

TB
HD

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und Regine Richter

Karin Reiber

Wissen – Können – Handeln:

Ein Kompetenzmodell für
lernorientiertes Lehren

Band 2/1
Tübingen 2006

ARBEITSSTELLE
HOCHSCHULDIDAKTIK

EBERHARD KARLS
UNIVERSITÄT
TÜBINGEN



TBHD

Tübinger Beiträge
zur Hochschuldidaktik

Herausgegeben von
Christine Baatz und
Regine Richter

Karin Reiber

Wissen – Können – Handeln:

**Ein Kompetenzmodell für
lernorientiertes Lehren**

Band 2/1
Tübingen 2006

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliographie. Detaillierte biblio-
graphische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:
URN: urn:nbn:de:bsz:21-opus-22965
URL: <http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2006/2296/>

ISSN: 1861-213X

© Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71-297 77 96
Fax: +49 (0) 7071-25 48 34
hochschuldidaktik@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Dieses Dokument wird bereitgestellt von TOBIAS-lib

Eberhard Karls Universität Tübingen
Wilhelmstr. 32
72074 Tübingen
Tel.: +49 (0) 70 71-297 28 46
Fax: +49 (0) 70 71-29 31 23
edl-publ@ub.uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/ub/elib/tobias.htm

Inhaltsübersicht

Vorbemerkung	5
1 Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung	6
2 Didaktische Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung	9
2.1 Ziele	9
2.1.1 Lehr- und lerntheoretische Fachkompetenzen	9
2.1.2 Methodenkompetenz	10
2.1.3 Sozialkompetenz	10
2.1.4 Personale Kompetenz	10
2.2 Inhalte	11
2.2.1 Hochschuldidaktische Grundlagen	11
2.2.2 Vertiefungsthemen	12
2.2.3 Themenauswahl – Didaktische Reduktion	12
2.3 Methoden	12
2.4 Qualitätssicherung und Evaluation	13
2.4.1 Hochschuldidaktische Qualitätsmerkmale	13
2.4.2 Evaluationsdesign	14
3 Anmerkungen und Ausblick	16
3.1 Anmerkungen zur Umsetzung	16
3.2 Konstruktivistische Anmerkungen	17
4 Ein vorläufiges Schlusswort	18
Literatur	19

Editorial

Im Januar 2003, also vor nunmehr zweieinhalb Jahren, startete in Baden-Württemberg der Zertifikatskurs „Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen“. Inzwischen haben 275 Lehrende in Tübingen an dem Angebot teilgenommen, 21 davon haben mit dem Gesamtzertifikat abgeschlossen.

Im Rahmen der dritten und letzten Ausbildungsstufe gibt es die Möglichkeit, zu ausgewiesenen hochschuldidaktischen Fragestellungen eine schriftliche Ausarbeitung zu erstellen. Von dieser Möglichkeit im Sinne einer Abschlußarbeit haben viele der Absolventen des Gesamtkurses Gebrauch gemacht. Die hohe Qualität dieser Modularbeiten hat uns veranlaßt, sie der hochschuldidaktisch interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu wollen. Damit war die Idee einer Zeitschrift geboren.

Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik – dieser Titel war schnell gefunden. Die Klärung unseres Anliegens auch: Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs an der Universität Tübingen fördern und über die Universität Tübingen hinaus öffentlich machen. Der hohe Ertragswert der schriftlichen Arbeiten soll transparent werden, Anregungen, Hinweise und dokumentierte Erfahrungen sollen aufgenommen und zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus soll die Zeitschrift eine Plattform für qualitätsvolle Beiträge bieten, die sich an hochschuldidaktisch Interessierte wenden, und damit einen Beitrag zur Gestaltung einer guten Lehre leisten.

Die Beiträge sollen Erstlehrenden und Lehrenden, die sich erstmals mit bestimmten didaktischen Herausforderungen konfrontiert sehen, Reflexionsaspekte und praktische Hilfestellungen bieten. In einer Zeit sich verändernder Lernbedingungen sollen jedoch auch erfahrene Lehrende in den *Tübinger Beiträgen zur Hochschuldidaktik* neue Anregungen finden können.

Themen wie die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Evaluation, Feedback und Bewertung, alternative Lehr- und Lernformen, Beratungs- und Prüfungssituationen, Struktur- und Curriculumsentwicklung, berufliche Weiterentwicklung, etc. stehen im Zentrum der Beiträge. Die Zeitschrift will einladen, didaktische und wissenschaftliche Fragestellungen in der Hochschullehre als eng miteinander verknüpft zu sehen. Sie bietet einen Ort für fachwissenschaftliche Überlegungen, will jedoch vor allem auch bewußt interdisziplinären Dialog fördern. Damit spiegelt sie die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die sich an vielen Stellen aus dem interdisziplinären Austausch im Baden-Württembergischen Zertifikatskurs ergeben hat.

Um unseren Leserinnen und Lesern die abgedruckten Materialien unmittelbar nutzbar zu machen, haben wir uns bewußt für die Veröffentlichung im Internet entschieden. Die *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* erscheinen als Einzelhefte in loser Folge, wobei die Beiträge eines Jahres jeweils zu einem Band zusammengefaßt werden.

Wir hoffen auf viele Leserinnen und Leser unserer Zeitschrift und freuen uns über Ihre Rückmeldungen.

Regine Richter, Christine Baatz

Tübingen, im Juli 2005

Wissen – Können – Handeln:

Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren

Karin Reiber

Der folgende Beitrag hat konzeptionelle Überlegungen zur hochschuldidaktischen Weiterbildung zum Gegenstand. »Konzeptionell« bezeichnet die Zusammenschau theoretisch fundierter Begründungszusammenhänge, die Ausgangs- und Bezugspunkt von und für die Planung hochschuldidaktischer Weiterbildung sind. Hinsichtlich der *Relevanz* wird dabei auf den einschlägig hochschuldidaktischen Diskurs Bezug genommen, dessen Erträge gesichtet und in den hier spezifischen Argumentationszusammenhang gestellt werden. Im Dienste der *Aktualität* werden insbesondere die Ansätze und Konzepte rezipiert, die gegenwärtig diskutiert werden und eine hohe Zukunftsrelevanz aufweisen. Damit verfolgt der Artikel in erster Linie das Ziel, einen ebenso breiten wie einschlägigen Begründungszusammenhang für hochschuldidaktische Weiterbildung zu beschreiben, der dann auf unterschiedliche Kontexte angepasst werden kann. Zugleich verfolgt dieser Beitrag den Anspruch, die jüngsten Beiträge im hochschuldidaktischen Diskurs zusammenfassend darzustellen.

Vorbemerkung

Das Ziel dieses Beitrags ist es, disparate Elemente und Bausteine hochschuldidaktischer Weiterbildung in einen konsistenten Gesamtzusammenhang zu bringen. Motiviert sind diese Überlegungen aus der Beobachtung, dass es zahlreiche konzeptionelle Beiträge zu Einzelaspekten hochschuldidaktischer Weiterbildung gibt, die wichtige, wertvolle und weiterführende Impulse für den Fachdiskurs sowie die Fachpraxis liefern. Auch sind in jüngster Zeit zwei hervorragende Bücher zur Hochschuldidaktik erschienen, die Wissen, Erkenntnisse und Gestaltungshinweise bündeln (Winteler 2004, Pfäffli 2005) – Standardwerke, auf die die Fachpraxis lange gewartet hat. In Abgrenzung dazu geht es im folgenden Beitrag um einen genuin didaktischen Zugang zu hochschuldidaktischer Weiterbildung: In einer Zusammenschau werden Prinzipien und Gestaltungselemente der allgemeinen Didaktik, wie sie aus dem Fach Erziehungswissenschaft vorliegen, auf die hochschuldidaktische

Weiterbildung selbst angewandt und übertragen. Damit wird die Absicht verfolgt, erste Überlegungen für eine didaktische Konzeption von hochschuldidaktischer Weiterbildung vorzulegen, die hochschuldidaktische Beiträge sichtet, aufgreift, bündelt, sie in einen allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang stellt und damit auch in einer eigenen und neuen Struktur anordnet, die sich eben aus dieser Fachsystematik der allgemeinen Didaktik ergibt. Damit sollen zwei Zielgruppen angesprochen und erreicht werden:

- Den Multiplikatoren/innen hochschuldidaktischer Weiterbildung wird ein theoretischer Referenzrahmen für die Planung und Begründung von Weiterbildung angeboten, der so oder in modifizierter Art und Weise übernommen werden kann.
- Interessierten und fortgeschrittenen Teilnehmer/innen hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme wird ein Bezugskonzept zur Verfügung gestellt, innerhalb dessen sie die eigene Weiterbildung verorten können.

Zugleich ist es ein Anliegen, mit diesen theoretisch-konzeptionellen Überlegungen einen Beitrag für den wissenschaftlichen hochschuldidaktischen Diskurs zu leisten.

Die Konzeption gliedert sich in drei Schritte. Zunächst werden im Rahmen einer vorausgehenden bildungstheoretischen Begründung die Spezifika des Lehrens und Lernens an der Hochschule benannt sowie das Modell der Kompetenzentwicklung als Ausgangs- und Bezugspunkt hochschuldidaktischer Weiterbildung begründet. Der zweite Teil befasst sich darauf aufbauend mit der didaktischen Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung, also Zielen, Inhalten, Methoden und Evaluation/Qualitätssicherung und bildet damit das Herzstück der Konzeption. Im dritten und abschließenden Schritt wird eine Erweiterung der Überlegungen im Sinne einer konstruktivistischen Entgrenzung vorgenommen, so dass trotz einer theoretisch geschuldeten *Standardisierung* hochschuldidaktischer Weiterbildung dem Anspruch der *Subjektorientierung* der Kompetenzentwicklung entsprochen werden kann.

1 Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung

Insgesamt charakterisiert die hochschuldidaktische Diskussion ein Perspektivenwechsel zum lernorientierten Lehren. Vermittlung richtet sich an Teilnehmern/innen und Zielgruppe aus und bezieht sich auf Erfahrungen, Vorwissen, Interessen und Einstellungen der Lernenden (siehe AHW 1998 und Winteler 2004). Daraus ergibt sich eine zweifache Herausforderung (nach Wildt 2004):

- Orientierung am „Learning Outcome“: Curriculumsentwicklung und Unterrichtsplanung vom intendierten Lernergebnis her;

- „Shift from Teaching to Learning“: Gestaltung der Lehre unter dem Gesichtspunkt der Lernförderlichkeit.¹

Aus diesen grundlegenden Perspektiven lassen sich folgende zentrale Gestaltungsprinzipien ableiten (nach Wildt et al. 2003):

- Teilnehmer-/innenorientierung: Ausgangs- und Bezugspunkt der Lernprozesse sind die Kompetenzen der Teilnehmer/innen zur Weiterentwicklung des individuellen Lehrstils;
- Learning by Doing: Simulative Einübung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Erfahrungsorientierung: Vorerfahrungen werden der Reflexion zugänglich gemacht;
- Kommunikationsorientierung: Förderung des Austauschs;
- Integrationsorientierung: Erschließung der persönlichen Lehr- und Lernerfahrung mit den dazugehörigen kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekten;
- Theorie- und Praxisorientierung: Verknüpfung von Praxiserfahrung und wissenschaftlicher Theoriebildung.

Für Lehr-Lern-Arrangements ergibt sich daraus (nach AHW 1998):

- Vermitteln durch Impulse: Wissensvermittlung durch Impulse, die von gemeinsamer und individueller Erarbeitung gefolgt werden bis hin zu Transferüberlegungen;
- Lehren durch Moderieren: Konstruieren und Bereitstellen von Lernsituationen;
- Erproben und Anwenden: Methoden werden durch ihren Einsatz und nachfolgende Auswertung gelernt („didaktische Tandems“);
- Interdisziplinärer Erfahrungsaustausch: Reflexion und Diskussion.

Auf welchem Verständnis von Lernen beruhen diese didaktischen Grundannahmen? Als erkenntnis- und handlungsleitend werden folgende Bezugspunkte gewählt:

- *Aktives Lernen*: Versteht man Lernen als einen Prozess der Konstruktion bzw. Veränderung mentaler Modelle unter Verwendung von Vorwissen und Erfahrung, ist es als aktive und selbstständige Leistung des Lernenden zu konzipieren. Lernen beruht demnach auf aktiver Beteiligung im Lehr-Lern-

¹ Nach Wildt handelt es sich hier um zwei zentrale Schlüsselqualifikationen für Lehrende an Hochschulen.

Geschehen und zielt auf die Entwicklung von Kompetenzen ab (versus Wissensvermittlung). Somit werden höherwertige Denkleistungen wie Analyse, Synthese und Evaluation angeregt („deep-level-approach“). Dieses Verständnis von Lernen beinhaltet auch Reflexivität: Um an eigenes Vorwissen und Erfahrung anknüpfen zu können, müssen individuelle Konzepte und Einstellungen exploriert werden (siehe Winteler 2004).

- *Forschendes Lernen:* Forschendes Lernen resultiert aus einer epistemischen Grundeinstellung, die Fragen und Probleme als Lernanlässe aufgreift. Es ist selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen im Modus der Wissenschaftlichkeit, das sich durch geplantes und methodisch abgesichertes Vorgehen auszeichnet (siehe BAK 1970 und Bönsch 1991).
- *Handlungsorientiertes Lernen:* Handeln bedeutet in der Hochschuldidaktik die aktive Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten seitens der Studierenden. Dazu zählt inneres Handeln (kognitive Prozesse wie kontextualisieren, analysieren, synthetisieren und evaluieren) ebenso wie äußeres Handeln (z. B. in Plan- und Rollenspielen) (siehe Schmidt/Tippelt 2005).

In bildungstheoretischer Verpflichtung werden als übergeordnete – und zugegeben zunächst abstrakte – Ziele von Bildungsaktivitäten „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“² benannt. Diese weitreichende Bestimmung und Ausrichtung von Weiterbildung ist einer Denktradition und Theoriefamilie der Allgemeinen Didaktik verpflichtet, die es als Auftrag jedweder Bildung versteht, die Entwicklung des Einzelnen bei gleichzeitiger Entwicklung der Gesellschaft, bzw. ihrer Subsysteme voranzubringen. Als bildungstheoretische Didaktik stellt sie Kultur- und Sinnbezug in den Mittelpunkt aller Lehr- und Lernplanung (siehe Terhart 2005).

Diese bildungstheoretische Prämisse tritt gegen die Instrumentalisierung von Bildung ein: Bildung hat in diesem Verständnis auch immer einen „Mehrwert“ für den Einzelnen und dient nicht nur der Optimierung seiner Funktionstüchtigkeit aus Sicht der Gesellschaft. Hoch anschlussfähig an dieses Grundverständnis von Didaktik ist der Kompetenzbegriff insofern, als er zwischen den – scheinbar dichotomen – Konzepten Bildung versus Qualifikation vermittelt. Im Rahmen des Konzeptes der Kompetenzentwicklung lassen sich die vorab genannten abstrakten Ziele konkretisieren und als Handlungskompetenzen operationalisieren. Kompetenzen werden „als Voraussetzungen, (...) in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit (...) selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen“ (Arbeitsgemeinschaft QUEM 2000, S. 10) verstanden. Dass Lehr-Lern-Situationen per se ein hohes Maß an Ungewissheit bergen, spricht weiterhin für diesen Ansatz. Wenn im

² So Klafki, hier zitiert nach Terhart, der jüngst eine Zusammenschau der traditionellen „Schulen“ der Allgemeinen Didaktik und ihrer aktuellen Entwicklung vorgelegt hat. Terhart 2005, S. 7.

folgenden nun die Ziele durch den Oberbegriff Kompetenzentwicklung gerahmt werden, kommt dabei zum Ausdruck, dass es sich hier um einen offenen, auch über eine Weiterbildung hinausgehenden Prozess handelt. Der Begriff der Kompetenzentwicklung integriert soziale, methodische und persönlichkeitsbezogene Kompetenzaspekte, die zu Handlungskompetenz in Lehr-Lern-Situationen befähigen.

2 Didaktische Gestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung

2.1 Ziele

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Programm zur Kompetenzentwicklung zielt auf eine mehrdimensionale Förderung unterschiedlicher Kompetenzbereiche ab. Während die Fachkompetenz bei der angesprochenen Zielgruppe durch die wissenschaftliche Qualifikation und laufende Qualifizierung (Promotion, Habilitation) vorausgesetzt werden kann, ist das Augenmerk insbesondere auf die Bereiche Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz zu richten. Hinzu kommen fachlich-theoretische Zugänge zu den Themen Lernen und Lehren.

Im Fachdiskurs wird ganz generell als Ziel der Hochschuldidaktik die Vermittlung theoriegeleiteter Handlungskompetenz genannt. Der dabei zum Einsatz kommende Kompetenzbegriff umfasst neben dem Wissen ethische Aspekte, Handlungsfähigkeit sowie Fähigkeit zur Praxisentwicklung (siehe Webler 2004). In diesem Sinne wird nachfolgend „Kompetenz“ als terminologische Klammer der Zielformulierung benutzt.

Als Richtziele hochschuldidaktischer Weiterbildung als Programm zur Kompetenzentwicklung lassen sich auf mittlerem Abstraktionsniveau nachfolgende Kompetenzen systematisiert nach den o. g. Bereichen benennen:

2.1.1 Lehr- und lerntheoretische Fachkompetenzen

- Lerntheoretische Grundlagen verstehen und auf Lehr-Lern-Situationen anwenden und übertragen können;
- Wissen über Rhythmisierung und Strukturierung von Lernprozessen kennen und für die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen umsetzen können;
- Bedeutung der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erkennen und als handlungsleitendes Prinzip für die partizipative und aktive Gestaltung des Lernsettings auswerten können.

2.1.2 Methodenkompetenz

- Visualisierungs- und Präsentationstechniken kennen lernen, ausprobieren und situationsadäquat einsetzen können;
- Interaktive Organisationsformen und aktivierende Methoden erfahren, erproben und deren Einsatz reflektieren;
- Methoden und ihre Verortung in den verschiedenen Phasen des Lerngeschehens erleben.

2.1.3 Sozialkompetenz

- Kommunikative Kompetenz: Gesprächssituationen im Sinne einer symmetrischen Kommunikation gestalten können;
- Leitungskompetenz: Gruppenprozesse einschätzen und steuern können;
- Situationssicherheit: sich auf wechselnde Interaktionsbedingungen adäquat einstellen können.

2.1.4 Personale Kompetenz

- Reflexion und Profilierung des eigenen Selbst- und Rollenverständnisses im Kontext von Forschung und Lehre an der Hochschule;
- Reflexion des eigenen Lern- und Lehrstils und Entwicklungspotenziale erkennen;
- Motivation für die lernförderliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen entwickeln.

Es bleibt hinzuzufügen, dass es sich hierbei natürlich um eine idealtypische Unterscheidung handelt; in actu sind die einzelnen Kompetenzbereiche eng ineinander verwoben. Im Sinne eines umfassenden, ganzheitlichen Bildungskonzepts werden die verschiedenen Kompetenzbereiche in einen Gesamtzusammenhang integriert und kombiniert vermittelt.

2.2 Inhalte

Die Inhalte lassen sich differenzieren in hochschuldidaktische Grundlagen und Vertiefungsthemen.

2.2.1 Hochschuldidaktische Grundlagen

- Lehren und Lernen:
 - Von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung;
 - Kompetenzorientiertes Lehren;
 - Aktives und forschendes Lernen;
 - Motivationale Grundlagen des Lernens.
- Planung von Lehrveranstaltungen:
 - Planungselemente und -ebenen;
 - Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen;
 - Lernziele und Kompetenzmodelle: Zielebenen und Kompetenzbereiche;
 - Inhalte: didaktische Analyse und Reduktion;
 - Phasen- und Verlaufsmodelle: Sequenzierung von Lehrveranstaltungen und Phasen im sozialen Gruppenprozess.
- Lehrmethoden und Lernsituationen:
 - Methoden der vermittlungsorientierten Lehre;
 - Methoden zur Unterstützung handlungsorientierten Lernens;³
 - Gesprächsführung: Gruppensteuerung und Grundlagen der Moderation;
 - Medienwahl und -einsatz.

³ Die Unterscheidung zwischen handlungsorientierter und vermittlungsorientierter Didaktik wurde übernommen von Brigitta Pfäffli, die diesen beiden didaktischen Optionen in der Hochschullehre entsprechende Methoden zuordnet (Pfäffli 2005, S. 148–213).

2.2.2 Vertiefungsthemen

- Methoden und Medien:
 - Komplexere Methoden, z. B. Gruppenpuzzle, Planspiel, Lern-team-Coaching;
 - Visualisierung und Medien: Pinwand, Flip-Chart, Power-Point.
- Heterogenität:
 - Natürliche Heterogenität aufgrund von Lebensalter, Geschlecht und Leistung;
 - Heterogenität aufgrund sozialer Lebenslage (Habitus);
 - Kulturspezifische Lernstile – interkulturelles Lernen;
 - Orientierungsstile (Ungewissheits-, Gewissheitsorientierung).
- Wirkungskontrollen und Evaluation:
 - Feedbackmethoden: Laufende Rückmeldung im Lehr-Lern-Prozess;
 - Auswertung von Lehrveranstaltungen.
- Beraten, Betreuen und Prüfen:
 - Lösungsorientierte Gesprächsführung;
 - Leistungskontrolle und studienbegleitendes Prüfen.

2.2.3 Themenauswahl – Didaktische Reduktion

Die oben aufgelisteten Inhalte stellen eine umfassende Themenpalette dar, die idealiter im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung bearbeitet wird. Aus der hier gewählten Perspektive des Erfahrungsbezugs und der Praxisorientierung ergibt sich eine Fokussierung der Themen, die die Teilnehmer/innen als Erwartungen, Anliegen und Fragen mitbringen. Didaktische Reduktion bedeutet in diesem Verständnis, eine Gewichtung der Themen entlang der Bildungsbedürfnisse der Teilnehmer/innen vorzunehmen. Werden diese Schwerpunktsetzungen im Kontext der gesamten Themen transparent gemacht, bleibt die Vollständigkeit des Themenkatalogs erhalten.

2.3 Methoden

Die zentrale Voraussetzung von guter Lehre – so Schmidt/Tippelt – sei ein reflexives und empathisches Bewusstsein, das die Lehr-Lern-Situation adäquat zu steuern vermag (siehe Schmidt/Tippelt 2005). Dieses Postulat hat weitreichende Implikationen für den Methodeneinsatz: Gerade bei den Methoden ist Reflexivität erforder-

lich, um die Sensibilität für die eigene Kompetenzentwicklung zu fördern. Die Metakommunikation in der hochschuldidaktischen Weiterbildung kann ganz wesentlich dazu beitragen, die eigenen Lehrveranstaltungen auch aus der Perspektive der Studierenden zu betrachten.

Methoden haben in diesem Sinne in der hochschuldidaktischen Weiterbildung eine doppelte Funktion. Sie dienen einerseits wie in jedem anderen Lernsetting zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Sie haben andererseits immer zugleich exemplarischen Charakter: Durch ihre Wahl, ihren Einsatz und Gestaltung wird die Funktion der jeweiligen Methode erfahrbar.

Hinsichtlich der Methoden folgt die hochschuldidaktische Weiterbildung selbst dem Paradigma des handlungsorientierten Lernens (siehe Schmidt/Tippelt 2005): Die Methoden haben einen prominenten Stellenwert für die praktische Erprobung und Einübung pädagogischer Handlungskompetenz. Zur Realisierung einer handlungsorientierten Hochschullehre bedarf es eines umfassenden Methodenrepertoires, das über den Methodeneinsatz in der hochschuldidaktischen Weiterbildung aufgebaut werden kann.

2.4 Qualitätssicherung und Evaluation

2.4.1 Hochschuldidaktische Qualitätssicherung

Im Kontext der Qualitätssicherungsdebatte gibt es bereits verschiedene Bestimmungsversuche zur Beantwortung der Frage „Was ist gute Lehre?“. Pointiert formuliert erreichen hochschuldidaktische Maßnahmen dann eine hohe Qualität,

- wenn „Lernende zum Perspektivenwechsel vom Lehren hin zum Lernen angeregt werden und sie daraus Konsequenzen für die Gestaltung ihrer Lehre ableiten, und
- wenn die Reflexivität der Lehrenden für ihr eigenes Lehrhandeln gesteigert wird“ (Kaiser 2005, S. 314).

Den hier vorgestellten konzeptionellen Grundlegungen hochschuldidaktischer Weiterbildung werden Qualitätsfaktoren zugrundegelegt, die in der Zusammenschau, Integration und Weiterführung dieser Beiträge entstanden sind. Im Sinne des vorab eingeführten Paradigmenwechsels von der Lehr- zur Lernorientierung lassen sich diese Faktoren zusammenfassend als Handlungsweisen von Lehrenden beschreiben, die studentisches Lernen fördern (nach Berendt 2000):

- Einbeziehung von Voraussetzungen der Studierenden (z. B. Vorkenntnisse, Erfahrungen, Erwartungen);
- Abstimmung von Zielen und Inhalten auf diese Voraussetzungen;
- Einsatz von aktivierenden Formen des Lehrens und Lernens;

- Wertschätzendes und demokratisches Lehrverhalten;
- Förderung eines angstfreien Klimas;
- Einsatz von Medien, die die aktive Beteiligung der Studierenden ermöglichen.

2.4.2 Evaluationsdesign

Ergänzend zu diesen handlungsleitenden Gütekriterien, die Ausgangs- und Bezugspunkt eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms sind, tritt die Evaluation als ein weiteres Instrument der Qualitätssicherung hinzu.

Mit Evaluation wird nachfolgend die methodische Erfassung und Auswertung, die begründete Bewertung von Verlauf und Ergebnissen zu Analyse und Weiterentwicklung des Programms bezeichnet. Daraus ergeben sich drei Funktionen. In Form einer Endauswertung werden Nutzen und Ertrag erhoben (summative Funktion). Die begleitende Evaluation dient der Steuerung, Optimierung und Anpassung im laufenden Lernprozess (formative Funktion). Insgesamt eröffnet Evaluation neue Perspektiven auf didaktische Zusammenhänge (reflexive Funktion). Sie richtet sich an mehrere Zielgruppen: Den Teilnehmer/innen gibt sie Auskunft über Lernerfolge und weiteren Weiterbildungsbedarf, den Veranstaltern liefert sie Hinweise für nachfolgende Planung und Entscheidung, gegenüber Finanzierungsträgern und Fachöffentlichkeit dient sie der Legitimation, und sie macht Bildungsprogramme durch Datengewinnung anschlussfähig für Wissenschaft und Forschung (siehe Reischmann 2003).

Zur Evaluation von hochschuldidaktischer Weiterbildung als Kompetenzentwicklung wird ein Verfahren gewählt, das die Perspektiven aller Beteiligten integriert. Dabei kommen unterschiedliche Methoden – qualitativ und quantitativ – zu verschiedenen Zeitpunkten – formativ und summativ (s. o.) – zum Einsatz. Ziel der Evaluationsstrategie ist es, mit Hilfe dieses multiperspektivischen Mehrebenenmodells eine ebenso umfassende wie handhabbare Auswertung zu erreichen. Dazu zählen die in Tabelle 1 dargestellten Evaluationsmaßnahmen.

Darüber hinaus dient die laufende statistische Auswertung der Teilnahmezahlen dazu, eine kontinuierliche Rückmeldung zur Weiterbildungsbeteiligung zu erhalten.

Erhebungsdimensionen	Erhebungsmethoden und -instrumente	Zeitpunkt
----------------------	------------------------------------	-----------

Zielgruppe: Teilnehmer/innen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zufriedenheit ▪ Nutzen ▪ Desiderata 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitative Feedbackmethoden ▪ Standardisierter Fragebogen 	Am Ende bzw. nach jeder Fortbildungsveranstaltung
---	---	---

Zielgruppe: Teilnehmer/innen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zufriedenheit ▪ Nutzen ▪ Desiderata 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilstandardisierter Fragebogen 	Nach einem kompletten Durchlauf einer Weiterbildungsreihe
---	---	---

**Zielgruppe: Multiplikatoren/innen an den Hochschulen
(z. B. Mitarbeiter/innen von Hochschuldidaktischen Arbeitsstellen)**

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ertrag und Nutzen ▪ Desiderata und Kritik ▪ Konsequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expertenworkshops 	Nach einem kompletten Durchlauf einer Weiterbildungsreihe
--	---	---

Zielgruppe: Trainer/innen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verlauf des Seminars ▪ Ergebnisse des Seminars ▪ Subjektive Zufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fragebogen zur Selbstevaluation 	Am Ende bzw. nach jeder Fortbildungsveranstaltung
---	---	---

Zielgruppe: Vertreter/innen aller beteiligten Gruppen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwartungen im Vorfeld ▪ Prozessbeschreibung ▪ Ergebnisbeurteilung ▪ Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fremdevaluation mit Hilfe von teilstandardisierten Fragebögen und Leitfadeninterviews 	Begleitende Erhebung an verschiedenen definierten Zeitpunkten im Programmverlauf
---	---	--

Tabelle 1: Evaluationsmaßnahmen

3 Anmerkungen und Ausblick

3.1 Anmerkungen zur Umsetzung

Das hier vorgestellte Kompetenzmodell ist einerseits als Beitrag zum Fachdiskurs gedacht. Es ist andererseits – und in erster Absicht – als Handreichung für die Konzeption hochschuldidaktischer Weiterbildung bestimmt.

Prinzipien, Ziele, die dem Kompetenzmodell zugrunde liegen, Inhalte, Methoden und Evaluationsverfahren, die daraus folgen, können die Bezugsgrößen für die Planung hochschuldidaktischer Weiterbildung sein. In diesem Sinne bildet die Konzeption eine Folie, vor deren Hintergrund Programme entwickelt werden können. Die hier genannten Bestimmungsgrößen sind einerseits konkret genug, um planend-konzeptionell daran anzuknüpfen. Sie sind andererseits hinreichend allgemein, um daraus die Konkretionen, die am jeweiligen Ausführungsort und für die entsprechende Zielgruppe erforderlich erscheinen, abzuleiten. Insofern versteht sich dieser Beitrag nicht als Patentrezept zur ubiquitären Anwendung und Umsetzung. Vielmehr sind im Sinne einer didaktischen Bedingungsanalyse die Parameter zu bestimmen, die – fördernde, hemmende oder begrenzende – Maßgabe hochschuldidaktischer Weiterbildung sind. Dazu zählen u. a.:

- Personelle Ausstattung;
- Materielle Ausstattung;
- Zielgruppe;
- Akteure.

Damit ist wiederum das Spannungsfeld angesprochen, in dem sich Didaktik immer bewegt:

- *Bedingungen erkennen:* Diese Gegebenheiten gilt es zu analysieren und so in die weitere Planung einzubeziehen, dass sie sich möglichst adaptiv auf das Lehr-Lern-Geschehen auswirken. Es geht darum, die Rahmenbedingungen zu akzeptieren – als fördernde und/oder limitierende Faktoren. Dies bewahrt vor unrealistischen Erwartungen: Didaktik löst weder strukturelle noch bildungspolitische Probleme!
- *Spielräume gestalten:* Die didaktischen Planungselemente können im Rahmen der didaktischen Bedingungsfaktoren so arrangiert werden, dass ein möglichst großer Handlungsspielraum entsteht. Dieser Handlungsspielraum kann sich ggf. mit der Zeit erweitern: wenn professionelle didaktische Planung und Gestaltung Einfluss zu nehmen beginnt auf die Bedingungsfaktoren.

Dass diese Handlungsspielräume ausgelotet und über begrenzende Bedingungen hinaus mitunter ausgeweitet werden können, zeigen inzwischen zahlreiche positive Erfahrungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis.

3.2 Konstruktivistische Anmerkungen

Neben diesen pragmatischen Ausführungen zu Chancen und Grenzen der Didaktik im allgemeinen, der Hochschuldidaktik im Besonderen, ist noch eine Relativierung zu ergänzen, die den erkenntnistheoretischen Prämissen geschuldet ist. Eingangs wurde der konzeptionellen Bestimmung dieses hochschuldidaktischen Kompetenzmodells eine bildungstheoretische Begründung zugrunde gelegt. Diese soll nun ergänzt und erweitert werden durch Annotationen konstruktivistischer Provenienz. Diese sollen das bisher Vorgetragene nicht widerlegen; sie dienen der kritischen Bereicherung und der konstruktiven Irritation des Beitrags.

Die jüngste Theoriefamilie unter den didaktischen Theorien bilden konstruktivistische Ansätze, denen die Annahme zugrunde liegt, dass Lernen der Auf-, Aus- und Umbau subjektiver kognitiver Strukturen ist. Institutionalisiertes Lernen ist in diesem Verständnis „ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften“ (Terhart 2005, S. 8). Lehren kann demnach das Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen. Aus dem Basispostulat der Ko-Konstruktion folgt für das Lehren, dass über Interaktion und Kommunikation ein Zugang zu den unterschiedlichen subjektiven Deutungen ermöglicht wird. Konstitutiv für diese Auffassung von Lehren und Lernen ist die Selbstverantwortung, die die Lernenden für ihren eigenen Lernprozess haben (siehe Erbring/Terfloth 2005).

Für ein kompetenzorientiertes Lehren und Lernen an Hochschulen folgt daraus zweierlei (nach Erbring/Terfloth 2005):

1. die Bereitstellung des wissenschaftlichen Basiswissens, auf dem die Kompetenzen beruhen, die in beruflicher Handlungsfähigkeit resultieren (d. h. disziplinäres Wissen);
2. die Rekonstruktion und Reflexion des Professionswissens und seine Relationierung zum Wissenschaftswissen.

Aus der Perspektive konstruktivistischer didaktischer Theorien sind Lehr-Lern-Prozesse nicht mit letzter Gewissheit planbar. Die didaktische Planungskompetenz muss ergänzt werden durch eine prozessuale Perspektive auf das Lehren und Lernen, durch Flexibilität und Situationssicherheit. Damit wird hochschuldidaktische Weiterbildung nicht etwa obsolet, im Gegenteil: Erst auf der Basis solider Handlungskompetenz lässt sich *in actu* virtuos improvisieren. Konsequenterweise muss aber die Frage gestellt werden, wie diese Virtuosität und Situationssicherheit erworben wird. Hier hat die Lehrerfahrung eine zentrale Bedeutung. Für die hochschuldidaktische Weiterbildung lassen sich abschließend folgende konstruktivistische Schlussfolgerungen ziehen:

- Um diese Lehrerfahrung anschlussfähig und fruchtbar zu machen, bildet sie Ausgangs- und Bezugspunkt der hochschuldidaktischen Weiterbildung;
- Die hochschuldidaktische Weiterbildung folgt neben ihrer Ausrichtung an Zielen und Kompetenzen selbst einer Prozessorientierung, in dem sie die eigenen Lehr- und Lernwege zum Thema macht;
- Diese Metakognition und -kommunikation ermöglicht eine Sensibilisierung für den eigenen Lernprozess, die Interaktion und Ko-Konstruktion in der Weiterbildung und schafft damit die Voraussetzung für den erforderlichen forschenden Blick auf das studentische Lernen.

4 Ein vorläufiges Schlusswort

Wenn hochschuldidaktische Weiterbildung antritt, um hochschulisches Lehren und Lernen zu erleichtern und zu optimieren, muss zugleich in aller Aufrichtigkeit davon zu sprechen sein, dass gerade dieses Lernen immer auch eine Erschwernis ist, weshalb Lehren auch zu verstehen ist „als eine Anregung, sich einzulassen“ (Rumpf 1998, S. 22). Lehren und Lernen im Modus der Wissenschaftlichkeit bedeutet eben auch, „den Stachel des irritierenden Phänomens stark machen. Und ihn nicht durch angelertes und vorwitziges Bescheidwissen abzutöten“ (a. a. O., S. 24).

Neben diese für Hochschullehre konstitutive und lernförderliche Irritation tritt die Kontextgebundenheit von Lehren und Lernen: „Es gibt keine didaktischen Allroundwerkzeuge, die immer und überall greifen und zum Erfolg führen. Didaktische Methoden sind hinsichtlich ihrer Effektivität immer an das jeweilige Lehr-Lern-Setting, die Rahmenbedingungen sowie die beteiligten Lernenden und Lehrenden gebunden“ (Schmidt/Tippelt 2005, S. 104). Die Letztgenannten möchte ich abschließend hervorheben und in den Blick nehmen: Hochschuldidaktische Weiterbildung dient der individuellen Kompetenzentwicklung der jeweiligen Lehrpersonlichkeit und entzieht sich damit jeglicher Standardisierung!

Literatur

- Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg: Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim (Deutscher Studien-Verlag) 1998 (zitiert als „AHW“).
- Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): QUEM-Bulletin. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin 2000.
- Arnold, Eva/Wilfried Bos/Martina Koch/Hans-Christoph Koller/Sybilla Leutner-Ramme: Gemeinsam arbeiten, selbstbestimmt lernen. Entwurf eines Konzepts für die hochschuldidaktische Weiterqualifizierung von Assistentinnen und Assistenten. In: Arnold et al., 1997, S. 157–178.
- Dies. (Hrsg.) et al.: Lehren lernen. Ergebnisse aus einem Projekt zur hochschuldidaktischen Qualifizierung des akademischen Mittelbaus. Münster u. a. (Waxmann) 1997.
- Arnold, Rolf/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2001.
- Bender, Walter/Maritta Groß/Helga Heglmeier (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag) 2004 (Reihe Politik und Bildung, Band 31).
- Berendt, Brigitte: Was ist gute Hochschullehre? In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 247–260.
- Bönsch, Manfred: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn u. a. (Schöningh) 1991.
- Brendel, Sabine/Karin Kaiser/Gerd Macke (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld (Bertelsmann) 2005.
- Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.): Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn ²1970 (zitiert als „BAK“).
- Erbring, Saskia/Karin Terfloth: Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 52. Jahrgang/2005, Heft 1, S. 23–29.
- Fritsch, Ursula/Heide-Karin Maraun (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998 (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 103).
- Kaiser, Karin: Qualitätsentwicklung im Rahmen des landesweiten Qualifizierungsprogramms – am Beispiel des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ). In: Brendel, Kaiser, Macke, 2005, S. 311–323.
- Pfäffli, Brigitta K.: Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern/Stuttgart/Wien (Haupt) 2005.

- Reischmann, Jost: Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied/Kriftel (Luchterhand) 2003 (Grundlagen der Weiterbildung/Arbeitshilfen).
- Rumpf, Horst: Lernen, sich auf etwas einzulassen. In: Fritsch/Maraun 1998, S. 15–27.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen 2004 (Positionen Juni 2004).
- Schmidt, Bernhard/Rudolf Tippelt: Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft: Hochschullandschaft im Wandel, 2005, S. 103–114.
- Terhart, Ewald: Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jahrgang/2005, Heft 1, S. 1–13.
- Vogel, Norbert/Alexander Wörner: Kompetenzentwicklung in der akademischen Ausbildung. Erwachsenenpädagogische Überlegungen zum Universitätsstudium. In: Bender et al., 2004, S. 385–395.
- Webler, Wolff-Dietrich: Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld (Universitäts Verlag Webler) 2004.
- Wildt, Johannes: Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband 2004, S. 22–24.
- Wildt, Johannes/Birgit Encke/Karin Blümcke (Hrsg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld (Bertelsmann) 2003.
- Winteler, Adi: Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2004.
- Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim/Basel (Beltz) 2000.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Karin Reiber
Steinlachallee 14
72070 Tübingen

Anschrift der Herausgeberinnen:

Regine Richter

Leiterin der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik

Kontakt:

Arbeitsstelle Hochschuldidaktik
Eberhard Karls Universität Tübingen
Sigwartstr. 20
72076 Tübingen
+49 (0) 70 71–297 77 96
+49 (0) 7071–25 48 34
regine.richter@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/hochschuldidaktik

Christine Baatz

Wissenschaftliche Angestellte am Seminar für Englische Philologie

Kontakt:

Englisches Seminar
Eberhard Karls Universität Tübingen
Wilhelmstr. 50
72074 Tübingen
+49 (0) 70 71–297 42 81
+49 (0) 7071–57 60
christine.baatz@uni-tuebingen.de
www.uni-tuebingen.de/angl-med/staff.htm

