University of East London, Großbritannien).

- Das Programm der University of Northumbria and Newcastle (Großbritannien) offeriert darüber hinaus eine Arbeitsform, die außergewöhnlich und interessant ist: gegenseitige Interviews der teilnehmenden Lehrenden über eigene Lernerfahrungen und Lernprozesse.

FAZIT

Insbesondere die starke Verknüpfung von Theorie und Training einerseits mit praktischer Erprobung und intensiver Beratung und Austausch andererseits ist ein wesentlicher Aspekt der anregend auf die bundesdeutsche Diskussion wirkt. Aufeinander aufbauende und miteinander verknüpfte Programme scheinen didaktisch sinnvoller zu sein, als beliebig kombinierbare Module ohne Bezug untereinander.

Der weitere wesentliche Aspekt ist die Zusammenarbeit von Hochschuldidaktik und Fachdidaktik, indem Beratung von HochschuldidaktikerInnen systematisch mit Mentoring-Programmen verknüpft wird. Als dritter wichti-

ger Aspekt ist die starke Betonung der kollegialen Beratung zu diskutieren, die gegenseitige Qualifizierung von „Gleichen“ (peers). Als letzter interessanter Aspekt ist die laufenden Evaluation der hochschuldidaktischen Qualifizierung durch die Studierenden selbst ein interessanter Gesichtspunkt, der mit Einschränkungen sinnvoller ist als die obligatorische Evaluation zu Semesterende.

J. Rantamäki, Universität von Jyväskylä am 29.06.2001
 Webler, Wolff Dietrich: Vorbereitung auf die akademische Lehre: Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland; Das Hochschulwesen Nr. 1 1997, 45. Jg., S. 13 – 17

LITERATUR

- Berendt, Brigitte: Academic Staff Development (ASD) als Bestandteil von Qualitätssicherung und –entwicklung; Neues Handbuch Hochschullehre, L 2.1., NHHL 1 02 02 05
- Bouhuijs, Peter A./Keesen, Fried: Preparing University Teachers in the Netherlands: An Overview, Das Hochschulwesen Nr. 1 1997, 45. Jg., S. 36 - 39
- Eidgenössische Technische Hochschule Zürich; Didaktikzentrum, Schweiz: Lehren an der ETHZ. Engagiert und professionell, http://www.diz.ethz.ch/dozierende/sp_dozierende.html; Stand: Sommersemester 2003
- Goldschmidt, Marcel Lucien: HochschullehrerAusbildung in der Schweiz; Das Hochschulwesen Nr. 1 1997, 45. Jg., S. 40 – 42
- Kreber, Carolin: Hochschuldidaktik gestern, heute – und morgen?, in: Handbuch Hochschullehre 1997, I 2.9, S. 1 - 26
- Kreber, Carolin: Kollegiale Unterrichtskonsultation, in: Handbuch Hochschullehre 1999, I 2.3, S. 1 – 14
- Lycke, Kirsten: Faculty Development Activities in Norwegian Universities, in: UNIPED, Nr. 3, 1998, S. 4 – 20
- Lycke, Kirsten: Faculty Development: Experiences and Issues in an Norwegian Perspective; in: The International Journal for Academic Development, 199, S. 124 – 133
- Nelissen, Carla/Stes, Ann/Van den Bogaert, Cis/Daniels, Jan: New Approaches in Educational Development at the Flemish Institutions of Higher Education; Vortrag auf der ICED Konferenz 2000 in Bielefeld, per EMail mit aktuellen Ergänzungen und flämischen Projektpapieren durch A. Stes am 06.06.2001
- The Open University; Centre for Higher Education Practice, Großbritannien: Courses in Higher Education: Teaching in Higher education; Course Design in Higher Education; <http://www3.open.ac.uk/courses/bin/p12.dll?C02H850>; Version 10.08.2003
- Universität Aalborg, Dänemark: University Teacher Education Program for Assistant Professors <http://www.puc.auc.dk/kurser/adjengelsk.htm>, Version 10.08.2003
- Universität Basel, Schweiz: Dozierendenprogramm Hochschuldidaktik, Version: Sommersemester 2003; <http://www.unibas.ch/lehre/didaktik.html>; 10.08.2003
- Universität Katalonien, Spanien: ProFi: Initial Training Programme, Stand Sommersemester 2001, unveröffentlichtes Projektpapier, per EMail von Miguel Valero, Institut de Ciències de l'Educació, UPC, 11.05.2001
- Universität von Jyväskylä, Finnland: OPLAA! Development Project for the quality of teaching, Projektpapier veröffentlicht im Universitätsmagazin der Universität von Jyväskylä im Frühjahr 2001, per EMail von