

**Sabine BRENDEL¹ (Berlin), Petra EGGENSBERGER
(Heidelberg) & Anette GLATHE (Mannheim)**

Das Kompetenzprofil von HochschullehrerInnen: Eine Analyse des Bedarfs aus Sicht von Lehrenden und Veranstaltenden

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Frage verfolgt, über welche Kompetenzen Hochschullehrende verfügen müssen, um Studierende in ihrer Tätigkeit von Lehre und Beratung zur Berufsfähigkeit („Employability“) zu führen.

Für den Beitrag wurden zwei Arten von Dokumenten ausgewertet, die im Rahmen eines inzwischen anerkannten hochschuldidaktischen Weiterbildungscurriculums (HDZ Baden-Württemberg) erstellt wurden: es handelt sich zum einen um Reflexionen, die von den Lehrenden selbst als Teil ihrer Zertifizierung verfasst wurden, zum anderen sind es Veranstaltungsprotokolle, die die Autorinnen im Rahmen von Weiterbildungen oder Supervisionen und Lehrhospitationen erstellten. In einem dreischritten Auswertungsverfahren wird der leitenden Frage nach den erforderlichen Kompetenzen nachgegangen. Dabei wird zunächst von den Lehrenden formulierten Anliegen, Fällen und Problemen ausgegangen, diese werden systematisierend in einen Lernzielkatalog gebracht. Die weiterführende Systematisierung mündet in der Formulierung eines Kompetenzprofils für Lehrende in ihrer Arbeit in Lehre und Beratung für Studierende.

Die Analyse sowie die Ergebnisse der Arbeit werden eingebettet und abschließend abgerundet durch die Diskussion von in Deutschland vorliegenden Konzeptionen zum Kompetenzprofil von Lehrenden. Der Beitrag schließt damit an die aktuelle bundesdeutsche Fachdiskussion an, lässt dabei auch die Zielgruppe von hochschuldidaktischen Bestrebungen – die Lehrenden – zu Wort kommen und reichert die Diskussion damit um eine (erste) empirische Basis an.

Schlüsselwörter

Kompetenzen/-entwicklung, Kompetenzprofil, Hochschullehrende, Lernziele, hochschuldidaktische Weiterbildung

Core Competencies for University Teachers – An Analysis of What’s Needed from the Point of View of Teachers and Staff- Developers

Abstract

In this article we ask the question which competencies university teachers need in order to lead their students towards employability via teaching and coaching.

¹ e-Mail: sab.brendel@t-online.de

All documents on which this analysis is based have developed within the framework of a certified Higher Education curriculum (HDZ Baden-Württemberg). For one they are reflections written by the teachers themselves as part of their portfolio work, the other are minutes taken by the staff-developers during courses and coachings sessions. We have taken a three step approach to answer our guiding question about the core competencies for university teachers. First we list the topics, questions, cases and problems as put forward by the teachers and we then catalogue them into learning objectives. The further rephrasing leads to a systematic competence profile for teachers in their teaching and coaching of students. The analysis as well as the results are embedded and framed in the German discussion of existing, rather theoretical concepts about the competence profile of university teachers. This contribution herewith adds to the current German Higher Education discourse a first empirical approach by incorporating the felt need of the target group of staff development programmes: the university teachers.

Keywords

Competencies / development of competencies, competence profile, university teachers, learning objectives, Higher Education programmes

1 Einleitung

1.1 Warum eine Beschreibung des Kompetenzprofils von HochschullehrerInnen?

Über welche Kompetenzen müssen Hochschullehrende verfügen, wenn sie Studierende über deren Tätigkeiten in Lehre und Beratung zur Berufsfähigkeit („employability“) und zu einem verantwortungsvollen Handeln in der Gesellschaft führen sollen? Diese Frage ist der Dreh- und Angelpunkt für die Verbesserung der Lehrqualität an deutschen Universitäten und Fachhochschulen. Zugleich ist sie hochaktuell vor dem Hintergrund der Europäisierung im Zuge des Bologna-Prozesses, der die Anforderungen an die Leistung der Hochschulen deutlicher als bisher formuliert.

Zusammenhängende, systematische Untersuchungen zum Thema Lehrkompetenzen bzw. -profile² fehlen bislang. Vorhanden sind jedoch Kompetenzbeschreibungen aus Sicht derjenigen, die mit der Qualifizierung von Hochschullehrern beschäftigt sind (vgl. WEBLER, WILDT, SCHULMEISTER, CHUR in diesem Beitrag). Die Kompetenzen zu beschreiben, ist für HochschuldidaktikerInnen eine zentrale Aufgabe, da Qualifizierungsangebote zur Entwicklung der didaktischen

² Unter „Kompetenzprofil“ verstehen wir ein gesamtes Setting oder Konglomerat von handlungsrelevanten, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Kompetenzen, die – im Sinne eines Profils – auf die jeweiligen Voraussetzungen zur Ausübung eines bestimmten Betätigungsfeldes weisen.

Lehrkompetenz stetig den sich ändernden Rahmenbedingungen an den Hochschulen angepasst werden müssen.

Auch die Autorinnen des vorliegenden Beitrages sind mit der didaktischen Qualifizierung von Lehrenden an baden-württembergischen Hochschulen und damit mit dem Thema der Förderung von Lehrkompetenz beschäftigt. Dieser Beitrag basiert auf einer Auswertung von Dokumenten, die im Rahmen eines hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms entstanden sind. Ziel ist, die Kompetenzen, welche teilnehmende Hochschullehrende selbst als notwendig formulieren, strukturiert darzustellen.

1.2 Konzeptionen zum Kompetenzprofil von Lehrenden

Zum Thema Kompetenzprofil Lehrender liegt bislang – zumindest in der bundesdeutschen Fachdiskussion – nur eine überschaubare Menge an Konzepten vor, die im Folgenden vorgestellt werden (vgl. WEBLER, 2003, 2004; WILDT, 2004; SCHULMEISTER, 2005 sowie CHUR, 2005).

In der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) entwickelt eine Arbeitsgruppe derzeit ein Kompetenzprofil von Hochschullehrenden mit dem Ziel einer Angleichung von Angeboten. Vor diesem Hintergrund empfiehlt die AHD den hochschuldidaktischen Netzwerken und Einrichtungen die Ausrichtung an gemeinsamen Standards für die hochschuldidaktische Qualifizierung (vgl. MÜRMAN, 2004).

1.2.1 Webler: Ein normativer Kompetenzbegriff

WEBLER (vgl. 2003, S. 53-82, Ders. 2004, S. 54) verwendet einen Kompetenzbegriff, der nicht nur Wissen umfasst, sondern dieses mit Ethik, Handlungsfähigkeit und der Fähigkeit zur Praxisentwicklung verknüpft. Damit bezieht der Autor Kompetenz auch auf Wertvorstellungen und ethische Einstellungen der Lehrenden. Auf der Basis dieses Kompetenzverständnis' wird ein Komplex an Fähigkeit definiert, der sich als „Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre, von Wissenschaftssystem und Ausbildungssystem, von Erkenntnisgebäude und lernenden Individuen in der Hochschule“ versteht (WEBLER, 2003, S. 67). Lehrende müssen demnach befähigt werden, die Verbindung zwischen Wissen, Methoden und Verhaltensweisen einerseits und den Lernbedürfnissen und –möglichkeiten der Studierenden andererseits herzustellen (a.a.O., 69). Aus diesem Anforderungsprofil leitet der Autor folgende Kompetenzbereiche für Lehrende ab:

Zu *Selbstkompetenz* zählen nach Webler Rollenklarheit, Reflexionsfähigkeit, positives Denken etc. (a.a.O., S. 54). Unter *Sozialkompetenz* werden die Kompetenzfelder Kommunikations- und Metakommunikationsfähigkeit sowie die Adressatenorientierung erfasst. Zur *didaktischen Fachkompetenz* gehören die Kompetenzen im Umgang mit der Planung von Lehrveranstaltung, den didaktischen Methoden, den Medien und der Beratung sowie Qualifizierungs-, Prüfungs-, Evaluations- und Feldkompetenz. Der Autor ergänzt diese mit der Fähigkeit, als personales Modell zu dienen und der Kompetenz zur Verbindung von Forschung und Lehre sowie zur Praxisentwicklung (a. a.O., S. 74ff).

Webler leitet die aufgeführten Anforderungen aus den gesetzlichen Formulierungen ab, die sich auf den Auftrag der Hochschule bzw. ihrer wissenschaftlichen Beschäftigten beziehen (Hochschulrahmengesetz § 7), was zu einer eher normativen Formulierung von Kompetenzen führt.

1.2.2 Wildt: Lehrkompetenzen sollten auch zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen befähigen

WILDT (2004, S. 22-24) konstatiert nicht nur eine enorme Forschungslücke zum Thema (Schlüssel-)Kompetenzen von HochschullehrerInnen, sondern auch das Fehlen einer elaborierten theoretischen Debatte. Der Autor äussert sich zu einem Teilaspekt von Lehrkompetenz, nämlich Schlüsselkompetenz. Danach schließen sich die Diskussionen im Rahmen des Bologna-Prozess zum Leitbegriff der „Employability“ an die Diskussionen der Flexibilisierungsforschung in den frühen 70er Jahren an. Demnach sollten an Hochschulen in der Aus- und Weiterbildung in Ergänzung zu berufs- oder tätigkeitsspezifischen Qualifikationen Kompetenzen vermittelt werden, die die Lernenden befähigen, sich im Wechsel der Berufstätigkeiten neue berufliche Handlungswege zu erschließen (a.a.O.).

Die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Implikationen stellen die heutige Generation von HochschullehrerInnen nicht nur vor die Aufgabe, Wissen und Fachmethoden zu vermitteln, „sondern in diesem Zusammenhang gleichzeitig auch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen auf Seiten der Studierenden zu fördern“ (a.a.O., S. 24). Beispielhaft werden selbstverantwortliches Lernen und „academic competences“ genannt (a.a.O., S. 23). Dies kann durch handlungsorientierten Unterricht und forschendes, problem- oder projektorientiertes Lernen erfolgen; wesentlich ist aber vor allem die Orientierung an den Learning Outcomes, den Kompetenzen also, die die Studierenden erwerben sollen.

Der Autor leitet daraus geeignete Personalentwicklungsmaßnahmen ab, um HochschullehrerInnen bei der Förderung dieser Kompetenzen auf Seiten der Studierenden zu unterstützen. Bei der Frage danach, welche Kompetenzbereiche demnach genau zu erwerben sind, verweist er auf das heute weit verbreitete Klassifikationschema (Unterteilung in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) und empfiehlt, diese auf die Zielgruppe der Lehrenden hin zu spezifizieren.

1.2.3 Schulmeister: Lernkompetenz-Erwerb im postgradualen Studiengang des IZHD der Universität Hamburg

Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) an der Universität Hamburg bietet seit 1998 einen postgradualen Studiengang mit dem Ziel einer strukturierten Qualifizierung von NachwuchswissenschaftlerInnen für Lehre (in Wissenschaft und Weiterbildung) an. Der Aufbau des Studiengangs orientiert sich an insgesamt vier Kompetenzbereichen, die den gesamten Weiterbildungsstudiengang strukturieren: Planungs-, Leitungs-, Methoden- und Medienkompetenz.

Unter *Planungskompetenz* wird „die Fähigkeit, Lehrinhalte im institutionellen Kontext zu entwickeln und zu vermitteln“ verstanden (SCHULMEISTER, 2005, S. 125); dieser Kompetenzbereich wird als „komplexes Geflecht von Kompetenzen“ aus pädagogischen, psychologischen und soziologischen Teildisziplinen dargestellt.

Leitungskompetenz umfasst in diesem Angebot vor allem die Klärung des Rollenverständnisses des/der Lehrenden und bedeutet – v.a. in Abgrenzung zur Methodenkompetenz – dass „in den Veranstaltungen zur Leitungskompetenz die Führungsrolle der Lehrpersönlichkeit im Mittelpunkt stehen soll und nicht die das Thema bildende Unterrichtsmethode“ (a.a.O., 125f).

Methodenkompetenz umfasst das didaktische Repertoire an Einzelmethoden sowie didaktische Strategien ihrer Umsetzung in Lehre und Weiterbildung.

Medienkompetenz schließlich wird sichtbar in der profunden Planung und im erfolgreichen Einsatz von neuen Medien in der Hochschullehre (vgl. a.a.O., S. 126f).

Durch die Evaluation der ersten Studiengangkohorte wurde deutlich, „dass übergeordnete Konzepte zum Lehr-/Lernbegriff des Studiengangs rekonstruierbar sind, die allen vier Kompetenzbereichen gemeinsam sind.“ (a.a.O., S. 128) Diese „übergeordneten Konzepte“ werden von SCHULMEISTER als Meta-Aspekte bezeichnet, welche die verbindenden Elemente der Kompetenzbereiche darstellen (Lerntheorie, Methodologie und spezifische Lernkultur).

Das Bemerkenswerte an diesem Ansatz ist seine inzwischen erprobte Praxistauglichkeit – schließlich haben die ersten Kohorten den Weiterbildungsstudiengang abgeschlossen. Der Ansatz besticht durch seine Funktionalität; unklar bleibt dabei, auf welchem (bildungs-)theoretischem Fundament die Einteilung und Formulierung der Strukturen vorgenommen wurde.

1.2.4 Chur: Kompetenzen von HochschullehrerInnen nach dem Heidelberger Modell

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung versteht sich als Kompetenz-Center an der Universität Heidelberg, das die Fakultäten bei der Verbesserung der (Aus-) Bildungsqualität durch die Qualifizierung von Studierenden und Lehrenden im außerfachlichen Bereich unterstützt.³

Ziel der Qualifizierung ist die Förderung nachhaltigen Lernens. Um dies zu erreichen, benötigen HochschullehrerInnen Kompetenzen in drei hierarchisch gleichgestellten Bereichen:

Unumstritten ist der erste Bereich: HochschullehrerInnen müssen über wissenschaftliche Qualifikationen (als Forschende/r) verfügen, um die Inhalte und Methoden der Wissenschaftsdisziplin darstellen und ein eigenes definiertes Forschungsprofil vermitteln zu können.

Hinzu kommt als zweiter Bereich die explizite didaktische Qualifikation (als Lehrende/r), die in Form von vier Basiskompetenzen wie folgt formuliert wird:

- Bedingungswissen über Lehren und Lernen
- kooperativ-delegatives Führungshandeln in der Beziehung zu den Lernenden

³ Für die Beschreibung des gesamten Ansatzes des Heidelberger Modells siehe CHUR, 2002, S. 283ff; EGGENSBERGER; 2004.

- Bereitstellen von lernfördernden Strukturen auf verschiedenen Handlungsebenen (Auftragssituation, Kontextbedingungen, curriculare Strukturen, Lehrveranstaltungen)
- systematische Kommunikation. (vgl. CHUR, 2005, S. 187ff.)

Vor dem theoretischen Hintergrund des Bedingungswissens über Lehr/Lernprozesse müssen sich Lehrende mit einem eigenen Profil positionieren können. Als zentral wird dabei die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als HochschullehrerIn und die Entwicklung eines Leitungs- und Führungsverständnisses gesehen, das sich in einem kooperativ-delegativem Führungshandeln in der Beziehung zu den Lernenden ausdrückt. Der/die Lehrende wird zum Facilitator in Bezug auf Leistung und Entwicklung der Studierenden. Bei der Planung von Lehrveranstaltungen wird die jeweilige kontextuelle Auftragssituation in den Blick gerückt (Bestimmung und Abgleich der Erwartungen der Institution mit denen der Studierenden sowie den eigenen Erwartungen als DozentIn). Am Learning Outcome orientierte Lern- und Kompetenzziele müssen von HochschullehrerInnen bestimmt und transparent gemacht werden können, woran sich eine didaktische Reduktion der Lerngegenstände sowie die funktionale Auswahl von didaktischen Methoden und Lernsituationen anschließt. In dem zweiten Bereich sind es genau diese Kompetenzen, die dann für ein qualitativvolles Kontextmanagement im Sinne eines Bemühens um lernförderliche institutionelle Rahmenbedingungen, also die Entwicklung von curricularen Strukturen, benötigt werden.

Über eigene Schlüsselkompetenzen (als professionelle Persönlichkeit in Forschung und Lehre) zu verfügen, stellt nach dem Heidelberger Modell den dritten Bereich eines Kompetenzprofils von Lehrenden dar. CHUR (2002, S. 208) benennt vier Schlüsselkompetenzen als zentrale Faktoren von Identität und Handlungsfähigkeit:

- die aktive Orientierung (sich selbst in Situationen handlungsfähig positionieren, wie z.B. Umgang mit instabilen Arbeitsverhältnissen, sich auf wechselnde Arbeitsaufgaben und Umgebungen einstellen),
- das zielbewusste Handeln (Projekt- und Lebensziele flexibel ansteuern und integrieren),
- das selbstgesteuerte Lernen (Kenntnisse und Fähigkeiten beständig erweitern, Arbeiten in Forschungsgruppen),
- sowie soziale Kompetenzen (soziale Verantwortung, kommunikatives und kooperatives Handeln, wie etwa Führung von Mitarbeitern, Darstellung von wissenschaftlichen Zusammenhängen, Diskursfähigkeit, Konfliktfähigkeit in Gremien, Aufbau und Sicherung von Netzwerken).

Dieser Ansatz beschreibt drei gleichwertige Kompetenzbereiche, von denen die Ausbildung für den ersten Bereich – die wissenschaftliche Qualifikation – im Aufgabengebiet der Fakultäten liegt. Die Ausbildung für den zweiten (die explizite didaktische Qualifikation) und dritten Bereich (Förderung von Schlüsselkompetenzen für HochschullehrerInnen) sollte die Aufgabe eines Kompetenz-Centers innerhalb der Hochschule sein, das die Fakultäten bei der Personal- und Organisationsentwicklung begleitet.

1.2.5 Zusammenfassung

Die Darstellungen machen die unterschiedlichen Ausprägungen in der aktuellen Diskussion deutlich. Dabei wird jeweils versucht, die Anforderungen an Lehrende in Lehre und Beratung an Hochschulen in ein Klassifikationsschema zu bringen und einen Bezug zu (möglichen) Qualifikationsprogrammen herzustellen. Die beiden ersten Ansätze verbindet eine eher funktionalistische Beschreibung der Lehrkompetenz, d.h. ausgehend von den Anforderungen an heutige Hochschul-lehrerInnen (sei es aus Gesetzestexten oder auch aus den Anforderungen aus dem Bologna-Prozess) formulieren sie einen Katalog von Kompetenzbereichen. Das Modell nach Schulmeister wie auch das Heidelberger Modell versuchen – ausgehend von bestehenden Programmen mit einem breiten Inhaltsspektrum – die Kompetenzen innerhalb verschiedener Bereiche inhaltlich zu füllen.

Allen Ansätzen ist die Anlehnung an das Paradigma des „Shifts from Teaching to Learning“ gemein, nach welchem das Lehren auf das Lernen zu beziehen ist.⁴

2 Datenbasis und methodisches Vorgehen

2.1 Fragestellung

Um die Kompetenzanforderungen an Hochschullehrende zu erfassen war die Bestandsaufnahme vorhandener Konzepte zunächst hilfreich. Bis auf das Konzept des Studiengangs an der Universität Hamburg fehlt ihnen jedoch die empirische Sättigung. In diesem Beitrag werden Daten, die auf der Basis eines umfangreichen hochschuldidaktischen Programms gesammelt wurden, im Hinblick auf Kompetenzen von Lehrenden und zugehörigen Kompetenzfeldern ausgewertet.

Folgenden Fragen werden wir nachgehen:

- Was formulieren Lehrende als zu erwerbende Fähigkeiten, wenn sie sich in den hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozess befinden?
- Wie lässt sich diese als Kompetenz abstrahieren und wie lassen sich die einzelnen Kompetenzfelder zueinander in Beziehung setzen?
- Inwieweit stimmen die so abgeleiteten Kompetenzfelder mit den o.g. Konzepten überein?

Mit den Antworten auf diese Fragen soll die aktuelle theoretische Debatte um „Lehrkompetenz“ angereichert werden und in die aktuelle bundesweite Diskussion über Inhalte, Strukturen und Ziele hochschuldidaktischer Qualifizierung eingeordnet werden (vgl. WILDT, 2005, MÜRMAN, 2004, Ders., 2005).

⁴ Mehr hierzu, vgl. WELBERS & GAUS, 2005.

2.2 Methodisches Vorgehen und methodologische Probleme

Diese Arbeit stellt keine Ergebnisse einer empirischen Forschung im engeren Sinne dar; vielmehr werden die im hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozess entstandenen Dokumente von den Verfasserinnen analysiert und systematisiert dargestellt. Die vorliegenden und ausgewerteten Dokumente basieren auf Dokumenten, die im Laufe einer über dreijährigen Erfahrung aus Grundlagenseminaren, Lehrhospitationen und der Beratung Lehrender im Rahmen eines umfassenden Qualifikationsmodells entstanden sind.

Die Systematisierung nach Kompetenzbereichen erfolgt nach Analyse des vorliegenden Materials durch eine induktiv entwickelte Kategorienbildung. Die dargestellten Ergebnisse liegen auf drei Ebenen: Sie werden zunächst als Themen bzw. konkrete Anliegen seitens der TeilnehmerInnen (TN) von hochschuldidaktischen Seminaren formuliert, die von den Autorinnen auf der nächsthöheren Ebene zu Themenfeldern und darin zu erwerbenden Lernzielen gebündelt werden. Ein von TN konkret geäußertes Anliegen kann damit auf mehrere Themenfelder wie auch Lernziele verweisen.⁵ Auf der dritten Abstraktionsebene lassen sich daraus Kompetenzen bzw. -felder ableiten.

Ziel der verschiedenen Schritte war die Generierung von Hypothesen auf einem abstrakten Niveau. Auf diese Art und Weise wurden die formulierten Aussagen der Lehrenden aus den einzelnen Textsorten extrahiert, gesammelt und zu einzelnen Clustern zusammengefasst, die dann den generierten Themenfeldern zugeordnet und als Lernziele und – noch abstrakter – als Kompetenzen, sortiert in Kompetenzfeldern formuliert wurden. Methodisch war das ein klassisches Vorgehen eines hermeneutischen Verfahrens von zunehmender Abstraktion. Dieses vermag – angereichert mit wechselnden Perspektiven – Theorien (Hypothesen) erster, zweiter und dritter Ordnung hervorzubringen.

Mit dem Vorgehen sind folgende methodologische Probleme verbunden:

Die *Objektivierung*: In der vorliegenden Arbeit werden Materialien verwendet, die ursprünglich nicht zu Forschungszwecken erhoben wurden. Die Verwendung der schriftlichen Materialien erforderte daher einen Zwischenschritt: Die in den Dokumenten formulierten Aussagen wurden extrahiert und zusammen geführt, wodurch eine intersubjektiv gefärbte Selektion erfolgt.⁶

Ein weiteres Problem ist die *Validität* von formulierten erworbenen Kompetenzen durch schriftliche (oder auch mündliche) Befragungen. Zwar ist – ausgehend von einem handlungstheoretischen Kompetenzbegriff – „die Erhebung von Kompetenz

⁵ Die Formulierung als Lernziel bzw. Themenfeld erfolgt seltener durch die TN, sondern i.d.R. durch die AnbieterInnen, die als ExpertInnen über pädagogisches Grundwissen sowie über vielfältige Erfahrungen verfügen, die diese Einordnung ermöglichen. Aber auch Hochschullehrende, die schon weit in ihrer Qualifizierung fortgeschritten sind, formulieren in ähnlicher Weise diese Themenfelder.

⁶ Diese entspricht jedoch den üblichen Prozessen der qualitativen Sozialforschung, die dann als reliabel anerkannt werden, wenn sie transparent und nachvollziehbar dargestellt sowie kontrolliert dargestellt werden.

nicht von subjektiven Wertmaßstäben zu lösen (GILLEN & KAUFHOLD, 2005, S. 375), aber es bleibt immer die Frage nach der Validität. Wenn darunter der Maßstab verstanden wird, „wie weit das entstandene und dokumentierte Kompetenzprofil dem tatsächlichen Kompetenzbestand des Kandidaten entspricht“ (a.a.O., S. 274), kann dieses Problem nur durch eine große methodische Vielfalt gelöst oder zumindest gemindert werden. Das Problem zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“ (also dem tatsächlichen Handeln der Person) bleibt dennoch bestehen, weshalb in der Forschung inzwischen deutlich geworden ist, dass „Kompetenz nie vollständig erhoben werden kann und Kompetenzerfassung „immer mit Einschränkungen und bestimmten Annahmen verbunden (sind), die im Situations- und Kontextbezug von Kompetenz begründet liegen.“ (a.a.O., S. 375)

2.3 Vorgehen

Nach der kurzen Skizzierung des Konzepts des HDZ Baden-Württemberg werden im dritten Kapitel die empirischen Ergebnisse präsentiert. Das Material lässt sich in zwei Sorten von Dokumenten unterscheiden und in getrennten Schritten analysiert wurden:

- a) Protokolle der Veranstalterinnen der Grundlagenveranstaltungen, Lehrhospitationen und Praxisberatungen. In der Auswertung wurden Anliegen und Themen, wie sie von den Lehrenden formuliert wurden, eher indirekt erfasst, sortiert und in Form von sich daraus ableitenden Lernzielen aus Sicht der Verfasserinnen systematisiert.
- b) In der zweiten Dokumentensorte – den Abschlussreflexionen, die von den Lehrenden selbst zum Abschluss von Modul I oder Modul III verfasst wurden, stellt sich die Sicht der Lehrenden unvermittelter dar. Lehrende benennen hier die Themen, die sie in diesem Lernprozess bearbeitet haben. Da diese den individuellen Lernprozess als abschließende Reflexion darstellt, sind die TeilnehmerInnen in der Lage, dies zum Teil auf einem abstrakten Niveau – als Lernziel oder auch als Kompetenz – zu formulieren, d.h. sie gehen deutlich über die zumeist anfänglich formulierte Anliegenformulierung hinaus.

Im letzten Kapitel des Beitrags werden die wesentlichen Ergebnisse aus der Empirie strukturiert zusammengeführt und im Vergleich zu den vorhandenen Konzepten diskutiert.

2.4 Hintergrund & Kontext

Der vorliegende Bericht entstand im Rahmen der Arbeit im Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Die drei Autorinnen sind seit 2001 bzw. 2002 als wissenschaftliche Angestellte im Regionalverbund Hochschuldidaktik der Universitäten Heidelberg und Mannheim beschäftigt.⁷ Sie organisieren ein hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm für Lehrende der

⁷ Sabine Brendel verließ das HDZ im März 2005.

Universitäten des Landes und führen selbst Seminare, Hospitationen und Beratungen durch.

Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen ist ein dreistufig modularisiertes Programm, das Lehrende innerhalb von zwei bis drei Jahren berufsbegleitend absolvieren können. Zielgruppe sind junge Lehrende, die neben ihrer fachlichen auch ihre didaktische Qualifikation entwickeln wollen. Die Teilnahme ist freiwillig. Das Zertifikat wird in drei Modulen erworben, die auch einzeln bescheinigt werden (vgl. MACKE, KAISER & BRENDEL, 2003).

3 Ergebnisse: Das Kompetenzprofil

3.1 Themen der Lehrenden und daraus sich ableitende Kompetenzen aus Sicht der Veranstalterinnen

3.1.1 Grundlagenseminare

Im Folgenden werden die immer wiederkehrenden Themen und Anliegen in der Form skizziert, wie sie von den Lehrenden in den Grundlagenseminaren (2 x 2 Tage „Fit für die Lehre“ mit den zentralen Themen wie u.a. Rollenklärung, Grundlagen der Lernpsychologie und Lehrveranstaltungsplanung) eingebracht werden (und von den Veranstalterinnen protokolliert wurden) und ein erster Strukturierungsversuch derselben unternommen.

In den Grundlagen-Seminaren erwarten die TeilnehmerInnen vor allem eine Erweiterung ihrer Kompetenzen in folgenden Feldern: Rolle (Rollenklarheit), Kenntnisse über Bedingungen von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen, Steuerung von sozialen Prozessen und Feedback als Teil der Gesprächsführung. Die TeilnehmerInnen formulieren dies wie folgt:

Rollen und Aufgaben

Junge Lehrende sind sich zumeist über ihre Rollen, die sie im Rahmen von Lehre und Beratung einnehmen, unklar. Dies manifestiert sich gerade bei jungen Lehrenden durch Fragen zum Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen ihnen als Lehrperson und den Studierenden. Konkrete Fragen zu diesem Thema der Haltung und Position gegenüber Studierenden sind jene nach dem Gebrauch von ‚Du‘ und ‚Sie‘ in Lehre und Beratung sowie die konfligierenden Rollenanforderungen als Lehrende/r zu den Studierenden. Der Rollenwechsel zwischen der Rolle als ExpertIn (im Sinne als Fachfrau/man des Faches in Bezug auf Wissen und Kenntnisse), PrüferIn (also BewerterIn/BeurteilerIn von Leistungen) und HelferIn (Beratung, Begleitung, Förderung) zwingt sie in Lehre und Beratung zur Positionierung im Verhältnis zu den Studierenden.

Da die Fragen nach Rolle und Aufgaben von Lehrenden eng zusammen hängen, ist die Auseinandersetzung mit ihren tatsächlichen Aufgaben ein weiteres zentrales Thema, gerade in Grundlagenveranstaltungen. Die Vermittlung von fachlichem Wissen und fachlichen Methoden ist aus Sicht der Lehrenden unbestritten der

zentrale Bestandteil ihrer Aufgabe in der Lehre. Die Frage nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dagegen wird v.a. in den Grundlagenseminaren stets kontrovers diskutiert. Dass sie MotivatorIn und/oder AnleiterIn zum studentischen Lernen sind, wird i.d.R. von einem Teil der Lehrenden nicht als eine ihrer Aufgaben erkannt. Durch die Vermittlung von Theorien der Erwachsenenbildung erkennen sie, dass ihre Anstrengungen stärker in diese Richtung gehen sollten, wenn sie eine aktivierende, für die Studierenden lernerfolgsorientierte und interessante Lehre gestalten wollen. Zentrales Lernziel ist also, Klarheit über die eigene Rolle und die Positionierung gegenüber den Aufgaben von Lehrenden zu erhalten. Dazu gehören auch Kenntnisse darüber, wie Aufgaben, die jenseits der reinen Wissensvermittlung liegen, in der Lehre umzusetzen sind.

Durchführung und Planung von Lehrveranstaltungen

Lehrende kommen mit dem Anliegen einer verbesserten und effektiveren Durchführung von Lehrveranstaltungen (inklusive Planung) in die Grundlagen-Veranstaltungen. Da gerade Wissensvermittlung von den Lehrenden als zentrale Aufgabe in der Lehre wahrgenommen wird, suchen sie bei ihrem ersten Kontakt nach Verbesserungsmöglichkeiten ihrer Instruktion. Dies bezieht sich zum einen auf die Präsentation und zum anderen auf die Strukturierung des Wissens sowie auf die Frage der Zeit-Stoff-Relation („Wie kriege ich nur den ganzen Stoff in der geringen Zeit unter?“).

Sehr oft fragen Lehrende nach Lösungen zu einer einfachen, effektiven und praktikablen Planung ihrer Lehrveranstaltungen, bzw. zum Aufbau und der Struktur einer Lehrveranstaltung. Sie interessieren sich dafür, wie und wann ein Wechsel der Methoden und Sozialformen eingesetzt werden kann. Wichtig ist ihnen, die verschiedenen Faktoren einer guten Lehrveranstaltungsplanung kennen zu lernen, sowie diese auszuprobieren und reflektieren zu können.

Beteiligung von Studierenden

Nach der Erkenntnis, dass nachhaltige Lehr- und Lernprozesse nur durch Aktivierung und Beteiligung von Studierenden möglich sind, zeigen sich die Lehrenden interessiert, mehr über einsetzbare, d.h. auch unaufwendige Beteiligungsmöglichkeiten von Studierenden zu erfahren. Hier fragen die TeilnehmerInnen nach didaktischen Methoden und Einsatzmöglichkeiten für eine aktivierende Lehre. „Wie bringe ich Studierende dazu, aktiv teilzunehmen?“, „Wie kann ich die Lehre so gestalten, dass die Studierenden motiviert sind und wie kann ich ihre Aufmerksamkeit über längere Zeit aufrecht erhalten?“ Lehrende wollen hier Methoden (in Wissen und Handlung) zur Aktivierung von Studierenden erwerben.

Steuerung von sozialen Prozessen

Eng einher mit dem o.g. Interesse nach den Beteiligungsmöglichkeiten von Studierenden gehen die oft formulierten Fragen nach der Steuerung von sozialen Prozessen. Gerade „frisch“ in der Lehre eingesetzte Lehrende (unabhängig davon, wie lange sie schon als WissenschaftlerInnen tätig sind) äußern im Qualifizierungsprogramm eine große Unsicherheit in der Steuerung von studentischen Gruppen. Ihnen fehlt es nach eigenen Aussagen an Sicherheit, Erfahrung und Methoden der

Gruppensteuerung, was sie am Beispiel von schwierigen Situationen, wie Störung des Unterrichts, äußern. Der Wunsch nach größerer Sicherheit bei der Steuerung von Gruppen wird auch besonders dann formuliert, wenn sie sich von einer instruktionsorientierten auf eine stärker aktivierungsorientierte Lehr- und Lernform hin bewegen wollen. Wir fassen dies als Kompetenz der sozialen Prozesssteuerung von Gruppen zusammen.

Feedback geben

TeilnehmerInnen interessieren sich häufig für Techniken und Methoden, mit denen sie den Studierenden ein Feedback zu ihrer Leistung geben können. Die Unsicherheit über Formen, Inhalte der Beratung, Kategorien der Bewertung und Methoden der Rückmeldung wird i.d.R. bei der Betreuung von schriftlichen Arbeiten oder Referaten am sichtbarsten: „Wie betreue ich schriftliche wissenschaftliche Arbeiten, welchen Aufwand kann und soll ich betreiben?“ „Wie unterstütze ich die Vorbereitung der Referate und wie gebe ich Rückmeldung?“ sind häufige Fragen der TeilnehmerInnen. Zwar berühren diese Fragen das Themenfeld der Rolle und Aufgaben von Lehrenden (s.o.), weisen vor allem aber auf das Thema „Feedback geben“ hin.

3.1.2 Lehrhospitationen

In den Lehrhospitationen werden die TeilnehmerInnen im Rahmen der Grundqualifikation begleitet. Lehrhospitationen sind in hochschuldidaktischen Qualifizierungsprozessen ein bekanntes methodisches Element und bilden einen Wechsel von kollektiven und individuellen Lernphasen ab. Die im folgenden erläuterte Strukturierung wird jedoch nicht nur im HDZ Baden-Württemberg, sondern auch andernorts genutzt, aber durchaus unterschiedlich gehandhabt.

Nach einer Vorbereitungssitzung erfolgt der Unterrichtsbesuch in einer von dem / der TeilnehmerIn ausgewählten Sitzung, die im direkten Anschluss kurz und ca. 7 bis 14 Tage später ausführlich im Gespräch ausgewertet wird. Grundlage bildet entweder ein ausführliches Protokoll als teilnehmende Beobachtung oder/und eine videogestützte Aufzeichnung der Stunde. Entsprechend dem Anlass liegen dort sichtbar gewordene Themen durchgängig und weitgehend in einem Kompetenzfeld über „Bedingungen von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen“ und deren Umsetzung.

Dies manifestiert sich zunächst in Fragen nach der Strukturierung der gesamten Lehrveranstaltung und des zu vermittelnden Wissens: Hier bietet die Rückmeldung an die Lehrenden gute Chancen, die Transparenz über die Veranstaltungsstruktur, das methodische Vorgehen, wie auch die inhaltliche Logik der Veranstaltung zu verbessern. Dieses umgesetzt, führt zu einem besseren Orientierungswissen und in der Folge zu einer größeren Aufmerksamkeit der Studierenden.

Ein häufig auftretendes Problem ist das Thema „zu viel Stoff für zu wenig Zeit“: Die Rückmeldungen an die Lehrenden zu diesem Thema beziehen sich zumeist auf Hinweise zur Vielfältigkeit von Lernprozessen und auf die unterschiedlichen Ebenen von Lernzielen, die jenseits der Wissensvermittlung erreicht werden können und sollen. Hinweise auf Methoden zur didaktischen Reduktion des Stoffes helfen hier zur Fokussierung.

Der sichere Umgang mit Medien wird in den Lehrhospitationen ebenso häufig thematisiert: Die fast ausschließliche Nutzung von Sprache wird durch den Hinweis auf die Nutzung vielfältiger Visualisierungsmöglichkeiten und alternativer Methoden (OVP, Tafel, Texte auf Folien, Mindmaps und Transparente, Flips etc.) aufgebrochen.

Der Einsatz und Umgang mit aktivierenden Methoden ist ein weiteres Thema, das in Lehrhospitationen bearbeitet wird. Lehrende nutzen die Chance der Lehrhospitation zum bewussten Einsatz von aktivierenden Methoden. Die TeilnehmerInnen erhalten dann Rückmeldung und konkrete Verbesserungsvorschläge, beispielsweise wie genaue Anweisungen (bezüglich der Arbeitsaufgaben, der Zeitangaben) an die Studierenden zu geben sind. Häufig wird darauf hingewiesen, dass ausreichend Zeit für die Sammlung und Präsentation der Ergebnisse von Gruppenarbeiten und deren Diskussion im Plenum eingerechnet werden muss. Nicht selten werden auch alternative Methoden zur Plenumsdiskussion gesucht.

In den Lehrhospitationen wird einigen Lehrenden deutlich, dass sie den sozialen Prozessen in der Gruppe zu wenig Beachtung schenken. Dies führt dazu, dass die Studierenden sich zu wenig angesprochen fühlen, Störungen des Unterrichts auftreten und der Gruppenlernprozess zu wenig angeregt wird.

3.1.3 Praxisberatung

Im Rahmen des Hochschuldidaktischen Curriculums findet die kollegiale Beratung in Gruppen von 4 bis 8 TeilnehmerInnen statt. Nach dem Besuch der Grundlagen-seminare bringen Lehrende hier die Themen ein, mit denen sie bei der Umsetzung in der Praxis Schwierigkeiten haben. So ist die Praxisberatung wesentlich, um den Transfer des in den Präsenzveranstaltungen Gelernten zu gewährleisten.

Die Kollegiale Beratung folgt dabei einem Supervisionsschema, das durch Paraphrasieren des Falls, durch aktives Zuhören und durch einen expliziten Perspektivenwechsel in die unterschiedlichen Rollen aller am Fall beteiligten Personen versucht, zunächst das Anliegen des Lehrenden zu konkretisieren, um dann im Abschluss Lösungsmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen aufzuzeigen. Die eingebrachten Themen können durch die Konkretisierung des jeweiligen Anliegens als defizitär erlebten Kompetenzfeldern zugeordnet werden.⁸

Oft beobachten wir, dass hier Problembereiche neu definiert werden, weil die Lehrenden sich im hochschuldidaktischen Seminar eine neue Sichtweise auf den Lehr- bzw. Lernprozess (learner-centered approach) erworben haben: Zwar ist einerseits ein Verständnis um notwendige Veränderungen der eigenen Lehre vorhanden (bspw. „ich will die Studierenden durch einen kooperativen Führungsstil aktivieren“), andererseits ist aber das Handlungswissen noch nicht ausreichend gefestigt, um dieses in ein methodisches und „zur Person passendes“ Setting

⁸ Diese Art des Vorgehens und der Strukturierung von Praxisberatungen wird im HDZ Baden-Württemberg durch landesweite Absprachen weitgehend ähnlich gehandhabt; dennoch unterscheiden sich auch hier die hochschuldidaktischen Praxen; dies gilt noch mehr für andere hochschuldidaktische Qualifizierungsprozesse.

umsetzen zu können. Der Shift from teaching to learning scheint im Kopf attraktiv, in der Umsetzung wird er von den Lehrenden oft als frustrierend erlebt.

In der kollegialen Beratung bringen Lehrende daher vor allem Themen ein, die die Interaktion mit den Studierenden betreffen (Feedbackgespräche, Aktivierung von Studierenden bei der Moderation von Gruppen etc.). Am Beispiel des häufig eingebrachten Themas „Umgang mit schlechten Referaten“ soll verdeutlicht werden, in welchen Bereichen der Kompetenzerwerb liegen kann: Durch Paraphrasieren von einem konkret eingebrachten Fall (schlechtes Referat) aus der eigenen Lehre, konkretisierten sich regelmäßig folgende Fragen heraus: „wie können Lehrende in verteilten Rollen (d.h. in geteilter Verantwortung) mit den Studierenden für deren Lernerfolg kooperieren?“ „Wie kann die Verantwortung für die Ausarbeitung des Referates und damit das Lernziel der Stunde verbindlich auf die Seite der Studierenden übertragen werden?“ „Wie können Lehrende und Studierende aus ihren spezifischen Rollen heraus gemeinsam Verantwortung für den Lernerfolg übernehmen?“

Als Richtlinie für das Brainstorming von alternativen Verhaltensweisen wurde „das Erhöhen der Verbindlichkeit von Abmachungen“ als Thema angegeben. Damit hatte sich das ursprüngliche Thema „Umgang mit schlechten Referaten“ als Führungsthema mit folgender Frage konkretisiert: „Wie mache ich meine Anforderungen transparent und halte sie im Laufe des Seminars nach? Wie delegiere ich die (Mit-) Verantwortung für den Erfolg des Lernprozesses an die Studierenden wirklich? Welche Konsequenzen ziehe ich gegebenenfalls, wenn unsere Lernvereinbarungen nicht eingehalten werden?“

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie die Themen, die die Lehrenden in Form von Fallbeispielen einbringen, durch die Konkretisierung im Ablauf der Beratung einen Wechsel hin zu fehlenden bzw. auszubauenden Kompetenzen erfahren (für weitere Beispiele siehe Matrix, 3.3).

3.2 Themen aus der Sicht der Lehrenden: Abschlussreflexionen (Modul I und III)

Die schriftlichen Reflexionen am Ende des ersten und dritten Qualifizierungsabschnittes dienen der Sicherung des jeweils eigenen Lernprozesses. Die Lehrenden werden mit Hilfe von Leitfragen aufgefordert, zu folgenden Themen schriftlich Stellung zu nehmen:

- „Ich als Lehrperson“
- „Meine Lehre“
- „Rückblick auf meinen Lernprozess in Modul I bzw. III“
- „Meine nächsten didaktischen Weiterbildungsschritte könnten sein ...“

In den Reflexionen zeigen die Hochschullehrenden auf, was sie aus ihrer Sicht in diesem Qualifizierungsprozess gelernt haben. Sie formulieren hier Fähigkeiten, die sie neu hinzu gewonnen haben sowie didaktische Fragestellungen und Themen, die ihnen im Prozess wichtig geworden sind. Außerdem beschreiben sie Probleme, die für sie offen geblieben sind, für die sie also noch Kompetenzen entwickeln müssen.

Während in den Seminaren und auch Hospitationen zumeist konkrete Anliegen oder Fälle Anlass für Fragen und Reflexionen sind, befinden sich die Äußerungen in den Abschlussreflexionen eher auf einer höheren Abstraktionsebene: hier werden Themenfelder des Lernfortschritts und auch erworbene bzw. noch zu erwerbende Lernkompetenzen von den TN formuliert.

Für diese Untersuchung wurde 25 Abschlussreflexionen ausgewertet, 20 aus Modul I, fünf aus Modul III. Dabei wurden diejenigen Themen und Fragestellungen extrahiert und geordnet, die implizit auf eine Kompetenzerweiterung hindeuten. Die zitierten AutorInnen wurden kodiert.

Wir setzen hier voraus, dass die Fachkompetenz in der jeweiligen Disziplin des/ der Lehrenden eine Säule ist, auf der ein guter Unterricht aufbaut, die didaktischen Kompetenzen die zweite. Die hier zusammengefassten Themen beziehen sich ausschließlich auf die zweite Säule, also die didaktische Kompetenz. Wir unternehmen hier einen ersten Versuch, die formulierten Kenntnisse und Fähigkeiten zu sortieren:

3.2.1 Rollenklarheit und Selbstreflexivität

Haltung gegenüber Studierenden

Sehr viele Lehrende beschreiben, dass sie im Laufe der Qualifizierung an Klarheit über die eigene Rolle in der Lehre gewonnen haben. Dazu gehört, das Wissen bzw. die Klarheit darüber, welche unterschiedlichen Rollen Lehrende ausfüllen müssen (z.B. BeraterIn, Feedback-, bzw. Prüfungsinstanz, ExpertIn, ModeratorIn). So setzt sich ein Autor z.B. damit auseinander, dass er in verschiedenen Veranstaltungsformaten verschiedene Rollen ausfüllen muss: während er in Vorlesungen eher die Rolle des Experten habe, beschreibt er seine Rolle in Praktika anders:

„Als Dozent habe ich dabei vor allem beratende Funktion. Darüber hinaus versuche ich auch einen sozialen Prozess zwischen den Studenten zu initiieren, bei dem sie sich gegenseitig beraten, unterstützen und Rückmeldungen geben.“⁹

„Auf fachlicher Ebene besteht [bei Seminaren] die Aufgabe des Dozenten darin zu zeigen, wie die jeweiligen Inhalte in einen größeren Kontext eingebettet sind und Querverbindungen zu anderen Inhalten aufzuzeigen.“¹⁰

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit der Haltung gegenüber den Studierenden ist auch die Frage nach Nähe und Distanz. Während man sich einerseits den notwendigen Respekt verschaffen muss, möchte man andererseits nicht unnahbar und autoritär wirken.

„Ich möchte in meinem Verhalten eine Balance zwischen Zugänglichkeit und nötiger Distanz gegenüber den Studierenden erreichen.“¹¹

⁹ A 250, S. 2

¹⁰ A 250, S. 2

¹¹ A 120, S. 1

„Ich bevorzuge Interaktion und Kommunikation mit den Studierenden, nicht die professorale Distanz [...]. Indem ich mir meinen Stil zugestand, war ich wesentlich ruhiger, sicherer und konnte den Studierenden mehr Raum geben.“¹²

Gelegentlich ist es auch Thema der Reflexion, welche Rollenerwartungen man in Zukunft nicht mehr (in dem Maße) erfüllen möchte, z.B. Hilfestellungen inhaltlicher Art bei schriftlichen Abschlussarbeiten zu geben.

„Im Rahmen meiner hochschuldidaktischen Weiterbildung hat sich dieses Verständnis meiner Lehrperson weiter entwickelt. Ich gehe jetzt davon aus, dass das fürsorgliche An-die-Hand-Nehmen von Erstsemestern nur bis zu einem gewissen Grad hilfreich ist. Die Vereinfachungen und die durch mich angenommene – eigentlich eigenverantwortliche – Arbeit muss schon im Verlauf des ersten Semesters auf die Studierenden übertragen werden.“¹³

Auch Rollenkonflikte zwischen dem/der ForscherIn und dem/der Lehrenden sind bedeutsam:

„Die Studierenden erleben mich jetzt als Person, die sich mit Ihrer Funktion als Lehrende identifiziert und nicht mehr als Person, die eigentlich Forschung machen will.“¹⁴

Selbstreflexivität als Lehrende/r

Da die Reflexion des eigenen Handelns eine grundlegende Fähigkeit für jegliches pädagogisch-didaktisches Verhalten ist, nimmt das Thema „Selbstreflexion“ in den schriftlichen Reflexionen einen breiten Raum ein:

„Mir haben die Seminare geholfen, über meine eigenen unausgesprochenen Annahmen, Erwartungen und Überzeugungen, die hinter der konkreten inhaltlichen Arbeit stehen, nachzudenken.“¹⁵

„Durch die Praxisbegleitung konnte die Bewusstheit des Handelns in vielen Punkten noch verstärkt, ein Nachdenken über manche unbewussten Routinen angeleitet werden.“¹⁶,

so Zitate aus Abschlussreflexionen, die auf die Notwendigkeit dieser Kompetenz hinweisen. Auch die Lehrhospitation trägt zu einem Gewinn an Selbstreflexivität bei:

„Die große Herausforderung war letztlich die Tatsache, sich nicht mehr nur als Lehrende zu sehen, sondern daneben die eigene Position immer auch durch die lernpsychologische geschulten Augen des Beobachtenden zu reflektieren.“¹⁷

Der entscheidendste Schritt in dieser Entwicklung der didaktischen Selbstreflexivität ist dann erreicht, wenn die Lehrenden den sog. „Perspektivwechsel“ verinnerlicht haben:

¹² A 020, S. 2

¹³ A 060, S. 2

¹⁴ A 192, S. 3, Modul III

¹⁵ A 191, S. 4

¹⁶ A 262, S. 2

¹⁷ A 060, S. 3

„Am wichtigsten aber ist für mich der Punkt „Perspektivenübernahme. [...] Damit möchte ich sagen, dass mich die Ausbildung im HDZ betroffen gemacht hat. Betroffen insofern, als dass ich mich nun häufiger in die Lage der Studierenden versetze und mir vorstelle, wie ich meine eigene Lehre wahrnehmen und beurteilen würde. [...] Durch die Perspektivenübernahme mittels eigener Erfahrungen (teilweise auch die der Kollegen in der Supervisionsgruppe) kann ich meine Lehre etwas „von außen“ betrachten.“¹⁸

Der Entwicklung der didaktischen Selbstreflexivität dient unter anderem der Austausch mit (zumeist fachfremden) KollegInnen, den fast alle AutorInnen als einen großen Gewinn beschreiben:

„Durch die Erfahrungen, die im Austausch mit anderen Lehrpersonen gemacht werden, und die Einsicht, dass auch andere mit ähnlichen Problemen des Hochschulalltages konfrontiert sind, gewinnt man den Mut, sich auszutauschen und gemeinsam nach Handlungsalternativen beziehungsweise Lösungsmöglichkeiten zu suchen.“¹⁹

Basis für diesen Austausch über die eigene Lehre ist didaktisches Fachvokabular und eine eingeübte didaktische Perspektive.

3.2.2 Nachhaltige Lernprozesse anstoßen

Formulierung von Lernzielen

Mehrere AutorInnen von Reflexionen erwähnen, dass es für sie ein wichtiger Lernschritt war, Lernziele zu formulieren und explizit zu machen:

„Meine Lehrveranstaltungen haben sich insofern verändert, als dass ich das Lernziel meiner Vorlesung wiederholt verdeutliche [...].“²⁰

Didaktische Reduktion

Einige AutorInnen beschreiben die Erfahrung, Veranstaltungen häufig zu überfrachten, sowohl hinsichtlich der Lernziele als auch des Stoffumfangs und der didaktischen Methoden. Hierin wird ein Kompetenzfeld „Priorisierung von Lernzielen“ und damit verbundene Zeitplanung von Unterrichtseinheiten oder Gesamtveranstaltungen deutlich:

„Aus der skizzierten Verschiebung hin zu einem stärker studierendenorientierten Unterricht [...] haben sich für mich auch neue Herausforderungen ergeben. Ich muss meine Unterrichtszeit anders einteilen und habe z.T. noch Schwierigkeiten damit, sinnvolle Prioritäten zu setzen. Wo ist welche Gruppen-/Einzel-/Plenumsarbeit wirklich sinnvoll? Wie viel Zeit will/kann ich in das Erarbeiten eines bestimmten Aspektes investieren?“²¹

Zielgruppenorientierung

Als wichtige Voraussetzung gelungener Veranstaltungen wird weiterhin die Zielgruppenanalyse auf Seiten der Lehrenden genannt. Die HochschullehrerInnen er-

¹⁸ A 180, S. 6

¹⁹ A 112, S. 4

²⁰ A 050, S. 3

²¹ A 191, S. 3

kennen dies als Notwendigkeit, um das Niveau der Studierenden erkennen und die Veranstaltungen daran anpassen zu können und so den Lernenden einen Zugang zum Stoff ermöglichen zu können. In diesem Zusammenhang wird als wichtiger Punkt die Abstimmung der Inhalte auf die ZuhörerInnen (Wissensstand, Verständnisprobleme) formuliert:

„Die Voraussetzungen der Studierenden zu berücksichtigen, halte ich für unbedingt erforderlich, um die Veranstaltung ihren Fähigkeiten anzupassen.“²²

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, das Lerntempo einschätzen zu können und nicht durch Überfrachtung mit Stoff und Lernzielen den Lernprozess zu behindern. Dazu gehört aus Sicht der Lehrenden auch die Fähigkeit, Bezugspunkte zum Lernstoff für die Studierenden zu finden und somit ihre Neugier zu wecken:

„Ich sehe es als meine Aufgabe an, diesen Praxisbezug, diese Relevanz für den Berufsalltag zu vermitteln; nicht nur, weil es sich dann für die Studierenden besser lernt, sondern auch damit sie besser auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet sind.“²³

Didaktisches Methodenrepertoire funktional einsetzen

Lehrende müssen, ihrer eigenen Meinung nach, didaktische Methoden entsprechend der Lernziele gezielt auswählen können. So wird in den Reflexionen berichtet, dass bestimmte didaktische Methoden eingesetzt werden, um konkrete Lernziele zu erreichen, z. B.:

„...setze ich gezielt das Arbeiten in kleinen Gruppen ein, um die sozialen Kompetenzen der Studenten zu fördern.“²⁴

Für eine gelungene Veranstaltung wird von den Lehrenden in den Abschlussreflexionen insbesondere der Einsatz aktivierender Methoden genannt, mit dem „effektive Lernprozesse angestoßen“ werden können. In fast allen Reflexionen wird erwähnt, dass das Repertoire an didaktischen Methoden erweitert wurde:

„Seitdem habe ich Paargespräch und Gruppendiskussion als Methoden in die Vorlesung einbezogen, und zwar in meiner Wahrnehmung mit großem Erfolg.“²⁵

„Während des Seminars habe ich verschiedene Methoden angewandt; sehr oft wurden Ergebnisse in Kleingruppen erarbeitet und dann präsentiert bzw. ausgewertet. Aber auch andere Methoden wie der Gruppenspiegel, das Paarinterview oder das Kugellager halfen mir, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten.“²⁶

Strukturierung und Transparenz

Lehrende müssen den Studierenden Ziele und Struktur ihrer Veranstaltungen verdeutlichen können, um ihnen das Lernen zu erleichtern, so die Meinung vieler AutorInnen:

²² A 160, S. 4 Modul III

²³ A 111, S. 2

²⁴ A 192, S. 1, Modul III

²⁵ A 020, S. 4

²⁶ A 080, S. 3

„Ich habe gelernt, dass ich meine Gedankengänge, den Aufbau der Lehrveranstaltung etc. transparent machen muss, damit die Studierenden mir auch folgen können.“²⁷

Lernleistung bewerten

Wie man den Studierenden Feedback zu ihrer Leistung gibt, beschäftigt viele Lehrende, insbesondere dann, wenn die Leistung nicht gut war. Einige berichten darüber, dass sie sich einen Kriterienkatalog für die Beurteilung von Haus- und Diplomarbeiten entworfen haben.

Auch Prüfungen gerecht gestalten zu können, ist ein wichtiges Thema für einige Lehrende in der Qualifizierungsphase geworden:

„In mündlichen Prüfungen bemühe ich mich um bessere Vorbereitung, d. h. ich lege mit den Studierenden nicht nur inhaltliche Schwerpunkte fest, sondern teile ihnen auch mit, welche Ziele die Prüfung verfolgt und nach welchen Gesichtspunkten bewertet wird.“²⁸

Veranstaltungsfeedback einholen (Feedback an Lehrende)

Vielen AutorInnen wurde bewusst, dass sie ihre Lehre langfristig verbessern können, indem sie sich Feedback von den Studierenden einholen. Dafür müssen sie geeignete Verfahren kennen und anwenden lernen:

„[...] Allerdings habe ich die letzte Veranstaltung vorwiegend summativ evaluiert. Schwer fällt mir daher häufig die Einschätzung in einer laufenden Veranstaltung, wie die Studis meine Lehre wahrnehmen und beurteilen.“²⁹

Verschiedenste Methoden der Evaluation werden genannt, darunter auch qualitative:

„Allgemein unterhalte ich mich über Lehre gern mit den studentischen Hilfskräften bei uns am Seminar, die mir Erwartungen und Erfahrungen offener schildern als andere Studierende.“³⁰

3.2.3 Steuerung von sozialen Prozessen im Lernkontext

Ein zentraler Komplex für eine gute Lehre ist, aus Sicht der VerfasserInnen der Abschlussreflexionen die Bedeutung von gelungenen Gruppenprozessen für das Lernen. Mit „Anwärmübungen“ zum Kennen Lernen und zum Abbau von Hemmungen soll der soziale Prozess bewusster gesteuert werden. Ein beispielhaftes Zitat hierzu:

“Die häufig fehlende Bereitschaft, sich im Plenum zu äußern, sei es aus Angst vor einer falschen Antwort, sei es aus Angst, als Streber zu gelten, muss als erstes durch den Abbau dieser Ängste aufgebrochen werden. Dies geschah in meiner Veranstaltung, in einem ersten Schritt durch die Erarbeitung von Fällen in Kleingruppen.“³¹

²⁷ A 111, S. 3

²⁸ A 160, S. 5 Modul III

²⁹ A 180, S. 5

³⁰ A 160, S. 4 Modul III

³¹ A 060, S. 4

In einer gelungenen Veranstaltung würden außerdem alle Studierenden beteiligt, so die Meinung vieler VerfasserInnen.

In diesem Kontext wird es für einige Lehrende vordringlich, einer gewissen Eigendynamik in der Veranstaltung Raum zu geben und den damit verbundenen Kontrollverlust zugunsten eigenständigerer Lernprozesse hinzunehmen:

„[...]Vielmehr wurde mir klar, dass jede Unterrichtseinheit eine starke Eigendynamik entwickelt, die von vielen Faktoren abhängig ist. Diese Dynamik zuzulassen, der Veranstaltung einen Freiraum zu geben, auch wenn dies von der ursprünglichen Planung abweicht, war eine wichtige Erfahrung.“³²

3.2.4 Führung im Lernprozess

Gerade für Erstlehrende ist es häufig eine Herausforderung, einen angemessenen Führungsstil zu entwickeln, wie die beiden folgenden Zitate belegen:

„Es geht mir darum, „einen kooperativen Führungsstil zu verwirklichen[...]. Diese Balance zwischen Kooperation und Leitung ist mir nicht immer leicht gefallen und wohl auch nicht immer gelungen. Gerade die große Teilnehmerzahl hat mich v.a. am Anfang m. E. zu autoritär agieren lassen.“³³

„Weitere Probleme, die ich rückblickend in meiner ersten Lehrtätigkeit an der Uni sehe, ist ein generelles Gefühl der Unsicherheit. Dieses resultiert zum einen aus der oben angesprochenen „absoluten Freiheit“ bei der Gestaltung meiner Lehre, aber auch aus der noch weitgehend unbekanntem Tätigkeit und einer Angst vor schwierigen Situationen, wie sie z.B. Konflikte und „Aufbegehren“ der Teilnehmer gegen die Lehrveranstaltung und mich als Lehrperson oder eine nur schwache bis gar keine Teilnahme der Studierenden für mich darstellen würden.“³⁴

Als vorteilhaft sowohl für den Gruppen- wie auch den Lernprozess erleben es die Lehrenden, wenn sie den Studierenden klare Regeln vorgeben und klare Arbeitsaufträge erteilen:

„Aus der Lehrhospitation hat sich für mich ferner die Erkenntnis ergeben, dass ich stärker auf die Strukturierung der Lernsituation achten sollte und Arbeitsaufträge eindeutiger formulieren und stärker auf die Einhalten von Rahmenbedingungen achten sollte.“³⁵

3.2.5 Erweiterung eigener Schlüsselqualifikationen

Umgang mit Medien

Manche Lehrende beschreiben einen Lernzuwachs im flexiblen Umgang mit verschiedenen Vermittlungsmedien und Visualisierungstechniken:

„Zudem versuche ich, mein Schriftbild zu verbessern und bei entscheidenden Lerninhalten auf Möglichkeiten der Visualisierung, etwa durch Verwendung verschieden-

³² A 080, S. 3

³³ A 010, S. 3

³⁴ A 010, S. 7

³⁵ A 250, S. 3

farbiger Stifte auf den Overhead-Folien, die Aufnahme der Studenten zu erleichtern. Zudem hat sich gezeigt, dass sich durch den Einsatz unterschiedlicher Medien deutlich Abwechslung in den Lehralltag bringen lässt.“³⁶

Gesprächsführung

Dass auch Techniken der Gesprächsführung erlernt und trainiert werden müssen, beschreibt eine Lehrende so:

„Ebenfalls für das Gespräch mit Studierenden ist eine Anregung, die ich aus dem Seminar „Studierende beraten“ mitgenommen habe. Hier haben wir das aktive Zuhören als eine Grundhaltung der / des Beratenden im Gespräch mit den Studierenden näher betrachtet. Was für mich hierbei wirklich einen Erkenntnisgewinn bedeutete, war, dass es wichtig ist, die Studierenden selber das Problem, welches sie besprechen wollen, erläutern zu lassen und nicht vorschnelle Schlussfolgerungen zu ziehen.“³⁷

Feedback an Studierende

Eine weitere Fähigkeit Lehrender, die häufiger in den Reflexionen genannt wird, ist Studierenden angemessen Rückmeldung über die Qualität ihrer Leistungen geben zu können. Dass diese Fähigkeit geübt werden muss, zeigt folgendes Zitat:

„Der dritte Kurs [...] handelte vom Feedback geben. Ich denke nicht nur in der Lehre ist es schwierig, etwas Negatives zu sagen, denn ich möchte ja niemand verletzen. Auch dieser Kurs war sehr hilfreich, denn ich muss ja den Studierenden eine Rückmeldung zu Diplom- und Studienarbeiten geben.“³⁸

3.2.6 Innovationskompetenz (institutionelle Rahmenbedingungen analysieren können und eigenen Gestaltungsspielraum nutzen)

Einzelne Lehrende setzen sich das Ziel, konzeptionelle Grundfragen zur Organisation des Studiums oder zu neuen Unterrichtsformen anzugehen. Die Beschäftigung mit solchen Fragen setzt eine hohe Reflexivität des eigenen Lehrhandelns und der Wirkungsweise universitärer Strukturen voraus. Ein Beispiel zu dieser hierfür erforderlichen Kompetenz zeigt sich in folgendem Zitat:

„Die Widersprüche zwischen neuen Formen des Lehrens und Lernens und der herkömmlichen Leistungsbeurteilung werden zu recht als problematisch eingeschätzt, eine Suche nach neuen Verfahren muss unterstützt werden, bei der die Fähigkeit zur Kontrolle, Bewertung und Steuerung des Lernens konstitutiver Bestandteil ist.“³⁹

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse in Form einer Matrix

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich zusammenfassend in Form einer Matrix darstellen. Dies erfolgt auf drei Ebenen: Auf der ersten Ebene liegen die von den Lehrenden eingebrachten Anliegen, Fragen, Probleme (erste

³⁶ A 261, S. 3

³⁷ A 270, S. 6

³⁸ A 111, S. 4

³⁹ A 262, S. 4

Spalte) wie sie typischerweise in hochschuldidaktischen Seminaren und Praxisberatungen aus Sicht der Lehrenden vorkommen. Diesen haben die Autorinnen Themen zugeordnet, unter denen sich die Anliegen bündeln lassen und die als Lernziele für die Kompetenzentwicklung der Lehrenden formulierbar sind. Sie sind auf einer zweiten Ebene angesiedelt und beziehen sich auf die zu erwerbende Fähigkeit (zweite Spalte). Auf dieser Abstraktionsebene werden sie häufig von den Lehrenden in den didaktischen Reflexionen formuliert.

Schließlich wird auf der dritten Ebene die Formulierung von entsprechenden Kompetenzen möglich, die wir aus diesen Themen bzw. Lernzielen abgeleitet haben.⁴⁰ Diese Kompetenzen sind in der Regel dreidimensional: der Lehrende muss das jeweilige Wissen erwerben (kognitiv), sich vor diesem theoretischen Hintergrund individuell positionieren (selbstreflexiv) und dieses dann in neue Handlungsmöglichkeiten überführen (handlungsleitend).

⁴⁰ Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Beispiele in der ersten Spalte gelegentlich in mehreren Zeilen auftauchen könnten, da sie häufig nicht nur auf eine, sondern mehrere Kompetenzen gleichzeitig hinweisen.

1. Ebene: Von Teilnehmern formulierter/s Fall / Anliegen / Problem	2. Ebene Von Teilnehmern oder Autorinnen zugeordnete Themen /Lernziele	3. Ebene Von Autorinnen abgeleitete Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Wie schaffe ich es, den Stoff in der vorgegebenen Zeit zu vermitteln? • Wie motiviere ich Studierende, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen? • Wie komme ich aus der Alleinunterhalter-Rolle raus? • Wie halte ich den Spannungsbogen oder den roten Faden in meiner Veranstaltung? • Wie schaffe ich es, dass Studierende 90 Minuten aufmerksam sind? • Wie gehe ich mit inhomogenen Gruppen um? • Wie gehe ich mit unterschiedlichen Voraussetzungen unter den Studierenden um? • Wie gestalte ich einen interessanten Unterricht? • Wie hole ich Rückmeldung von den Studierenden ein? • Wie gebe ich Studierenden Feedback zu schlechten Hausarbeiten oder Referaten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernveranstaltungen planen können • Zielgruppenorientierung • Lernziele auf verschiedenen Ebenen bestimmen und vereinbaren • Lerngegenstände didaktisch reduzieren • Didaktisches Methodenrepertoire funktional einsetzen • Eine nachvollziehbare Strukturierung der Veranstaltung herstellen • Beurteilungskriterien für die Lernleistung entwickeln, transparent machen und anwenden • Studierenden konstruktiv Feedback geben bzw. Leistungsbewertung im Sinne nachhaltiger Lernprozesse durchführen können • Veranstaltungsfeedback einholen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Bedingungen von nachhaltigen Lehr/Lernprozessen haben und umsetzen können
<ul style="list-style-type: none"> • Studierende beteiligen sich zu wenig im Unterricht: wie kann ich sie motivieren bzw. aktivieren? • Wie kann ich mehr als nur einzelne Studierende an der Diskussion beteiligen? • Wie gehe ich mit Störern / Schläfern etc. um? • Wie steuere ich die Studierenden-gruppe bei aktivierenden Seminaren / Vorlesungen? • Wie kann ich die Kontrolle über das Gruppengeschehen (er)halten? • Wie hole ich die Ergebnisse von AG zurück und mache diese für die gesamte Gruppe fruchtbar? • Wie initiiere und leite ich eine Diskussion in mittleren bis größeren Gruppen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedbackkultur etablieren • Studierende aktivieren können • Gruppendynamik steuern können • In schwierigen Lernsituationen konstruktiv steuern können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Prozesse wahrnehmen und steuern können

1. Ebene: Von Teilnehmern formulierter/s Fall / Anliegen / Problem	2. Ebene Von Teilnehmern oder Autorinnen zugeordnete Themen /Lernziele	3. Ebene Von Autorinnen abgeleitete Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Was bin ich: ExpertIn / HelferIn? • Soll ich Studierende siezen oder duzen? • Wie weit kann /muss / darf ich Studierenden bei ihren Hausarbeiten helfen? • Muss / darf / soll ich den Studierenden ein Skript zur Verfügung stellen? • Studierende bringen nicht ausreichend Kompetenzen mit, um sich beteiligen zu können: Ist es meine Aufgabe alle „durchzuziehen“? 	<ul style="list-style-type: none"> • Abwertung / Grenzüberschreibung abwehren können • Mit den Studierenden in verteilten Aufgaben/ Rollen kooperieren, nicht deren Aufgaben übernehmen • Grenzen meiner Aufgaben als Lehrende/r kennen. • Das eigene Lehrhandeln systematisch reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenklarheit (inklusive Selbst-reflexivität)
<ul style="list-style-type: none"> • Wie werde ich als Autorität anerkannt? • Wie gehe ich mit schlecht vorbereiteten Studierende um? • Studierende halten sich nicht an meine Vorgaben (z.B. haben Texte nicht gelesen) • Leiden unter Alleinunterhalterrolle • Wie gebe ich Studierenden Feedback zu schlechten Hausarbeiten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt / Autorität herstellen und halten können • Disziplin aufrecht erhalten • Konflikte mit Studierenden bewältigen • als personales Modell dienen können • Leistung / Motivation der Studierenden erzielen 	<ul style="list-style-type: none"> • Führungskompetenz (Führungskonzepte kennen und anwenden können)
<ul style="list-style-type: none"> • Muss ich an der Hochschule Schlüsselkompetenzen neben Fachwissen vermitteln? • Was mach ich, wenn ich diese selbst nicht habe? • Wie gehe ich in der Lehrveranstaltung mit schlechten Referaten um? • Wie kann ich Studierende in die Bewertung von Hausarbeiten / Referaten einbeziehen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsführung • Medien- und Präsentationskompetenz • Rückmelde- / Bewertungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Über eigene Schlüsselqualifikationen verfügen und diese vermitteln können
<ul style="list-style-type: none"> • Kurzfristige Beauftragung mit Lehre durch Vorgesetzte/n • Die Prüfungsform lässt keine Lernergebnisse auf höheren kognitiven Ebenen zu • Wie kann ich aktivierende Lehre in Massenveranstaltungen (die Regel) halten? 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsspielräume in der Organisation erkennen und für Innovation nutzen • Über Frustrationstoleranz verfügen • Strukturen optimieren können 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovationskompetenz (Institutionelle Rahmenbedingungen analysieren können und eigenen Gestaltungsspielraum nutzen)

Bei einer Reduktion der genannten Kompetenzen auf Schlagwörter, käme in abstrakter und damit komprimierter Form folgendes Kompetenzprofil zustande:

Insgesamt müssen Lehrende über Steuerungskompetenz nachhaltiger Lehr/Lernprozesse verfügen, Kenntnisse und Kompetenzen zur Steuerung von sozialen Prozessen haben sowie über Schlüsselkompetenzen, Rollenkompetenz, Führungskompetenz und Innovationskompetenz verfügen.

Im Einzelnen lassen sich diese Kompetenzen in folgenden Lernzielen formulieren (und damit operationalisieren):

Kompetenz zur *Steuerung von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen*: Lernziele

- Über Fähigkeiten zur zielgruppenorientierten Planung (inkl. Lernzielformulierung, didaktische Reduktion der Lerninhalte, Strukturierung des Lernstoffs) verfügen,
- ein didaktisches Methodenrepertoire funktional einsetzen können,
- Beurteilungskriterien der Lernleistung entwickeln und transparent machen können,
- Studierenden konstruktiv Feedback zu ihrer Leistung geben können .

Kompetenz zur *Steuerung von sozialen Prozessen*: Lernziele

- soziale Prozesse wahrnehmen und steuern können,
- eine Feedbackkultur einführen und nachhalten können,
- Studierende aktivieren können ,
- Gruppendynamik steuern können, auch in schwierigen Lernsituationen.

Kompetenz *Rollenklarheit*: Lernziele

- mit den Studierenden in verteilten Rollen kooperieren können (inkl. der Fähigkeit, nicht die den Studierenden übertragenen Aufgaben zu übernehmen),
- die eigenen Grenzen als Lehrende/r kennen und eventuellen Grenzüberschreitungen begegnen können,
- über das eigene Lehrhandeln systematisch reflektieren können.

Führungskompetenz: Lernziele

- Führungskonzepte kennen und vor dem Hintergrund der eigenen Person reflektiert haben,
- Autorität ausstrahlen können und diese in die professionelle Persönlichkeit als Lehrende/r integriert haben,
- die Motivation der Studierenden stärken oder erhalten können,
- Konflikte mit Studierenden konstruktiv bewältigen können,
- als persönliches Modell exemplarisch handeln können.

Schlüsselkompetenzen: Lernziele

- Sachverhalte adressatengerecht präsentieren können und zur Visualisierung verschiedene Medien einsetzen können,
- Kompetenz zur Gesprächsführung (beispw. um Arbeitsgruppen oder Gremien) moderieren zu können, Studierende beraten und in ihrem Entwicklungsprozess fördern können,
- Feedbackprozesse initiieren, bewerten und reflektieren können.

Innovationskompetenz: Lernziele

- die institutionellen Rahmenbedingungen analysieren können
- eigene Gestaltungsspielräume bestimmen und nutzen können,
- eigene Grenzen der Handlungsmöglichkeiten erkennen und akzeptieren können.

4 Vergleich und Diskussion der vorliegenden Ergebnisse

4.1 Webler

Wir beschreiben *Selbstkompetenz* als die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und Rollenklarheit. Im Unterschied zu Webler gehen wir damit einen Schritt weiter und erweitern diesen Begriff um die (Teil-)Kompetenz „*Führungskonzepte kennen und anwenden können*“.

Bei der *Sozialkompetenz* hebt Webler auf die Begriffe Kommunikations- und Metakommunikationsfähigkeit sowie Adressatenorientierung ab. Diese Begriffe kommen auch in der o.g. Matrix als Kompetenzfelder vor, wurden aber von uns unter das Kompetenzfeld „*Über eigene Schlüsselkompetenzen verfügen und diese vermitteln können*“ gefasst. Dies erweitert den Begriff „Sozialkompetenz“ und bringt eine zusätzliche Ebene ins Spiel: Gesprächsführung und Kommunikationsfähigkeit sind ein Tool für gute Lehre, müssen aber auch in die Vermittlung als Lernziel für Studierende eingebracht und gefördert werden können.

Die von Webler identifizierte *didaktische Fachkompetenz* wird von uns als „*Kenntnisse über Bedingungen von nachhaltigen Lehr- Lernprozessen haben und umsetzen können*“ benannt. Dies konkretisiert den Begriff im Vergleich zu Webler: definiert wird zuerst ein systematischer Wissenserwerb über das Bedingungswissen nachhaltiger Lehr/Lernprozesse, um darauf aufbauend in einem nächsten Schritt das dafür notwendige Handlungswissen auszubauen. Die bei Webler in diesen Kompetenzbereich gefassten Themenbereiche „Verbindung von Forschung und Lehre“ und „Praxisentwicklung“ werden bei uns separat unter den Bereich: „*Innovationskompetenz*“ aufgenommen.

Ogleich der Ansatz von Webler die Kompetenzfelder aufgrund seiner Perspektive (er schlussfolgerte aus Anforderungen von gesetzlichen Bestimmungen), kommt es

dennoch grundsätzlich zu großen Überschneidungen im Umfang sowie in der Struktur der von den Autorinnen beschriebenen Lehrkompetenzen.

4.2 Wildt

Nach Wildt müssen Lehrende „*Flexibilität*“ aufweisen, sie sollen fähig sein, sich im Wechsel der Berufstätigkeiten neue Handlungsfelder zu erschließen: Dieser Bereich wird von den Lehrenden unserer Arbeit zwar nicht benannt, aber die von uns formulierte Innovationskompetenz und Kompetenz zur Rollenklarheit würden Lehrende zu flexiblem Handeln unter neuen, sich verändernden Rahmenbedingungen befähigen.

Die bei Wildt formulierten *Anforderungen durch den Bolognaprozess* finden in unserem Kompetenzfeld „*Über eigene Schlüsselkompetenzen verfügen und diese vermitteln können*“ die genaue Entsprechung auf der handlungsleitenden Ebene.

Der Ansatz von Wildt unterstützt die Beobachtungen, die wir bei den Lehrenden gemacht haben, formuliert die Anforderungen an die Lehrkompetenz aber durch eine institutionelle, nicht individuelle Perspektive. Unsere Beobachtungen und Analysen belegen jedoch, dass diese von gesetzgebender und gesellschaftlicher Seite mehr oder weniger explizit geäußerten Anforderungen von den Lehrenden aufgenommen und von ihnen in ihren realen Bedingungen vor Ort übersetzt werden.

4.3 Schulmeister

Die Beschreibungen von Schulmeister stimmen mit den von uns analysierten weitgehend überein, was daran liegen mag, dass beide Versuche die Kompetenzfelder zu beschreiben aus der direkten Sicht der WeiterbildnerInnen und der damit verbundenen Perspektive aus Sicht der Lehrenden formuliert sind. Unsere Beschreibungen haben dabei insgesamt stärker den Fokus auf die oben beschriebene Dreidimensionalität des Kompetenzfeldes: in den Kompetenzfeldern „*Führung / Leitung*“, „*Innovation*“ und „*nachhaltige Lehr- Lernprozesse initiieren*“ muss aus unserer Sicht immer erst der systematische Erwerb von Konzepten im Vordergrund stehen, bevor diese auf der Basis von Selbstreflexion zu einem veränderten und gefestigten Verhalten führen.

4.4 Chur

Im Heidelberger Modell nach Chur haben die Schlüsselkompetenzen einen zentralen Stellenwert, sie werden dort auch differenzierter benannt, spannen sich aber weit über das enge Feld des/der Lehrenden hinaus (bis hin zum/zur WissenschaftlerIn). Chur benennt als Einziger die wissenschaftliche Qualifikation der Lehrenden (als Forschende/r) explizit. Vermutet werden kann, dass dieses Kompetenzfeld sozusagen als der Lehre vorausgesetzt verstanden wird und daher weder von den Lehrenden noch von den hier aufgeführten Konzepten als zu erwerbende Kompetenz eingefordert wird.

In dem Ansatz von Chur wird die didaktische Qualifikation differenziert dargestellt: eine ähnliche Differenzierung stellen wir in unserer Analyse in den Kompetenzbereichen „*Rollenklarheit gewinnen*“, „*Führungs- und Steuerungskompetenz von nachhaltigen Lehr- und Lernprozessen*“ fest.

Das von den Autorinnen herausgearbeitete Kompetenzfeld „*Steuerung von sozialen Prozessen in der Gruppe*“ wird bei Chur nicht als separate Kompetenz herausgearbeitet, sondern taucht nur als Unterpunkt in dem Kompetenzfeld „*systematische Kommunikation*“ auf. Das Heidelberger Modell stellt ein sehr elaboriertes, differenziertes Modell dar, in dem die meisten der von uns gefundenen Kompetenzfelder genannt, jedoch anders systematisiert werden.

4.5 Ausblick

Der Versuch, die HochschullehrerInnen im Qualifizierungsprozess selber zu Wort kommen zu lassen, um von dieser Seite einer Definition und Strukturierung von Kompetenzfeldern näher zu kommen, erwies sich als sehr fruchtbar. Auch stimmen die von den Lehrenden genannten Anliegen, die sich in Themenfelder (mit Lernzielen unterlegt) sortieren lassen, überraschend und weitgehend mit dem überein, was bisher in Gesetzgebung oder Qualifizierungsprozessen als Lehrkompetenz definiert wurde.

Inhaltliche Einschränkungen sind jedoch durch dieses Vorgehen prädestiniert: Durch die verwendete Perspektive der beteiligten Lehrenden konzentrieren sich die Ergebnisse auf die zentralen Prozesse des Lehrens und Lernens (z.B. Rollenklarheit, nachhaltige Lernprozesse). Am Rande bleiben dabei Aufgaben, die jenseits dieses engen Aufgabenfeldes liegen, wie z.B. Beratung, Prüfung und Evaluation. Aus Sicht von hochschuldidaktischen ExpertInnen (z.B. AHD) müssen Qualifizierungsprogramme aber eben auch Ausbildungsgegenstände beinhalten und Kompetenzen vermitteln, die jenseits eines engen Verständnisses von Lehren und Lernen liegen; dieses muss sich abbilden in der Struktur eines Curriculums. In unserer Auflistung sind einzelne dieser o.g. Bereiche als Bestandteil von umfassenden Kompetenzen aufgeführt (z.B. „Lernleistung bewerten“ als Teil des Kompetenzfeldes zu „nachhaltigen Lernprozessen“), sie erscheinen jedoch nicht explizit – und damit anders als gefordert – als eigene Kompetenzfelder. Diese unterschiedlichen Ergebnisse provozieren eine Diskussion darüber, ob bzw. inwieweit diesen expliziter Raum in einem Curriculum eingeräumt werden soll.

Einzuschränkend ist in Bezug auf das methodische Vorgehen anzumerken, dass diese Parallelität von der Anbieterseite mitgeprägt wurde, da sie sich in den Ankündigungstexten zu den Veranstaltungen genauso wiederfinden wie in den zu Beginn der Veranstaltungen formulierten Lernzielen. Die TeilnehmerInnen des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms erleben diese Kompetenzfeldern offensichtlich jedoch als sinnhaft: indem sie ihre eigenen Fragen und Themen an das ihnen angebotene Themenspektrum und die Lernziele anzukoppeln vermögen, nutzen sie dieses fruchtbar für ihren eigenen subjektiven Lernprozess. Dies spricht für die Nähe des Angebots zur Praxis und deren Anliegen.

Um diese Diskussion weiter zu führen, wären empirische Untersuchungen als Teil von Wirkungsforschung nötig und sinnvoll. Diese Art von Forschung könnte die hochschuldidaktische Forschung in Deutschland beflügeln und das eigene Tun in Lehren und Lernen einerseits und dessen Wirkungen bei den TeilnehmerInnen andererseits stärker erforschen. Zu dieser Art von Wirkungsforschung bieten die hier vorgelegten Ergebnisse gute und wertvolle Anregungen, die weiter zu führen wären.

Sicher würde die weitere Erforschung der Lernprozesse und -erfolge, die Lehrende in ihrer Qualifizierung durchlaufen bzw. erreichen, hilfreiche Ergebnisse hervorbringen, um zu vergleichen, inwieweit die angestrebten Kompetenzfelder wirklich auch in Bezug auf die Aufgaben in der Praxis ausschlaggebend sind. Dies könnte auch für die Frage nützlich sein, mit welchen Lehr- und Lernarrangements welche Art der o. g. Kompetenzen erreicht werden kann. So kann es sein, dass Lernziele beispielsweise im Kompetenzbereich „*Steuerung von nachhaltigen Lehr/Lernprozessen*“ mit anderen Methoden und didaktischen Settings im Qualifizierungsprogramm erreicht werden, als Lernziele im Bereich der Führungs- oder Innovationskompetenz. Ergebnisse hierzu wären hilfreich, um die Qualifizierungsprogramme sukzessiv zu verändern und – in Bezug auf die Learning Outcomes – zu verbessern.

Auch die Erforschung des Lernprozesses auf Seiten der Lernenden (hier: der Lehrenden) durch eine Pre- und Postbefragung könnte sehr gewinnbringend sein: interessant wäre, wie sich die eigenen Vorstellungen über die notwendigen Kompetenzen im Laufe des Qualifizierungsprozesses verändern. Ergebnisse aus einer solchen Untersuchung könnten sich für die Lernforschung, die Weiterbildungsforschung und im Einzelnen auch die hochschuldidaktische Forschung auszahlen.

Auf Seiten der Hochschuldidaktik müssen diese Ergebnisse in die Praxis einfließen. Zum einen können diese von der Fachgesellschaft AHD genutzt werden, um die Standards für hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen präziser und differenzierter als bislang zu formulieren. Die vorgelegten Ergebnisse können – als Ergebnis einer Umsetzungsforschung – die Diskussion unter den hochschuldidaktischen ExpertInnen also weiter führen, sie können zum anderen aber auch in der Praxis der WeiterbildnerInnen vor Ort genutzt werden, um ganz konkret ihre Angebote daran auszurichten bzw. ihre Angebote vor diesem Hintergrund zu überprüfen und ggf. zu verändern.

5 Literaturverzeichnis

Chur, D. (2002): Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung; Entwicklungslinien der Studierendenberatung: Von der traditionellen Studienberatung zum Competence-Center für (Aus-) Bildungsqualität, in: Nestmann, F./Engel, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung, Tübingen, S. 95-135 u. 271-296.

Chur, D. (2005): Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-)Bildungsqualität, in: Brendel, S./ Kaiser, K./ Macke, G. (Hrsg.): Strategien und Konzepte hochschuldidaktischer Qualifizierung im internationalen Vergleich. Bielefeld, S. 179-195.

Eggensperger, P. (2004): Strukturentwicklung als zentraler Baustein für die Sicherung von (Aus-) Bildungsqualität. In: Neues Handbuch Hochschullehre; 11. Lieferung; Griffmarke J 3.1.

Gillen, J. & Kaufhold, M. (2005): Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Heft 3, S. 365-374.

Macke, G., Kaiser, K. & Brendel, S. (2003): Erwerb von Lehrkompetenz – Das Programm des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg, in: Das Hochschulwesen, 51. Jg., H. 1, Bielefeld, S. 25-31.

Mürmann, M. (2004): Bundesweite Abstimmung in der Modularisierung hochschuldidaktischer Weiterbildungs- und Beratungsangebote, in: Newsletter für die Hochschuldidaktik, 4. Ausgabe WS 04/05, www.hd-on-line.de/newsletter/04.

Mürmann, M. (2005): Nicht nur immer wichtiger, sondern auch immer besser. Bundesweite Abstimmung und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Qualifizierung, in: Newsletter für die Hochschuldidaktik, 6. Ausgabe SoSe 05, www.hd-on-line.de/newsletter/06/.

Schulmeister, R. (2005): Der Studiengang ‚Master of Higher Education‘: Ein Curriculum in Hochschuldidaktik für den Hochschullehrernachwuchs, in: Brendel, S., Kaiser, K. & Macke, G. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich, Bielefeld, S. 123-134.

Webler, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Welbers, U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus-, Fort- und Weiterbildung, Bielefeld, S. 53-83.

Webler, W.-D. (2004): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum, in: Das Hochschulwesen Heft 2, S.66-74.

Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, Bielefeld.

Wildt, J. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): „Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit“, Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, Essen, S. 22-24.

Wildt, J. (2005): Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung, in: Newsletter für die Hochschuldidaktik, 6. Ausgabe, SoSe 05, www.hd-online.de/newsletter/06.