

# **Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz : praktische Gestaltung hochschuldidaktischer Ausbildung für Professoren und Privatdozenten**

Autor(en): **Webler, Wolff-Dietrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten =  
Association Suisse des Professeurs d'Université**

Band (Jahr): **25 (1999)**

Heft 2-3

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-894080>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

## **Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz – Praktische Gestaltung hochschuldidaktischer Ausbildung für Professoren und Privatdozenten**

Wolff-Dietrich Webler

### **1. Einführung**

Zwar haben sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Wirtschaft und Verwaltungen, sondern auch in den Hochschulen die Arbeitsbedingungen, Arbeitsmethoden und sonstigen beruflichen Anforderungen verändert nicht – aber die auf Forschung beschränkte Ausbildung bis zur Übernahme von Professuren. Weder Verwaltungstätigkeit, noch Selbstverwaltung, noch die Führung des abhängigen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals, nicht die zielgerichtete Moderation von Gremiensitzungen, die Teamforschung und die Einwerbung von Drittmitteln, nicht die öffentliche Vermittlung der eigenen Forschungen (Public Understanding of Science) und auch nicht Lehre und Prüfung werden gelernt, obwohl die Ansprüche in den letzten Jahren gestiegen sind. Die Diskussion um eine neue Professionalität an Hochschulen kommt erst langsam in Gang. An den Ämtern des Rektors bzw. Präsidenten, Prorektoren, Vizepräsidenten sowie der Dekane macht sich die Einsicht fest, dass diese Leitungsaufgaben kaum noch in professionellem Sinne unvorbereitet und ehrenamtlich übernommen werden können.

Als ein Teilausschnitt des Problems ist die Herausbildung und Steigerung der Lehrqualifikation an Hochschulen auf dem Hintergrund jahrelanger, einseitiger Betonung von Forschungsleistungen weltweit ein wichtiges Thema geworden. Zwar gibt es international Unterschiede in der Lehr- bzw. Forschungsbindung der Hochschulen und dementsprechend traditionell im Prestige von Lehrleistungen, aber es fällt auf, dass international gerade stark forschungsorientierte Hochschulen sich in den letzten Jahren akzentuiert der Verbesserung ihrer Lehre zugewandt haben (z.B. Harvard). Die Gründe hierfür werden später erörtert. Dieser Trend fällt ausserdem mit einer Qualifikationsreform zusammen, und beide Entwicklungen verstärken sich gegenseitig. Unter Qualifikationsreform wird eine Veränderung, vor allem Erweiterung der Studienziele verstanden, von einem in den letzten Jahrzehnten vor allem wissenzentrierten Studium hin zu stärker auf Handlungskompetenzen und auf beruflich relevante Haltungen bezogenen Studienzielen – den sog. extrafunktionalen oder Schlüsselqualifikationen. Mit dieser Verschiebung ist auch eine Zentrierung auf Berufsfähigkeit ausserhalb der Hochschule (weg von der traditionellen Zentrierung auf Forschungsnachwuchs) verbunden. Für die Vermittlung dieser Handlungskompetenzen reicht fachdisziplinäres Wissen als traditionelle Qualifikation der Lehrenden nicht mehr aus. Wie muss eine Lehrkompetenz dann strukturiert sein, die diesen Anforderungen gerecht werden kann? Welche Themen muss eine Vorbereitung darauf umfassen, welche Rolle haben alltagserfahrene, aber nicht systematisch ausgebildete Lehrende in diesem Kontext und wie sind die Aus- und Fortbildungsangebote aufgebaut?

In der Geschichte von Lehre und Studium ist es seit Jahrhunderten zwar immer auch um Lehrkompetenz gegangen. Die Forschungsuniversität Humboldt'scher Prägung konnte nicht nur von der Selbsttätigkeit ihrer Studierenden ausgehen.

Die heute viel beklagten "Massenerscheinungen" in den Lehrveranstaltungen hat es – allzu schnell vergessen – zumindest in Deutschland auch in den 20er und 50er Jahren unseres Jahrhunderts gegeben.

Aber – so wurde argumentiert – das betraf noch die kleinen Anteile von Abiturienten am Altersjahrgang (in den 20er Jahren 1,5 bis 2 %, in den 50er Jahren ca. 5 % am Geburtsjahrgang), die noch Gymnasien alten Typs besucht und Studierfähigkeit als Fähigkeit zum Selbststudium und zur intellektuellen Verarbeitung des Stoffes aufgrund solider Wissensgrundlagen erworben hätten. Seit der zweiten Hälfte der 60er, verstärkt in den 70er und 80er Jahren trafen demgegenüber zwei Entwicklungen zusammen, die angeblich zu veränderten didaktischen Anforderungen führten: Die Regionalisierung der Bildungsangebote auf Sekundar- und Hochschulebene als Instrument der Bildungsexpansion und die (daran mitbeteiligte) Reform der gymnasialen Oberstufe 1972, die u.a. durch erhöhte Wahl- und Abwahlmöglichkeiten von Fächern einen Kanon für zentral erklärter breiter Bildungsinhalte verliess und auch einseitig begabte Schüler (Sprachen, aber nicht Mathematik; Mathematik/Naturwissenschaften, aber nicht Sprachen) nicht scheitern lassen wollte.

Alle weiteren Deutungen dieser bildungspolitischen Entscheidungen bewegen sich in der Spanne zwischen gänzlich unbewiesenen Alltagstheorien bis abenteuerlichen Spekulationen. Dazu zählt der oft gehörte Satz, 5 % eines Altersjahrgangs hätten ganz andere Fähigkeiten zum Studium als 30 %; letzteren müssten die Studieninhalte ganz anders präsentiert werden. Die Studienpläne wurden daraufhin "verschult", eigene Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten der Studierenden immer mehr reduziert. Dem lag eine gänzlich unbewiesene Annahme über die Begabungsverteilung in der Bevölkerung und deren Lernfähigkeit zugrunde. Fest steht lediglich, dass

- a) die Personalausstattung der Hochschulen mit dem Anstieg der Studierendenzahlen nicht Schritt hielt, sich also die Personal- (bzw. Betreuungs-)Relation zum Teil dramatisch verschlechterte (in NRW, dem Bundesland mit der quantitativ schlechtesten Ausstattung, auf heute durchschnittlich 1 : 28 (Lehrende zu Studierenden)) mit der Folge mehr und mehr frontaler Präsentationsformen von Wissen gegenüber diskursiven Aneignungsformen. Als deren Folge liess sich Wissen auch schwerer aneignen als früher. Verschärft wurde dies durch eine sich ausbreitende Vorstellung, aller Prüfungsstoff müsse vorher in förmlichen Lehrveranstaltungen behandelt worden sein, weswegen der Zeiteanteil für Veranstaltungen hoch und die Selbststudienanteile der Studierenden zurückgingen. Letzteres verstärkte die Folge des ersteren;
- b) bis Mitte der 90er Jahre die Unterrichtspläne der Schulen auf eine besondere Betonung von Lern- und Arbeitstechniken (Methodenkompetenz) in der Oberstufe keinen Wert legten (seitdem ändert sich das) und
- c) die Hochschulen die Einführung in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (m.a.W.: auch Technik des Selbststudiums) sträflich vernachlässigten, weil dies Sache der Schulen sei (zur Studierfähigkeit gehörig, die mitzubringen sei) und in der Lehre angeblich nicht reiz- und anspruchsvoll, daher auch in seiner Leistung wenig anerkannt.

Unter diesen teils bildungspolitischen, teils von den Hochschulen selbst zu verantwortenden Rahmenbedingungen hätte der Lehre tatsächlich mehr didaktische Aufmerksamkeit gewidmet werden müssen. Studienerfolgsquoten sanken dramatisch bzw. der Anteil der Studienabbrecher nahm krisenhafte Formen an, so dass die Öffentlichkeit alarmiert wurde. Dazu kamen gewandelte Erwartungen der Arbeitgeber an das Qualifikationsprofil der Absolventen, die vom Lehrkörper der Hochschulen mangels eigener didaktischer Vorbereitung so aber nicht eingelöst werden konnten. Anstrengungen der Hochschulen, dies zu korrigieren, fanden allenfalls vereinzelt statt.

Ganz anders geartete Prestigehierarchien der Scientific Community standen dem entgegen, die sich in ihrer einseitigen Präferenz von Forschungsleistungen längst verselbständigt hatten. Diese Situation hat einen Prozess der Korrektur der professionellen Erfolgsbedingungen an Hochschulen von aussen ausgelöst, von Seiten der Gesellschaft (transformiert durch die Hochschulpolitik und angetrieben durch die Medien), der sich als Folge der inzwischen eingeführten Erfolgsorientierung der Hochschulfinanzierung (Wechsel von einer Input- zu einer Output-Orientierung der Ressourcenzuweisung) noch verstärken wird. Zu den traditionellen Motiven sich um eine gute Lehre zu bemühen,

- eigene Erkenntnisse und Überzeugungen, Überblicke und Zusammenhänge verständlich vermitteln zu können; andere daran teilhaben zu lassen; sich mitteilen zu wollen,
- anderen in die Wissenschaft hinein zu helfen,
- Verantwortung für die jungen Leute im Studium zu übernehmen,

kommt jetzt hinzu, durch gute Lehre Ressourcenverluste vom eigenen Arbeitsgebiet abzuwenden oder sogar Ressourcen hinzuzugewinnen. Auch für Fachbereiche wird aufgrund des steigenden Wettbewerbs um Studierende und deren Erfolg und aufgrund der Ressourcengefährdung nun der Aufbau eines erfolgreichen Lehrkörpers und damit die Berufung kompetenter Hochschullehrer/innen immer wichtiger. Damit schlägt diese Kompetenz als wichtiges Merkmal in die Qualifikation und Karriereplanung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch.

## **2. Ein neuer Stellenwert der Lehre**

Wenn nicht materielle Gründe, wie z.B. die Studiengebühren in ihrer Bedeutung für die Hochschulhaushalte in den USA und Kanada, zu einem höheren Gewicht der Studienzufriedenheit (und damit grossenteils korrespondierend) von Lehrleistungen führen, dann gelten in allen durch das Humboldt'sche Universitätsmodell beeinflussten Hochschulen die Forschungsleistungen in der akademischen Prestigeskala nach wie vor mehr als Leistungen in der Lehre. Das spiegelt sich auch in der Vorbereitung auf beide Aufgaben: auf den Aufbau individueller Forschungskompetenz wird durch die wenigstens 6 bis 8 Jahre umfassenden Folge Diplom-(Magister-/Staatsexamens-)Arbeit, Dissertation und Habilitationsschrift sehr viel Sorgfalt verwendet. Eine geordnete Vorbereitung auf künftige Aufgaben in Lehre, Beratung und Prüfungen findet nicht, geschweige denn theoriebezogen statt.

In der Regel autodidaktisch, z.B. durch das Modelllernen (Beobachtung und Nachahmung akademischer Vorbilder in Lehre und – als Beisitzer – in Prüfungen) wird das Nötigste für eine improvisierte eigene Aufgabenwahrnehmung erworben. Dies wäre allenfalls noch erklärlich in einer Hochschule, die den Humboldt'schen Gedanken des Selbststudiums und der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden in ihrer gemeinsamen Suche nach Wahrheit realisieren würde, nicht aber in einer Hochschule von heute, in der weithin (vor allem in stärker frequentierten Fächern) Wissen präsentierende Unterrichtung stattfindet und eine Eigentätigkeit der Studierenden zu den am meisten vermissten Merkmalen heutigen Studienverhaltens zählt. So aber bleibt zu konstatieren, dass in der teuersten Ausbildung, die sich die Gesellschaft leistet, Lehrkräfte tätig sind, die selbst nicht über eine Qualifikation verfügen, die die Bezeichnung professioneller Ausbildung verdient.

Dies ist ein struktureller Mangel. Die sozialen Kosten durch unnötige Fachwechsel, ungewollte Studienzeiterlängerungen und Studienabbrüche führten seit Mitte der 80er Jahre zu einer öffentlichen Debatte über Mängel in der Qualität von Lehre und Studium und zur Einsicht in notwendige Veränderungen. Vor allem junge Lehrende wollten sich sorgfältiger für Lehre und Prüfungen qualifizieren und eigene Massstäbe hoher Perfektion – in der eigenen Forschung entwickelt – als Beitrag zu eigener Berufszufriedenheit auch auf die Lehre übertragen.

Trotz solcher Überlegungen stand einer wirksameren Qualifikation für die Lehre noch ein Laufbahnhindernis entgegen: Die Bestrafungswirkung im Hinblick auf beruflichen Erfolg in der Wissenschaft, die von einem höheren Engagement in der Lehre lange Zeit ausging (und die noch nicht vollständig überwunden ist). Angesichts unverändert traditioneller, einseitig forschungsorientierter Auswahlkriterien in den Fachbereichen war der wissenschaftliche Nachwuchs nach wie vor gut beraten, lieber einen weiteren Aufsatz zu veröffentlichen als sich durch Fortbildung um die Erweiterung der eigenen Lehrkompetenz oder auch nur um eine besonders gründliche Vorbereitung von Lehrveranstaltungen zu kümmern. Diese negativen Rahmenbedingungen geraten inzwischen in einen schnellen Wandel. Lehrkompetenz erhält wachsende Bedeutung bei Berufungs- und sonstigen Personalentscheidungen. Schon die meisten Habilitationsordnungen sind in den letzten Jahren um die Forderung nach einer studiengangbezogenen Lehrveranstaltung – also einer Art Lehrprobe – ergänzt worden, die vor der Habilitationskommission zu absolvieren ist. Diese Regelung wird zwar in den Fachbereichen sehr unterschiedlich ernst genommen, hatte aber gleichwohl mehr Reflexion über Lehre (auch auf Seiten der Kommissionsmitglieder) und mehr Vorbereitung darauf zur Folge.

Anknüpfend an eine DDR-Tradition, der zu Folge Lehre in DDR-Hochschulen einen weit höheren Stellenwert hatte als in der Bundesrepublik (und dort auf dem Weg zur Promotion B, der Habilitation, systematisch erlernt wurde) behielten viele Universitäten in den neuen Bundesländern im Berufungsverfahren bei, sich mit dem engsten Kreis zum Probevortrag eingeladenen Bewerber/innen auch ca. 30 Minuten über die Grundüberzeugungen, Grundideen, bzw. über das didaktische Grundkonzept der jeweiligen Lehre zu unterhalten. Diese Praxis wurde selbst in solchen Fachbereichen eingeführt, die personell weitgehend neu aus dem Westen aufgebaut wurden, wie z.B. Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Pädagogik, Geschichte und Soziologie.

Entsprechende ankündigende Hinweise in den Einladungsschreiben zu Probevorträgen lösten im Westen zunächst Ratlosigkeit und Verunsicherung aus; was konnte das didaktische Grundkonzept der eigenen Lehre sein? Wie konnte das verbal gefasst werden? Wie konnte man sich in einer Konkurrenzsituation von anderen abheben und darin auszeichnen? Auch wurde aus verschiedenen Bundesländern bekannt, dass die berufenden Ministerien von den Hochschulen bei der Vorlage von Berufungsvorschlägen erheblich genauere Würdigungen und differenzierende Argumentationen der Lehrkompetenz verlangten. Obendrein waren sie in Einzelfällen bei der Berufungsentscheidung von der Reihenfolge der Liste abgewichen, wenn ein nachplazierter Bewerber (bei vergleichbarer Forschungsleistung) in der Lehre deutlich besser ausgewiesen war (vgl. Webler 1996, S. 249).

Schliesslich hat der Bundesgesetzgeber anlässlich der jüngsten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Sommer 1998 bei den Berufungsvoraussetzungen für Professoren eine bedeutungsvolle Streichung vorgenommen. Um auch von seiner Seite eine systematische Vorbereitung auf künftige Lehraufgaben zu fördern und einen wachsenden Besuch von Aus- und Fortbildungen in diesem Feld herbeizuführen, hat der Bundesgesetzgeber in der Gesetzesnovelle den Halbsatz hinter der pädagogischen Eignung als Berufungsvoraussetzung gestrichen. Das wurde im Begleittext zur Novelle wie folgt kommentiert: *"Die Anforderungen an den Nachweis der pädagogischen Eignung von Bewerbern um eine Professur sollen erhöht werden. Die bisherige Regelung des HRG ('pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrungen in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird') enthält eine reine Unterstellung, durch die das Einstellungskriterium 'pädagogische Eignung' letztlich entwertet wird. Durch die Streichung der Regelvermutung wird der Weg frei für eine nähere landesrechtliche Konkretisierung dieses im Hinblick auf die wachsende Bedeutung der Lehr- und Ausbildungsaufgaben im Hochschulbereich besonders wichtigen Qualifikationselementes"* (Presse-Info des BMBF v. 19.08.1997, S. 5).

### **3. Erwartungen an Lehre und Studium, Studienziele**

Das Profil der Lehrkompetenz ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Auftrag eines Landes an Lehre und Studium in den von ihm unterhaltenen Hochschulen. In Deutschland war dieser Auftrag 1975 vom Bundestag im HRG formuliert worden – ein Text, der in der Folgezeit auch internationale Beachtung fand.

Paragraph 7 HRG (Ziel des Studiums) lautet:

*"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird." Darüber hinaus heisst es in § 10 (Studiengänge), Abs. 1, Satz 1: "Die Studiengänge führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluss."*

Damit war den Hochschulen die Berufsqualifizierung als Auftrag erteilt, verbunden mit einer demokratischen Werteentscheidung der deutschen Gesellschaft und einem entsprechenden Erziehungsauftrag. Letzterer wurde aufgrund des totalen Erziehungsstaates im Nationalsozialismus von den Hochschulen lange Zeit abgelehnt – auch, weil sich die lehrenden Fachforscher von einem solchen Auftrag völlig überfordert fühlten. § 8 (Studienreform), Abs. 1 HRG dehnte den Auftrag noch aus:

*"Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalt und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklung in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Studienreform soll gewährleisten, dass*

- 1. die Studieninhalte im Hinblick auf Veränderungen in der Berufswelt den Studenten breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen;*
- 2. die Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen;*
- 3. die Studenten befähigt werden, Studieninhalte wissenschaftlich selbständig zu erarbeiten und deren Bezug zur Praxis zu erkennen;*
- 4. die Gleichwertigkeit einander entsprechender Hochschulabschlüsse gewährleistet und die Möglichkeit des Hochschulwechsels erhalten bleiben."*

Der Auftrag, "die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt" in die Lehre und Studienreform einzubeziehen, bedeutet, die berufliche Gegenwart und die Forderungen der Betriebe und Verbände nicht einfach im Studium abzubilden. Hierin steckt ein empirischer und normativer Auftrag, die Arbeitsgesellschaft weiterzudenken und prognostizierte bzw. als notwendig erkannte Veränderungen rechtzeitig in den Studiengängen zu verankern.

Solche Forderungen an die Lehre und Studienreform hätten eigentlich bereits damals eine durch den Staat als Träger der Hochschulen veranlasste und finanzierte Fortbildungswelle nach sich ziehen müssen, denn die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals und diese Anforderungen standen im Bereich von Lehre und Studium im Gegensatz zueinander. Hier sollten die Studierenden u.a. für – ständig zu beobachtende – berufliche Tätigkeitsfelder qualifiziert werden, die die Lehrenden aufgrund ihrer eigenen Berufskarriere (Schule, Studium, Assistenz, Professur) in der Regel nie selbst kennengelernt hatten. Gegenwärtig verstärkt sich dieses Dilemma mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen noch, denn der deutsche Bundestag hat im Sommer 1998 bei der Novellierung des HRG festgelegt, dass diese Studiengänge ebenfalls berufsqualifizierend (wie in Grossbritannien, und nicht allgemeinbildend, wie in den USA) sein müssten.

Eine andere Didaktik wird schliesslich auch durch die gewandelten beruflichen Anforderungen notwendig. Da Schlüsselqualifikationen (als eine Reihe von Einstellungen, Haltungen, vor allem aber Handlungskompetenzen) nicht ohne weitgehende eigene Tätigkeit der Studierenden erworben werden können, müssen die traditionellen, Wissen präsentierenden Vorlesungen (oder nur angehörten Seminarreferate) zugunsten aktiver Formen der Aneignung von Wissen und von Handlungsfähigkeit reduziert bzw. verändert werden.

Die gewandelten gesellschaftlichen Erwartungen an das Qualifikationsprofil der Hochschulabsolventen haben auch die Begriffsinhalte für die "Qualität der Hochschulausbildung" verschoben; folgt man der englischen Definition von "Qualität" (quality: fitness for purpose; Ball 1985), so hat das auch Folgen für die Qualifikation des Lehrpersonals. Von deren Profil im einzelnen abgesehen (s.u. Abschnitt 5), kündigt sich ein prinzipieller Wandel an: der Repräsentant eines Fachgebietes (Fachvertreter) wird zum Förderer von Lernprozessen mit Hilfe eines Fachgebietes. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht das Lernen, weniger das Lehren.

#### 4. Restriktionen erfolgreicher Lehre

Bei dem geforderten Kompetenzspektrum geht es – wie zu sehen war – nicht nur um ein enges Methodenrepertoire ("methodische Trickkiste"), sondern auch um die strukturellen Defizite von Lehre und Studium und deren Veränderung. Wenn der Rahmen für individuelles Studium nicht stimmt, dann können auch die Studienziele nicht leicht erreicht werden. Wichtig ist, hausgemachte Probleme der Hochschulen zu erkennen und die Ursache nicht auf angeblich ungeeignete Studierende abzuschieben. Für meine Fortbildungsveranstaltungen habe ich dazu folgendes emotional engagierte Merkblatt geschrieben:

##### *Ursachen permanenter Motivationsprobleme bei Schülern und Studierenden*

Die Lehrenden sind mit dem Verhalten von Schülern und Studierenden äusserst unzufrieden; sie beklagen sehr häufig: Faulheit; Bequemlichkeit; Lustlosigkeit; Unzuverlässigkeit; Unselbständigkeit; mangelnde Eigeninitiative; mangelnde Bereitschaft, Selbstverantwortung zu übernehmen; mangelndes Engagement; mangelnde Bereitschaft, mitzudenken oder mitzumachen.

Für diese Verhältnisse sind – bei aller individuellen Unterschiedlichkeit der Personen, die durchaus mit Schuld sein kann – eine Reihe von Ursachen mit verantwortlich, die in der Struktur der Studiengänge oder dem Aufbau der Lehre liegen können:

1. Wir geben viel zu viele Antworten auf nie gestellte Fragen.
2. Neugier bzw. Fragehaltung werden nicht aufgebaut; es wird kein Interesse geweckt.
3. Keine Vermittlung von "Sinn" bzw. kein Aufbau von Motivation (bestenfalls die Übertragung eigener Motivation: "Begeisterung des Lehrenden für seinen Gegenstand").
4. Weder gestellte noch beantwortete Fragen nach dem: Warum, wozu?
5. Vermittlung fertiger Ergebnisse ("Fakten"), die längst andere gefunden haben: Wie langweilig.
6. Lehrstoff ohne Anbindung an Vorwissen.
7. Darstellungs-/Präsentationsformen, die keine (ausreichende) Rücksicht auf leichtere Aneignung und leichteres Behalten nehmen.
8. Stoff in so viele Details zerlegt, dass grössere (Verständnis-) Zusammenhänge nicht mehr erkennbar sind.
9. Inwieweit sind Ausbildungsinhalte, -strukturen, -methoden, die andere ohne mich als Studierenden entschieden haben, auch für mich akzeptabel und in meinem Interesse?
10. Wo kann ich als Studierender meine Lernbedürfnisse entdecken und einbringen?
11. Hauptproblem: entfremdete (d.h. fremdbestimmte, nicht von den einzelnen Studierenden beeinflusste) Lernprozesse, die dem Studierenden die Selbstbestimmung über seine Ausbildung vorenthalten; dies ist aber Voraussetzung für Selbstverantwortung! Wenn ich kommandiert werde und mich nach allen möglichen Regeln zu verhalten habe, die mir fremd sind, macht mich das missmutig und erhöht nicht meine Motivation.

Soweit das Merkblatt. Um diese strukturellen Defizite zu erkennen und zu ändern, bedarf es ebenfalls der Fortbildung.



## 5. Kompetenzen für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit

Dem Wandel der in den Abschnitten 1-4 dargestellten Anforderungen entsprechend müsste der Staat als Träger der Hochschulen für eine geeignete Lehrqualifikation sorgen. Ihre Ausbildung müsste künftig Teil der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses werden. Dem vorhandenen Lehrkörper müsste sie als Fortbildung angeboten werden. In die Form eines Kompetenzspektrums gebracht, könnten dazu korrespondierend geeignete Veranstaltungen zum Auf- und Ausbau dieser Lehrkompetenz organisiert werden. Angeregt durch einen Versuch des IZHD Hamburg mit vier Anforderungsfeldern (IZHD Hamburg 1998) hat der Verfasser acht Kompetenzbereiche ausdifferenziert:

### 1. *Planungskompetenz*

Die Fähigkeit, einzelne Stunden, eine Lehrveranstaltung oder ganze Studiengänge unter Einbeziehung von Zielen, Inhalten, Methoden, Lehrenden, Lernenden, Rahmenbedingungen (z.B. Einbettung in Studiengänge, Raumsituation, Tutorien) zu planen und zu verändern.

### 2. *Methodenkompetenz*

Die Fähigkeit, zielgruppen- und sachorientiert ein angemessenes Methodenspektrum einzusetzen, das sich an den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden orientiert. Die Fähigkeit, mit den Studierenden, der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen. Hierzu zählen Möglichkeiten, sich und den Lehrstoff zu präsentieren; die Moderation von kleinen und großen Gruppen; die Anleitung aktiven Lernens; der Umgang mit Konflikten der Teilnehmer untereinander und mit dem Leiter (Konfliktmanagement); intra- und interkulturelle Kommunikationsstile, Gruppendynamik, Reflexion der Leiterrolle und der personalen Kompetenzen.

### 3. *Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung)*

Die Fähigkeit, Studierende bei der organisatorischen und zeitlichen Gestaltung ihres Studiums, der Auswahl sinnvoller Studienschwerpunkte, adäquater Arbeits- und Forschungsmethoden und geeigneter Lernformen (Lerntechniken, Lerngruppen usw.) zu unterstützen. Dazu gehören lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen.

### 4. *Qualifizierungskompetenz im engeren Sinne*

Für berufsqualifizierende Studienabschlüsse müssen Lehrveranstaltungen mehr als akademische Wissensbestände erschliessen. Wandlungen beruflicher Anforderungen, z.B. extrafunktionaler (Schlüssel-) Qualifikationen müssen rezipiert und in das Studium integriert werden können. Um das Studienziel einer "theoriegeleiteten Handlungskompetenz" zu erreichen, müssen i.S. der Überbrückung von Theorie und Praxis fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt werden können. Dazu gehört die Fähigkeit, die Struktur der Disziplin auf die Struktur des Lernens zu beziehen und didaktisch zu transformieren und die Fähigkeit, Qualifikationsziele zu ermitteln und in Lernkontexte zu übersetzen.

### 5. *Medienkompetenz*

Die Fähigkeit, alte und neue Medien (Visualisierung, Multimedia) in die Lehre zu integrieren. Voraussetzung dazu sind Kenntnisse der Hardware und der Software für komplexe Informationsbearbeitung; mediendidaktische Kenntnisse zur Beurteilung und (als Folge intensiverer Beschäftigung) zur Mitwirkung an der Produktion von Lernprogrammen, virtuellen Lehrveranstaltungen und Teleteaching; Fähigkeit zur Organisation des Lernens im Netz, im Intranet wie im Internet.

### 6. *Prüfungskompetenz*

Die Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen in testtheoretisch und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.

### 7. *Evaluationskompetenz*

Die Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung (Personal-, Programm- und Organisationsentwicklung) einzubringen.

### 8. *Kontextkompetenz für die Rahmenbedingungen*

Die Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, eigene Bedingungen beruflichen Erfolges sowie Wechselwirkungen der Ausbildungsfunktion zwischen Gesellschaft und Hochschule analysieren und berücksichtigen zu können.

Ein solches Kompetenzspektrum ist eine wichtige Grundlage bei der Formulierung eines entsprechenden Aus- und Fortbildungsprogramms.

## **6. Leitlinien einer hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung**

Im Laufe der Jahre wurden in kollegialer Zusammenarbeit am IZHD Bielefeld zehn Leitlinien eines Konzepts hochschuldidaktischer Aus- bzw. Fortbildung entwickelt. Diese Leitlinien sind als "educational beliefs" formuliert, also als Grundsätze, an denen sich die Veranstalter in ihrer didaktischen Praxis ausrichten. Sie haben somit nicht den Charakter von Lernzielen, aus denen sich im einzelnen Entscheidungen ableiten liessen, sondern halten Gestaltungsspielräume für konkretes didaktisches Handeln offen. Sie veranschaulichen, worauf es den Veranstaltern ankommt und wofür sie Verantwortung zu übernehmen bereit sind. Didaktische Überzeugungen in dieser Weise offen zu legen, erlaubt es Teilnehmerinnen und Teilnehmern hochschuldidaktischer Seminare, sich zu den unvermeidlichen Wertungen, die in das didaktische Handeln der Veranstalter eingehen, kritisch zu verhalten. "Educational beliefs" entziehen sich nicht einer kritischen Diskussion, auch wenn die Formulierungen ihre Begründungen nicht enthalten. Wieweit die Grundsätze tragen und in einer Gruppe geteilt werden, kann nur diskursiv geklärt werden.

1. In der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung geht es um die Erweiterung des didaktischen Repertoires der beteiligten Lehrenden. Wir gehen in unseren Veranstaltungen davon aus, dass die Lehrenden bereits über didaktisches Wissen und Können verfügen und Experten hinsichtlich der spezifischen Bedingungen ihres jeweiligen Faches sind.

2. Das didaktische Wissen und Können der Lehrenden beruht oft auf lebenspraktischen Erfahrungen. Ihre Art zu reden, sich in Gruppen zu bewegen, Darstellungsmittel zu benutzen usw. sind der Ausgangspunkt für die didaktische Kommunikation. In der Wissenschaft von der Didaktik werden die alltäglichen Praktiken für die Kontexte des Lehrens und Lernens unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse methodisch ausgearbeitet.
3. In der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung geht es nicht um die Entwicklung des Lehrverhaltens nach allgemeingültigen Normen. Im Mittelpunkt steht vielmehr der persönliche Stil. Die hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung soll die Fortentwicklung dieses Stils unterstützen. Sie soll helfen, Stärken auszubauen und Schwächen zu korrigieren.
4. Nicht Uniformität, sondern Vielfalt der Lehrstile führt zur Verbesserung der Lehrqualität. Authentizität beruht auf Individualität. Eine Pluralität der Lehrstile kommt den unterschiedlichen Lernstrategien der Studierenden entgegen.
5. Besonders wichtig ist das Lernen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen voneinander. Hochschuldidaktische Seminare müssen hierfür ausreichend Gelegenheiten bereitstellen. Die Veranstalter übernehmen dabei die Moderation des Lernprozesses.
6. Eine zentrale Bedeutung haben Feed-back-Verfahren. Deshalb sind Lehr-Lern-Situationen vorgesehen, die die Wirkung der eigenen Äusserung und Tätigkeiten auf andere erfahrbar und kommunizierbar machen.
7. Hochschuldidaktische Seminare müssen Übungsmöglichkeiten bereitstellen. Es soll nicht nur über didaktische Handlungsmöglichkeiten geredet, es muss in geeigneten Settings auch didaktisch gehandelt werden. Wichtig sind deshalb Kommunikationsübungen und Simulationen von Lehr-Lern-Situationen.
8. Praktische Ratschläge sind wichtig. Handlungsempfehlungen sind jedoch keine Dogmen. Sie müssen jeweils situationsgerecht adaptiert werden.
9. Intention der hochschuldidaktischen Aus- und Fortbildung ist es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer experimentellen Haltung gegenüber ihrer Lehrtätigkeit zu ermutigen. Innovationen in der Lehre verlangen von den Beteiligten die Bereitschaft, sich aus eingefahrenen Praktiken und Traditionen zu lösen und Neues zu wagen.
10. Für die Entwicklung der Qualität der Lehre ist schon viel gewonnen, wenn die wissenschaftlichen Tugenden der Neugierde und des Zweifels, die sich in der Forschung bewährt haben, auch in der Lehre zur Geltung kommen.

## **7. Konzepte hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung**

Die Hochschuldidaktik der Bundesrepublik sah sich seit Beginn der 90er Jahre einer schnell wachsenden Nachfrage nach hochschuldidaktischer Fortbildung gegenüber. Geeignete Antworten waren bereits in den Jahren davor entwickelt worden. Diese schon länger existierenden Konzepte wurden ausgebaut und gewandelten Erwartungen angepasst. Für den Erwerb der Forschungskompetenz stehen während der Promotions- und Habilitationsphase mehrere *Jahre* zur Verfügung. Den Erwerb der Lehrkompetenz erhoffte man sich anfangs von Angeboten mit einem Gesamtumfang von maximal mehreren *Tagen*.

Die Einsicht, dass das nicht gelingen kann, aber auch eine wachsende Lust an der Beschäftigung mit Lehre und der Förderung von Lernprozessen, die sich bei der Teilnahme an Werkstattseminaren einstellte, führten zu realistischeren Erwartungen und Wünschen an die hochschuldidaktischen Veranstalter. In einem mehrjährigen Entwicklungsprozess hat der Verfasser eine Kette von Veranstaltungen konzipiert und laufend verfeinert, deren Teile aufgrund der Informations-, Vertiefungs-, Erweiterungs- und Abrundungswünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zustande gekommen sind. Gleichzeitig ist eine hohe Übereinstimmung mit dem deduzierten Kompetenzspektrum erkennbar; die Beteiligten haben ihr Praxisfeld sorgfältig beobachtet und die von ihnen empfundenen Bedürfnisse vollständig artikuliert.

Diese Werkstattseminare verbinden teilnehmerzentrierte, problemzentrierte und erfahrungsbezogene Ansätze des Lernens. Sie kombinieren die Analyse von Lehr- und Lernproblemen und die Reflexion der eigenen Lehr- (und Lern-) Erfahrung mit der Erprobung und Erörterung von Alternativen zu üblichen Lehrmethoden und Lernsituationen.

Dabei steht die Erprobung und Besprechung praktischer Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Die Systematisierung und Vertiefung des praktisch Erprobten schliesst sich an. Diese Reihenfolge: Neue Handlungsmöglichkeiten nach kurzer Vorstellung erst einmal in praktischer Erprobung kennenzulernen und dann in der theoretischen Darstellung und der Diskussion zu vertiefen, bietet besonders nachhaltige Erfahrungen und steigert die Wahrscheinlichkeit späterer erfolgreicher Anwendung. Die Teilnehmer/innen erhalten in den Veranstaltungen ausserdem eine grosse Anzahl von Merkblättern mit weiteren didaktischen Hinweisen, die den späteren Transfer in den eigenen Alltag der Lehre erleichtern. Mit diesem Informationsmaterial werden umfangreiche Vorarbeiten zur Verfügung gestellt.

Das Werkstattseminar hat sich als Blockseminar zur mit Abstand wichtigsten Veranstaltungsform entwickelt. Das Format jeder Veranstaltung entspricht rechnerisch einem Zeitumfang von zwei (sehr) vollen Tagen mit zusammen rund 24 akademischen Stunden (zu 45 Minuten). Diese Zeit wird auf drei Tage verteilt – m.a.W. eine Blockveranstaltung von umgerechnet knapp zwei SWS. Da die Veranstaltungen für die Beteiligten sehr aktiv verlaufen, ist ausreichend Zeit nötig. Gleichzeitig werden Informationen in grosser Verdichtung angeboten, so dass die Zeit etwas gestreckt werden muss. Die Veranstaltung dauert dann z.B. von Donnerstagmittag bis Samstagmittag. Diese Verteilung hat sich überaus bewährt und entlastet Beteiligte und Moderation merklich. Daneben finden (insbesondere im Bereich der Ergänzungsveranstaltungen) auch Tagesseminare statt.

Die Veranstaltungen werden in der Regel zentral, über alle Fächer hinweg, angeboten. Auf Wunsch werden aber auch spezifische, auf ein einzelnes Fach zugeschnittene Veranstaltungen konzipiert. Auch wenn die Veranstaltungen fachübergreifend angelegt sind, stellen sie durch ihre Teilnehmerzentrierung, bei der die Anwesenden Beispiele und spezifische Probleme aus ihrem Alltag einbringen, in der Regel einen engen Fachbezug zu den jeweiligen Disziplinen her. Die Angebote richten sich sowohl an "wissenschaftlichen Nachwuchs", als auch an Gruppen, die in ihrer Berufserfahrung gemischt sind.

Für die Veranstaltungsangebote im richtigen Ton zu werben und einzuladen, hat sich für die Organisatoren vor Ort teilweise als schwierig herausgestellt. Wenn eine Veranstaltung z.B. als "Grundseminar" angekündigt wird, weil andere Veranstaltungen vertiefend von ihr ausgehen, so wird dieser Begriff als Anfängerveranstaltung interpretiert – ältere Lehrende bleiben sofort fern.

Immer wieder ein Problem ist es deutlich zu machen, dass diese Angebote nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs, sondern gerade auch für die älteren, erfahrenen Lehrenden attraktiv sind und auch für diese Gruppe zahlreiche Anregungen bieten. Die Veranstaltung "Lehren und Lernen ..." ist z.B. schon mit grossem Erfolg als reiner Professorenworkshop gelaufen. Ausserdem gewinnen die Veranstaltungen deutlich durch den Erfahrungsschatz der Teilnehmenden. Oft lernen die älteren Beteiligten ihre jahrelange Praxis noch einmal aus einer neuen Perspektive zu betrachten und gewinnen auch neue Freude an ihrer eigenen Lehrtätigkeit.

## **8. Eine Sequenz aufeinander bezogener Veranstaltungen**

Regelmässig ausgehend von dem Werkstattseminar "Lehren und Lernen in Hochschulen - Reflexion, häufigste Probleme und aktivierende Lösungen" äusserten die Teilnehmer/innen den Wunsch nach Fortsetzung und Vertiefung der vielen Anregungen. Dies sollte mit einem (erneut extern moderierten) Erfahrungsaustausch nach der eigenen Erprobung einiger dieser Anregungen im folgenden Semester kombiniert werden. Auch wurde nach Aufbauveranstaltungen verlangt, entweder in Richtung der "Didaktik (zu) grosser Lehrveranstaltungen", in der dann methodische Varianten, Moderations- und Motivationsfragen den einen Schwerpunkt, Rhetorik- und Vortragselemente einen anderen Schwerpunkt bilden, oder in Richtung der "Arbeit mit kleinen Gruppen" und dort vorhandener Variationsmöglichkeiten.

Der Wunsch nach leichterem (zeitsparender) und konsequenter an Lernzielen orientierter Planung und Vorbereitung von Lehrveranstaltungen gerade für neu in Lehraufgaben hineinwachsende Lehrende führte ebenso zu einem eigenen Workshop wie der Wunsch nach professioneller Vorbereitung auf die Stellung und Auswertung von Klausuren und die Durchführung sonstiger schriftlicher und mündlicher Prüfungen.

Die neu geforderte Integration der Schlüsselqualifikationen in die Lehre und die Didaktik interdisziplinärer, projektorientierter Lehrveranstaltungen kamen in letzter Zeit hinzu. Aus diesem Spektrum von Veranstaltungen wurden bisher nicht alle, aber doch oft drei Viertel der Angebote von den einzelnen Interessenten besucht. Die Tendenz geht eindeutig dahin, die eigene Lehrkompetenz zu arrondieren und mehr von diesen Veranstaltungen zu besuchen. Zu diesem Trend passt dann auch der inzwischen öfter geäusserte Wunsch, sich systematisch durch eine reflektierte, geordnete Dokumentation eigener Lehrleistungen auf Bewerbungen vorzubereiten und diesen Reflexionsprozess gleichzeitig schon für Bewerbungsvorträge bzw. später eine Antrittsvorlesung zu nutzen. Schliesslich sollte dann diese Aus- und Fortbildung durch eine förmliche Zertifizierung als Bestätigung durch den Verfasser abgeschlossen werden.

Interessanterweise kam sowohl diese, aus individuellen Bedürfnissen erwachsene Veranstaltungsreihe, als auch das aus einer Analyse der Anforderungen gewonnene Kompetenzspektrum zu ausserordentlich ähnlichen Ergebnissen. Das für Standardlehre und innovative Veranstaltungen erforderliche Kompetenzspektrum wird aufgrund der o.g. Wünsche und Erfahrungen in folgenden – auch in dieser Reihenfolge empfehlenswerten – Veranstaltungen aufgebaut, deren Besuch über mehrere Jahre gestreckt werden kann.

Wer das nicht kann oder nicht will, kann mit Gewinn auch an einer kleineren Zahl von Veranstaltungen teilnehmen, z.B. auf die (oder einen Teil der) Vertiefungen verzichten (in der nachfolgenden Liste unter 2., 4., 5. und 6.), obwohl damit wichtige – auch besonders motivierende – Erfahrungen verloren gehen. Flexibilität gilt z.T. auch für die Reihenfolge. Relativ unabhängig (und damit in keiner festen Folge) stehen die 7. Veranstaltung (Schlüsselqualifikationen); 8. (Praxisbezug ...); 9. (Lernberatung); 10. (Prüfungen) und 11. (Lehrportfolio). Allerdings wäre "Beliebigkeit in Umfang und Reihenfolge" der falsche Eindruck. Folgende Sequenz wurde definiert:

1. Lehren und Lernen in Hochschulen – Reflexion, häufigste Probleme und aktivierende Lösungen
2. Erweiterung der Lehrkompetenz durch Erfahrungslernen und Beobachtung (Reflexion von Lehrerfahrungen. Simulation – Hospitation – kollegiale Fallberatung)
3. Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen - leichter, reflektierter, bei höherem Lehrerfolg
4. Didaktik (zu) grosser Lehrveranstaltungen
5. Didaktik der Arbeit mit kleinen Gruppen
6. Erweiterung des Methodenrepertoires - Optimierung des Lehrverhaltens und der Interaktionsprozesse
7. Zur Lehrbarkeit von Schlüsselqualifikationen
8. Praxisbezug, Interdisziplinarität, Fallansatz und Projektorientierung als Ziele und Mittel didaktischen Handelns
9. Lernberatung - Erweiterung eigener Beratungskompetenz für Lehrende
10. Planung und Durchführung mündlicher und schriftlicher Prüfungen
11. Dokumentation und Reflexion eigener Lehrkompetenz - neue Anforderungen an Bewerbungen. Erstellung eines Lehrportfolios für Habilitation und Berufungen
12. Anregungen zur und Begleitung der Ausarbeitung einer Probeveranstaltung als didaktische Hausarbeit

Auf Wunsch kann vom Veranstalter dann ein Gesamtgutachten mit Zertifikat erstellt werden.

Über dieses Kernangebot hinaus können bei Interesse Ergänzungsveranstaltungen zu spezielleren Themen hinzugenommen werden, z.B. zu

- Visualisierung in der Hochschullehre
- Anleitung zum Selbststudium der Studierenden
- Gestaltung der Studieneingangsphase
- Neue Medien in der Lehre (Multi media-Projekte)

usw.

## **9. Quantitativer Umfang und zeitliche Verteilung über den Qualifikationsprozess**

Die vorstehend empfohlenen 12 Werkstattseminare in Blockform, mit denen eine solide berufliche Basiskompetenz für die eigenen Aufgaben in Lehre und Prüfungen geschaffen werden kann, ergeben zusammen umgerechnet einen Umfang von 24 SWS.

Das ist wenig mehr, als wir unseren Studierenden durchschnittlich in einem einzigen Semester abverlangen. Werden nun von den weiteren, als Ergänzung angebotenen Veranstaltungen, im Laufe mehrerer Jahre noch acht bis zehn (z.T. nur Tagesveranstaltungen) absolviert, so wird der Umfang von 40 SWS erreicht, den die AHD in ihrer Braunschweiger Erklärung "Qualifizierung für die Lehre" bereits 1994 als angemessenen Rahmen zur Qualifizierung für derartig anspruchsvolle dienstliche Aufgaben angesehen hatte. Dieser Zeitaufwand könnte, wenn es sein muss, auf dem Weg zur Qualifizierung für eine Professur auf vier Jahre verteilt werden. (In Ländern mit Habilitation bliebe das fünfte Jahr für den Abschluss der Habilitationsschrift und für das Verfahren ganz frei). In diesem Fall würde die jährlich erforderliche Zahl von Werkstattseminaren auf unter drei sinken.

Künftig ist allerdings auch zu beachten, dass der eigentlichen Zeit als wissenschaftlicher Assistent/in sehr oft eine Promotionszeit bereits vorangegangen ist, in der erfahrungsgemäss nicht nur schon Lehraufgaben wahrgenommen, sondern bereits hochschuldidaktische Werkstattseminare besucht werden. Dadurch wird die Zeit für diese Qualifizierungen wesentlich gestreckt, die jährlich erforderliche Zahl von Werkstattseminaren würde weiter sinken. Schliesslich beginnen nicht wenige wissenschaftliche Mitarbeiter/innen schon als studentische Hilfskräfte bzw. Tutor/innen, wo sie sich mit Werkstattseminaren auf ihre Arbeit mit anderen Studierenden vorbereiten (vgl. das Tutoren-Qualifizierungsprogramm des IZHD Bielefeld als Beispiel für derartige Angebote).

Dies geschieht auch in dem Bewusstsein, dass derartige Qualifikationen heute schon zu fast allen Berufstätigkeiten dazugehören und unabhängig vom weiteren beruflichen Weg nützlich sind. Wird die Teilnahme so eingeteilt, entspannt sich der Gesamtzeitraum der hochschuldidaktischen Qualifizierung bis zur Habilitation noch einmal erheblich.

## **10. Konzeption und Verlauf einer Werkstatt als praktisches Beispiel**

### *10.1. Konzeption und Aufbau*

Das Werkstattseminar "Lehren und Lernen an Hochschulen ..." bildet die Basis für das gesamte Aus- und Fortbildungsprogramm. Trotz dieses Einstiegscharakters ist es für erfahrene wie unerfahrene Lehrende gleichermaßen interessant, weil es nicht – wie die häufige Struktur von Studiengängen – "Grundlagen" vermittelt, die erfahrene Lehrende schon hätten und jene unterfordern würden. Statt dessen werden in einer abwechslungsreichen Folge viele Episoden erlebt, ausgewertet und nachbesprochen sowie kleine systematische Überblicke vermittelt. In diesem Werkstattseminar werden teilnehmerorientiert und erfahrungsbezogen Probleme und Handlungsfelder akademischen Lehrens und Lernens bearbeitet.

Ein Schwerpunkt der Veranstaltung liegt auf alltagstauglichen, praktischen Anregungen und deren Hintergrund, einsetzbar (von Fall zu Fall unterschiedlich) in allen Disziplinen. Das Werkstattseminar setzt sich insbesondere aus acht Themenkomplexen zusammen:

- Reflexion unserer Lehrtätigkeit, Diagnose der Lehr- und Lernprobleme und ihrer Ursachen
- Methoden der Moderation und Intensivierung von kleinen Lehrveranstaltungen bzw. Kleingruppenarbeit
- Motivierung und Aktivierung von Studierenden (auch in grossen Lehrveranstaltungen)
- Simulationsmethoden in der Hochschullehre
- Ergebnisse der empirischen Lehr- und Lernforschung
- Erweiterung des Repertoires eigener Lehrmethoden
- Kommunikationsstile und rhetorische Mittel
- praktische Erprobung vieler Teile des im Werkstattseminar Gesagten und Gehörten
- Gestaltung von Lernsituationen und ganzen Lehrveranstaltungen
- Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolgs in den eigenen Veranstaltungen.

Im Laufe der Veranstaltung wird mit knappen Merktexen und längeren Hintergrundinformationen (Aufsätzen) umfangreiches Vertiefungsmaterial zur Verfügung gestellt. Die Veranstaltung stellt sich immer wieder in geradezu erstaunlicher Weise als effektives Mittel dar, um durch Beobachtung, handelnde Erfahrung und Reflexion eine Fülle von Einsichten zu vermitteln, z.B. den unerwartet hohen Komplexitätsgrad von Lehr- und Lernprozessen, die Einsicht, persönlich relativ wenig darüber zu wissen, die Relativität bisher für unumstösslich gehaltener didaktischer Wahrheiten (Lehrtraditionen), die Notwendigkeit, verantwortungsvoll mehr zu wissen und zu können als bisher sowie das Ausmass, in dem Lehre Spass machen kann und die "Lust auf mehr".

### *10.2. Ziele*

Die Veranstaltung verfolgt eine Fülle von Zielen, die – der schriftlichen Rückmeldung (s.u.) gemäss - in hohem Masse erreicht werden:

- Wahrnehmung der Vermittlungsformen des Werkstattseminars als Methodendemonstration: Vielfalt und Abwechslung der Kooperationsformen
- Erfahrungslernen (learning by doing) als Spiegelung von Lernsituationen der späteren
- Lehrveranstaltung im konkreten Ablauf des hochschuldidaktischen Werkstattseminars
- Angebot einer soweit offenen Programmstruktur, dass Fragen, Probleme und Beispiele der Teilnehmer/innen als fachnahe Angebote aufgenommen werden können (Teilnehmerzentrierung)
- Erwerb vertiefter Kenntnisse über Lehr-/Lernprozesse, Erwerb von Beobachtungstechniken und Sensibilisierung für die Beobachtung von Gruppenprozessen und ganzen Lehrveranstaltungen
- Kenntnisse über bzw. Sensibilität für die Ebenen didaktischen Handelns



- Kenntnisse/Sensibilität für die Komplexität didaktischer Entscheidungen (Sechseck beteiligter Aspekte)
- Erkennen der Ursachen von Motivationsproblemen
- Kenntnis und Einsatz von Aktivierungsmethoden
- Reflexion eigener hochschuldidaktischer Alltagsentscheidungen und -routinen
- Kenntnis unterschiedlicher Lernertypen und daraus folgender hochschuldidaktischer Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen
- Reflexion unterschiedlicher Lehrentypen; eigene Identitätsfindung und Konsequenzen für die eigene Lehrtätigkeit
- vertiefte Wahrnehmung und Differenzierung von Selbst- und Fremdbildern über eigenes
- Lehrverhalten an Hand von Kommunikationsübungen und der Simulation von Lehr-/Lernprozessen
- Reflexion der Differenzen zwischen Stoff- und Studierendenzentrierung
- Beachtung von Gesichtspunkten für Feed-back in Gruppenprozessen
- Kenntnis und Anwendung verschiedener Formen von Feed-back und Evaluation
- Beachtung fördernder Bedingungen für bessere Gedächtnisleistungen
- Einsatz des Partnerinterviews als Lernsituation
- Problemstrukturierung mit der Metaplan-Methode
- Entscheidungsfindung mit Hilfe der Metaplan-Methode
- Vermittlung von Aspekten und Perspektiven der Gruppenbeobachtung
- Kennenlernen von Kriterien guter Lehre
- Reflexion eigener Kriterien für gute Lehre und deren Beobachtung im Playback
- Erkenntnis rhetorischer Mittel (Gestaltungsmöglichkeiten)
- Kenntnis mehrerer Möglichkeiten von Videoeinsatz im Hochschulunterricht
- Reflexion der "educational beliefs"
- Simulation von Lehr-/Lernsituationen
- Kennenlernen von 10 Regeln der Teamarbeit
- Kennenlernen lernpsychologischer Merksätze für die Praxis
- Motivierung und Beteiligung in der Gruppenarbeit
- Reflexion von Diskussionsanregungen für Erstsemester als Orientierungshilfe für angemessenes Verhalten im Studium
- Kennenlernen der Wirkung von Pausen auf die Lernfähigkeit
- Protokollierung der Kommunikation in Gruppen
- Anregungen eigener Lehrpraxis durch didaktische und methodische Grundsätze zur Gestaltung von Lernsituationen und zum Dozentenverhalten.

### *10.3 Verlauf*

Die Veranstaltungen werden regelmässig so angelegt (und bei Blockveranstaltungen grundsätzlich auch jeder Tag), dass die Teilnehmenden möglichst bald selbst aktiv werden können. Ausserdem versucht die Moderation immer, im Sinne des teilnehmer- /erfahrungszentrierten Ansatzes möglichst bald eigene Erfahrungen, Problemsichten, Bedürfnisse, Betroffenheiten der Beteiligten zu mobilisieren.

Das vermittelt den Mitgliedern des Werkstattseminars schon einmal als Motivations-schub, wieviel die bevorstehende Veranstaltung mit ihren Bedürfnissen und Fragen zu tun hat (muss diese Erwartung dann aber auch einlösen...). Die vorstehenden Auskünfte und mitgebrachten Beispiele der Beteiligten erlauben der Moderation, die Gruppe und ihre Wünsche besser kennenzulernen und den Workshop möglichst nahe an diese Wünsche heranzuführen und fachnahe Beispiele einflechten lassen zu können.

Der Transferaufwand der Teilnehmer auf die eigenen Verhältnisse bleibt auf diese Weise zunächst gering, wird aber schrittweise grösser. Die wachsende Spanne wird interpretiert, die übertragbaren Argumente eines scheinbar ferner liegenden Beispiels werden herausgearbeitet. Die Redeanteile des Moderators werden möglichst klein gehalten und immer wieder in Kurzreferate zusammengefasst.

Gegenüber dem traditionellen akademischen Prinzip, erst über ein neues Thema (Methode, Lernsituation o.ä.) ausführlich zu sprechen, sie kritisch gedanklich hin und her zu wenden und ganz am Schluss, eventuell, sich zögernd auf eine praktische Erprobung unter eigener Beteiligung einzulassen, wird hier als Spielregel für die Dauer des Workshops vereinbart, nach einer kurzen Vorstellung des gedachten Ablaufs den Vorschlag zunächst einmal zu erproben, um sich dann erst, mit der frischen Erfahrung im Rücken, der Vertiefung und Auswertung und der Diskussion der Transfermöglichkeiten auf eigene Lehrveranstaltungen zuzuwenden. Die Moderation der Veranstaltung folgt einer Fülle von Regeln bzw. Überlegungen. Sie werden grossenteils erläutert und in Merkblättern zur Erinnerung und Übertragung ausgegeben.

Daraus folgt, dass ein systematischer Überblick, eine stoffbezogene Einführung in der Regel nicht am Anfang steht. Als didaktisches Prinzip wird der induktive Zugang bevorzugt, der die vorangegangenen Erfahrungen dann in einem Reflexionsprozess ordnet und auf existierende Theorien bezieht (falls das Interesse der Beteiligten ausreicht; häufig begrenzt sich dieses Interesse zumindest zunächst auf die Suche nach einer Trickkiste mit vermeintlich universell einsetzbaren Rezepten, mit denen die Studierenden "gelenkt" werden können. Erst allmählich wächst ein Interesse an theoretischem Hintergrund als Folge der sich schnell einstellenden Frage "Was mache ich da eigentlich mit mir, dem Stoff und vor allem den Studierenden?")

Die Veranstaltung ist in der Absicht strukturiert, dass die Teilnehmer/innen möglichst schnell als Gruppe zusammenwachsen und gegenseitiges Vertrauen aufbauen. Da sie Demonstrationscharakter hat und über einen längeren Zeitraum läuft, werden viele Methodenwechsel (insbesondere Wechsel der sozialen Kommunikationsform, der Lernsituationen) vorgesehen, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden frisch zu halten, um die Lust am Lernen und die Gedächtnisleistung zu stützen. Die Eigentätigkeit (aktive Lernformen, sind ja immer mit Handlungsspielräumen verbunden) stützt nicht nur Initiative und Kreativität, sie vermittelt den Gruppen auch das Signal zur Selbstverantwortung für den Prozess. Sie steigert das Interesse am eigenen Lernen.

"Lehren und Lernen..." beginnt daher mit einer Kennenlern-Runde aus Partnerinterviews, deren Ergebnisse dem Plenum mitgeteilt – also der Nachbar der Gruppe vorgestellt wird.

Dies wird mit der Videokamera aufgezeichnet und als Kommunikationsübung aufgearbeitet, in der die Beteiligten einiges über sich selbst erfahren sowie Selbst- und Fremdbild miteinander vergleichen können. Dabei werden sehr konstruktive, freundliche Feed-back-Regeln vermittelt, die Mut zur abgewogenen Kritik machen, gleichzeitig das Gruppenklima erheblich verbessern und Vertrauen schaffen, in dieser Gruppe ungefährdet Fehler machen zu dürfen.

Auf Pinwänden werden die Probleme gesammelt, die die Teilnehmer im Bereich von Lehre und Studium sehen – eine Mitteilung an alle über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe, ein die Gruppe integrierendes, gemeinsames Produkt und eine Mitteilung an den Moderator über Struktur und Horizont der Problemwahrnehmung als Orientierung für die weitere Moderation. Aus den Karten (Metaplan-Methode) werden Themenstruktur und Sinnzusammenhänge von der Gruppe erarbeitet, Lücken entdeckt und damit eine erste Reflexions- und Abstraktionsphase durchlaufen. Es schliesst sich die Auswahl und Vorbereitung der mitgebrachten Ausschnitte aus Lehrveranstaltungen an, die die Grundlage der Simulation typischer Veranstaltungsszenen bilden sollen.

Der Umfang dieses Textes würde bei weitem gesprengt, wenn der Ablauf von 24 Stunden geschildert und auf einer didaktischen Metaebene im einzelnen erläutert würde. Aber als ein praktisches Beispiel dafür, wie komplex Lernsituationen in ihren Bestandteilen und Wirkungen angelegt werden, sei die Simulation von Alltagsfrequenzen aus Lehrveranstaltungen und deren Vorbereitung im Werkstattseminar dargestellt:

Die Teilnehmer werden in mehrere Kleingruppen von vier bis sechs Teilnehmern aufgeteilt, die parallel die nachfolgenden Simulationen von Lehr- und Lernsituationen vorbereiten. Die Person, deren Vorschlag ausgewählt worden war, schildert die bevorstehende Szene (10-15 Minuten Dauer) und erläutert die zugrundeliegenden didaktischen Entscheidungen. Die übrigen Teilnehmer vergleichen die Episode mit eigenen Erfahrungen und diskutieren Gestaltungsalternativen, wobei auch die zugrundeliegenden didaktischen Entscheidungen abgewogen werden. Dabei kommen insbesondere die eigenen Routinen auf den Prüfstand. In dieser Beratungsphase von ca. 30-45 Minuten in der Gruppe wird vor allem die Erfahrung und Expertise der Teilnehmer/innen unter einander aktiviert; es findet also "Peerteaching" statt.

Die Person, die die Simulation dann als Lehrende durchführt, hat die freie Wahl, ob sie Vorschläge aus der Gruppe spontan einbaut und ihr Konzept ändert oder ob sie das Konzept zunächst einmal unverändert durchführen will. Sehr häufig werden Änderungen spontan vorgenommen – mit gutem Erfolg. In der Vorbereitungsphase in der Gruppe können auch alle Verabredungen getroffen werden, die für einen möglichst realistischen Verlauf der Simulation notwendig sind. Aus der 10-15minütigen Simulation ergeben sich regelmässig weitere 45 Minuten lebhafter Diskussion im Plenum. Diese Sequenz wird als ungemein anregend und überraschend realitätsnah empfunden. Dabei handelt es sich nicht um eine Situation des "Micro-Teaching", also eines bestimmten Verhaltenstrainings. Der sichtbar werdende typische Lehrstil einer Person und die der Sequenz zugrundeliegenden didaktischen Entscheidungen führen vielmehr zu einer intensiven Reflexion eigener Lehrpraxis.

Die Nachbesprechung der Sequenz erfolgt ebenfalls nach den oben erwähnten Feed-back-Regeln, die vor allem konstruktive Kritik und positive Verstärkung fördern. Ein vertrauensvolles, sehr positives Arbeitsklima ist regelmässig die Folge nicht nur dieses einen Veranstaltungsmoduls, aber es trägt wesentlich dazu bei.

Die Sequenz macht zeitlich 8% des Gesamtablaufs aus. Die anderen Module sind ähnlich dicht mit Absichten und Wirkungen besetzt – trotz der Gestaltungsfreiheit, die diese Bestandteile aufweisen. Dazwischen werden in mehreren Kurzreferaten Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung, Evaluationsmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen, Definitionen von Didaktik und guter Lehre zur Komplexität didaktischer Entscheidungen und ähnliches erläutert.

In Arbeitsgruppen und im Plenum werden ausserdem zahlreiche methodische Hinweise für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen und zum Dozentenverhalten als eine Art Prüfliste für die eigene Planung von Lehrveranstaltungen diskutiert und mit eigenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt. Am Schluss kehrt die Gruppe an die Pinwand mit der Problemsammlung aus der Anfangsphase zurück, macht sich bewusst, was von den Themen bearbeitet worden ist und legt Prioritäten für die Beratung der restlichen Punkte bis zum Schluss der Veranstaltung fest.

## 11. Evaluation hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung

Nach Abschluss des Werkstattseminares "Lehren und Lernen ..." wird ein umfangreicher Fragebogen an die Teilnehmenden ausgegeben und in den nachfolgenden Tagen bearbeitet. Da ein Fragebogen mit Ratingskalen immer selbst auch ein didaktisches Instrument darstellt, weil er zunächst eine Mitteilung enthält ("Seht her, unter solchen Gesichtspunkten kann man diese Veranstaltung betrachten"), werden manche Absichten den Teilnehmenden erst oder nochmal beim Bearbeiten des Bogens als Reflexionszusammenhang bewusst. Die nachfolgende Nennung der Fragen lässt gleichzeitig das Werkstattseminar in seinen Bestandteilen noch einmal plastischer hervortreten:

1. Fanden Sie den Durchführungsort geeignet? (Erreichbarkeit, Ausstattung, Grösse)
2. Das Partnerinterview und die anschliessende Einführung und Einhaltung der Regeln für Feedback in der Hochschullehre hat zu einem konstruktiven, kooperativen Arbeitsklima beigetragen (Antwort auf einer Fünferskala zwischen sehr stark/überhaupt nicht)
3. Erhielten Sie Anregungen, die für eine Erprobung in den eigenen Lehrveranstaltungen in Frage kommen? (gar keine/viele)
4. Es war nützlich, mit den Teilnehmern einen "Problemspeicher" über die gegenseitige Sicht der Probleme des Lehrens und Lernens an Hochschulen zu erstellen (Metaplan).
5. Fanden Sie den Einsatz der Moderations- und Entscheidungsmethoden (Metaplanmethoden) für eine Aktivierung der Teilnehmer/innen und eine schnelle Information über die in der Gruppe existierenden Vorstellungen nützlich?
6. Haben die 10 Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit (educational beliefs) die Ziele derartiger Werkstattseminare klären können?
7. Hat der Einsatz des Video-Feed-backs in Verbindung mit eigenem Verhalten und dessen Nachbereitung Ihnen Erkenntnisse und Verbesserungsmöglichkeiten vermittelt?
8. Haben die vier Simulationen von Lehr- und Lernsituationen und ihre Vor- und Nachbereitung Ihnen neue Anregungen vermittelt?
9. Die Informationen über die Ebenen der Gruppenarbeit, die Gruppenbeobachtung und der Einbindung von Gruppenarbeit in Plena (Gruppenauftrag, Integration des Gruppenergebnisses in das Plenum) waren nützlich für eine Sensibilisierung gegenüber Gruppenvorgängen.

10. Die vorgestellten Ergebnisse aus der Lehr- und Lernforschung (Gedächtnisleistungen bei unterschiedlichen Präsentations- bzw. Aneignungsarten, Orientierungen von Studienanfängern, Schlüsselqualifikationen) waren für die Planung neuer Lehrveranstaltungen anregend.
11. Die Diskussion um die Definition guter Lehre und um Didaktik war anregend für die Reflexion über Lehre.
12. Die vorgestellten Möglichkeiten der Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolgs (Evaluationsmöglichkeiten) vom One-Minute-Paper bis zum maschinenlesbaren Fragebogen haben mir neue Anregungen gegeben.
13. Sind die schriftlichen Materialien eine geeignete Gedächtnisstütze bzw. ein Reservoir für Ideen und Anregungen?
14. Haben die 37 Hinweise zur didaktischen und methodischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen (ungeachtet evtl. abweichender Meinungen zu einzelnen Punkten) Ihre Lust geweckt, Ihre Lehre in dieser Richtung zu überdenken?
15. Hat der Workshop sein Ziel erreicht, Ihre Neugier auf weitere didaktische Anregungen und Ihre Experimentierfreude im Alltag akademischen Lehrens und Lernens zu verstärken?
16. Waren für Sie die Tatsache und Art des Austausches über die Fächergrenzen hinweg, die der Workshop in seinem Aufbau gestiftet hat, für die Reflexion über Lehre nützlich?
17. War die Moderation des Workshops - gemessen am Teilnehmerkreis - effektiv für die Ziele, das Kooperationsklima und den teilnehmerzentrierten Ablauf?
18. Halten Sie diesen Typus von Werkstattseminar (mit seinem Ansatz am Erfahrungslernen) für weitere Kolleginnen und Kollegen für nützlich?
19. Hätte das Werkstattseminar auch (nach Ankündigung) zwei bis vier Stunden länger dauern dürfen?
20. Hat Ihnen das Werkstattseminar alles in allem gefallen?
21. Was würden Sie nach Ihren Bedürfnissen vorschlagen, an diesem Werkstattseminar zu ändern?
22. Sind Sie persönlich an einer Fortsetzung der Kooperation über didaktische Fragen interessiert?
23. Haben Sie Interesse an weiteren Werkstattseminaren? (Folgt eine Aufzählung zum Ankreuzen)
24. Halten Sie eine Kostenbeteiligung der Teilnehmer/innen auch künftig für gerechtfertigt? (Nein / 50 / 80 / 100 DM)

Die Antworten waren meistens auf einer Fünferskala anzukreuzen.

Mit Hilfe dieses Fragebogens war es möglich, das Werkstattseminar zu verbessern; allerdings waren die wesentlichen Bestandteile von Anfang an auf grosse Zustimmung gestossen.

## **12. Konzeptioneller Umbau der Angebote zu Ergänzungsstudiengängen "Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung"**

Während bisher die Hochschuldidaktikzentren in Deutschland die jeweiligen Werkstattseminare bei wachsender Gesamtzahl als Einzelveranstaltungen angeboten haben (das IZHD Bielefeld bietet 32 verschiedene Themen zur Auswahl und Vereinbarung an, vgl. die Homepage), werden seit mehreren Jahren in der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) Überlegungen darüber angestellt, wie eine curriculare Zusammenfassung zu einem Qualifizierungsprogramm bei gleichzeitig weiten Gestaltungsvarianten aussehen könnte. Hierzu sind vier Sachstände zu berichten.

1. Der AHD-Arbeitskreis "Qualifizierung für die Lehre" hat einen ersten Versuch zu einer Systematisierung und Zusammenfassung bestehender Angebote als Zwischenstand vorgelegt. Eine endgültige Empfehlung wird bald zu erreichen sein.

2. Das IZHD Hamburg hat auf der Basis von vier ausdifferenzierten Kompetenzbereichen einen Modellversuch "Aufbaustudiengang Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung" begonnen, in dem ein aufeinander bezogenes Veranstaltungsprogramm entwickelt und erprobt werden soll. 60 Studierende haben sich bereits eingeschrieben.
3. Das IZHD Bielefeld hat - ausgelöst durch die Hamburger Initiative - ebenfalls die Entwicklung eines Postgraduiertenstudiengangs "Lehrkompetenz in Wissenschaft und Weiterbildung" begonnen. Dabei werden die Akzente etwas anders gesetzt als in Hamburg und von dem in Abschnitt 5 vorgestellten Spektrum von 8 Komponenten der Lehrkompetenz ausgegangen. Zur Zeit wird unter den Lehrenden der Universität Bielefeld das Interesse an einer Teilnahme ausgelotet; ein Anreiz dazu kann auch im Erwerb der Lehrkompetenz in ausseruniversitären Berufsfeldern liegen, denn nur wenige Mitglieder des gegenwärtigen Mittelbaus können an der Universität verbleiben...
4. Nur scheinbar etwas ausgefallen hat der Verfasser in Zusammenarbeit mit dem Ost-West-Zentrum der Universität Gesamthochschule Kassel, das die praktische Organisation übernommen hat, als Pilotprojekt ein Curriculum für die hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden an russischen Universitäten entwickelt. Das dreijährige Projekt wird vom DAAD und der Bosch-Stiftung gefördert. Die russischen Universitäten sind sehr interessiert, die heutige westliche Didaktik kennenzulernen; von Seiten des IZHD Bielefeld sind an den Universitäten in Nowgorod und in Moskau bereits mehrere hochschuldidaktische Kurse gegeben worden. Aber auf die Dauer kann eine solche Ausbildung nicht von Deutschland aus erfolgen. Daher hat der Verfasser ein Projekt entwickelt, das nach dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe verfährt. Russische Lehrende sollen in einer Sommerakademie in Russland zunächst mit drei Werkstattseminaren der oben beschriebenen Art weitergebildet werden. Diese Sommerakademien sollen über drei Jahre veranstaltet werden. Aus jeder Jahrgangsguppe (20 Mitglieder) werden 4 Mitglieder ausgewählt, die dann zu hochschuldidaktischen Moderatoren weitergebildet werden sollen. Dazu besuchen sie eine siebenwöchige Winterakademie in Bielefeld für theoretische Studien und weitere hochschuldidaktische Werkstattseminare. In der nachfolgenden Sommerakademie übernehmen sie die Komoderation neben dem Verfasser und werden dann die dritte Sommerakademie selbständig leiten, während der Verfasser sich auf Supervision beschränken wird. Danach soll die russische Seite das Qualifizierungskonzept selbständig fortsetzen. Die Verbindung mit Deutschland und Fortbildung wird über normale Tagungsbesuche aufrechterhalten.

### **13. Internationaler Vergleich und weitere Perspektiven in Deutschland**

Im Internationalen Vergleich sind derartige Entwicklungen wie in Deutschland (16 hochschuldidaktische Arbeitsstellen sowie z.Z. 54 hochschuldidaktische Initiativen bei rund 300 Hochschulen) als rückständig zu bezeichnen. Im angelsächsischen Raum (Australien, Kanada, USA, Grossbritannien), in Benelux und Skandinavien hat fast jede Hochschule eine hochschuldidaktische Arbeitsstelle, bietet jede Hochschule hochschuldidaktische Kurse an.

International setzt sich mehr und mehr ein Umfang von 200 Stunden für eine hochschuldidaktische (Grund-)Qualifizierung durch, deren Veranstaltungen sogar curricular aufeinander bezogen sind; in immer mehr Staaten wird diese Qualifikation selbstverständliche Pflicht vor der Übernahme von dauerhaften Lehraufgaben. An vielen Hochschulen in Grossbritannien kann in einem in sich geschlossenen Studiengang ein Diploma in Higher Education abgelegt werden. Dazu breitet sich ein in Grossbritannien entwickeltes Qualifizierungsschema der Staff and Educational Development Association (SEDA) innerhalb und ausserhalb Grossbritanniens immer mehr aus.

Es gehört nicht mehr viel Prophetie dazu, einen relativ schnellen Ausgleich der Balance in der Relevanz zwischen Forschungs- und Lehrleistungen vorauszusagen. Solange die Habilitation beibehalten wird, zeichnet sich eine ernstzunehmende Vorbereitung auf die *venia legendi* ab, da immer mehr Konkurrenten inzwischen persönlich für eine respektable Vorbereitung auf künftige Aufgaben in Lehre und Prüfungen gesorgt haben. Sie definieren zunehmend den Vergleichsstab, so dass andere, zögernde Kolleg/innen nachziehen müssen.

An Fachhochschulen wird der Übergang aus der beruflichen Praxis in Lehraufgaben nach der Berufung "weicher" ausgestaltet werden, wie das z.B. in Bayern Baden-Württemberg heute bereits der Fall ist. Eine vorübergehende Absenkung der anfänglichen Lehrdeputate wird von einer systematischen hochschuldidaktischen Vorbereitung auf Lehraufgaben begleitet sein, so dass in dieser Zeit sowohl an der Lehrkompetenz, wie an der Ausgestaltung der eigenen Lehrveranstaltungen gearbeitet werden kann. Ausgereifte Konzepte für eine derartige Qualifizierung liegen vor, sowohl für Lehrende an Universitäten, wie an Fachhochschulen.

#### 14. Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (1994): Qualifizierung für die Lehre. - Braunschweiger Erklärung des AHD-Vorstandes. Bielefeld.
- Ball, Christopher (1985): *Fitness for Purpose* (SRHE+NER-Nelson), Guildford.
- Berendt, Brigitte (1992): Stärkung der Qualität der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung. In: Herbert Altrichter, Michael Schratz: *Qualität von Universitäten? Evaluation und Entwicklung*. Innsbruck.
- Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) Hamburg (1998): Modellversuch Ergänzungsstudium "Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung". [Http://www.izhd-Hamburg.de/veranstaltungen/inhalt.html](http://www.izhd-Hamburg.de/veranstaltungen/inhalt.html).
- Schulmeister, Rolf (1983): Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Ludwig Huber (Hg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 10), Stuttgart.
- Webler, Wolff-Dietrich (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: HSW 3 (1993), S. 119-126; 139-144
- Ders. (1996): Zum Stand der Aufwertung akademischer Lehre durch die Bundesländer. In: HSW 4 (1996), S. 240-250.
- Ders. (1997): Vorbereitung auf die akademische Lehre: Einige Rahmenbedingungen ihrer Entwicklung in Deutschland. In: HSW 1 (1997), S. 13-17.