2. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Wege zur Verbesserung der Lehre

- Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)
- Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin
- Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining
- Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training

1 | 2007

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Duisburg-Essen
Tobina Brinker, Dr., Leiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Fachhochschule Bielefeld
Diethard Kuhne, Dr., Geschäftsführer der Landeskonferenz der Personalräte, wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigter, Düsseldorf
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen
Anja von Richthofen, Dr., Leiterin der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifische Weiterbildung, Hochschule Niederrhein
Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel (geschf. Herausgeberin)
Christina Reinhardt, Dr., Leiterin der Stabsstelle Interne Fortbildung und Beratung (IFB), Ruhr-Universität Bochum
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen" auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude),
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12,
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:
Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise:
4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
30.05.2007

Grafik:
Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:
Jahresabonnement: 49 Euro/ 76 SFR, zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 12.50 Euro/ 19.50 SFR, zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf".

Das Jahresabonnement
verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:
Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber/innen oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung der Verfasser/innen gestattet.

2. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Editorial

II

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Wolff-Dietrich Webler
Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik) 1

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Monika Rummler
Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin 13

Helmut Ertel & Thomas Tribelhorn
Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining 20

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training 25

Rezension

Gunnar Kunz:
Das strukturierte Mitarbeitergespräch (Renate Pletl) III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte IVI, ZBS und HSW V

1 | 2007

Jahrzehnte verstanden sich Hochschulen als Träger wissenschaftlich orientierter Studiengänge, die gerade in den Geisteswissenschaften wenig Bezug zu einem konkreten Arbeitsmarkt hatten, während die Technik- und Naturwissenschaft, Medizin und Jura klare Berufsvorstellungen für ihre Absolvent/innen hatten, aber eben auch gezielt für diese Berufsfelder die zukünftigen Neueinsteiger/innen ausbildeten. Der Bologna-Prozess hat dies nochmals verstärkt und in diesem Rahmen gerade in den letzten Jahren zum einen die Diskussion um die hochschuldidaktische Weiterbildung von Hochschullehrer/innen zur Sicherung von Qualität in der Lehre wiederbelebt, zum anderem durch die Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, also berufspraktischen Fertigkeiten, in allen Studiengängen dieses Thema in den Vordergrund gestellt. Der Entwicklung von Programmen zur Förderung der Lehrkompetenz und der damit möglichen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollen in diesem Heft Rechnung getragen werden.

Dem grundlegenden und für die Ausbildung notwendigen Thema **Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)** widmet sich *Wolff-Dietrich Webler*. Obwohl sich in letzter Zeit viele Hochschulen mit der Entwicklung von Lehrkompetenzen beschäftigen, fehlt es nach Meinung des Autors an systematischen Entwicklungen und eindeutigen Zielsetzungen dieser Programme. Entsprechend wird eingangs eine Differenzierung und Definition der Begrifflichkeiten um ‚Weiterbildung' und ‚Didaktik' zu Grunde gelegt. W.-D. Webler verfolgt eine ganzheitliche und nachhaltige Programmentwicklung; daher sind die Rahmenbedingungen wie die grundsätzliche Einstellung der Lehrenden zur Lehre zu klären bzw. zu fördern sowie die generellen Anforderungen an die Lehre fest zu legen. Die Kompetenzen, die in diesem Rahmen von den Lehrenden gefordert werden, sind schließlich größtenteils identisch mit den Sozial- und Eigenkompetenzen, die für eine berufsbezogene Ausbildung an Hochschulen gefordert werden. Diese zu vermittelnden Kompetenzen wiederum müssen in einem Curriculum auf die unterschiedlichen Gruppen von Lernenden ausgerichtet werden; trotz aller Anleitung ist hier, wie in allen Berufen, eine professionelle Entwicklung ohne ausgewiesene Expert/innen nicht sinnvoll. **Seite 1**

Die TU Berlin hat eine eigene Stelle für die interne und externe Weiterbildung eingerichtet, die den eingangs genannten Anforderungen an eine Universität entspricht und bildende Maßnahmen koordiniert. *Monika Rummler* konzentriert sich in ihrem Beitrag auf **Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin** als Bestandteil einer umfassenden Personalentwicklung. Hierzu stellt sie anfangs die Frage, inwieweit eigenes Lehrpersonal systematisch qualifiziert werden kann und verweist gleichzeitig auf die zahlreichen hinderlichen Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Mitarbeiter/innen sowie auf die ablehnende Haltung gegenüber Weiterbildungsmaßnahmen seitens vieler Professor/innen. So sieht die Autorin die Basis einer erfolgreichen Umsetzung einer Qualitätssicherung in der Lehre durch die beharrliche Veränderung der Einstellung von Lehrenden mittels beständigem umfassenden und variationsreichen Angeboten. Die Weiterbildungsmaßnahmen in Form von Workshops bis hin zu individuellem Coaching umfassen alle Lehrendengruppen von den Tutor/-innen über neu eingestellte und erfahrene wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen bis hin zu den Professor/innen. Allein, dass dieses Konzept akkreditiert ist und von Teilnehmer/innen positiv bewertet wird, reicht jedoch neben dem breiten Angebot für eine zukunftsorientierte Qualitätssicherung in der Lehre nicht aus. Daher fordert die Autorin auch die Unterstützung der Hochschulleitungen über den üblichen Empfehlungscharakter hinaus. **Seite 13**

Renate Pletl

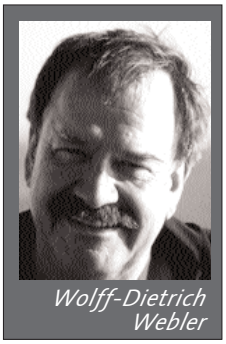
Helmut Ertel und Thomas Tribelhorn nehmen einen Aspekt der Qualitätssicherung der Lehre an ihrer heimatlichen Universität heraus und beschäftigen sich mit der **Aktivierung und Beteiligung von Lernenden im Präsentationstraining**. Vor dem Hintergrund der hochschuldidaktischen Qualifikationsmaßnahmen für Hochschullehrer/innen an der Universität Bern, die seit 2001 als berufsbegleitender "Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik" geführt wird und sich an europäischen Standards ausrichtet, haben die Autoren ein Detail aus einem der sechs Module herausgegriffen, nämlich die Weiterbildung der Lernenden in ihren Präsentationsfertigkeiten. Zur Veranschaulichung wird in Kürze das Gesamtkonzept der Uni Bern vorgestellt sowie die Verknüpfung der Modulinhalte diese Weiterbildungsstudiengangs. Einen Großteil des Erfolgs des Präsentationstrainings sehen die Autoren in erster Linie in der umfassenden und klar vorgegebenen Einbindung der Teilnehmer/innen bei der Selbstevaluation, den Feedback-Runden und den Bewertungsbögen zur Unterstützung der Kursinhalte.
Seite 20

Noch weiter ins Detail bzw. auf die Anleitungsebene geht *Anne Brunner* in **Team Games - Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?** Spiele für Seminar und Training: ab diesem Heft und in den neun folgenden Heften stellt sie zehn praktische Vorgehensweisen für Hochschullehrer/innen im Rahmen der Team Games vor. Für die einzelnen Schritte in den Team Games werden didaktische Handreichungen geboten, mit Anleitungen, Variationen, benötigten Hilfsmitteln, Voraussetzungen zur erfolgreichen Umsetzung und schließlich den vermittelten Kompetenzen. Die Anleitungen sind als Loseblattsammlung konzipiert und sind zur möglichen Entnahme jeweils an das Ende eines Heftes gestellt. **Seite 25**

Renate Pletl

Wolff-Dietrich Webler

Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)



Wolff-Dietrich Webler

Zur Zeit werden immer mehr lokale Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik) zusammen gestellt. Das ist grundsätzlich zu begrüßen. Deren Qualität fällt allerdings unterschiedlich aus. Oft wird die Aufgabe unterschätzt; es fehlt an systematischer Entwicklung, an der Beteiligung von ausgewiesenen Hochschuldidaktikern, auch der Entscheidungsprozess wird oft nicht von ausgewiesenen Experten begleitet. Im vorliegenden Artikel werden Grundlagen erläutert und Qualitätsanforderungen formuliert.

1. Hochschuldidaktik: Erstausbildung oder Weiterbildung - ist das wichtig?

Immer mehr Hochschulen bieten ihrem wissenschaflichen Nachwuchs (bzw. bei Fachhochschulen dem neu berufenen Kollegium) Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik) an. Sie werden im Allgemeinen zur Weiterbildung des Hochschulpersonals gezählt. Für Weiterbildungen typisch, wird ein buntes Gemisch von Veranstaltungen organisiert, die irgendwie mit Lehre zusammen hängen (oft von einer Steuerungsgruppe entschieden oder von beratenden Kommissionen aus Mitgliedern der Adressatengruppe unterstützt, die Themenwünsche äußern können). Es handelt sich häufig um eine vielfältige Sammlung von Einzelangeboten („Ach, was könnten wir denn mal wieder anbieten - was fand immer reges Interesse?") die auf vermutetes und in den verschiedenen beruflichen Lagen unterschiedliches Interesse reagiert. (Nachfrage-, nicht Angebotsorientierung bei der Definition und Zusammenstellung der Veranstaltungen - eine Debatte wie in der allgemeinen Weiterbildung auch.) Solche Angebote folgen keinem ausdifferenzierten Kompetenzprofil als Ausbildungsziel, dem eine analytisch gewonnene Bedarfsanalyse zugrunde läge. Insofern genügen sie i.d.R. auch keinen curricularen Ansprüchen. Das wäre weniger erheblich, wenn es sich tatsächlich um Weiterbildung handeln würde. Denn Weiterbildung besteht meistens darin, aus dem Blickwinkel der Nachfrageseite ein nach selbst empfundenem Bedarf durch individuelle Bildungsentscheidungen selbst zusammen gestelltes Bildungsprogramm zu absolvieren (seltener im Besuch eines festen, vordefinierten Programms im Rahmen einer Ausbildungsordnung) (s.u. Glossar). Typische Merkmale: Eigene Defizite (evtl. aus der Erstausbildung) ausgleichen, Kenntnisse und Fähigkeiten abrunden, sich durch eigenes Lernen auf dem Laufenden halten, neue Trends erfassen, Wandel der Anforderungen am eigenen Arbeitsplatz mit vollziehen durch informelles Lernen (im alltäglichen Tageslauf z.B. am Arbeitsplatz selbst) oder durch Wahrnehmung formaler, d.h. als Lernveranstaltung organisierter und aufgesuchter Weiterbildungsangebote. Die von den Hochschulen unter „Weiterbildung" bereit gestellten Angebote sind aber insofern irreführend, als in den wenigsten Fällen erfahrene Lehrende, die Lehren auch vorher professionell gelernt haben, eine echte Weiterbildung suchen. Bisher gibt es in diesem Beruf in Deutschland keine Selbstverständlichkeit kontinuierlicher Weiterbildung in der Lehre; das existiert nur im Bereich der Forschung. In der Regel handelt es sich um junge Lehrende am Anfang ihrer akademischen Karriere, die hier (erstmalig) eine Ausbildung in der Lehre absolvieren. Im angelsächsischen Raum ist man da genauer, indem Initial Entry Training (IET) von Continuing Professional Development (CPD) unterschieden wird. Da es sich bei den existierenden hochschuldidaktischen Programmen von der Nachfrageseite her also nicht um Weiterbildung handelt, sondern um Erstausbildung, bleiben derartige Programme hinter professionellen Maßstäben für eine Erstausbildung zurück. Um so wichtiger ist künftig eine professionelle Ableitung und Entwicklung der Curricula. Um weiter abgrenzen zu können, worüber hier gesprochen wird, folgt ein kleines Begriffsglossar:

1. Ausbildung
Berufsqualifizierende Ausbildung von Personen (in einem i.d.R. durch eine Ausbildungs-/Studienordnung zu einem anerkannten, d.h. zu einer bestimmten Berufsausübung berechtigenden Beruf) mit dem Ziel, anschließend eine berufliche Tätigkeit übernehmen zu können. Bei einem Hochschulstudium oft nicht zu einem bestimmten Beruf, sondern einer bestimmten (Einkommens-)Stufe bzw. Laufbahn berechtigend, bei offenen Tätigkeitsprofilen.

2. Weiterbildung
Absolvieren eines nach selbst empfundenem Bedarf durch individuelle Bildungsentscheidungen selbst zusammen gestellten Bildungsprogramms (selterner im Besuch eines festen, vordefinierten Programms im Rahmen einer Ausbildungsordnung). Typische Merkmale: Eigene Defizite (evtl. aus der Erstausbildung) ausgleichen, Kenntnisse und Fähigkeiten abrunden, sich durch eigenes Lernen auf dem Laufenden halten, neue Trends erfassen, Wandel der Anforderungen am eigenen Arbeitsplatz mit vollziehen durch informelles Lernen (im alltäglichen Tageslauf z.B. am Arbeitsplatz selbst) oder durch Wahrnehmung formaler, d.h. als Lernveranstaltung organisierter und aufgesuchter Weiterbildungsangebote.

3. Fortbildung
Erweiterung, evtl. Aufstockung einer ursprünglichen Ausbildung (auch in Formen des formalen und informellen Ler-

nens), oft in Form fester Programme, um sich auf andere, attraktivere Arbeitsplätze bewerben zu können.

4. Personalentwicklung
Gezielte Bildungsmaßnahmen des Arbeitgebers, der vorhandenes Personal aufgrund einer innerbetrieblichen Bedarfsanalyse im Rahmen des internen Arbeitsmarktes so qualifiziert, dass von diesen Personen eine bestimmte andere (meist höherwertige) Funktion übernommen werden kann.

2. Klärung der Begriffe: Didaktik - Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Hochschuldidaktik - Hochschulfachdidaktik - Wissenschaftsdidaktik

1. Didaktik - Allgemeine Didaktik - (Schul-)Fachdidaktik
Vor der weiteren Erörterung der Entwicklung von Programmen zum Erwerb der Lehrkompetenz müssen zentrale Begriffe dieser Entwicklung geklärt werden, weil sie ständig missverstanden, gleichgesetzt oder durcheinander geworfen werden. **Didaktik** als Begriff stammt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie Lehrkunst (auch: „Lernen machen"). Sie ist als *unterrichtliche Alltagspraxis* die Kunst, in Auswahl und Aufbau der Inhalte und Aneignungsprozesse Lehre auf Lernen zu beziehen und Lernen dadurch zu fördern, dass Lernumgebungen erarbeitet werden, in denen Wissen und praktische Fähigkeiten erworben werden können. *Als Wissenschaft* klärt sie die damit zusammenhängenden Variablen der Lehrenden, Lernenden, Inhalte, Ziele, Rahmenbedingungen (gesellschaftliche Normen- und Wertesysteme, Ausdifferenzierung von Bildungseinrichtungen, Ausbildungsordnungen, Gebäude, Personal- und Finanzausstattung etc.) und Präsentations- bzw. Aneignungs-Methoden sowie die Formen der Feststellung des Lehr- und Lernerfolgs in ihrer Beziehung zueinander auf und verknüpft Erziehungstheorie und Unterrichtstheorie. Das Fachgebiet **Allgemeine Didaktik** ist *Teil der Pädagogik* und „befasst sich im Gegensatz zu den speziellen Didaktiken mit den allgemeinen Prinzipien, den Strukturmomenten und der Institutionalisierungsproblematik organisierten Lehrens und Lernens" (Heursen 1983). In unterschiedlichen didaktischen Theorien und Modellen werden je unterschiedliche Bestimmungsmomente institutionalisierten Lehrens und Lernens besonders akzentuiert: Der Inhalts-, Vermittlungs-, Beziehungs- sowie der Zielaspekt mit den Fragen nach dem was, wie, wie interagierend und wozu. Die allgemeine Didaktik trägt traditionell die allgemeinen Kategorien der Analyse, Planung und Reflexion von Unterricht bei, während die Fachdidaktiken diese auf einen bestimmten schulischen Aufgabenkomplex anwenden (s.u.). **(Schul-)Fachdidaktik** hat als *Teil der jeweiligen Fachwissenschaften* unter Bezugnahme auf die Pädagogik im Rahmen der Lehrerausbildung und in der Schulpraxis die Aufgabe, aus fachlich gesichertem Wissen Unterrichtsinhalte auszuwählen und geeignete Unterrichtsformen zu entwickeln, um dieses Wissen - bildungstheoretisch eingebettet, d.h. u.a. auf Erziehungsziele bezogen - der jeweiligen Altersstufe der Schüler/innen gemäß in der Schule weiter zu geben (Fachdidaktik der Primarstufe/Fachdidaktik der Sekundarstufen). Fachdidaktik befasst sich daher wesentlich mit dem Aufbau von Unterricht und darin auch mit der begründeten Auswahl, einem geeigneten Zugang, der altersgemäßen Reduktion des Schwierigkeitsgrades und einem geeigneten Aufbau der Inhalte des betreffenden Unterrichtsfaches.

2. Hochschuldidaktik - Wissenschaftsdidaktik
Hochschuldidaktik ist keine Stufendidaktik, also keine in die Tertiärstufe der Bildung verschobene Schuldidaktik. Anders als die historisch im 19. Jahrhundert bis in die 30er Jahre des 20. Jahrhunderts und in der DDR noch etablierte **Hochschulpädagogik** ist Hochschuldidaktik auch *nicht Teil der Pädagogik*, sondern ein *eigenes, interdisziplinäres Fach*. Zur Aufklärung ihres Gegenstandes verwendet die hochschuldidaktische Forschung historische, soziologische, psychologische, pädagogische, ökonomische, wissenschaftstheoretische, insbesondere erkenntnistheoretische, juristische und kommunikationstheoretische Ansätze.
Aber durch den Begriffsbestandteil -didaktik wird leicht suggeriert, es komme hierbei ausschließlich auf die Übertragung und praktische Umsetzung der relevanten erziehungswissenschaftlichen Begriffe, Theorien und kategorialen Ansätze auf den Hochschulbereich an - wie in der Schuldidaktik auch. Hochschuldidaktik ist nicht auf irgendeine Art von Unterrichtsgestaltung mit ihren Voraussetzungen zu reduzieren. Vielmehr geht es darum, eine mit Forschungsprozessen, also mit ständig neuem, z.T. noch ungesichertem bzw. nicht ausreichend bestätigtem Wissen verzahnte Lehre zu erforschen. Hier werden überdies auf Studierendenseite (etwa im forschenden Lernen, problemorientierten Lernen, Projektstudium) wissenschaftliche Erkenntnisprozesse in die Lehre mit einbezogen. Diese Verknüpfung wird damit auch zum Forschungsgegenstand der Hochschuldidaktik; sie wird überprüft und u.U. kritisiert (Forschungsbezug der Lehre).
Alle Forschungsergebnisse konstituieren sich als Teil von Wissenschaft erst durch Mitteilung. Erkenntnisse, die ein Forscher für sich behält, erreichen nicht den Status von Wissenschaft. Mitteilung - und die Erreichbarkeit der Adressaten - sind damit zentrale Bestandteile von Wissenschaft (und es ist nicht nachvollziehbar, dass viele Disziplinen die Reflexion über ihre Mitteilbarkeit als allenfalls randständig und zutiefst unwichtig einstufen). Hochschuldidaktik ist (neben anderen Dimensionen, wie den sozialisatorischen und qualifikatorischen Wirkungen von Studium) die Lehre von der Mitteilung und aktiven Aneignung von Wissenschaft nicht nur in ihren Wissensbeständen, sondern - als wissenschaftliches Studium - auch ihrer methodischen und sonstigen Erkenntnisbedingungen, als Vermittlung von Wissenschaft nicht als Sammlung ewiger Wahrheiten, sondern als ständigen Erkenntnisprozess, in dem Wissen zu relativieren ist und Wahrheiten als jederzeit widerleg- und ersetzbar zu vermitteln sind. Hochschule ist damit Teil des Wissenschaftssystems. Schule dagegen ist der gesellschaftliche Ort der Vermittlung und damit Tradierung jeweils gesichert erscheinenden (Basis-)Wissens.
Zwar ist für die Analyse aller gesellschaftlichen Ausbildungsbereiche wegen ihrer komplexen Aufgaben, Funktionen und Wirkungen, die nicht mehr nur von einer einzelnen Disziplin abgebildet werden, immer ein interdisziplinärer Zugang notwendig. Für gesamtgesellschaftliche Reflexionen, institutionentheoretische Analysen und pädagogische Handlungsmodelle müssen grundsätzlich verschiedene Klassifikationssysteme, Theorien und empirische Ergebnisse herangezogen werden.

Entscheidend für die unterschiedliche Betrachtung ist die Hochschule als Teil des Wissenschaftssystems, als Teil der Wissens- und Wissenschaftsproduktion, sowie der Konstitution von Wissenschaft bzw. von Disziplinen durch Mitteilung und Erhaltung. Nur in dieser Zuordnung als „wissenschaftliche Ausbildung" und in der Bereitstellung geeigneter Rahmenbedingungen für die gewünschte Einheit von Forschung und Lehre rechtfertigt Hochschule ihren Status, ihre Förderung und ihre Freiheiten im Unterschied zur Schule. Wegen der Abhängigkeit der Ausbildungsinstitution Hochschule von ihrer Primärfunktion als Wissen und Wissenschaft produzierende Einrichtung wird Hochschuldidaktik zur **Wissenschaftsdidaktik** (von Hentig 1970; Klüver 1983). Zwar sind bildungssoziologische Begriffe wie Sozialisation, Qualifikation und Selektion sowie erziehungswissenschaftliche Begriffe wie Curriculum oder Lehr- bzw. Lernziele auch hier Schlüsselbegriffe, aber die theoretischen Ansätze und Ergebnisse der Wissenschaftsforschung stellen für die Hochschuldidaktik nicht nur ein Fundament dar, sondern geben den systematischen Ort der Hochschuldidaktik selbst als Wissenschaftsdidaktik an. Wie Wissenschaftstheorie und Wissenschaftssoziologie gehört Wissenschaftsdidaktik in den Bereich der Wissenschaftsforschung und steht dort am Schnittpunkt zu Erziehungswissenschaft, Psychologie, Bildungsökonomie, Bildungsrecht u.ä. Disziplinen.

Ihre Entstehung hat mehrere Wurzeln: Sie ist (als erste Wurzel) Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in der Studenten- und Assistentenbewegung entstanden in der Kritik an der herrschenden Wissenschaft (Erstarrung und Abschottung der Disziplinen sowie starken Hierarchien in der Ordinarienuniversität), an der angeblichen Politikferne von Wissenschaft und dem auf diesem Hintergrund interpretierbaren, „bedauerlichen" Unfall ihres „Missbrauchs" im Nationalsozialismus, an der mangelnden Reflexion ihrer Vermittlungs- und Aneignungsprobleme, am mangelnden Praxisbezug von Wissenschaft und Lehre, am mangelnden politischen Bewusstsein von der erzieherischen Wirkung von Lehre, von den Gefahren mangelnder kritischer Distanz der Wissenschaft zum herrschenden Gesellschafts-, insbesondere Wirtschaftssystem und wiederum der politischen Wirkung dieses Mangels, usw. Eine zweite Wurzel waren die Versuche liberal-progressiver Hochschulreformer in der Assistentenbewegung, mit Hilfe dieses Konzepts „Hochschuldidaktik" Folgerungen aus der Kritischen Theorie (Frankfurter Schule, Adorno, Habermas, Horkheimer u.a.) für die Veränderung der Vermittlungsprozesse von Wissenschaft durchzusetzen. Eine dritte Wurzel waren die Hoffnungen der Bildungspolitik auf die sozialtechnisch-effektivierende Wirkung einer stärker verbreiteten Hochschuldidaktik und deren letztlich den Lernerfolg erhöhende Wirkung mit positiven Folgen für die Effizienz des Studiums. Diese Hoffnungen führten zu einer Unterstützung der Hochschuldidaktik durch die Bildungspolitik bis hin zur Volkswagenstiftung und der DFG (Förderschwerpunkt Hochschuldidaktik) in den (frühen) 70er Jahren. Von großen Teilen der Hochschullehrer wurde sie anfangs bis weit in die 80er Jahre hinein dagegen abgelehnt. Dies geschah teils, weil die Hochschuldidaktik mit ihrer Forderung der Professionalisierung des Lehrens (übrigens bei Verteidigung der Einheit von Forschung und Lehre und Front gegen reine Lehrprofessuren) das Selbstverständnis vieler Hochschullehrer als Forscher, die (eher nebenbei) auch lehren, zu verletzen schien; teils weil sie mit ihrer Forderung nach einer erst noch nachzuholenden nachhaltigen Reflexion der Vermittlungsvoraussetzungen ihres Faches und der Probleme akademischer Lehre (was sie professionell zu tun als Laufbahnmangel nie gelernt hatten) den bereits erreichten Status dieser Professoren als Spitzen des Wissenschaftssystems in Frage zu stellen schien (aber nur, wenn man diesen Personenkreis von jeglicher Weiterbildungsnotwendigkeit ausnahm), teils weil die Hochschuldidaktik in Verdacht stand, Wissenschaft angeblich erst durch wissenschaftsfremd „politisierende" Sichtweise zu verzerren. Trotz dieses z.T. „linken" Hintergrundes organisierte sich die Hochschuldidaktik 1968 fast gleichzeitig im Arbeitskreis Hochschuldidaktik der Bundesassistentenkonferenz (BAK) und in einem Arbeitskreis des (als konservativ geltenden) Hochschulverbandes, der Standesorganisation der habilitierten Hochschullehrer, aus dem durch Umgründung und Verschmelzung mit den Initiativen der BAK schließlich die selbständige Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) e.V. hervorging.

Heute tritt Hochschuldidaktik in zweierlei Form auf: als (überwiegend) anwendungsbezogene Forschungsdisziplin sowie deren Weitergabe durch professionelle Hochschuldidaktiker einerseits und als Alltagspraxis in der Lehre andererseits. Als Forschungsdisziplin ist Hochschuldidaktik auch als „empirische Ausbildungsforschung und (empirisch angeleitete) Studienreform" bezeichnet worden (Webler/Wildt 1979, 1980). Aufgabe der Forschungsdisziplin ist die Erforschung (Aufklärung der Grundlagen) und, als angewandtes Fach, Beratung zum Wandel der Lehr- und Lernprozesse in Hochschulen: Ermittlung und Begründung ihrer Ziele und Inhalte, Entwurf und Erprobung von Lehr-/Lernsequenzen und Arbeitsformen, Analyse und Veränderung der Verfahren sowie der institutionellen und personellen Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen sind die wichtigsten Felder. Eine Möglichkeit, den wissenschaftlichen Gegenstand zu strukturieren und aufzuschließen, besteht in der Unterscheidung folgender Forschungs- und Entwicklungsfelder:

1. Übergang Schule/Hochschule, Wissenschaftspropädeutik, Studienvoraussetzungen, Studierfähigkeit, Beratungsforschung (Studienberatung, Lernberatung),
2. Studierendenforschung einschließlich der Bildungsinländer und der ausländischen Studierenden, Hochschulsozialisation, Fachkulturen in ihrer Auswirkung auf Lehre und Studium,
3. Forschung über Hochschullehrer/innen, Wissenschaft als Beruf, wissenschaftlicher Nachwuchs, Graduiertenkollegs, Habilitationen/Juniorprofessuren, Lehrkompetenz, Bedarf und Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung,
4. Struktur der Disziplin und Curriculum, Studiengänge und ihre Entwicklung, monodisziplinäre, gestufte, interdisziplinäre und disziplinenkombinierende Studiengänge; Integration der Komponenten der Lehrerausbildung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis); Theorie der Hochschulbildung; Ziele des Studiums,
5. Lehr- und Lernforschung im Hochschulbereich, Entwicklung von Lehr- und Lernmethoden und spezifischen Lernsituationen (Modelle forschenden Lernens, pro-

blembasierten Lernens, Projektstudiums etc.), Didaktik und Organisation der Lehre, hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung,
6. Forschung in ihrer Auswirkung auf die Lehre, Forschungsbezug der Lehre, Wissenschaftsdidaktik, Forschungskommunikation (u.a. Tagungsdidaktik),
7. Mediendidaktik: Lehr- und Lerneffekte und Gestaltung von Präsentationstechniken, Visualisierungen, Computern in der Lehre, interaktiver Studienprogramme, Multimedia, E-Learning,
8. Qualitätssicherung, Evaluation der Situation von Lehre und Studium und des Studienverlaufs, Rückmeldung des Lehr- und Lernerfolgs, European Credit Transfer System (ECTS), Leistungspunktsystem, Prüfungsforschung, Evaluation hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung,
9. Übergang Hochschule/Beruf, Qualifikationsanforderungen (einschl. fachübergreifender Qualifikationen), emp. Praxisbezug der Lehre, Didaktik des Praxisbezuges, Theorien der Praxis, Auswirkungen des Arbeitsmarktes auf Studienverhalten, Absolventenverbleibsstudien,
10. Geschichte der Hochschulen, internationaler Vergleich, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium, z.B. Auswirkungen der Bildungsfinanzierung (einschl. Studiengebühren), Personalstruktur und Auswirkungen leistungsorientierter Besoldung, Hochschule und Gesellschaft, Legitimation von Lehre und Studium, Wissenschaftsberichterstattung, Lehrberichte, „Public Understanding of Sciences and Humanities".

3. Hochschulfachdidaktiken - Fachhochschuldidaktik

Hochschulfachdidaktiken sind die Anwendung der Erkenntnisse der (allgemeinen) Hochschuldidaktik auf die spezifischen Inhalte, Lehrtraditionen, Ziele, Bedürfnisse und Fachkulturen der einzelnen Disziplinen. Daneben gibt es eigene Entwicklungen, die wiederum in die Hochschuldidaktik hinein verallgemeinert werden. Die Fächer haben zu sehr unterschiedlichen Zeiten damit begonnen, ihre Vermittlungs- und Aneignungsprobleme im Studium systematisch aufzuarbeiten. Damit sind nicht Bemühungen einzelner Lehrender gemeint, die es sicherlich gab, solange solche Fächer an der Hochschule gelehrt werden, sondern die Thematisierung dieses Problems von kleinen Fachgemeinschaften und eine regelmäßige Publikationstätigkeit mit diesen Fragestellungen. Solche Aktivitäten betreibt die Medizindidaktik und Ingenieurdidaktik schon längere Zeit seit Beginn der 70er Jahre (und hat dort zu eigenen Organisationsformen geführt), auch die Didaktik der Wirtschaftswissenschaften und die Fremdsprachendidaktik gibt es schon länger, während die Didaktik der Psychologie und die der Germanistik sich als breitere Aktivität erst in den letzten Jahren ausgeprägt hat.

Gelegentliche Versuche in den letzten Jahren, eine eigene **Fachhochschuldidaktik** zu formulieren, scheinen nicht aus irgendwelchen nach Hochschularten prinzipiell unterschiedlichen Vermittlungsproblemen, sondern eher einem hochschulpolitischen Profilierungs- und Abgrenzungsinteresse zu entspringen. Die §§ 7 und 8 des Hochschulrahmengesetzes über die (Qualifikations-)Ziele des Studiums gelten für alle Hochschulen gleichermaßen, was manchmal geflissentlich übersehen wird. Die Tatsache, dass so grundverschiedene Fächer wie Design/Gestaltung, Sozialarbeit, Betriebswirtschaft, Wirtschaftsrecht, Gesundheitsberufe und etliche Ingenieurfächer an einer Hochschulart, Fachhochschule, gelehrt werden, konstituiert noch keine Gemeinsamkeit, die die Gemeinsamkeiten innerhalb der gleichen oder sehr ähnlichen Fächer zwischen Universitäten und Fachhochschulen überwiegen würde.

Wie überhaupt unterstrichen werden muss, dass die einzelnen Fachvertreter sehr häufig von der Spezifität der Lehrprobleme ihrer Fächer völlig überzeugt sind (der häufigste von mir in Beratungen gehörte Satz lautet: *„In meinem Fach ist alles anders!"*) Stattdessen ist zu unterstreichen, dass sich die Probleme zwischen den Fächern aus der Sicht der Hochschuldidaktik, insbesondere der Lehr- und Lernforschung außerordentlich ähneln. Die Ursache für diese Meinung in den Fächern liegt daran, dass sie gewohnt sind, den Stoff allgemein und die einzelnen Inhalte im Besonderen als das Hauptproblem in der Lehre anzusehen und daher diese Inhalte als Differenz in den Vordergrund stellen. Zwar sei unbestritten, dass es manche Lehr- und Lernformen (z.B. Experimentalvorlesung, Laborpraktika) in anderen Fächern gar nicht gibt oder die Verteilung zwischen Vorlesungen, Übungen und Seminaren unterschiedlich ist. Aber das sind keine typenbildenden Differenzen. In allen Fällen von Lehre und Studium handelt es sich aus der Sicht der Studierenden um menschliche Informationsverarbeitung einer in ihrer Heterogenität durchaus vergleichbaren Gruppe von Lernenden, und von daher ergeben sich andere Trennungslinien und überraschende Gemeinsamkeiten quer zu den Fächern.

3. Ansprüche an den Aufbau hochschuldidaktischer Programme

1. Zwei Paradigmen

Bei der Entwicklung von Studiengängen gab es traditionell zwei Paradigmen, an denen sich die Entwicklung orientieren konnte: Entweder sollte eine Wissenschaftsdisziplin studiert werden, sodass die Absolventen im Praxisfeld dieser Disziplin dann mit den im Studium erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten tätig werden konnten. Oder es wurden aus einem beruflichen Praxisfeld heraus, das Anteile mehrerer Disziplinen umfasste, die Anforderungen abgeleitet und zu einem fachübergreifenden Studium zusammen gestellt. Dem Typ A entsprachen im Grundsatz die Studiengänge mit einem akademischen Abschluss, während Typ B eher den Lehramtsstudiengängen entsprach. Im Jurastudium wurde eher nach A studiert und im Staatsexamen nach B geprüft, was die Repetitorien auf den Plan rief, um diesen Graben zu überbrücken.

Im Bereich der Lehrkompetenz macht es keinen Sinn, Hochschuldidaktik als Fach zu studieren. Hier ist es sinnvoller, die beruflichen Anforderungen an Lehrende in Hochschulen zu analysieren, sie zu einem Kompetenzprofil zu entwickeln und ein Curriculum abzuleiten, das es den Nachwuchslehrenden erlaubt, dieses Kompetenzprofil (je nach Fachkultur variiert) zu erwerben. Immer mehr Hochschulen entwickelten ihre eigenen, lokalen Veranstaltungsprogramme dem entsprechend (meist mit Hilfe extern hinzugezogener hochschuldidaktischer Experten). So geschehen in den letzten Jahren beispielsweise an den Universitäten Osnabrück, Oldenburg und Bremen und in jüngster Zeit der Universität Lüneburg und z.Zt. der Universität Kassel.

2. Mindestanforderungen an diese Programme

Wie in normalen Studiengängen auch, hat heute die Entwicklung eines berufsqualifizierenden Programms - und dazu zählt der Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz für den wissenschaftlichen Nachwuchs - mit einer Analyse der beruflichen Anforderungen an die Absolventen als künftige Hochschullehrer/innen zu beginnen, um die Dimensionen der Berufsqualifizierung bestimmen zu können, denen das Programm später genügen muss. Natürlich muss nicht bei jeder Entwicklung erneut eine eigene Analyse vorgenommen werden - die gibt es bereits (vgl. Webler 2002, 2004a, 2004b; s. auch unten). Das Anforderungsprofil dort bildet die Grundlage zur Ableitung geeigneter Veranstaltungen zum aktiven Erwerb der Lehrkompetenz. Der zweite Teil des Titels der entsprechenden Publikation „über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung" zeigt schon die Dimensionen an, aus denen die „komplexe Kombination" besteht.

Rahmenannahmen, wie der Minimalkonsens in der AHD, der von den Annahmen des Deutschen Bildungsrates seinerzeit für die Lehrertätigkeit ausgeht, können allenfalls ein Anfang sein, reichen aber nicht aus:

- **Lehren und Lernen** (mit besonderer Betonung des Paradigmenwechsels von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung, des „shift from teaching to learning"),
- **Beraten** (Ziele und Gesprächsführung in differenzierten Beratungsfeldern, wie Studienfachberatung, Anleiten von Referaten/Haus-/Examensarbeiten, Prüfungs- und Lernberatung),
- **Prüfen** (Planung und Durchführung schriftlicher und mündlicher Prüfungen inkl. Modulprüfungen),
- **Innovieren** (professionelle, am Stand der Curriculum- sowie Lehr- und Lernforschung ausgerichtete Reorganisation von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen) und
- **Evaluieren** (von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen einschließlich der Vorbereitung der eigenen Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in).

Ein anderer Bezug, derjenige auf Borko und Putnam (1996), zwei oft zitierte Pädagogische Psychologen in den USA, wählt zwar eine andere Abstraktionsebene, ist aber gleich in mehrerer Hinsicht unzulänglich. US-amerikanische Entwicklungen in diesem Feld sind keineswegs immer wegweisend; zum einen neigen sie öfter zu defizitären Ansätzen (tools, Techniken, skills), in diesem Fall dem monodisziplinären Blick der Pädagogischen Psychologie, der mit Hochschuldidaktik nicht gleich zu setzen ist; zum andern sind sie auf das deutsche Hochschulsystem und Selbstverständnis von Lehre und Studium nicht umstandslos übertragbar. Die Autoren haben drei Dimensionen von Lehrkompetenz unterschieden:

- allgemeines pädagogisches Wissen,
- fachbezogenes Wissen,
- pädagogisches Fachwissen.

Hier fehlen mit der dreifachen Aufzählung von (nur) Wissensbeständen schon einmal die Dimensionen der Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, wenn man letztere nicht schon wieder auf „Wissen um..." verkürzen will. Auch verkennt der Ansatz, dass Hochschuldidaktik ihrer ganzen Entwicklung nach eben keine „Hochschul-Pädagogik" und schon gar keine (entsprechend der Primar- und Sekundarstufendidaktik) in den Tertiärbereich verschobene Stufendidaktik darstellt, sondern eine eigenständige, interdisziplinäre Entwicklung, die sich aus allgemeindidaktischen, soziologischen, psychologischen, pädagogischen, ökonomischen, wissenschaftstheoretischen und jeweils fachdisziplinären Bezügen zusammen setzt (s.o. Abschnitt 2.2).

In beiden hier referierten Bezügen fehlen wesentliche Dimensionen der Hochschuldidaktik, die sie zunächst von Schuldidaktik unterscheidet (und damit beginnt regelmäßig die Verkürzung der ersteren), nämlich die wissenschaftstheoretische Dimension (s.o. Abschnitt 2). Vor allem aber fehlt die Ebene der Einstellungen und Haltungen als Dimension der Lehrkompetenz; ohne sie gerät das, was total verkürzt als Hochschuldidaktik ausgegeben wird, leicht zur Sozialtechnik.

Der Stand internationaler Forschung zeigt aber, dass nachhaltige Veränderungen der Lehrkompetenz und vor allem des praktischen Lehrverhaltens nur dann eintreten, wenn es *in den Veranstaltungen* gelingt, die Ebene der Einstellungen und Haltungen (zu Studium, Lehre, dem Selbstverständnis von Lehrenden z.B. als resource person und facilitator von Lernen, Focussierung von Lernen und von Studierenden als Lerner) zu erreichen und zu verändern (Ho 1998, 2000; Gibbs/Coffey 2002).

3. Anforderungen an Lehrende im Hochschulbereich

Auszugsweise seien hier einige Passagen aus der o.g. Publikation „Lehrkompetenz" wieder gegeben, um die Dimensionen bzw. Kompetenzprofile zu erkennen, die in derartigen Programmen abgedeckt werden müssen.

Die Lehrleistung muss zunächst darin bestehen, ein Studium bereit zu stellen, dass nachfolgend zusammengestellte Kompetenzen zu erwerben erlaubt. Es handelt sich um Ziele traditionellen akademischen Studiums, die als notwendige Kernkompetenzen auch der Gegenwart gesehen werden.

Die Humboldtsche Universität ist moderner als ihr Ruf. Das sieht man an den US-amerikanischen Spitzenuniversitäten, die trotz ihrer angelsächsischen Wurzeln in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts weithin das Konzept der damals erfolgreichsten Universität der Welt, der Humboldtschen, übernommen haben. Sie leben dieses Konzept heute noch in weit höherem Maße als die deutsche Universität der Gegenwart. Das Konzept galt in Deutschland zentral für alle Fächer der ehemaligen großen Philosophischen Fakultät, also Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften, jedoch nur mit Abstrichen in Rechtswissenschaft und Medizin, während sich die Theologie diesen Zielen weitgehend angeschlossen hatte. Diese traditionellen akademischen Ziele, die der Humboldt'schen Idee von Wissenschaft verbunden sind, wurden von der Bundesassistentenkonferenz 1968 in ihrem sehr bekannt gewordenen „Kreuznacher Hochschulkonzept" noch einmal festgehalten:

„Wissenschaftliches Verhalten ist im besonderen durch folgende Merkmale gekennzeichnet, die je nach Gesichtspunkt verschieden geordnet werden können:

- **Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten:** Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlicher Zweck,

- **Fragehaltung:** Motivation zu ständig erneuertem Nachforschen und Befragen,
- **Kreativität:** Offenheit für und Streben nach Veränderungen, nach neuen Begriffen und Einsichten; Variieren und Überschreiten der erreichten Positionen; schöpferische Tätigkeit,
- **Beherrschung von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewusstsein,** das sich auf die Zugänge zu bestimmten Gegenständen bzw. Bereichen, auf die Zuverlässigkeit und die Grenzen der Methoden, auf die Kriterien für die Stringenz von Beweisen und für die Aussagekraft von Datensammlungen erstreckt,
- **Kontrolle und Kritik:** Offenlegung der Fragestellungen und Interessen, des „Vorverständnisses", der Methoden, Quellen bzw. Daten; ständige Überprüfung; Offen-heit für Gegeninstanzen; Einsicht in die möglichen Argumentationszusammenhänge,
- **Kommunikation:** Fähigkeit zu angemessener sprachlicher oder symbolischer Darstellung, zur Unterscheidung von Aussage, Schlussfolgerung und Werturteil; kritisches Sprachbewusstsein; Bereitschaft und Fähigkeit zur Diskussion,
- **Kooperation:** Team-Work, Gruppenarbeit auch im überfachlichen Zusammenschluß; Einsicht in die Grenzen des eigenen Wissens einerseits, in die Verfahren, die Dynamik und die Grenzen von Gruppenarbeit andererseits,
- **Ökonomie:** Arbeitstechnik, -einteilung, -disziplin, -strategie,
- **Spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten,** deren Kanon nur im einzelnen Fach festgesetzt werden kann,
- **Mut zum erklärten Dilettantismus:** Informed guesses, Hypothesen auf der Grundlage begrenzter Information, Vermeidung von „Fachidiotentum".

Die Aneignung dieser Verhaltensformen ist das allgemeine Ziel der Lernprozesse auf allen Stufen des Bildungswesens" (BAK 1968, S. 15f.).
Hier folgen nun Zusammenfassungen von Dimensionen der Lehrkompetenz (Auszug aus Webler 2004a; zur Ableitung und Begründung vgl. dort):

4. Dimensionen der Lehrkompetenz

4.1 Wertebasis für die Hochschullehre nach SEDA

Die große britische „Staff and Educational Development Association (SEDA)" hat für die Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Aufgaben als Hochschullehrer sieben Forderungen als Wertebasis für die Hochschullehre formuliert, mit denen sich die Betreffenden auseinanderzusetzen haben. Alle nach dem System von SEDA akkreditierten Hochschullehrer müssen belegen, dass sie in ihrer Arbeit von folgenden 7 Werten ausgehen:

1. (How Students learn): Alles Lehren, Verwalten und alle pädagogische Forschung sollten geleitet werden von der aktiven Suche nach einem besseren Verständnis davon, wie Studierende lernen.
2. (Individual Difference): Studierenden beim Lernen zu helfen, muss mit der Anerkennung beginnen, dass alle Studierenden ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvorausetzungen in den Lernprozess einbringen.
3. (Development): Studium ist auf die Entwicklung vorhandener Fähigkeiten/Fertigkeiten, des Wissens, der Einstellungen und des Selbstvertrauens der Studierenden gerichtet, sodass sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können; unsere Arbeit mit Studierenden sollte sie daher bestärken und befähigen, größere Fähigkeiten und Kompetenzen für ihr persönliches und berufliches Leben zu entwickeln.
4. (Scholarship): Die Basis der Kompetenz von Hochschullehrern sollte ein waches Bewusstsein von und eine Wertschätzung der Ideen und Theorien anderer bilden. Alle Lehre sollte gestützt sein von der Suche nach neuer Erkenntnis und den Studierenden einen fragenden und analytischen Ansatz vermitteln.
5. (Collaborative Learning): Viele Teile unserer Arbeit als Hochschullehrer werden als Mitglieder eines Teams aus Lehrenden und Unterstützungspersonal geleistet. Kollegialität und die Unterstützung sind ebenso wichtig wie die persönliche wissenschaftliche Leistung.
6. (Equal Oppportunities): Jegliches Handeln der Hochschullehrer sollte auf die Realisierung von Chancengleichheit gerichtet sein.
7. (Reflection): Hochschullehrer werden durch mehr ausgezeichnet als durch Kompetenzen. Sie reflektieren ebenso über ihre Intentionen und ihr Tun sowie deren Effekte und versuchen deren Ursachen zu verstehen. Sie entwickeln somit ihr Verständnis und ihre Praxis weiter und fördern ihr eigenes Lernen.

Hiermit ist noch kein Kompetenzprofil geschaffen, aber ein ungewöhnlich hoher Reflexionsgrad. Für ein Kompetenzprofil, das auch Grundlage konkreter Ausbildungsprogramme werden kann, sind weitere Schritte notwendig.

4.2 Gegenstände hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung

Die Akkreditierungskommission der AHD hat Elemente für ein hochschuldidaktisches Curriculum zusammengestellt, ohne sie schon enger zu verbinden; sie wollte den Akkreditierungsanträgen (von Programmen) keine engeren Vorgaben machen, also die Möglichkeiten der Ausdifferenzierung nicht ausschöpfen. Es sollten erworben werden:

Kompetenzen für

- das Analysieren von Lernsituationen und -prozessen,
- Planen von Studiengängen, Sequenzen, Modulen,
- Planen - „Inszenierung" - von Lernsituationen,
- Lehren - „Lernen lassen",
- Beratung von Studienzielen, -strategien, -planung,
- Beratung zu Lernstrategien, -aufgaben, -problemen, Arbeiten,
- Prüfen,
- Evaluieren.

Wissen über

- institutionelle Bedingungen, „Kontext Hochschule",
- Ziele,
- Inhalte,
- Leistungsnachweise, Prüfungsformen,
- Methoden, Medien, Arbeitsformen,
- personelle Voraussetzungen der Lehrenden und der Lernenden und deren wechselseitige Verknüpfungen.

Professionelle Weiterentwicklung durch

- Reflexion - Entwicklung eigenen Lernens,
- Austausch mit anderen,
- Hospitation,

- kollegiale Beratung,
- Supervision,
- Teamplanung,
- Teamteaching,
- Coaching,
- Fortbildung.

Der nachfolgende Text (aus „Lehrkompetenz") geht mit der Formulierung der nachfolgenden Abwägungen und Forderungen (Ziff. 4.3 bis 4.6) hier sehr viel weiter.

4.3 Für die Lehre unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich
Die Kultur eines Fachbereichs wird wesentlich von der Identität und dem Selbstverständnis seines Lehrkörpers und der einzelnen Lehrenden geprägt. Die Entstehung ist ein Prozess. Erwartungen und Anforderungen werden im Alltag nicht systematisch-vollständig, sondern eher zufällig und nur bruchstückhaft wahrgenommen. In jedem Fall sind sie nicht einfach verbindlich und handlungsanleitend, sondern werden individuell interpretiert und akzeptiert; auf diese Weise wird ein eigenes Selbstverständnis, das eigene Rollenverständnis als Hochschullehrer/in entwickelt.
Hierbei werden innere Überzeugungen und von außen kommende Erwartungen ausbalanciert und zu Selbstentwürfen verarbeitet entlang solcher Fragen wie: Was ist meine Aufgabe? Was sind meine Rechte und Pflichten, m.a.W. was muss, was will ich selbst? Wer bin ich? Sie sind Bestandteile der professionellen Identitätsfindung.
Für das eigene Rollenverständnis der Hochschullehrer/-innen sind die interpretierten Erwartungen relevanter Bezugsgruppen von Lehrenden konstitutiv, Erwartungen der Kollegen und Fachgesellschaften, der Hochschulleitung, Abnehmer von Absolventen (Arbeitgeber), der Politik, Ministerialverwaltung, öffentlichen Medien, Familien der Studierenden und der Studierenden selbst.
Ist es mehr der Wissenschaftler, der versucht, sein forschungsintensives Wissen an angehende Wissenschaftler weiterzugeben? Mehr die Lehrperson, die ohne Bezug zur eigenen Forschung Standardwissen im Grundstudium vermittelt - mit dem Gefühl, unter Wert beschäftigt zu sein? Geht es darum, das Niveau des Faches durch scharfe Selektion aufrecht zu halten oder mehr darum, Lernprozesse anzuregen, zu begleiten und zu stützen? Geht es tendenziell um die Einführung in die Forschungsdisziplin oder eher um praxisbezogene, berufsqualifizierende Lehre? Also um Forschungsnachwuchs oder Berufspraktiker?
Wie sollte das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden gestaltet werden? Wie können die Lehrenden dies in ein Verhältnis zu ihrer Verbindung zum Stoff setzen? Welches Verhältnis zum Stoff und ihren Hochschullehrern sollten umgekehrt die Studierenden gewinnen (die einen ganz ähnlichen Selbstfindungsprozess durchlaufen wie die Lehrenden und dort Widersprüche zwischen Rollenverständnis und ursprünglichem Selbstverständnis ausbalancieren müssen)? Im Kernbereich geht es um die jeweilige Interpretation der Beziehungen im didaktischen Dreieck

Lernende
Lehrende Stoff

Für die daraus entstehenden Einstellungen und Haltungen gibt es keinen allgemeingültigen Ableitungszusammenhang. Es handelt sich letztlich um Werteentscheidungen, deren Entstehung abgebildet und analysiert werden kann. Diese Werteentscheidungen werden allerdings nicht freischwebend getroffen, sondern entstehen in der Konstellation: Person

Interaktion mehrerer Personen
Organisation - gesellschaftlicher Kontext

Sie müssen als Dimensionen von den Lehrenden ausgefüllt und vor den jeweiligen Bezugsgruppen gerechtfertigt werden (vgl. hierzu auch Huber/Portele 1983).
Aufgrund des eigenen Selbstverständnisses (das mangels Kommunikation darüber mit Kollegen und professionellen Hochschulforschern - hier insbesondere Hochschuldidaktikern - und mangelnder empirisch gesicherter Kenntnisse über zeitgenössische Studierende nie auf seine Berechtigung und didaktische Tragfähigkeit überprüft wird) werden Erwartungen an die Studierenden gerichtet, die mangels Kommunikation mit den Studierenden darüber - oder mangels klarer Vermittlung oder Überzeugungskraft nur mangelhaft dort wahrgenommen werden. Hier ist ein massives Kommunikationsproblem zu konstatieren, vielfach belegt in den empirischen Untersuchungen des Verfassers.
Erschreckend viele Äußerungen von Lehrenden zeigen nach Beobachtungen des Verfassers ein sehr negatives Bild von Studierenden. Dieses Bild ist das Ergebnis z.T. langjähriger wechselseitiger enttäuschter Erwartungen. Auf die Enttäuschungen der Studierenden kann hier nicht eingegangen werden. Die Enttäuschung der Erwartungen von Seiten der Lehrenden geht auf zahlreiche Ursachen zurück:

- z.T. sind Erwartungen unrealistisch, weil dieser Teil der Lehrenden sich aus eigener Erinnerung nur noch höchst lückenhaft in typische Orientierungs-, Identifikations- und Lernprobleme von Studierenden hineinversetzen kann („vergoldete Erinnerung") oder seinerzeit selbst ganz untypische soziale, motivationale o.a. Voraussetzungen ins Studium mitbrachte,
- Änderungen in den lebensweltlichen Umständen der Studierenden (Studium nicht mehr Selbstzweck, auf den man sich vollständig einlässt, sondern nur noch ein Lebensbereich neben berechtigten anderen) wollen nicht zur Kenntnis genommen oder akzeptiert werden,
- zum Teil sind auch Zielkonflikte der Lehrenden selbst die Ursache, z. B. die Vorstellung, Studierende sollten sich vollständig auf das Studium einer Wissenschaftsdisziplin einlassen und danach handeln, während der Auftrag an die Hochschulen lautet, ein wissenschaftliches, aber berufsqualifizierendes Studium anzubieten, zu dem sich viele Fachbereiche noch immer nicht konsequent verstehen wollen oder können.

Daraus folgen weitere Probleme bei den Lehrenden:

- Da sie, ihrer Fachsozialisation gemäß, übermäßig auf die Vermittlung von Stoffmengen, also die Präsentation von Fachinhalten fixiert sind (m.a.W. auf die zentrale Rolle der Lehrenden) statt auf die Anregung und Moderation von Lernprozessen der Studierenden (also auf die zentrale Rolle der Studierenden mit ihrem Lernerfolg), ödet sie die wiederholte Darstellung gleicher Inhalte (u.U. sogar Semester für Semester gleich) an. Wären sie aber statt dessen auf menschliche Entwicklungsprozesse, auf die Freude an der Art und Weise fixiert, wie junge Menschen sich in das jeweilige Lehrgebiet selbst einarbeiten, sich

Wissensgebiete aktiv erschließen und langsam in ihre Expertenrolle hineinwachsen, dann gäbe es keine Langeweile, gäbe es nicht das Gefühl von persönlichem Stillstand als Lehrender oder gar von einer „Tretmühle". Hier stellen sich zentrale Fragen grundlegend falscher beruflicher Identifikationsmuster (wer solche Wiederholungen scheut, sollte grundsätzlich überlegen, ob ein lehrender Beruf der richtige ist) und unzureichender Reflexion bzw. Tradition in dem jeweiligen Fach, das derartige Einstellungen nicht selbst an den wissenschaftlichen Nachwuchs weitergibt.

Vorstehende Rahmenbedingungen und erste Schlussfolgerungen zusammenfassend erscheint *der Erwerb folgender Einstellungen und Haltungen* als Ziel und Ergebnis einer Qualifizierung für künftige Aufgaben in Lehre, Beratung, Prüfungen und Studienreform erforderlich:

1. Respekt vor Studierenden als junge Erwachsene in einem spezifischen Entwicklungsstadium,
2. anhaltendes Interesse, Entwicklungsprozesse von Menschen zu fördern (statt Fixierung auf Stoff und Fach); Bereitschaft zur Hilfe,
3. anhaltendes persönliches Interesse an beruflichen Qualifizierungsprozessen und an deren Anleitung,
4. anhaltende Lust, junge Menschen in die Wissenschaft einzuführen,
5. Respekt gegenüber anderen Überzeugungen und Lebenskontexten,
6. Bereitschaft, Studierende als Partner zu betrachten und danach zu handeln,
7. Bereitschaft, die demokratischen Tugenden zu leben, die oben (Abschnitt 2) argumentiert worden sind (Hinweis auf Abschnitt in der Originalpublikation),
8. Bereitschaft, den Studierenden dasjenige Engagement und diejenige Verläßlichkeit und Pünktlichkeit entgegenzubringen, die wir von den Studierenden immer erwarten,
9. Bereitschaft, die wissenschaftlichen Verhaltensweisen nicht nur zu lehren, sondern zu leben,
10. Bereitschaft, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern an Hochschulen zu realisieren,
11. Respekt (nicht nur Toleranz als „Duldung") vor anderen Kulturen, ethnischen und nationalen Wertesystemen, (insoweit sie nicht gegen deutsche Grundrechte - z.B. die Rechte der Frau - verstoßen und nicht trotzdem in Deutschland gelebt werden wollen),
12. In dem pädagogischen Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen sollte Fördern unbedingten Vorrang haben.

Diese Aufzählung kann keine Vollständigkeit beanspruchen. Ihre Realisierung schon in dieser Form würde aber nicht unerheblich dazu beitragen, Defizite in Lehr- und Lernprozessen zu beheben. Sie basiert z.T. auf umfangreichen empirischen Studien des Verfassers zu Lehr-/Lernprozessen im Hochschulbereich im Rahmen von Evaluationsstudien und geht darüber hinaus auf jahrzehntelange Beobachtung und Lehrerfahrung zurück. Die Forderungen sind als funktionales Verhalten zum besseren Erreichen des Lehr- und des Lernerfolgs empirisch überprüfbar. In sie sind allerdings zahlreiche Werteentscheidungen (Gleichheit, Gerechtigkeit usw.) eingegangen. Aussagen nach Art vorstehender Überlegungen, aber insbesondere die werthaltigen Aussagen finden sich bisher in der mit Fragen der Qualifikation für Hochschullehrer/innen befassten Literatur kaum. Sie wurden - wie der Verfasser nur vermuten kann - aus Scheu vor konflikthaften Klärungsprozessen und der Vorstellung, Werte mit Allgemeingültigkeit könne es in heutigen pluralen, demokratischen westlichen Gesellschaften nicht geben, jahrelang ausgespart. De facto leben diese Gesellschaften aber einen Wertekanon - bei aller Pluralität in Subkulturen - der allerdings oft erst im Vergleich zu stark kontrastierenden Gesellschaften oder fundamentalistischen Strömungen oder stark abweichendem Verhalten im Einzelfall deutlich wird (Auszug aus: Webler 2004a).

4.4 Für die Hochschullehre spezifische Aspekte der Selbstkompetenz

z.B. Rollenverständnis, Nähe und Distanz zu Studierenden, ermutigen ohne zu schönen; Selbstpflege, um leistungsfähig zu bleiben, usw.

4.5 Für die Hochschullehre spezifische Aspekte der Sozialkompetenz

z.B. Kommunikationsfähigkeit - Erklärungsfähigkeit; sich zurücknehmen - fragen statt antworten; „geistige Räume" öffnen; Einstellung auf unterschiedliche Adressatengruppen; Reden über Kommunikations- und Arbeitsprozesse, usw..

4.6 Didaktische Fachkompetenz

4.6.1 Planungskompetenz

Fähigkeit, Stunden, Semesterveranstaltungen, ganze Studiengänge didaktisch zu planen und zu verändern.

4.6.2 Didaktische Methodenkompetenz

Fähigkeit, aus einem breiten Repertoire zielgruppenorientiert angemessene Lehr-/Lernmethoden einzusetzen, selbstorganisiertes Lernen durch Impulse einzuleiten, kleine und große Gruppen zu moderieren, Stoff zu präsentieren, zu Konfliktmanagement usw..

4.6.3 Medienkompetenz

Fähigkeit, personale Medien sowie alte und neue technische Medien (Visualisierung, Multimedia usw.) in die Lehre zu integrieren. Mediendidaktische Urteils- und Auswahlfähigkeit gegenüber Medienangeboten usw..

4.6.4 Beratungskompetenz

Studien- und Lernberatung für Studienauswahl und Lerntechniken; Feedbackmethoden zur Leistungsrückmeldung; Verfügung über lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen usw..

4.6.5 Qualifizierungskompetenz

i.e.S.: Vermittlung theoriegeleiteter Handlungskompetenz; Transferfähigkeit von Wissenschaft auf Praxis, z.B. durch fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen; Verwirklichung der Studienziele (§§ 7/8(1) HRG).

4.6.6 Vermittlungskompetenz für wiss. Verhalten

Vermittlung traditioneller Merkmale, wie Fragehaltung, Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlichen Zweck; Kreativität; Methodenbeherrschung und methodenkritisches Bewusstsein, Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Arbeitsökonomie; disziplinspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten.

4.6.7 Fähigkeit und Bereitschaft, als personales Modell für die Orientierung von Studierenden zu dienen
Modell für wiss. Verhalten; Glaubhaftigkeit, Authentizität; Verzahnung von Forschung und Lehre, von Wissenschaft und Privatleben.
4.6.8 Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre
Forschungsbezug von Lehre; Methoden, Studierende Erkenntnisprozesse in der Forschung erfahren zu lassen (auch in der Lehrerausbildung!); Fähigkeit zur Anleitung forschenden Lernens, von Lehrforschungsprojekten; Fähigkeit, Ergebnisse der eigenen Disziplin für Zwecke der Lehre wieder in den Status noch zu lösender Probleme rückzuversetzen (genetisches Lernen); Fähigkeit, Räume für selbstorganisiertes Lernen der Studierenden zu öffnen und sie (anfänglich) systematisch zum Selbststudium, also zur Selbstorganisation des Lernens auch als Voraussetzung lebenslangen Lernens anzuleiten.
4.6.9 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 1:
Fähigkeit, die vorstehenden Kompetenzen zu bündeln, praktisch anzuwenden und förderliche praxisbezogene Lernumgebungen zum Erwerb der Handlungskompetenz für Studierende zu organisieren (Praxiserkundungen, Simulationen, Expertenhearings, Projekte, problembasiertes Lernen (PBL), Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen usw.).
4.6.10 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 2:
Fähigkeit, Kooperationsbeziehungen zu (mindestens den Studiengängen affinen) Praxisfeldern, eigenen Absolventen sowie zu intermediären Personen und Einrichtungen (die selbst Brücken zur Praxis schlagen, wie z.B. Zentren für Lehrerbildung, Entwicklungszentren an Hochschulen u.ä.) aufzunehmen und deren Praxiswissen in Lehre und Studium einfließen zu lassen.
4.6.11 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 3:
Methodische Fähigkeit, eigenes und fremdes Erfahrungswissen aus dem Alltag in Praxisfeldern zu enttrivialisieren und über induktive Schritte der Abstraktion einer Theoriebildung zuzuführen, also Theorien der Praxis zu entwickeln, die in die Lehre eingeführt werden. Diese Schritte sollen den Studierenden ebenfalls eine Einordnung ihrer praktischen Alltagserfahrungen in das Studium ermöglichen, m.a.W. ihr Alltagswissen auf wiss. Wissen beziehen lassen. Dies ist eine ausdrücklich an Universitäten, aber naheliegenderweise auch an Fachhochschulen auszubildende Kompetenz.
4.6.12 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 4:
Fähigkeit zur Organisationsentwicklung als Fähigkeit, partizipatorische Strukturen und Prozesse in Hochschulen, insbesondere in Lehre, Studium, Studiengängen und Prüfungen zielangemessen zu organisieren und den Wandel dieser Strukturen und Prozesse zu gestalten (Change Management).
4.6.13 Prüfungskompetenz
Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen den Studienzielen entsprechend in testtheoretisch, prüfungsrechtlich und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten.
4.6.14 Evaluationskompetenz
Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung als Personal- und Organisationsentwicklung einzubringen.
4.6.15 Kontextkompetenz/Feldkenntnis
Verständnis der Geschichte der Hochschulen in ihrer Wechselwirkung mit gesellschaftlicher Entwicklung und ihren bildungstheoretischen Leitideen. Kenntnis der Entstehung und Implikationen von Lehr- und Lernfreiheit. Verständnis der Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulsystem, zwischen Forschungssystem und Ausbildungssystem, zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium sowie des eigenen beruflichen Erfolges analysieren zu können. Fähigkeit, Lehrtätigkeit an Hochschulen in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen und sich mit individuellen Erwartungen der Studierenden wie auch von gesellschaftlichen Gruppen auseinanderzusetzen (Auszug aus: Webler 2004a).

4. Curriculare Gestaltung der Programme

1. Umrisse und Struktur von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

Während noch vor wenigen Jahren in angelsächsischen Ländern Programme im Umfang von etwa 200-240 Kontaktstunden Standard waren (ähnliches dann auch durch die skandinavischen Ländern und die Niederlande übernommen), so gelten dort mittlerweile Programme mit 400 bis 450 Stunden als normal. Das ist bei dem vorstehend entwickelten Kompetenzspektrum auch nicht verwunderlich. Bei alldem darf nicht vergessen werden, dass die Universitäten als Zeitraum dafür, forschen zu lernen, 7 Jahre für angemessen und normal halten (6 Monate Diplomarbeit, 2,5 bis 3 Jahre Dissertation, 3,5 bis 4 Jahre Habilitation). Es käme wohl niemand auf die Idee zu diskutieren, ob eine Dissertation als Nachweis tatsächlich notwendig ist - nur darüber, ob die Habilitationsschrift auch durch andere Nachweise ersetzt werden kann. So normal muss es sein, die Lehrkompetenz auf systematischem Wege in einem geeigneten Programm zu erwerben.
Für die Struktur hat sich in Deutschland eine Gliederung aus drei Modulen aus (überwiegend) Blockveranstaltungen von je zwei Tagen plus begleitende Tätigkeiten (als erweiterte experimentelle Lehrpraxis und Reflexion der Erfahrungen) durchgesetzt. Eine Reihe solcher Programme - auch im internationalen Überblick - sind veröffentlicht (vgl. Macke, Kaiser, Brendel 2003, S.25 ff.).

2. Aufbau des Curriculums

Große Unterschiede in der Adressatengruppe sollten auch Unterschiede im Aufbau der Programme bedingen, denn der Aufbau entscheidet über die Art bzw. die Strategie des Lernens in dem jeweiligen Programm. Hier sind im Lernen von Erwachsenen vor allem drei Typen zu unterscheiden:
a) Berufsunerfahrene Lerner, die sich auf eine ihnen noch weitgehend unbekannte Berufswirklichkeit vorbereiten wollen;
b) bereits im Beruf stehende, aber auf bestimmte Aspekte weitgehend unvorbereitete Lerner, die die diesbezügliche Fundierung als berufsintegriertes Lernen anstreben, während sie sich weiter in den Beruf einarbeiten;
c) berufserfahrene Lerner, die die Anforderungen und Entwicklungstrends im Beruf kennen und für sich persönlich und für ihre spezifischen beruflichen Anforderungen eine gezielte Weiterbildung suchen.

Zu a): Insbesondere, wenn die Lerner noch nicht im Beruf stehen, sondern das Studium der Berufsausübung vorgelagert erleben (also als eine Art Vorratslernen auf die spätere Berufspraxis), halten es nicht in der Entwicklung von Studiengängen ausgebildete Beteiligte - also die meisten - für naheliegend, von der Systematik der Disziplin auszugehen, nämlich vom logischen Aufbau des Erkenntnisgebäudes als Ordnung des Wissens. Dem entspricht der Aufbau von (akademischen, nicht konsequent berufsorientierten) Studiengängen am häufigsten. Motivations- und kognitive Lerntheorien führen allerdings zu anderen Ansätzen; dort wird von Situationen und Problemen ausgegangen, die für die Lerner relevant sind und erst später zur Systematik geführt.

Zu b): Findet das Lernen berufsintegriert statt, also erst während der Ausübung des Berufes - wie es beim wissenschaftlichen Nachwuchs typisch ist, der schon lehrt, während er die ersten hochschuldidaktischen Seminare besucht - haben die Lerninhalte durch die Erfahrung aus Realsituationen bereits eine ganz andere Bedeutung gewonnen als beim Vorratslernen. Allerdings sollte dann der Weg „von der Erfahrung zur Systematik" führen, d.h. zunächst an der bereits verfügbaren Alltagserfahrung ansetzen, sie zu wissenschaftlichem Wissen in Beziehung setzen und den Kompetenzaufbau schließlich in der Systematik ordnen. Die Teilnehmer/innen können mit systematisch aufgebauten Programmen wenig anfangen, in denen ihre Alltagsprobleme, auf die sie vom Programm Antworten erwarten, erst viel später (eben an der in der Systematik vorgesehenen Stelle) und nicht mehr in ihrer alltäglichen Erscheinungsform behandelt werden. Auch wenn sie akzeptieren, dass solche Programme berufliche Investitionen in die Zukunft bedeuten, erwarten sie doch auch Hilfen für die heute erlebten Probleme. Außerdem fällt es auch Lehrenden leichter, ihre Erfahrungen zunächst in der vertrauten, alltäglichen Erscheinungsform zu behandeln, als von Anfang an dieses Problem nur in abstrahierter Form in der Systematik wieder zu finden. Der Transfer des Gelernten wird dadurch gefördert. Um nicht missverstanden zu werden: Wir sprechen über Zugänge; am Ende, als Ergebnis, muss systematisches, theoretisches Wissen erreicht sein, sonst werden die Lerner in der Praxis nicht handlungsfähig. Sie versuchen sonst, Einzellösungen im Detail auf die Alltagspraxis zu übertragen statt die situationsangemessene Einzellösung aus übergeordneten Prinzipien abzuleiten.

Zu c): Berufserfahrene Lerner erwarten bei ihrer Auswahl des sie spezifisch interessierenden Weiterbildungsangebots die Bedienung ihrer Bedürfnisse ohne Umschweife. Kann bei ihnen bereits auf Systematik und theoretisches Wissen aufgebaut werden, ist die Verknüpfung des neuen Wissens und der Handlungsfähigkeit mit ihrer Erfahrung eine leichtere Aufgabe. Verfügen sie in dem Themenfeld der Weiterbildung über keine ausreichenden theoretischen Vorkenntnisse, dann weist die Definition ihres Weiterbildungsbedarfs sehr häufig Defizite auf (bleibt z.B. auf die Ebene von Methoden und Präsentationstechniken beschränkt, ohne zu den Ursachen wahrgenommener Defizite vorzudringen). Insofern empfiehlt es sich, von bekannten Phänomenen auszugehen, die Lerner in ihren mitgebrachten Fragen Ernst zu nehmen, Hilfen anzubieten und von dort erst zu Systematisierungen und theoretischen Vertiefungen vorzudringen. Hochschuldidaktische Programme, die mit „Einführung in..." und „Grundlagen der..." beginnen, folgen konventionellen Mustern des Wissenschaftsverständnisses und sollten daher dringend lern- und motivationstheoretisch, aber schlicht auch den Erwartungen der Beteiligten folgend, überarbeitet werden (für weitere Hinweise vgl. Webler 2002).

3. Didaktische Merkmale der Ausgestaltung der Seminare

Schließlich müssen solche Programme den Stand der Hochschuldidaktik insofern widerspiegeln, als die zentrale Stellung der Lerner und des Lernens und deren Förderung und weniger die Perfektion der Präsentation von Wissensbeständen (in der international üblichen Formel: „Shift from Teaching to Learning") in der konkreten Ausformulierung der Seminare betont werden muss.

Die Akkreditierungskommission der AHD, der der Verfasser angehört, hat einige „wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote" formuliert, die auf den vorstehenden Überlegungen beruhen und die die Gestaltung von Seminaren erleichtern können:

1. „Reflexivität": Erkennbare Reflexion der Funktion und Bedingungen von Hochschullehre und -studium, der Komplexität der hochschuldidaktischen Aufgabe und der eigenen Rolle als Lehrende/r und Hochschuldidaktiker/in (oder: Überschreitung bloßer Methodik oder Technik).
2. „Reformorientierung": Zielsetzungen in Richtung auf zukunftsbezogene Weiterentwicklung, auf Innovationen des Lehrens und Lernens im wohlverstandenen Sinne der Studierenden und Lehrenden und Förderung der Chancengleichheit (also nicht nur Perfektionierung konventioneller Praxis).
3. „Teilnehmerorientierung" im Sinne der Erkundung und Klärung der Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Veranstaltungen, ihrer Partizipation an der Planung und ihrer möglichst aktiven Beteiligung an der Gestaltung bzw. Durchführung der Veranstaltung: Anerkennung individueller und fachkultureller Unterschiede; Einbeziehung der Gender-Perspektive.
4. „Problem- und Handlungsorientierung": Umsetzung dieses auch für den Lehr-/Lernprozess mit Studierenden wünschenswerten Prinzips auch in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen selbst (Weckung von Neugier und Engagement, Forschendes Lernen, Problem-Based-Learning, Praxisbezüge).
5. Focus Lernen; „Shift from Teaching to Learning", Verstehen, wie Menschen lernen; Konzentration auf die Förderung aktiven Lernens und die Nutzung von Medien.
6. „Methodenvielfalt": Vorstellung, Vorführung und Anwendung eines möglichst reichen Repertoires von Methoden in ihrem jeweiligen Zielbezug und möglichst weitgehende praktische Erprobung bzw. Übung in den Veranstaltungen selbst, so dass sie darin auch konkret erfahren und bewertet werden können.
7. „Internationalisierung": Einbeziehung internationaler Erfahrungen, Experten, Materialien; Integration ausländischer Studierender; interkulturelles Lehren und Lernen.
8. „Scholarship of Teaching": Experimentelle und forschende Haltung zur eigenen Lehre als ein Ziel, für das die Teilnehmer/innen gewonnen werden sollen und das in den Veranstaltungen selbst verfolgt wird; Anlage der Veran-

staltung als gemeinsamer Lernprozess und kollegialer Austausch, Kultivierung von Feedback und Supervisionsprozessen.
9. „Konsistenz": Übereinstimmung zwischen den theoretischen Begründungen und den Zielen, Inhalten und Methoden der Veranstaltung bzw. des Moduls oder Programms; Bewusstmachen und Förderung der Übertragung (des Transfers) in die Lehrveranstaltungen, die Alltagspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.
10. „Nachhaltigkeit": Transfer des Gelernten in die Lehrpraxis der Teilnehmer/innen und Unterstützung darin durch wechselseitige Veranstaltungsbesuche, kollegiale Fallbesprechungen und begleitende Beratung seitens der Veranstalter/innen.

Die Akkreditierungskommission hat diese Dimensionen als Anregungen und als Einladung zu einem Dialog verstanden, nicht als lückenlose Verbindlichkeit.

4. Didaktische Gestaltung der einzelnen Lernsituationen

Dieser Ansatz der Erarbeitung über das Erfahrungslernen, wie er oben (Abschnitt 2) über berufsintegriertes Lernen vorgestellt wurde, setzt sich auch in der Gestaltung der einzelnen Lernsituation in den Seminaren fort. Es ist sehr viel interessanter, nach kurzer Einweisung in eine neue Methode bzw. einen neuen gedanklichen Zusammenhang diese Methode erst einmal praktisch auszuprobieren und dann dessen Analyse und systematische Vertiefung anzuhören oder gemeinsam zu erarbeiten, als zunächst eine gründliche systematische Darstellung zu bekommen und dann erst auszuprobieren (wie es üblicher Weise geschieht). Interesse und Verarbeitung sind in beiden Fällen unterschiedlich. Während der theoretischen Darstellung ohne Erprobung gibt es noch kaum Fragen; auch das Interesse ist noch nicht voll geweckt. Mit der frischen Erfahrung im Rücken jedoch stellen sich beim Vergleich zwischen Erfahrung und theoretischer Erläuterung häufig sofort Fragen des Verständnisses und des Transfers, denn diese Möglichkeit eigener Anwendung steht jetzt vor Augen.

5. Planungsschritte zur Definition eines Ausbildungsprogramms

Für die Entwicklung von postgradualen Ausbildungsprogrammen ist zu empfehlen, soweit einschlägig, den üblichen curricularen Planungsschritten zu folgen, um Vollständigkeit und Folgerichtigkeit der Planung zu gewährleisten. Für den hier verfolgten Anlass wären daraus folgende Leitfragen zu übertragen:

1. Entwicklungsanlass: neue Anforderungen, Angebotslücken, andauernde Defizite?
2. Entwicklungsziel: Themen-/Tätigkeits-Bereich definieren, Kompetenzebene und -richtung (mehr theoretisch/mehr praktisch),
3. Bestandsaufnahme: was gibt es schon? wie gut ist es? Schlussfolgerungen? (Daraufhin Prüfung: Zieländerung, Präzisierung?)
4. Kompetenzprofil (anknüpfend an 1):
   - unverzichtbare Kompetenzen von Absolventen in diesem Feld
   - wünschbare Kompetenzen,
5. Ableitungs- und Begründungszusammenhang für das Profil,
6. Detaillierteres Profil: Inhalte und Fähigkeiten
   - Fachwissen (Basis-, Vertiefungs- und Ergänzungswissen definieren (nicht unbedingt ganz konturenscharf)
   - fachübergreifende Fähigkeiten,
7. Skizze des Studiengangs in Umrissen und wesentlichen Bestandteilen,
8. Modellieren von Lehr-/Lernprozessen zum Erwerb der Kompetenzen,
9. Qualitätssicherung,

9.1 Qualitätssicherung des Programms

9.1.1 übergreifende Programmgesichtspunkte (Umfang, Zeitpunkte im Jahr, Verhältnis Kompetenzprofil/Veranstaltungsprofil, Gliederung usw.)

9.1.2 Bewertung der Einzelveranstaltungen durch Teilnehmer/innen und Moderator/innen

10. Ressourcenbedarf,

10.1 Personal

10.2 laufende Sachmittel

10.3 Räume

10.4 Ausstattung

11. Umsetzungsbedingungen: Bestand und Zusatzbedarf.

Da hier der Weg der Planung gezeigt, aber nicht mit einer konkreten Planung vollzogen werden soll, haben sich die vorstehenden Texte auf Besonderheiten des hochschuldidaktischen Anforderungsprofils im Zuge des Erwerbs der Lehrkompetenz beschränkt.

6. Wer sind hochschuldidaktische Expert/innen zur Entwicklung solcher Programme?

Für die Entwicklung solcher Programme sind zwei Arten der Expertise erforderlich: Sehr gute Kenntnisse und Erfahrungen in a) der Curriculumentwicklung auf Hochschulniveau (vgl. Webler 2002) und b) der Hochschuldidaktik selbst. Bloße fachliche Nähe zu diesen Feldern reicht nicht aus. Ein Mathematiker käme kaum auf die Idee, einen Studiengang Maschinenbau zu konzipieren, nur weil sich dort viele mathematische Grundlagen und Anwendungen finden (und wäre der Proteste der Vertreter des Maschinenbaus gewiss, falls er es versuchen wollte).

So sehr zu begrüßen es ist, wenn hier Hochschulleitungen, z.T. auch Gruppen der Betroffenen (meist zugunsten des wissenschaftlichen Nachwuchses bei Universitäten und des neu berufenen Lehrkörpers an Fachhochschulen) initiativ werden, so sehr ist an zweierlei zu erinnern: Hier sollten - wie üblich - Experten herangezogen werden. Dem sind Hochschulleitungen nicht immer gefolgt, wenn sie diesbezügliche Initiativen starteten - vermutlich weil sie die Anforderungen bzw. fachlichen Voraussetzungen für sachgerechte Lösungen deutlich unterschätzten. Reine hausinterne Lösungen sind dann nicht machbar, wenn die betreffende Hochschule über solche Experten bisher nicht verfügt. In jeder anderen Disziplin ist es selbstverständlich, dass nur Fachvertreter selbst ein solches Programm entwickeln können. Und Fachvertreter heißt tatsächlich Vertreter der Hochschuldidaktik, also weder Pädagogen, noch Pädagogische Psychologen, noch Vertreter der (Schul-)Fachdidaktik, der soziologischen Kleingruppenforschung oder des Hochschulrechts. Dass bei letzteren auch -didaktik als Teilbegriff vorkommt, ist bei Gleichsetzung mit Hochschuldidaktik ir-

reführend und wird von den meisten Fachdidaktikern auch sofort zurück gewiesen (zur Begriffsklärung und weiteren Begründung s.o. Abschnitt 2). Zweifelsohne vorhandene Angrenzungs- und Überlappungsbereiche reichen zu einer Gleichsetzung mit den o.g. Fachgebieten bei weitem nicht aus. Wer sich unter den Vertretern derart angrenzender Fächer dazu hinreißen lässt, sich für hochschuldidaktisch kompetent zu erklären, setzt sich dem Vorwurf erheblicher Selbstüberschätzung und der Verletzung seiner eigenen Basis als Fachexperte im eigenen Kerngebiet aus.

Da die Hochschuldidaktik in keiner Kombination mit anderen Fächern bisher grundständig studiert werden kann, gibt es natürlich zahlreiche hauptamtliche Hochschuldidaktiker mit Herkunfts- bzw. Bezugsfächern wie Pädagogik, Anglistik, Bauingenieurwesen, Soziologie, Psychologie, Medizin usw. (um nur die Herkunftsfächer der bisherigen Inhaber von Professuren für Hochschuldidaktik zu benennen). Allerdings haben sie alle längere Zeit in hochschuldidaktischen Zentren mit hochschuldidaktischer Forschung und Entwicklung, Lehre und Beratung verbracht. Dem immer wieder unternommenen Versuch nicht annähernd in der Hochschuldidaktik ausgewiesener Personen, sich in die Hochschuldidaktik einzumischen, muss mit Entschiedenheit unter Verweis auf selbstverständliche wissenschaftliche Standards entgegengetreten werden. Diese Versuche haben - aus nachvollziehbaren Gründen - deutlich zugenommen, seit in der Hochschuldidaktik ein Weiterbildungsmarkt entsteht. Aber hochschuldidaktische Expertise fällt nicht vom Himmel oder ist Abfallprodukt gelegentlicher Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen. Zum hochschuldidaktischen Moderator führt in Hamburg ein ganzes Master-Studium; in Bielefeld am IWBB ein Zusatzstudium im Umfang nahezu eines Master-Studiums. Selbsternannte Experten jedoch, die keine wirklich einschlägige Ausbildung, obendrein mit den von ihnen angebotenen Veranstaltungen auch keine Akkreditierung aufweisen können, sind das letzte, was die Hochschuldidaktik gebrauchen kann. Ihr Ruf hat jahrelang darunter gelitten, dass Gremien, die selbst über keine hochschuldidaktische Expertise verfügten, Personen auf hochschuldidaktische Stellen eingestellt haben, die letzten Endes weder sich mit diesem Gebiet identifizierten, noch (wenigstens über Selbststudium, wie die erste Generation) wirklich kompetent wurden.

Wenn Personen in ihren Vorstellungen von hochschuldidaktischen Programmen von „Richtlinien zur Gestaltung von Lehrtrainings" reden, dann ist zu befürchten, dass kaum eine tiefere Dimension akademischer Lehre verstanden wurde und wesentliche Elemente von Didaktik fehlen. Auch scheinen sie nicht zur Kenntnis genommen zu haben, dass die bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), Berufsverband und Organisation der Hochschuldidaktik in Deutschland in ihrer Akkreditierungskommission schon seit Jahren die hier zitierten Minimalanforderungen an die Gestaltung von Veranstaltungen hochschuldidaktischer Weiterbildung und (Grund-)Elemente eines Curriculums hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung veröffentlicht hat, die mit „Lehrtrainings" wohl kaum zu bezeichnen sind (www.ahd-hochschuldidaktik.de /pdf/AKKO_ Merkmale04 07.pdf, Zugriff 22.05.07, sowie www.ahd-hochschuldidaktik.de/pdf/AKKO_Curriculum1005.pdf, ebenfalls 22.05.07).

Literaturverzeichnis

Bundesassistentenkonferenz (BAK) (Hg.) (1968): Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn.

Borko, H./Putnam, R.T. (1996): Learning to teach. In: Berliner, D.C./Calfee, R.C. (Editors): Handbook of educational psychology. New York, pp. 673-708.

Gibbs, G./ Coffey, M. (2002): "The Impact of Training on University Teachers´ Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn." In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/Heft 2, pp. 50-54.

von Hentig, H. (1970): Wissenschaftsdidaktik. In: Neue Sammlung, 5. Sonderheft, S. 13 ff.

Heursen, G. (1986): Allgemeine Didaktik. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3, Stuttgart.

Ho, A. (1998): "A conceptual Change approach to staff development: A model for programme design." Paper presented at the 2nd ICED Conference in Austin.

Dies. (2000): "A Conceptual Change Staff Development Programme: Assessment of Resultant Conceptual Changes in Participants." Paper presented at the 3rd ICED Conference in Bielefeld.

Huber, L. (1974): Hochschuldidaktik. In: Wulf, Chr. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München.

Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Ders. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10, Stuttgart.

Huber, L./Portele, G. (1983): Hochschullehrer. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10, Stuttgart.

Klüver, J. (1983): Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Huber, L. (Hg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Stuttgart.

Mack, G./Kaiser, K./Brendel, S. (2003): Erwerb von Lehrkompetenz. Das Programm des „Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des LAndes Baden-Württemberg." In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/HEft 1, S. 25-31.

Webler, W.-D. (1993): Professionalität an Hochschulen. Zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für seine künftigen Aufgaben in Lehre, Prüfung, Forschungsmanagement und Selbstverwaltung. In: Das Hochschulwesen, Jg. 41/Heft 3, S. 119-144.

Ders. (2000): Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), S. 225-246.

Ders. (2002): Modellhafter Aufbau von Studiengängen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/Heft 6, S. 216-223.

Ders. (2003): Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses - das Beispiel der Universität Bielefeld. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/Heft 6, S. 243-251.

Ders. (2004a): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. (Reihe Beruf: Hochschullehrer/in. Karrierebedingungen, Berufszufriedenheit und Identifikationsmöglichkeiten in Hochschulen). Bielefeld.

Ders. (2004b): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/Heft 2, S. 66-74.

Webler, W.-D./Wildt, J. (1979): Die Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierte Studienreform. In: Dies. (Hg.): Wissenschaft - Studium - Beruf. (AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 52), Hamburg.

Webler, W.-D./Wildt, J. (1980): Hochschuldidaktik. In: Dahm, G. u.a. (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler,** Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

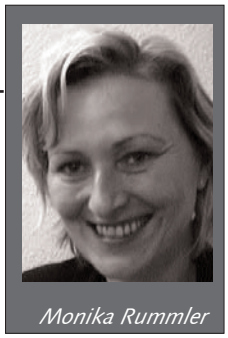
Reihe HSW: Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich: **Herman Blom: Der Dozent als Coach**

ISBN 3-937026-15-0, Neuwied 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Monika Rummler

Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin


Monika Rummler

Eine konsequente Strategie zur Verbesserung und Sicherung der Qualität erfordert auch eine systematische und umfassende Personalentwicklung. An der TU Berlin bieten mehrere Einrichtungen interne und externe Weiterbildung für verschiedene Zielgruppen an. Die Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal ist in der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Zentraleinrichtung Kooperation angesiedelt. Seit 1996 werden hier jedes Semester im Rahmen des Weiterbildungsprogramms für das wissenschaftliche Personal Kurse zu vier inhaltlichen Schwerpunkten angeboten: Lehren und Lernen („Förderung der Qualität der Lehre") mit einem Einführungskurs „Teaching for University's Best" und 18 Grund- und Aufbaumodulen, Forschungsmanagement mit 10 Modulen, Arbeits- und Managementtechniken sowie spezifische Angebote. Pro Semester werden 15 Kurse angeboten. Diese Kurse werden von hauptamtlichen und freiberuflichen Dozent/innen durchgeführt.In diesem Beitrag wird der Focus auf das hochschuldidaktische Angebot zur Verbesserung der Qualität der Lehre gelegt und dargestellt, wie das Weiterbildungskonzept als ein Element zur Qualitätssicherung der Lehre beiträgt und selbst Qualitätsmanagementkriterien unterzogen ist. Weiterhin wird skizziert, wie die Personalentwicklung für alle Phasen der Laufbahn von Hochschullehrenden aufgebaut ist.

1. Das Qualitätsmanagementsystem der TU Berlin für die Lehre

Die Universitäten sind bestrebt, umfassende Qualitätssicherungssysteme für ihre verschiedenen Funktionen und Aufgaben einzuführen. Das derzeitige TU-Instrumentarium zur Qualitätsverbesserung der Lehre umfasst folgende Elemente:

- das Weiterbildungsprogramm zur Qualifizierung von Lehrenden,
- die externe Evaluation von ganzen Studiengängen und die interne Exvaluation von einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. Studienangeboten,
- vereinzelte Ansätze auf Fakultätsebene, eine Diskussion um Lehre und ihre Qualität in Gang zu setzen sowie Diskussionen zwischen Lehrenden und Studierenden über Lehrveranstaltungen,
- in einigen Fakultäten regelmäßige Lehrkonferenzen, fakultätsübergreifende Diskussionen zwischen Lehrenden für Serviceveranstaltungen,
- die programmatische Initiative im Bereich der Studienreform „Offensive: Wissen lernen" (OWL), das Zehn-Millionen-Förderprogramm u.a. mit dem Schwerpunkt „Qualitätssicherung und -steigerung der Lehre durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote".

Diese Ansätze einer Strategie für die unterschiedlichen Ansprüche an gute Lehre gilt es weiter auszubauen in ein umfassendes System von Qualitätsmanagement, zu dem u.a. die Entwicklung einer Lehr- und Lernkultur für Studierende und flächendeckende Weiterbildungsangebote für Lehrende zählen (vgl. Rummler/Jordan 2001).
Im Bereich von Studium und Lehre können eine inhaltliche und eine organisatorische Ebene unterschieden werden: dazu gehört die Zielvereinbarung, die u.a. auch den Bereich Weiterbildung enthält und mit der erstmalig eine Rückkoppelung zwischen den Evaluationen und der Reform der Curricula und des Lehrbetriebs möglich ist. Auf der organisatorischen Ebene fungieren verschiedene Netzwerke. Beim Qualitätsmanagement spielt die Weiterbildung der Lehrenden eine wichtige Rolle. Schließlich sollen nicht nur die Neuberufenen, sondern das gesamte wissenschaftliche Personal einschließlich der Hochschullehrer/innen qualifiziert werden. Hier setzt die Wissenschaftliche Weiterbildung systematisch an und macht entsprechende Kursangebote, u.a. hinsichtlich des (multimedialen) Lehrens und Lernens. Multimediale Instrumente sollen ergänzend zu Präsenzlehrveranstaltungen eingesetzt werden, um die Betreuung der Studierenden und die Qualität der Lehre zu verbessern (vgl. Thurian/Rummler 2006, S. 2f.).
Lehrevaluation mit dem Ziel der Verbesserung der Studiensituation sollte als ein Element einer umfassenden Qualitätssicherung und kontinuierlichen Qualitätsentwicklung verstanden werden, prozessorientiert angelegt sein und möglichst viele Betroffene einbeziehen. Eine so verstandene Lehrevaluation sollte mit vielfältigen Methoden auf unterschiedliche Aspekte der Lehre eingehen. Bei der Qualitätsbewertung spielen Stärken-Schwächen-Analysen eine besondere Rolle, im Rahmen von Akkreditierungsevaluationen wird verstärkt Ergebnisbewertung (outcome-assessment) angestrebt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit systematisch eine Qualifizierung des eigenen Lehrpersonals stattfindet.
Was im Rahmen von Qualitätssicherung „Qualität" bedeutet, bestimmt sich unterschiedlich. Qualitätssicherung meint, über eine Struktur des Qualitätsmanagements und über Daten und Methoden zu verfügen, mit denen eine bestimmte Qualität (in diesem Fall der universitären Lehre) wahrscheinlich dauerhaft gesichert werden kann. Unabdingbar ist, dass die Beteiligten sich über die jeweils anzustrebende „Qualität" und sie abbildende Indikatoren klar

sind und sich Rechenschaft darüber ablegen, ob diese mit den eingesetzten Mitteln auch erreicht wurde oder wahrscheinlich erreicht wird.
Die Ermittlung der Zufriedenheit von Studierenden (als „Kunden" verstanden) mit ihrer Studiensituation reicht i.d.R. nicht aus, obwohl deren Ausmaß ein Indikator unter mehreren für Stärken und Schwächen eines Studiengangs oder der Lehre sein kann. Es kann mit Bezug auf das vorhandene Lehrangebot bereits eine Hilfe sein, wenn innerhalb einzelner Lehrveranstaltungen systematische Rückmeldung ermöglicht wird und daraus Konsequenzen (nicht nur am Ende des Semesters) gezogen werden. Dazu können Classroom Assessment-Techniken eingesetzt werden. Zweck dieser und anderer Evaluationen ist die Verbesserung der Lehre und der Studiensituation (Heitmann 2001, S. 1-4).

Analyse unserer Teilnehmer/innen
Die akademischen Mitarbeiter/innen als Teilnehmer/innen der Weiterbildungskurse bringen heterogene Voraussetzungen mit:

- An den Kursen nehmen habilitierende Assistent/innen auf C1-Stellen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Juniorprofessor/innen, Lehrbeauftragte sowie vereinzelt junge neuberufene Professor/innen teil.
- Die meisten WM sind gerade dem Studierendenstatus entwachsen. Einige haben Lehrerfahrung als Tutor/-innen, andere noch gar nicht. Manche kommen aus Forschung und Wirtschaft ohne bisherige Lehrerfahrung.
- Der Nutzen der Lehre für eigenen Berufsweg wird nur selten als förderlich für die Karriere erachtet (eher: Forschung/Veröffentlichungen).
- Sie haben i.d.R. befristete Verträge. Ausser bei dem Berufswunsch nach einer universitären Karriere spielt die Lehrbefähigung häufig für die spätere Laufbahn höchstens indirekt eine Rolle, z.B. bei der Leitung von Teams oder Moderationsprozessen.

Die WM-Studie vom Herbst 2002 dokumentiert die große Belastung der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen mit Lehr-, Forschungs- und Verwaltungsaufgaben. Insgesamt beansprucht die Lehre große Kapazitäten in ihren Arbeitsaufgaben, wenngleich die Relevanz bzw. der Stellenwert von Lehre oft nachrangig zu Forschungsaufgaben gesehen werden. Gleichzeitig wird viel Zeit in die Lehre investiert, u.a. auch wegen der steigenden Anforderungen z.B. an die Qualität der Lehre (Evaluation). In der Selbstbestimmtheit der Lehre zeichnen sich fakultätsspezifische Unterschiede ab. WM, die selbstbestimmt ihre Lehre durchführen können, sind damit i.d.R. auch zufrieden. Unterschiede ergeben sich aus den unterschiedlichen Disziplinen und den Lehrgewohnheiten in diesen Disziplinen. Daraus resultieren teilweise sehr heterogene Anforderungen an die Weiterbildung. Unser Ansatz ist es, den WM von Anfang an und über ihre ganze Vertragslaufzeit hinweg hochschuldidaktische Weiterbildungskurse anzubieten. Die Weiterbildungsangebote sollen den Lehrenden ihre Arbeit erleichtern, damit sie mit weniger Zeitaufwand für die Vorbereitung die Lehre auch besser durchführen können. Dieses Angebot wird ständig weiterentwickelt und an die zukünftigen Anforderungen (z.B. durch den Bologna-Prozess) angepasst. Die Weiterbildung für Aufgaben in der Lehre stellt einen wichtigen Baustein für die Verbesserung der Arbeitssituation und die Erfolgsaussichten der WM dar. Zunehmend müssen aber weiterbildungswillige Lehrende ihre Teilnahme aus Zeitgründen absagen (vgl. Demmel 2003, S. 1). Derzeit wird die WM-Studie wiederholt, um die aktuelle Situation und mögliche Verbesserungen zu erfassen.
Die Situation der akademischen Mitarbeiter/innen aus Sicht unseres Weiterbildungsprogramms stellt sich zusammengefasst wie folgt dar:

- zunehmende Arbeitsverdichtung in den letzten Jahren,
- hoher und sofortiger Umsetzungsdruck,
- Lehre als Learning-by-Doing oder -by-Imitating, selten theoriegestützt; dies führt zu zeitintensiver Vorbereitung in der Anfangsphase. Diese Zeit fehlt dann bei den anderen Aufgaben,
- Lehre neben Forschung und Dissertation/eigener Weiterqualifikation und Verwaltungstätigkeit wird vom Arbeitsumfeld häufig nachrangig gewichtet,
- Die Teilnehmenden unserer Kurse zeigen sich hochmotiviert und engagiert für die Lehre.

2. Qualität der Lehre an der TU Berlin

Gezielte Maßnahmen zur Motivierung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals sind erforderlich, wenn die Qualität in der Lehre gesteigert bzw. verbessert werden soll. Das novellierte Hochschulrahmengesetz von 1998 stellt u.a. erhöhte Anforderungen an die Qualitätssicherung und die pädagogische Eignung zukünftiger Hochschullehrer/innen. Die Weiterbildungsangebote sollen neben hochschuldidaktischen Kenntnissen auch die Handlungskompetenzen, insbesondere für die Gestaltung von Lehre und Studium sowie deren Organisation und Weiterentwicklung fördern. Die Umsetzung hochschulinterner Ziele erfordert neben der Organisationsentwicklung eine forcierte Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal, die auch nationale und internationale Standards umfasst. Dieser Bedarf wird durch unsere Evaluationsergebnisse bestätigt. Der Ausbau und die Absicherung der internen wissenschaftlichen Weiterbildung über die jeweiligen Fachgrenzen hinaus ist damit ein notwendiges Element im universitären Dialog über Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre (vgl. Heitmann/Löhrmann 2000, S. 1-4).
Wir gehen davon aus, dass eine Förderung der Qualität der Lehre nicht nur durch Evaluation und ggf. entsprechende Mittelzuweisung erreicht werden kann, sondern dass vielmehr ein unterstützendes Angebot zur Weiterqualifizierung für Lehrende bereitzustellen ist. Unser Ausgangspunkt einer Personalentwicklung zur Qualitätsverbesserung in der Lehre ist: Gutes Lehren ist lernbar! Hierbei spielt die Weiterbildung eine zentrale Rolle, da sie die entsprechende Kompetenz- und damit Qualitätsentwicklung ermöglicht. Inhaltlich bestimmte Kriterien sind: Kompetenzen, speziell für interkulturelle Lehrveranstaltungen sowie die Etablierung einer modernen Lehr-Lernkultur, u.a. lebenslanges und in steigendem Maß selbstorganisiertes Lernen. Die organisatorische Ebene umfasst das Curriculum bzw. die Methodik der Lehrveranstaltung und die eigene Weiterbildung (vgl. Jordan/Rummler 2001, S. 1). Hierbei ist anzumerken, dass an der TU Berlin die Weiterbildung für das wissenschaftliche Personal nicht von Mitarbeitergesprächen bzw. Strategien zur Karriereplanung begleitet ist; vielmehr bieten wir auf in-

dividuelle Nachfrage flankierend Beratung und Coaching für die Lehre und die hochschuldidaktische Weiterbildung und deren Umsetzung in den Lehrprozess an.
Unser Weg ist die Förderung der Qualität der Lehre durch einzeln absolvierbare Weiterbildungsmodule und Weiterbildungsprojekte, in denen Lehrprojekte mit begleitender Betreuung (weiter)entwickelt werden können. Der Terminus „Qualität der Lehre" ist eigentlich umfassender, hier ist er fokussiert auf Lehrende als Lernermöglicher, d.h. ein Verständnis von Lehre, die Lernen möglich macht bzw. die Lernmöglichkeiten steigert und damit Lernziele erreichbar werden lässt.
Qualität der Lehre umfasst allgemein das Spektrum von der Lehrpräsentation (dozentenzentriert) bis hin zum selbstorganisierten Lernen (teilnehmerzentriert) und die Lernergebnisse hin zur Kompetenzentwicklung. Weitere Elemente sind der Rahmen der Lehre, die Lehrtätigkeit selbst, aktivierende Lehrmethoden und Sozialformen, der Medieneinsatz, die Schaffung einer Lernkultur und die Qualitätssicherung in der Lehre. Speziell beim Einführungskurs ist ein thematischer Block „Kriterien guter Lehre" Bestandteil für die Neueinsteiger/innen. Hier sollen sich die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen auf Qualitätskriterien aus ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und geeigneter Literatur verständigen und so Grundlagen eines Qualitätsbewusstseins entwickeln, mit dem sie später auf gemeinsamen Standards für „gute Lehre" ihre eigene, aber auch die Lehre von Kolleg/innen beurteilen können (vgl. Rummler 2006a, S. 1).

Methodisches Vorgehen

Bei der Planung des Weiterbildungsprogramms für das wissenschaftliche Personal wurde unser Konzept in einem ständigen Abstimmungsprozess zwischen Bedarfsanalyse und Einarbeitung des State-of-the-Art hochschuldidaktischer Diskussion entwickelt. So berücksichtigen wir bei den Lehr-Lernzielen unserer Module die folgenden Grundregeln guter Lehre:

- Reduktion der Stofffülle,
- Bestimmung und Transparenz der Lernziele,
- Konzeption und Planung des Lernprozesses,
- Aktivierung der Lernenden, insbesondere durch Wechsel der Lehr- und Sozialformen (Vortrag, Lehrgespräch, Gruppenarbeit etc.),
- Visualisierung durch Einsatz regelgerecht aufbereiteter Medien (Folien bzw. PP, Tafelbilder, Skripte, Übungsblätter etc.),
- motivierendes Dozent/innenverhalten und Teilnehmer/-innenbezug, Praxisrelevanz,
- Anleitung zum selbstorganisierten Lernen,
- lernförderliches Lehr- und Unterrichtsklima (vgl. Jordan/ Rummler 2001, S. 2; Rummler 2007).

Es findet eine fortlaufende Abstimmung zwischen Bedarf bzw. Nachfrage der Lernenden und Angeboten der Lehrenden bzw. aus hochschuldidaktischer Sicht statt.

Lernziele

Zentral für unser Konzept ist die Transparenz der Lernziele: Ziel des modularen Programms ist es, ein umfassendes Verständnis der Lehr-Lernprozesse sowie Qualitätsstandards für gute Lehre zu entwickeln und anwenden zu können. Gemeint sind also nicht „Patentrezepte", sondern die Bewusstmachung und Förderung der individuellen Stärken und des eigenen Stils der Lehrenden sowie die Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires vor dem Hintergrund handlungsleitender hochschuldidaktischer oder pädagogischer Prinzipien (Rummler 2004, S.1). Zu Beginn werden die Lernziele (Erwartungen) der Teilnehmer/innen erfasst. Die Methoden und Inhalte, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen, werden durch Programmabläufe und Modulbeschreibungen transparent gemacht.
Die kurzfristigen Lernziele jedes Moduls werden den Teilnehmer/innen mitgeteilt, u.a. in der Veranstaltungsankündigung. Zu den langfristigen Lernzielen gehört die Befähigung zu hochschuldidaktischem Planen, Reflektieren und Handeln. Im Einzelnen werden folgende Grobziele verfolgt:

- konzeptionelles und planerisches Denken,
- interdisziplinäres Handeln,
- interkulturelle Kompetenz,
- pädagogische Einstellung als Modell bzw. Vorbild, Mentor, Trainer bzw. „Ausbilder/Erzieher".

Gleichzeitig soll der Stellenwert von Lehre im universitären Bewusstsein erhöht werden.

Die Veranstaltungsplanung umfasst nicht nur die Entwicklung der Fach- und Methodenkompetenz, sondern soll auch zur Verbesserung der überfachlichen, d.h. sozialen und personalen Kompetenzen beitragen. Entwickelt werden soll ein Kompetenzprofil, das die Lehrenden individuell durch entsprechende Auswahl aus unserem Programm erzielen können (vgl. Rummler 2006b). Der gesteckte Rahmen umfasst dabei die Aspekte der Freiwilligkeit, den Empfehlungscharakter und die Wahlfreiheit.

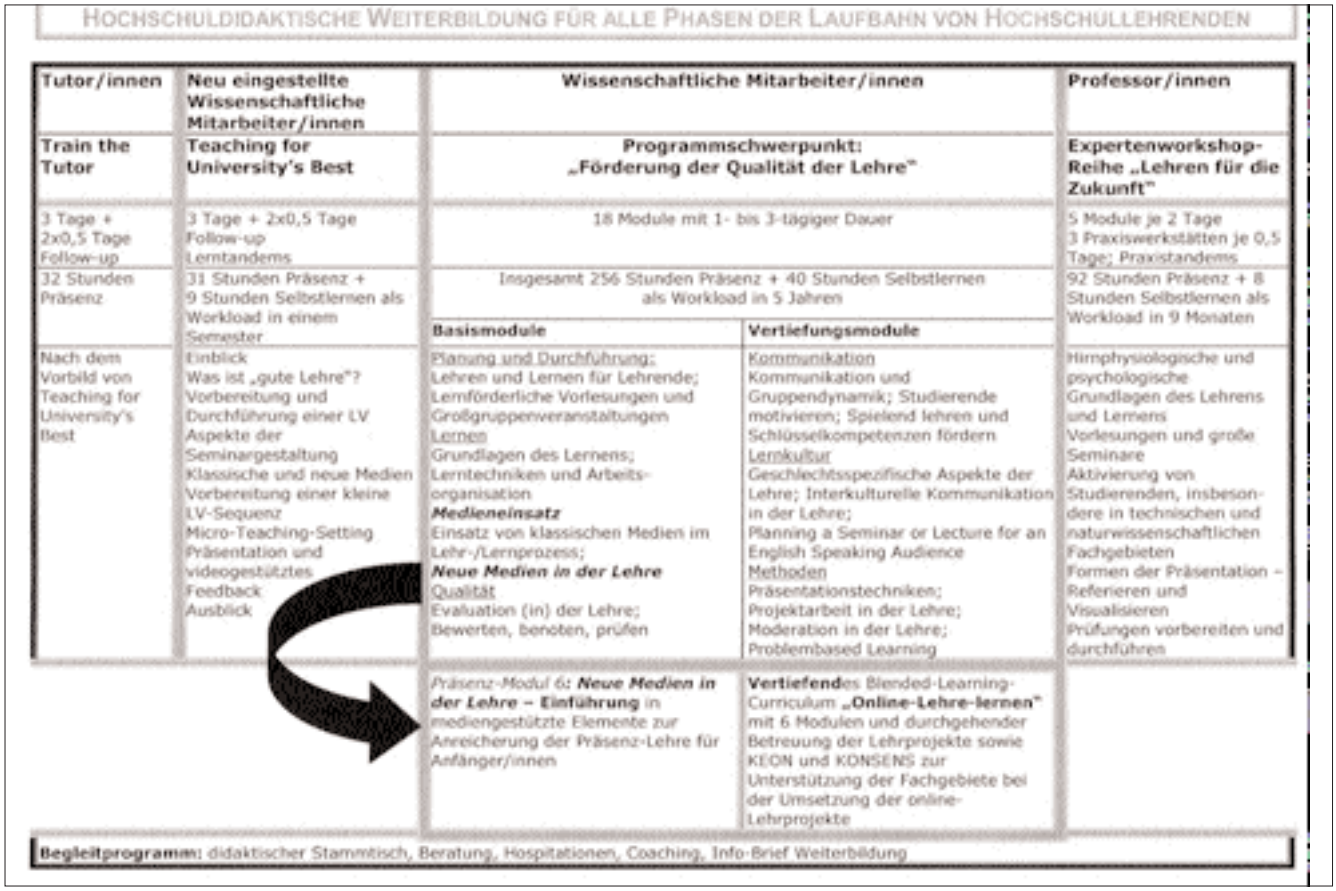
3. Hochschuldidaktische Weiterbildung als Qualitäts(sicherungs)instrument

Das Konzept

Unser innovativer Ansatz umfasst hochschuldidaktische Weiterbildung für alle Phasen der Laufbahn von Hochschullehrenden:

- „Train the Tutor";
- „Teaching for University's Best": Kriterien für ‚gute Lehre', Lerntandems, Transfersicherung;
- 18 Grund- und Vertiefungsmodule zur „Förderung der Qualität der Lehre";
- „Lehren für die Zukunft": Expertenworkshop-Reihe für Professor/innen der TU Berlin (in Kooperation mit der PH Heidelberg);
- Begleitprogramm: didaktischer Stammtisch, Info-Brief Weiterbildung, Lehrhospitationen und -coaching (auf Anfrage).

Bereits den neu eingestellten studentischen Tutor/innen soll der Einstieg in die Lehre erleichtert und ihre Methoden- und Medienkompetenz erhöht werden. Darüber hinaus können sie andere Tutor/innen kennen lernen und sich zu ihren Lehrerfahrungen austauschen.
Inhalte des Einführungskurses „Teaching for University's Best" sind: Kriterien „guter Lehre", Vorbereitung und Durchführung einer LV, Aspekte der Seminargestaltung, Klassische und neue Medien, Micro-Teaching-Setting und



Feedback, Follow-Ups u.a. zu schwierigen Situationen, interkulturellen Aspekten, Prüfungen, Evaluation etc.
Das Programm zur „Förderung der Qualität der Lehre" umfasst Einführungskurse, Grund- und Aufbaukurse sowie bei Bedarf Follow-Ups. Die 18 Module bilden ein in sich geschlossenes Curriculum, müssen jedoch nicht geschlossen absolviert werden. Die Teilnehmer/innen können sich ein eigenes Kompetenzprofil anhand ihrer individuellen Kursauswahl zusammenstellen. Für mindestens 5 Module wird ein aussagekräftiges Zertifikat vergeben, das von der zuständigen Vizepräsidentin unterschrieben wird.
Wir fördern mit den 18 Modulen nicht nur die Qualität der Lehre, sondern auch die Qualitätssicherung der Lehre für Studierende; hier sind insbesondere Modul 16: „Evaluation (in) der Lehre" und Modul 17: „Bewerten, benoten, prüfen" relevant.
„Lehren für die Zukunft" baut auf bereits vorhandenen didaktischen Kenntnissen und Erfahrungen der Professor/-innen auf und bietet die Möglichkeit der Weiterbildung in aktueller Hochschuldidaktik nach eigener Zielsetzung und Bedarf, z.B. neue effektive Methoden oder Entwicklungsmöglichkeiten des eigenen Lehrstils und der Beratung. Mittels kollegialer Beratung wird das Handlungsrepertoire in der Lehre erweitert.

Der Lehransatz

Gemäß unserem Motto „Wir sind alle Lernende, nur unterschiedlich fortgeschritten" verstehen wir uns als Lernberater/innen und Lernpartner/innen unserer Teilnehmer/-innen. Entsprechend fördern wir im Lernprozess auch unter den Teilnehmenden gegenseitige kollegiale Beratung u.a. durch Bildung von Lerntandems. Ausgehend von konkreten Fragestellungen ist unsere Weiterbildung praxisorientiert und anwendungsbezogen. Ein Charakteristikum ist die Teilnehmer/innenzentrierung mit hohem Selbstlernanteil. Als beschreibende Attribute können weiterhin genannt werden: handlungsorientiert und aktivierend, stoffreduziert und exemplarisch, problemorientiert, ganzheitlich („Lernen mit Kopf, Herz und Hand" nach Pestalozzi). Übungen und Lernen finden überwiegend direkt im Seminar statt, da außerhalb während der Arbeit keine Zeit zu Verfügung steht bzw. sofortiger Umsetzungsdruck vorherrscht. Die Teilnehmer/innen erwarten einen konkreten Nutzen für ihre Lehrtätigkeit aus den Modulen und fordern eine hohe Anwendungsorientierung mit Beispielen und Strategien, die auf den individuellen Fall zugeschnitten sind. Wir praktizieren daher Team-Teaching aus folgenden Gründen:

- unterschiedliche Perspektiven/Betreuungsintensität bei hoher Komplexität sowie Vieldimensionalität, z.B. direkte und indirekte Zielgruppen, d.h. Lehrende als Teilnehmer/innen und deren Lernende/Studierende;
- ausgiebige Nachbereitung der Module, sich ergänzende Beobachtungsfähigkeit der Teilnehmer/innen bei verschiedenen fachlichen Hintergründen;
- gegenseitiges Coaching und Entlastung;
- Ansprechpartner und Modell für heterogene Teilnehmer/innen-Gruppen.

Methoden der Weiterbildung für die Lehre

Alles, was wir an Lehr- und Sozialformen theoretisch vorschlagen, wird im Modul praktisch erprobt und reflektiert. Wir verstehen uns somit als Modelle für gute Lehre. Wie

die Evaluationen zeigen, wird dies von den Teilnehmer/-innen auch akzeptiert. Wir leisten damit einen Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung im methodischen Bereich. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, wie wir unser hochschuldidaktisches Fachwissen lerner- und erwachsenengerecht vermitteln können. Weitergehend müssen wir auch im Auge behalten, wie die Teilnehmenden unserer Module als Lehrende ihr geistes-, planungs-, natur- und ingenieurwissenschaftliches Fachwissen an Studierende didaktisch und lernpsychologisch aufbereitet weitergeben können. Als Lösung arbeiten wir daran, die Vielfalt der Lernzugänge adäquat zu bedienen.
Zusammenfassend stellen sich unsere Ziele wie folgt dar:

- Den Teilnehmer/innen ein größtmögliches Repertoire verschiedener Lehr- und Sozialformen für die Vermittlung des Fachwissens an die Hand geben;
- Hochschuldidaktisch bzw. theoretisch fundiertes Wissen rund um die Lehre als Grundlage für die handlungsleitende Auswahl und Gestaltung von Lehre vermitteln und einüben.

Im folgenden werden die zentralen Kernbegriffe unserer methodischen Vorgehensweise in den hochschuldidaktischen Modulen erläutert.

Erfahrungsaustausch und teilnehmerzentriertes Lernen

Unter dem teilnehmerzentrierten Ansatz ist hier die Partizipation der Lernenden an der Gestaltung von Lerninhalten und -prozessen zu verstehen. Hieraus ergibt sich die pädagogische Konsequenz, dass die individuellen Fähigkeiten, Interessen, Möglichkeiten und Erfahrungen der Einzelnen systematisch wahrgenommen und zum didaktischen Ansatzpunkt gemacht werden. Die Erfahrungen der Teilnehmenden werden ins Modul geholt und nutzbringend eingebunden. Um die Teilnehmer/innen als gleichberechtigte Lernpartner/innen ernst zu nehmen, bildet Erfahrungsaustausch einen wertvollen und wichtigen Teil des Ausbildungskonzepts. Vorhandene Erfahrungen werden so in die Erarbeitung theoretischer und methodischer Vorgehensweisen eingebunden.
Die sich daraus ergebenden Diskussionen und der damit verbundene Rollenwechsel sind lernförderlich und praxisrelevant.

Perspektivwechsel

Die Teilnehmenden, die in ihrer Praxis eigene Erfahrungen mit verschiedenen Lehrmethoden erworben haben, befinden sich im Modul gleichzeitig in der Rolle der Lernenden und können die von uns angebotenen Methoden auf einer Metaebene reflektieren. Wir fungieren als Modell und legen an geeigneten Stellen im Ablauf des Moduls auf der Metaebene die didaktischen Überlegungen und die sich daraus ableitenden Methoden offen. Im Anschluss daran wird mit den Teilnehmenden darüber diskutiert, wie die an ihnen erprobten Lehrmethoden wirken bzw. welche Vorgehensweise alternativ herangezogen werden könnte.

Sandwich-Prinzip

Da nur aktive und passive Phasen das Lernen nachhaltig fördern, erfolgt ein Wechsel zwischen systematisch strukturierten, zeitlich aber kurzen Input-Phasen und längeren kollektiven Lern- und Arbeitsphasen. In den Input-Phasen wird wichtiges Expertenwissen angeboten. In den kollektiven Lern- und Arbeitsphasen vertiefen die Teilnehmenden in Einzelarbeit, in Partnerarbeit oder in Kleingruppen das Expertenwissen, reflektieren es mit Bezug auf die eigene Berufspraxis und leiten hieraus Handlungsmöglichkeiten für eigene Probleme ab. Diese Inputblöcke dauern in der Regel nicht länger als 20 Minuten und werden, wo möglich und sinnvoll, durch Leittexte vorweggenommen, an die sich eine Gruppenarbeit anschließt. Das Lernsandwich wird durch Methoden- und Medien-Mix bzw. -vielfalt zur Einbeziehung verschiedener Lerntypen strukturiert.

Micro-Teaching-Setting

In verschiedenen Modulen sowie im Einführungskurs wird die Methode des „Lernens durch Lehren" bzw. ein sog. Micro-Teaching-Setting eingesetzt. Die Inhalte sind so konzipiert, dass sie entweder einen ersten Enstieg ins Thema darstellen oder das Thema praktisch vertiefen. Innerhalb dieser allgemeinen Themenvorgabe können die Teilnehmenden je nach Vorerfahrung und Interesse ihre eigenen Schwerpunktsetzungen vornehmen. Die Micro-Teaching-Settings werden mit einer Videokamera aufgezeichnet und anschließend an die Live-Präsentation im Plenum besprochen. An die Feedbackrunde schließt sich die Klärung von offenen Fragen sowie ein Austausch über die jeweilige Lehr- und Sozialform vor dem Hintergrund der individuellen Erfahrungen an. Danach werden die einzelnen Themen im Wechsel von ergänzendem theoretischem Input und teilnehmerzentrierten Methoden vertieft und reflektiert.

Feedback-Kultur

Unsere Aufgabe in den Modulen des Weiterbildungsprogramms ist es, eine Feedback-Kultur zu etablieren und die individuelle Lernreflexion zu fördern sowie Methoden der Selbstkontrolle zu entwickeln und zwar sowohl im Kurs zwischen den Teilnehmer/innen als auch für uns. Dazu gehört ein lernförderliches Arbeitsklima, damit ein emotionaler, kognitiver und sozialer Austausch von Wissen und Erfahrung entsteht.

4. Qualitätssicherung der Weiterbildungsangebote

Unser Konzept zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals orientiert sich pragmatisch an den Qualitätsmanagementsystemen anderer Bildungshäuser und dem für uns möglichen Aufwand hinsichtlich der kapazitären Machbarkeit und Akzeptanz. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Transparenz: als wesentliches Qualitätsmerkmal des Qualitätssicherungskonzepts werden die Qualitätsziele und -vorstellungen unserer Trainer/innen und von uns als Weiterbildungseinrichtung sowie die Verfahren und Instrumente, mit denen sie erreicht werden sollen, klar beschrieben, z.B. in Bescheinigungen und Zertifikaten, mündlichen und schriftlichen Befragungen zu verschiedenen Zeitpunkten der Weiterbildung (vgl. Rummler 2005, S.1) sowie in Beiträgen unseres Info-Briefs Weiterbildung.

Assessment

Es werden keine Prüfungen abgenommen, dafür führen die Teilnehmer/innen Einzel- und Gruppenpräsentationen in den Modulen als Leistungsnachweise vor, für die sie indivi-

duelles, kriteriengestütztes Feedback von uns und der Gruppe erhalten. Die Präsentationen zeigen uns Leistungsgefälle zwischen den Teilnehmer/innen und auch deren Fortschritte.
Leistungsnachweise werden derzeit nur in den Modulen erbracht und in einer Teilnahmebescheinigung bzw. einem zusammenfassenden Zertifikat dokumentiert.

Evaluation
Alle Module werden mündlich sowie schriftlich vor, während und nach ihrer Durchführung evaluiert. Das Qualitätsmanagementsystem beinhaltet Vorab-Abfragen zu Erwartungen und Vorkenntnissen, mündliche Zufriedenheits-Abfragen während des Seminars sowie eine schriftliche Evaluation nach Abschluss des jeweiligen Kurses. Jedes Semester wird ein Evaluationsbericht über das gesamte Programm erstellt und der Netzwerkgruppe Weiterbildung als Steuerungsgremium vorgelegt. Darüber hinaus werden mit den Dozent/innen vor- und nachbereitende Gespräche geführt und es wird ein schriftlicher Dozent/innen-Leitfaden zur Evaluation eingesetzt. Als Seminar-Dokumentation werden Teilnehmer/innen-Unterlagen und Lehrportfolios aufbewahrt. Einmal pro Jahr wird ein Dozent/innen-Treffen zur Kontaktpflege, Vorstellung des Evaluationsberichts und einem inhaltlichen Schwerpunkt durchgeführt.
Bei jeder Nachbereitung werden die mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen sorgfältig geprüft und reflektiert. Da wir Team-Teaching praktizieren, können wir uns als Kolleg/innen auch fortlaufend gegenseitig hospitieren und Feedback geben.
Persönliche und schriftliche Rückmeldungen – auch nach Ende der TU-Tätigkeit – zeigen uns, dass
- die Lehre verbessert werden konnte,
- die Evaluationen von seiten der Studierenden positiver ausfielen,
- die Lehre leichter fällt und mehr Spass macht,
- WM als Multiplikator/innen für Kolleg/innen auftreten und
- die gelernten Inhalte und Methoden auch auf den nachuniversitären Berufsalltag übertragbar sind.

Weiterbildung der Dozent/innen und Engagement für die Lehre
Die Dozent/innen haben unterschiedliche Kompetenzprofile und Zugänge zur Hochschuldidaktik, die sich komplementär ergänzen. Während einige überwiegend auf der operativen hochschuldidaktischen Ebene von Weiterbildungsmaßnahmen (Mikroebene) agieren, verhandeln andere auf der Ebene von Studienreformprozessen auch hochschulübergreifend (Makroebene).
Diese unterschiedlichen Kompetenzen und Sichtweisen bringen wir in die Konzeption und Durchführung unserer Module ein.

Übersicht der gegenwärtigen Qualitätssicherungsinstrumente
Die im Folgenden dargestellten Qualitätssicherungsinstrumente sind strukturiert nach allgemeinen Aspekten des Programmangebots, die Dozent/innen des Programms und die Teilnehmer/innen an der Weiterbildung betreffend.
Allgemeine Aspekte des Programmangebots:
- Dokumentation der Lern- und Arbeitsergebnisse nachbereitend zu den Modulen,
- Transferevaluation, Nachhaltigkeitsprüfung (in Vorbereitung),
- Publikationen, z.B. Info-Brief Weiterbildung, Programmheft, Internetseite,
- Akkreditierung des Programms.

Die Teilnehmer/innen an der Weiterbildung betreffend:
- allgemeine Befragungen der Zielgruppe, z.B. zum Bedarf für die konzeptionelle Programm- und inhaltliche Modulgestaltung,
- Evaluationen der Teilnehmerzufriedenheit, Evaluationsberichte,
- Teilnahmebescheinigungen, Zertifikate.

Die Dozent/innen des Programms betreffend:
- Auswahlgespräche mit Seminarexposés und Lehrportfolios zu den Anforderungsprofilen,
- Dozent/innen-Leitfaden als Orientierungshilfe für die Zusammenarbeit zwischen uns als Einrichtung den den externen Dozent/innen,
- Hospitationen und Weiterbildungsangebote für die Dozent/innen, Dozent/innen-Treffen,
- Dokumentationen (Lehrportfolios/fachliche und pädagogische Qualifikation, Teilnehmer-Unterlagen, Evaluation) (vgl. auch Rummler 2005, S. 2).

5. Akkreditierung des Weiterbildungsangebots als Qualitätssicherung und Schlussfolgerungen für das zukünftige Konzept (Ausblick)

Unsere Weiterbildungsangebote zur „Förderung der Qualität der Lehre" zeichnen sich durch anerkannt hohe Qualität und Akzeptanz aus.
2005 erhielt das „Online Lehre Lernen"-Projekt den Best practice-Preis des ESF für (vgl. Online-Lehre-Team 2005).
Für den Einführungskurs „Teaching for University's Best" und die 18 Module des Programms zur „Förderung der Qualität der Lehre" wurde mit der Akkreditierung durch die Akkreditierungskommission (AKKO) der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD e.V.) im Dezember 2006 ein Gütesiegel erzielt (http://www.ahd-hochschuldidaktik.de/index.php?id=2&show=11&lang=de&dyn=0).

Ausblick
Nach der erfolgreichen Akkreditierung liegt eine weitergehende Modifizierung der Programmstruktur nahe. In das Gesamtkonzept kann der Einführungskurs integriert und Module können inhaltlich ausgebaut bzw. neu strukturiert werden. Denkbar sind alternierende Wege der Qualifikation für Projekt-Lehrveranstaltungen und Großveranstaltungen. Optional wäre auch das Angebot, durch zusätzliche Leistungsnachweise (Dokumentation von Praxisprojekten in der Lehre o.Ä.) ein qualifiziertes Zertifikat zu vergeben.
Zukünftig werden wir verstärkt die Outcome-Orientierung und die Transfersicherung in den Focus unserer Personalentwicklung nehmen. Bei der geplanten Transferevaluation ist die Zielrichtung auch, eine begleitende pädagogische Forschung zur Lehre zu fördern.

Die Vorteile und die Notwendigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildungsaktivitäten müssen noch stärker ins Bewusstsein der universitären Öffentlichkeit dringen. Die Teilnahme am Programm zur „Förderung der Qualität der Lehre" muss über den präsidialen Empfehlungscharakter hinaus als wichtige und sinnvolle Dienstaufgabe, auch durch entsprechende zeitliche Freistellung, gefördert werden.

Literaturverzeichnis

Pätzold, P. (2007): Gute Lehre will gelernt sein. Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der TU Berlin erhält Gütesiegel. In: TU intern. Die Hochschulzeitung der Technischen Universität Berlin Nr. 01/07, S. 1; www.tu-berlin.de/presse/tui.

Rummler, M. (2006b): Das Weiterbildungsprogramm für das wissenschaftliche Personal der TU Berlin. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1. Jg./Heft 2, S. 16-39; http://www.zfhd.at.

Rummler, M. (2007): Förderung der Qualität der Lehre – Wie können Dozent/innen das universitäre Lehren lernen? In: Biospektrum, 13. Jg./Heft 3.

Zentraleinrichtung Kooperation/Wissenschaftliche Weiterbildung der TU Berlin (Hg.): Info-Brief Weiterbildung; www.tu-berlin.de/zek/wb (Button: Publikationen, link: Info-Brief).

Darin folgende Beiträge:

Demmel, F. (2003): WM-Studie und Weiterbildung. Nr. 9, März 2003, S. 1.

Heitmann, G. (2001): Evaluation der Lehre als Teil der Qualitätssicherung. Nr. 5, S. 1-4.

Heitmann, G./Löhrmann, I. (2000): Ein Konzept zur Personalentwicklung für das wissenschaftliche Personal, S. 1-4.

Jordan, P./Rummler, M. (2001): Gutes Lehren ist lernbar. Nr. 3, S. 1-2.

Online-Lehre-Team (2005): Best-Practice-Auszeichnung für die Qualifizierung „Online Lehre lernen" – und weiter geht's!". Nr. 15, S. 1-4.

Rummler, M. (2004): Das modulare Programm zur Förderung der Qualität der Lehre. Nr. 13, Juli, S. 1-3.

Rummler, M. (2005): Qualitätssicherung in der Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals. Nr. 14, S. 1-2.

Rummler, M. (2006a): Was bedeutet „Qualität der Lehre"? Nr. 17, S. 1.

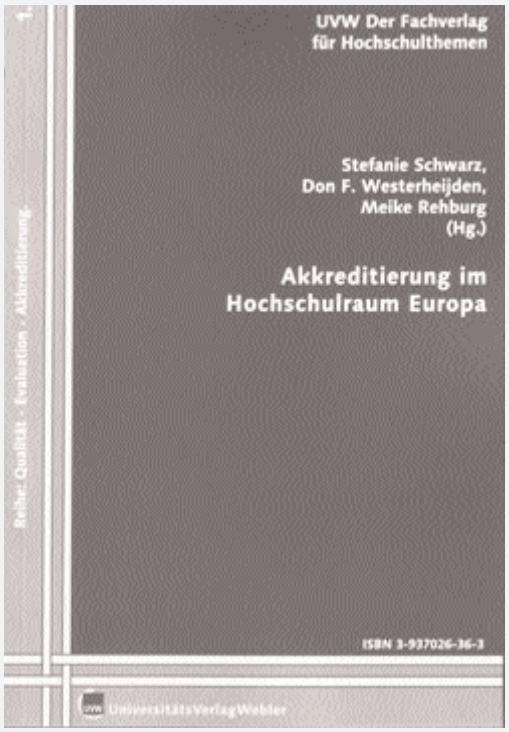
Thurian, P./Rummler, M. (2006): Qualitätsmanagement an der TU. Nr. 17, S. 2-3.

■ **Dr. phil. Monika Rummler,** Zentraleinrichtung Koooperation – Wissenschaftliche Weiterbildung, TU Berlin,
E-Mail: Monika.Rummler@zek.tu-berlin.de

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung.
Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.
Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.
Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.
An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



ISBN 3-937026-36-3
Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Helmut Ertel & Thomas Tribelhorn

Aktivierung und Beteiligung der Lernenden im Präsentationstraining

Helmut Ertel

Thomas Tribelhorn

Lernende in hochschuldidaktischen Kursen können sowohl durch eigene Beiträge aus ihrem Lehralltag als auch durch die Einbindung in das kursbegleitende Assessment ohne großen Aufwand aktiviert und beteiligt werden. Die positive Erfahrung mit dieser Methode soll sie dazu veranlassen, auch die Studierenden in ihren eigenen Veranstaltungen auf ähnliche Weise einzubinden.
Am Beispiel des Präsentationstrainings wird gezeigt, wie Assessment, Selbstevaluation und Aktivierung zweckmässig miteinander verknüpft werden können.

1. Der Kontext: Hochschuldidaktische Qualifikation an der Universität Bern

Die Koordinationsstelle für Weiterbildung an der Universität Bern existiert seit bald 15 Jahren und organisiert seit Beginn jährlich eine Serie von Weiterbildungskursen für Hochschullehrende. Im Jahre 2001 wurde das Programm ausgebaut zu einem modularisierten postgradualen Zertifikatskurs (CAS, Certificate of Advanced Studies), der zu einem Weiterbildungszertifikat im Rahmen von 15 ECTS-Punkten führt. In der aktuellen Bezeichnung nennt sich das Angebot *Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik* (vgl. Weiterbildungsstudiengang HD 2006).
Der Studiengang ist als flexible berufsbegleitende Weiterbildung konzipiert, besteht inhaltlich aus sechs Modulen und strukturell aus drei Lerngefäßen. Die sechs Module (oder Themenbereiche) leiten sich ab aus einem Gliederungskonzept der britischen *Staff and Educational Development Association* (SEDA; www.seda.ac.uk). SEDA ist eine der aktivsten Vereinigungen für Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung in Europa und hat unter anderem Standards für die Qualifikation von Hochschullehrenden definiert. Basierend auf dieser Vorarbeit wurden für den Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik die folgenden sechs Module bestimmt:

1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten,
2. Methoden der Vermittlung,
3. Betreuung von Studierenden,
4. Assessment der Studierenden,
5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit,
6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext.

Die drei erwähnten Lerngefäße sind:
- Präsenzkurse (zwei- bis achttägige Kurse im Block oder über ein Semester verteilt),
- Treffen der Praxisgemeinschaften - nach dem Konzept der Communities of Practice (vgl. Wenger/McDermott/Snyder 2002). (Regelmäßige Treffen im Sinne kollegialer Beratung, in denen der Wissenstransfer von den Kursen in den akademischen Lehr- und Arbeitsalltag unterstützt wird),
- Modularbeiten (Die Umsetzung von in den Kursen erworbenem Wissen in den eigenen Lehralltag wird dokumentiert und kritisch reflektiert).

Pro Modul müssen mindestens 2.5 ECTS-Punkte erworben werden durch:
- die Teilnahme an mindestens einem Präsenzkurs im Umfang von mindestens zwei Tagen (äquivalent zu einem ECTS-Punkt),
- die Teilnahmen an zwei halbtätigen Treffen der Praxisg meinschaften (äquivalent zu einem halben ECTS-Punkt),
- das Erstellen einer Modularbeit im Rahmen von 30 Arbeitsstunden (äquivalent zu einem ECTS-Punkt).

Tabelle 1: Struktur des Weiterbildungsstudiums Hochschuldidaktik

Module (Themenbereiche)	Präsenzkurse	Praxistreffen	Modularbeiten	ECTS-Punkte
1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten	Mind. 1 ECTS-Pkt.	12 halbtägige Treffen. Themen- resp. modulübergreifende Diskussionsrunden oder Arbeitssitzungen	Pro Modul eine Arbeit oder zum Teil grössere modulübergreifende Arbeiten	2.5
2. Methoden der Vermittlung und Einsatz neuer Technologien	Mind. 1 ECTS-Pkt.			2.5
3. Betreuung von Studierenden	Mind. 1 ECTS-Pkt.			2.5
4. Assessment der Studierenden	Mind. 1 ECTS-Pkt.			2.5
5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit	Mind. 1 ECTS-Pkt.			2.5
6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext	Mind. 1 ECTS-Pkt.			2.5
ECTS-Punkte	6	3	6	15

1.1 „Grundlagen der Hochschullehre" und „Basics der Hochschuldidaktik" – Zwei Kurse zur Entwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen

Für jedes Modul enthält das Programm eine Auswahl an zwei- bis achttägigen Kursen. „Grundlagen der Hochschullehre" ist ein acht-, „Basics der Hochschuldidaktik" ein dreitägiger Kurs. Sie bilden Kernelemente des Curriculums und haben die Funktion von Grundkursen, in denen die Teilnehmenden an die elementaren Themen herangeführt werden. Wichtige Prinzipien sind dabei die handlungs und praxisorientierte Gestaltung der Kurstage, ausgehend von konkreten Bewältigungssituationen aus dem Alltag der Teilnehmenden.
Die acht Tage von „Grundlagen der Hochschullehre" sind in zwei Blöcke vor und nach dem Semester aufgeteilt. Mit der

Teilnahme werden im Rahmen der Präsenzkurspflicht bereits die Module 1, 2, 4 und 5 abgedeckt. Angestrebt wird dementsprechend die Stärkung folgender Kompetenzen:
- zielorientiertes und methodisch kohärentes Planen von Semesterkursen und einzelnen Veranstaltungen,
- Durchführen von Plenar- und Gruppenveranstaltungen mit gesteigerter studentischer Aktivität,
- Benutzen eines erweiterten Methodenrepertoires,
- didaktisch sinnvoller Einsatz neuer Unterrichtsmedien,
- Planung und Durchführung von Lernerfolgskontrollen mit informierendem Feedback,
- Evaluation der Qualität der eigenen Lehre.

Die Kursinhalte verteilen sich auf die Kurstage wie folgt:
Tag 1: Grundlagen
- Prinzipien guter Hochschullehre,
- Wie sieht die Realität meines Lehralltags aus? (Situiertes Lernen anhand individueller Fallsituationen der Hochschullehre).

Tag 2: Aktivierende Unterrichtsmethoden
- Aktivierung von Studierenden im Frontalunterricht,
- Kooperative Lernszenarien gestalten.

Tag 3: Trainingstag
- Neue Medien in der Hochschullehre,
- Präsentationstraining.

Tag 4: Evaluation von Lehrveranstaltungen 1.
- Konzeption einer eigenen Evaluation.

(Semesterpause)

Tag 5: Testen und Prüfen
- Prüfungs- und Assessment-Situationen konkret bearbeiten.

Tag 6: Visualisierung komplexer Lerninhalte
- Grundprinzipien und deren Umsetzung.

Tag 7: Evaluation von Lehrveranstaltungen 2.
- Erfahrungsberichte und Vertiefung.

Tag 8: Sum-Up
- Fallbasiertes Repetitorium,
- Vertiefungs- und Ergänzungsthemen,
- Kursabschluss und Evaluation.

Mit „Basics der Hochschuldidaktik" besteht ein Angebot, das in drei Tagen vor allem Inhalte aus den Modulen 1 und 2 abdeckt:
Tag 1: Grundlagen
- Prinzipien guter Hochschullehre,
- Wie sieht die Realität meines Lehralltags aus? (Situiertes Lernen anhand individueller Fallsituationen der Hochschullehre).

Tag 2: Kompetenzen und Ziele/Lernerfolgskontrollen
- Kompetenzorientierung und Lernerfolgskontrollen,
- Präsentationstraining (Nachmittag).

Tag 3: Aktivierende Unterrichtsmethoden
- Aktivierung von Studierenden im Frontalunterricht,
- Kooperative Lernszenarien gestalten.

Grundsätzlich sind alle Kurse des Programms offen für ein heterogenes Publikum, d.h. es sind gemischte Gruppen mit Teilnehmenden aus praktisch allen Disziplinen. Der Austausch zu den gleichen Themen über die Disziplinen hinweg wird von den Teilnehmenden generell als gewinnbringend erlebt.

1.2 Das Präsentationstraining

Unter den bewährten Konzepten guten Unterrichts, die zu Beginn der beiden Kurse erarbeitet werden, befindet sich auch der Informierende Unterrichtseinstieg (IUE) (Grell /Grell,1983). Dessen Zweckmäßigkeit wird nicht nur erläutert, sondern durch die Kursleiter demonstriert, indem der IUE auch in den Kursen eingesetzt wird. Frontalunterricht und Vortrag sind in der Hochschule nach wie vor verbreitete Konzepte, wodurch dem IUE auch hier hohe Relevanz zukommt. In einem halbtätigen Präsentationstraining üben die Kursteilnehmenden Konzeption und Präsentation eines IUE, der gemäss Arbeitsauftrag zugeschnitten sein soll, auf eine eigene künftige Lehrveranstaltung. Der Vorbereitungsauftrag zur Konzeption des IUE lautet wie folgt:

Präsentationstraining mit Peer-Feedback

Insbesondere bei Präsentationen bzw. im Frontalunterricht kommt dem Einstieg eine zentrale Bedeutung zu. Hier soll den Zuhörenden Orientierungswissen vermittelt werden, damit die anschließende eigentliche Inhaltsvermittlung auf fruchtbaren Boden fallen kann. Unter der Bezeichnung Informierende Unterrichtseinstieg (IUE) ist eine Einstiegsmethode bekannt, die nachweislich eine bessere Verankerung von präsentierten Informationen fördert. Im Präsentationstraining geht es darum, einen IUE durchzuführen.
Um vergleichbare Präsentationen zu gewährleisten (und damit Querverbindungen zu schaffen) ist die Übung so angelegt, dass alle sich an dieser Standardmethode (IUE) orientieren und zur Visualisierung Flip-Charts verwenden.
Ziele:
- einen IUE planen und durchführen können zum Aufbau von Orientierungswissen (allenfalls einen alternativen Einstieg wählen),
- eine kurze Life-Präsentation kritisch reflektieren,
- gegenseitiges Feedback trainieren.

Sozialform: 3 Gruppen à 5 Mitglieder
Material pro Gruppe: Feedback-Regeln; ein Satz Rollenkarten für die Feedbackrunde (ist bei Moderator/in); alle Flip-Charts für die Präsentationen.

Vorgehen

1. Vorbereitung:
Bereitet einen ca. 7-minütigen Unterrichtseinstieg vor. Empfohlen wird der Informierenden Unterrichtseinstieg gemäß dem entsprechenden Kapitel im Grundlagen-Skript. Zur Visualisierung könnt Ihr Flip-Charts, Whiteboard, Tafeln oder Moderationskarten einsetzen. Leere Flips und Stifte sind im Raum vorhanden

Vorbereitungs-Zeit: 30 Min.
2. Training:
Trefft Euch mit eurer Moderatorin bzw. Eurem Moderator in Eurem Gruppenraum. Dann beginnt Ihr mit dem Präsentationszirkel: Rollenkarten Verteilen, Präsentation, direkte Feedbackrunde, Tauschen der Rollenkarten, nächste Präsentation

Zeit: Pro Präsentation ca. 7 Minuten, pro Feedbackrunde ca. 15 Minuten
Pause: Es ist den Gruppen überlassen, wann sie die Pause machen. Vorschlag: nach der zweiten Präsentation

Feedback-Fokus: Auf jede Präsentation des Einstiegs (bzw. des IUE) folgen die Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven.
Diese entsprechen den oben erwähnten Rollenkarten:
- Student/in: war der Einstieg klar, verständlich, motivierende, aktivierend und teilnehmerorientiert?
- Didaktiker/in: wurden Orientierungshilfen eingesetzt, war die Struktur logisch und transparent?
- Grafiker/in: waren die Visualisierungen klar, übersichtlich, verständlich?
- Regisseur/in: Wie war der Ausdruck – verbal, nonverbal? Wie war die Kontaktaufnahme, die Prägnanz der Aussagen, Gestik, Bewegung und Haltung?
- Daneben gibt es noch die „carte blanche". Das ist ein spezieller Fokus, auf den geachtet werden soll. Er wird von der/vom Vortragenden unmittelbar vor der Präsentation gewählt.

Das anschließende Präsentationstraining in Kleingruppen wird von didaktisch geschultem Personal moderiert (zusätzliche Kursleitende aus dem Team der Hochschuldidaktik). Im direkten Anschluss an jede Präsentation folgt die Feedbackrunde anhand der in der Gruppe verteilten Perspektiven (Rollenkarten). Vor jeder neuen Präsentation werden die Karten unter den Zuhörenden neu verteilt. Für die Feedbackrunde orientiert sich die Gruppe an einer vorgängig besprochenen und ausgehändigten Liste von Regeln für konstruktives Feedback (vgl. Antons, 2000):

Regeln für konstruktives Feedback:
- Feedback bewusst formulieren!
- Feedbacknehmer/in direkt ansprechen!
- Positives zuerst!
- Unterscheiden Sie Wahrnehmung, Interpretation und Gefühl!
- Beschreiben, nicht bewerten!
- Konkret, nicht pauschal!
- Realistisch und angemessen, nicht Utopisches und Unerreichbares erwähnen!
- Ich-Botschaften!
- Konstruktive Hinweise (Ansprechen von Alternativen, Wünschen, Verbesserungen)!
- Freundlicher Umgangston!
- Bei Gruppenfeedback: breit abgestützt (in der Gruppe sollten sich möglichst viele äußern)!

Feedback entgegen nehmen:
- Es geht um die subjektiven Wahrnehmungen des Anderen.
- Lassen Sie den Feedbackgeber aussprechen.
- Hören Sie zu, ohne sich zu verteidigen oder zu rechtfertigen.
- Verständnisfragen sind erlaubt.
- Bedanken Sie sich allenfalls.

2. Weiterentwicklung des Präsentationstrainings – der Einsatz von Bewertungsbögen zur Unterstützung des kursbegleitenden Assessments und der Selbstevaluation

Der oben geschilderte Ablauf des Präsentationstrainings wurde in vier Kursen (1 Kurs „Grundlagen der Hochschullehre", 3 Kurse „Basics der Hochschuldidaktik" im Zeitraum August 2006 – Dezember 2006) in erweiterter und verfeinerter Form angewendet. Bei diesen Trainingsnachmittagen (Pro Training je 5, 3, 5 und 4 Teilnehmende (TN). 2 TN mussten früher gehen und konnten nicht an der abschließenden Evaluation teilnehmen) wurde zu Beginn durch den Trainer[1] ein informierender Unterrichtseinstieg zum Thema IUE selbst durchgeführt, um den Teilnehmenden (TN) ein positives Modell (zur Wichtigkeit positiver Modelle vgl. Bandura 1979 und Gagné/Wager/Golas/Keller 2005) zu bieten und die Methode exemplarisch zu demonstrieren. Damit wurde auch gewährleistet, dass der Arbeitsauftrag nicht nur schriftlich bzw. mündlich gegeben wurde, sondern dass die TN selbst aktiv in die praktizierte Methode einbezogen werden konnten und einmal selbst den IUE erlebten.
Weiterhin wurden die Beobachtungsaufträge und somit das anschließende Feedback konkretisiert. Die bereits bestehenden Rollen (siehe Punkt 1.2) wurden auf Bögen übertragen und mit einem Bewertungsraster versehen, hier als Beispiel die Rolle des/der Regisseur/in:

Bewertungsbogen Präsentationstraining „RegiseurIn"

TeilnehmerIn: BeurteilerIn:

	Bewertung				
Tätigkeit	Stimme voll zu	Stimme zu	Stimme überwiegend zu	Stimme nicht zu	Bemerkungen (gegebenenfalls auch auf der Rückseite)
Der nonverbale Ausdruck war gut (Gestik, Mimik, Haltung, Bewegung)	3	2	1	0	
Der verbale Ausdruck war gut (Prägnanz der Aussagen, Verständlichkeit)	3	2	1	0	
Die Kontaktaufnahme mit dem Publikum war gut (Einbindung, Dramaturgie)	3	2	1	0	
Summen					Gesamtpunkte:

Höchstpunktzahl: 9

Die Absicht war es, den TN zu zeigen, dass man die Lernenden sehr gut durch einfache Maßnahmen am Training beteiligen und sie damit in höchstem Maße aktivieren kann. Hierdurch konnte in weiten Teilen authentisches Assessment realisiert und demonstriert werden. Assessment soll

[1] Neben der Trainerfunktion hat hier der Lehrende auch die Funktion des Moderators (v.a. im Feedback). Dennoch wird einheitlich der Begriff Trainer verwendet.

sich an realen Situationen der späteren Berufspraxis (in diesem Falle Lehrpraxis) orientieren und wo immer möglich bereits in den Lernprozess integriert werden, um so die Lernenden auf den Leistungsnachweis vorzubereiten (vgl. Gagné/Wager/Golas/Keller, 2005). Außerdem sollte gezeigt werden, dass die Konzentration auf Rollen und allgemeingültige Kriterien eine gute Möglichkeiten ist, Beliebigkeit in der Beurteilung und im anschliessenden Feedback zu reduzieren und Leistungsstandards in der Lerngruppe zu etablieren. Die Bögen sollten in dieser Phase des jeweiligen Kurses vor allem den Lernenden als Produkt und Standortbestimmung im Zuge ihrer Selbstevaluation dienen. Sie liefern somit eine Ausgangsbasis, um die eigene Präsentationsleistung weiterentwickeln zu können. Nach jeder Präsentation wurden die Raster ausgefüllt, im Feedback besprochen und im Anschluss den Vortragenden abgegeben.

Die Bewertungskriterien wurden vor der ersten Präsentation exemplarisch durch den Trainer erläutert. Vor jeder weiteren Runde erhielten die TN Gelegenheit, sich mit den neuen Rollen und Kriterien vertraut zu machen. Ebenso erfolgte eine kurze Pause nach den Präsentationen, um die Bögen auszufüllen.

Neben den Inhalten, also dem Aufbau des IUE (siehe unten), wurden zu Beginn nochmals die Ziele der Lerneinheit durch den Trainer wiederholt und visualisiert. Auch die Lernenden wurden darauf hingewiesen, dass die einzelnen Punkte nicht in einer bestimmten Reihenfolge abzuarbeiten sind und dass es auch nicht notwendig ist, jeden Einzelpunkt zu nutzen. Die Gliederung IUE dient vielmehr als Richtlinie und soll von jedem Lehrenden hinsichtlich des Themas und seiner persönlichen Präferenzen individuell genutzt werden.Der exemplarische IUE durch den Trainer verlief in folgenden Schritten: (Beispiel Kurs Grundlagen HSL)

Nach jeder Einzelpräsentation erfolgte die Feedbackrunde.

1. Anknüpfung an frühere/zukünftige Themen:	
- erster Tag/heute Vormittag:	Grundlagen, Fälle, Knacknüsse, Kompetenzmodell
- morgen:	Assessment und Evaluation
2. Jetziges Thema:	Präsentationstraining – IUE
3. Persönliche Stellungnahme:	Präsentieren müssen wir alle, man kann es nie genug üben Aber: Präsentation ist auch eine gute Form, Studierende zu beteiligen und zu aktivieren (Lernen durch Lehren)
4. Einbezug der Teilnehmenden:	Bitte nennt zwei Anlässe, bei denen Ihr Inhalte präsentiert - in der Lehre - in einem anderen Bereich Hattet Ihr schon Aus/Weiterbildung in diesem Bereich?
5. Lehr/Lernziele und -zweck:	LZ: Die Teilnehmenden kennen am Ende des Präsentationstrainings die Grundsätze des IUE und können diese in ihrer Lehre anwenden. Sie üben sich im Feedbackgeben und – nehmen Zweck: Vorbereitung der Anwendung des IUE in der eigenen Lehre/Üben in geschütztem Raum/Ausprobieren
6. Ablauf:	nach Einweisung hält jeder eine IUE (ca. 7 min.) Verweis auf Inhalte IUE (Flipchart: „grosser Spickzettel") Verweis auf Material (Stifte, Boards, etc.) Einweisung in Beobachterbögen und deren Sinn, Zweck und Nutzung (an zwei Beispielen) Einweisung in Ablauf Feedback und Kurzevaluation am Ende

Zunächst nahmen die Vortragenden selbst Stellung zu ihrer Darbietung, dann folgten die Rolleninhaber und den Abschluss bildete der Trainer. Dieser fasste die gesamte Leistung nochmals anhand eines Übersichtsbogens zusammen, welcher alle Inhalte des IUE berücksichtigte.

Anschließend wurde die Feedbackrunde nochmals geöffnet, um noch vorhandene Fragen zu klären bzw. allgemeine Statements ausserhalb der jeweiligen Rolle zuzulassen. Jeder Präsentationsnachmittag wurde mit einer Zusammenfassung durch den Trainer (nochmalige Nennung der Ziele, Inhalte und des Verlaufs, Feststellung der Erreichung der Ziele aus Sicht des Trainers, Bewertung der Leistungen und Dank für die Mitarbeit, Ausblick auf den weiteren Kursverlauf) und einer Kurzevaluation beendet.

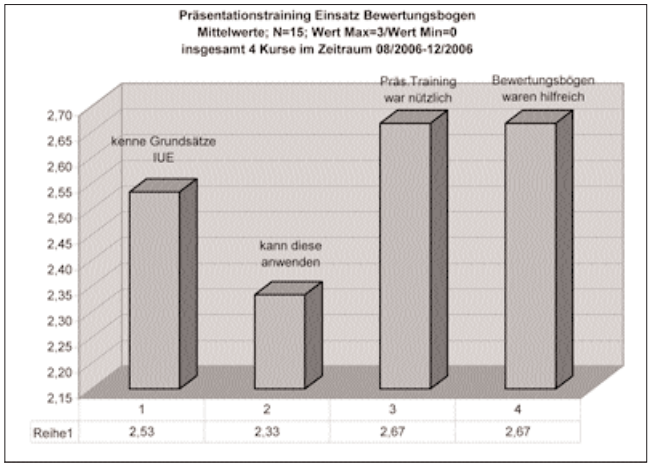
Teilnehmender: Trainer:

Tätigkeit	Bewertung hervorragend	gut	ausreichend	ungenügend	Bemerkungen
Thema genannt	3	2	1	0	
Lernziele anschaulich mitgeteilt und formuliert	3	2	1	0	
Lernziele begründet und Lernzweck erläutert	3	2	1	0	
Ablauf kommuniziert	3	2	1	0	
Persönliche Stellungnahme gegeben	3	2	1	0	
Studierende einbezogen	3	2	1	0	
An frühere/zukünftige Themen angeknüpft	3	2	1	0	
Vorkenntnisse der Teilnehmenden aktiviert	3	2	1	0	
Komplexe Inhalte/Abläufe visualisiert	3	2	1	0	
Summen					Gesamtpunkte

Höchstpunktzahl: 27

3. Ergebnisse und Fazit

Die durchgeführte Kurzevaluation lieferte durchaus positive Rückmeldungen. Die quantitativen Ergebnisse wurden durch eine anschließende kurze Diskussion ergänzt.



Neben der überaus positiven Resonanz auf die Nützlichkeit des Präsentationstrainings im Rahmen der jeweiligen Kurse wurde auch die Verwendung der Bewertungsbögen als sehr hilfreich empfunden. In Ergänzung zur Fokussierung auf eine bestimmte Perspektive schätzten die TN die klaren und verbindlichen Standards. Die „Gewöhnung" an dieses neuartige Arbeitsmittel wurde als unproblematisch geschildert. Ebenfalls gut bewertet wurde, dass man die „Ergebnisse" mit nach Hause nehmen und gegebenenfalls die Beurteilenden oder den Trainer nach dem Kurs noch einmal kontaktieren kann. Dies bietet für die TN die Möglichkeit, gezielte Rückfragen zu stellen oder die Punkte in der nächsten Sitzung/Veranstaltung bzw. in der Praxis aufzugreifen.

Als gewöhnungsbedürftig wurde empfunden, sich tatsächlich nur auf seine Rolle zu konzentrieren und mit weiteren Statements bis zur Öffnung der Runde zu warten. Ebenso wurde auf den erhöhten Zeitbedarf bei der Umsetzung dieses Settings in die eigene Lehre[2] hingewiesen.

Die Feststellung, dass die Ziele der Veranstaltung erreicht wurden, deckte sich mit den Wahrnehmungen des Trainers:

[2] Z.B. Vorbereitung: Erstellung ähnlicher Bögen für die eigene Veranstaltung; Durchführung: größerer Zeitbedarf für Einweisung der Studierenden in Instrumente, Übungs- und Koordinationsbedarf bei größeren Gruppen.

Hinsichtlich des Lernziels „Grundsätze IUE kennen“ stimmten 53% (8) der TN voll zu, weitere 46% (7) stimmten eher zu. Dem Lernziel „IUE anwenden können“ stimmten 33% (5) der TN voll zu, 66% (10) stimmten eher zu.
Positiv wirkten sich hier sicherlich die strukturierte und konkrete schriftliche und mündliche Auftragsverteilung und die Unterstützung während der Bearbeitung durch den Kursleiter aus. Die Demonstration der Methode zu Beginn, die nochmalige Visualisierung wesentlicher Inhalte und Abläufe sowie die Zusammenfassung und Bewertung aus Sicht des Trainers zum Schluss dürften ebenfalls zum positiven Resultat beigetragen haben. Besonders gut hinsichtlich des Lernerfolgs scheint sich jedoch die fokussierte Bewertung der TN aus unterschiedlichen Perspektiven anhand klarer, transparenter Kriterien sowie die Erörterung der individuellen Leistungen in einem moderierten Feedback ausgewirkt zu haben. Besonders die Tatsache, dass die überwiegende Mehrzahl der TN aufgrund der positiven Erfahrung mit dem Instrument Feedbackbogen dieses Mittel auch im grundständigen Studium einsetzen möchte, stimmt uns positiv.

4. Ausblick

Die durch die Bologna-Reform geforderte Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung in der Hochschullehre fordert uns auf, alternative Assessmentmethoden und Prüfungsformen zu entwickeln. Dies ist aus zwei Gründen notwendig:

1. Es geht darum, ein am späteren Berufsfeld oder dem nächsten Lernschritt orientiertes authentisches Assessment zu etablieren.
2. Den Dozierenden muss bei der Bewältigung der Flut von Leistungsmessungen sowie bei der Workloadgestaltung geholfen werden. Dadurch, dass ECTS-Punkte vergeben werden, muss jede(r) Dozierende das Erreichen von erwarteten Lernresultaten (Out-comes) im Zuge der Einzelveranstaltung (Vorlesung, Seminar, Praktikum, etc.) feststellen, also eine Prüfung durchführen (Vgl. Gonzales/ Wagenaar, 2005). Das bedeutet konkret, dass große Abschlussprüfungen (wie z.B. Vordiplomsprüfungen) in modularisierten Studiengängen (z.B. Stufe Bachelor/Master) zugunsten von studienbegleitenden Leistungsnachweisen entfallen.

Die dargestellte Methode ist, alleine oder in Kombination mit weiteren Instrumenten, eine aus unserer Sicht sehr zweckmäßige und auch für die Studierenden attraktive Form. Sie fordert Lernende nicht nur auf, den Lernprozess aktiv mitzugestalten und sich einzubringen, sondern sie fördert auch neben der Erarbeitung der Inhalte deren Kritik- und Urteilsfähigkeit.
Die zweckmäßige Integration von Prüfungen und Assessmentmethoden in Lehrveranstaltungen und die begleitende Betreuung der Studierenden sind zentrale Themen, die zum Erfolg oder Misserfolg der Bologna-Reform in den einzelnen Studiengängen beitragen werden. Dozierende müssen nicht „nur“ Lehren sondern auch betreuen, prüfen und beurteilen können. Bei der Entwicklung dieser Kernkompetenzen müssen sie durch die Instituts- und Fakultätsleitungen sowie die jeweiligen hochschuldidaktischen Zentren unterstützt werden.

Literaturverzeichnis

Antons, K. (2000): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.
Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
Gagné, R.M./Wager, W.R./Golas, C.K./Keller, J.M. (2005): Principles of Instructional Design. Belmont/CA.
Gonzales, Julia/Wagenaar, Robert (2005): Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao/Spain.
Grell, J. & Grell, M. (1983): Unterrichtsrezepte. Weinheim.
Weiterbildungsstudiengang HD (2006): www.kwb.unibe.ch/lenya/kwb/live/5.html.
Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W. (2002): Cultivating Communities of Practice. Boston/MA.

■ **Dr. phil. Helmut Ertel,** Leiter der Gruppe Hochschuldidaktik (HD), Studienleiter Weiterbildungsstudiengang HD, Koordinationsstelle für Weiterbildung (KWB), Universität Bern,
E-Mail: helmut.ertel@kwb.unibe.ch
■ **Thomas Tribelhorn,** Psychologe lic. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am e-Learning-Zentrum, Fachhochschule Bern, Konzeption und Leitung hochschuldidaktischer Kurse verschiedenen Schweizer Hochschulen,
E-Mail: thomas.tribelhorn@bfh.ch

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen: Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Anne Brunner

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren.
Spiele für Seminar und Training

Hintergrund

Professionell eingesetzt, eignen sich Team Games zum Training von Schlüsselkompetenzen. Kompetenzen umfassen Wissen, Fähigkeiten, sowie Einstellungen bzw. Haltungen. Schlüsselkompetenzen setzen sich zusammen aus persönlichen, sozialen, methodischen, aktionalen sowie reflexiven Kompetenzen.

Die Serie stellt Team Games vor, die sich im Hochschulbereich bei Teilnehmer/-innen (TN) verschiedener Studiengänge, Fachrichtungen und Altersgruppen bewährt haben. Die Aussagen, welche sich in der Übersicht finden, stammen teilweise von den TN selbst, nachdem sie das Spiel durchgeführt, ausgewertet und reflektiert haben.

Zur methodischen Umsetzung wird auf einen eigenen Beitrag verwiesen (Brunner A.: Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend lernen? Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten. P-OE 2006, H. 4, S. 110-115).

In der folgenden Reihe wird in jeder Ausgabe jeweils ein Team Game vorgestellt, das einem Thema zugeordnet ist (z.B. Einstieg/Kennen lernen, Kommunikation, Wahrnehmung). Wer die Spiele sammeln und ordnen möchte, kann sich an diesem jeweils übergeordneten Themenbereich orientieren.

Die Quellen der Team Games sind vielfältig. Ein Großteil stammt aus dem angloamerikanischen Raum, wo sie seit längerem im Erwachsenen-, Management- und Führungskräftetraining eingesetzt werden. Inzwischen haben viele dieser Team Games auf unterschiedlichen Wegen auch im deutschsprachigen Raum Fuß gefasst. Sie werden oft unter verschiedenen Namen angewandt und vielfach auch variiert. Primärquellen sind daher häufig nur schwer zu ermitteln.

Manche der hier vorgestellten Spiele wurden von den TN selbst mitgebracht, einige der beschriebenen Spielvarianten sind im Laufe der Spielsituationen spontan entstanden.

Abkürzungen
TN: Teilnehmer/-innen
SL: Spielleiter/-in
A, B, C....: einzelne Teilnehmer/-innen, beliebige Reihenfolge
1, 2, 3.....: einzelne Teilnehmer/-innen, bestimmte Reihenfolge

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen", „Organisations- und Managementforschung", „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte", aber ebenso „Rezensionen", „Tagungsberichte", „Interviews" oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum". Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de".

Themenbereich: Einstieg, Kennen lernen - Folge 01

Name	**Namensball**
Seminar-/ Trainingsphase	Beginn, unbekannte Gruppe
Worum es geht	sich den Ball zuwerfen, dabei Namen nennen
Ziel	Namen der TN auf spielerische Weise lernen, sich kennen lernen
Anleitung	TN stehen im Kreis Runde 1 a. SL nennt seinen eigenen Namen und wirft den Ball zu A: *Ich heiße... Und wie heißt Du?* b. A fängt den Ball, nennt seinen eigenen Namen und wirft den Ball zu B: *Ich heiße... Und wie heißt Du?* c. B fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc. Runde 2 a. SL wirft den Ball zu A und nennt dessen Namen: *Dein Name ist...* b. A fängt den Ball, gibt Feedback und wirft den Ball zu B: *Du heißt ...* c. B fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc. Runde 3 a. SL wirft den Ball zu A, nennt dessen Namen und fragt dann nach seinem eigenen Namen: *Du heißt... Und wie heiße ich?* b. A fängt den Ball, beantwortet die Frage und wirft den Ball zu B: *Du heißt... Und wie heiße ich?* c. B. fängt den Ball und wirft ihn auf gleiche Weise zu C, etc.
Hinweise	✓ Pro Runde kommt jeder TN mindestens 2x an die Reihe ✓ Die Reihenfolge ist beliebig, Wiederholungen sind erlaubt ✓ Bei Fehlern geht der Ball zurück an denjenigen, der ihn zugeworfen hat, solange, bis die Information stimmt ✓ Wer den Ball fängt, hört gut hin und gibt unmittelbare Rückmeldung: ✓ nachhelfen bzw. korrigieren, falls der Name nicht richtig war oder nicht richtig ausgesprochen wurde ✓ zustimmen, loben, falls es richtig war

△○□	**Variationen**	1. Vor- und Zunamen abfragen 2. weitere Information hinzufügen, die von Interesse sind, z.B. Studiengang bzw. Fachrichtung, Wohnort, Herkunft 3. Position im Raum ändern: jeder TN steht auf einen anderen Platz und hat neue Nachbarn 4. bestimmte Reihenfolge einhalten: SL → TN 1 → 2 → 3 etc., bis alle einmal dran waren 5. Dieselbe Reihenfolge einhalten, jedoch von hinten beginnen, also rückwärts laufen lassen 6. Zeitversetzt einen zweiten Ball ins Spiel bringen, der parallel in der gleichen Reihenfolge läuft (andere Farbe!) 7. Gleichzeitig einen zweiten Ball einsetzen, der eine andere Reihenfolge nimmt, z.B. rückwärts beginnen
	Hilfsmittel	Ball, ev. mehrere Bälle mit verschieden Farben; Größe eines Tennisballs
	Vorbereitungszeit	wenige Minuten
	Dauer	15-25 Min. (je nach TN-Zahl und Variationen)
	Räumliche Voraussetzung	Außen oder Innen. Freie Fläche (Stühle, Taschen etc. entfernen).
	Teilnehmerzahl	8-20
	Tempo	lebendig, aktivierend, mit Spaß
	Schlüsselkompetenzen	auflockern, aufeinander zugehen, spontan reagieren, kommunizieren, zuhören, kooperieren, sich selbst erfahren, andere einschätzen lernen, auch über sich selbst lachen können, Humor, Frustrationstoleranz, Feedback geben
	Chance	Gefühl der Vertrautheit; Erfahrung des Aufeinander-Angewiesen-Seins, erstes Teambuilding
	Gefahr	TN, die sich ungeschickt anstellen (motorisch, sozial, kognitiv) können auffallen. Daher auf die Qualität der Rückmeldung achten, auch kleine Erfolge beachten und loben.

Kommentar	In der Regel können die Namen auf diese Weise sehr schnell gelernt werden. Auf Nachfrage wird dies auch den TN bewusst. Aktuelle Erkenntnisse der Lernwissenschaften können hier aufgezeigt werden. (s. Impulse zur Reflexion)
Impulse zur Reflexion	➢ *Wenn Sie die Namen in der gleichen Zeit alleine für sich hätten auswendig lernen müssen, z.B. anhand einer Tabelle auf dem Papier: wie viele Namen würden Sie jetzt wissen?* ➢ *Im Gegensatz dazu: was hat unserem Gehirn geholfen, so schnell und so gut zu lernen?* Mögliche Antworten: - lockere Stimmung, gutes Klima - angstfreie Stimmung, man durfte Fehler machen - Humor, auch bei Irrtum - Wiederholungen, Frustrationstoleranz - unmittelbare Rückmeldung - Feedback nicht nur bei Fehlern, sondern auch bei Erfolg - alle sitzen im gleichen Boot - gegenseitige Hilfestellung - Signale für verschiedene Sinneskanäle: Stimme, Mimik, Gestik, Motorik, Position im Raum etc. - Bewegung, erhöhte Sauerstoff-Versorgung des Gehirns - Ball als Symbol für bestimmte Grundhaltung: spielerisches Lernen, Spiel, Sport, Spaß - Ball als Fokus: erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration auf einen Punkt, und das von allen - aufregend, spannend - man kann jederzeit dran kommen, sich nicht verstecken - Gruppendruck im positiven Sinn ➢ *Was bedeutet dies für unsere Realität? (Lernen, Arbeiten, Lernumgebung, die lernende Organisation)*
Impulse für den Transfer	Zusammenspiel, Informationskette, Missverständnisse, Effizienz, Klima, Atmosphäre, Teamwork, aufeinander angewiesen sein, Bedeutung von Feedback, Lernkultur, angstfreies / spielerisches Lernen, Fehlerkultur, Unternehmenskultur, Lernende Organisation
Literatur	Rachow, A. (2004): Ludus & Co. Bonn (W3)

■ **Dr. Anne Brunner,** Professorin für Schlüsselqualifikationen, Fakultät General Studies, Fachhochschule München, E-Mail: a.brunner@fhm.edu

Gunnar Kunz:
Das strukturierte Mitarbeitergespräch.
Luchterhand Verlag München 2004,
ISBN: 3-472-05569-3, 196 Seiten,
29.00 Euro

Personal- und Organisationsentwicklung gehört seit vielen Jahren in das Reformprogramm der Hochschulen. Abgesehen von einigen Hochschulen, die professionell Personalentwicklung betreiben, wird darunter in der Regel das Weiterbildungsprogramm für das administrative, technische und wissenschaftliche Personal verstanden, koordiniert und organisiert von Stelleninhaber/innen, denen meist im Rahmen von Stellenumstrukturierungen diese Tätigkeiten zugewiesen wurden.
Einer der inzwischen weit verbreiteten Maßnahmen der Personalentwicklung an Hochschulen sind die Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche. Jedoch wird eine Ausbildung beider Gruppen, der Vorgesetzten wie auch der Mitarbeiter/innen, selten für notwendig gehalten; Broschüren und Internet-Auftritte sowie vereinzelte Workshops zum Erlernen dieser Gespräche sollen die notwendigen Informationen und Einübungen bieten, doch zeigt der Alltag, dass beide Gruppen eher selten diese Maßnahme ernst nehmen bzw. sie durch informelle Gespräche bei einem gemütlichen Mittagessen ersetzen. Die zögerliche bis fehlende Durchsetzung dieser Maßnahmen durch viele Hochschulleitungen hat das Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch an Hochschulen beinahe nivelliert.

Gunnar Kunz, langjähriger Unternehmens- und Personalberater sowie Managementtrainer und Coach, hat eine umfassende und handliche Anleitung zum strukturierten Mitarbeitergespräch verfasst, die – wie er selbst völlig zu Recht anmerkt (S. 16) – auch in öffentlichen Einrichtungen aller Art nutzbar ist. Er selbst definiert: „Das kompetent geführte Mitarbeitergespräch verdient insofern eine besondere Aufmerksamkeit als zentrales Steuerungs-, Führungs- und Motivationsinstrument im zwischenmenschlichen Umgang – gerade auch dann, wenn von langfristiger Existenzsicherung in einem turbulenten Wettbewerbsumfeld die Rede ist“ (S. 6). So dient dieses Gespräch der mittel- und langfristigen Zielorientierung, der Problembearbeitung, der Unterstützung und Förderung von Identifikation und Motivation; es ist ein reflektierendes vertiefendes Gespräch in Ergänzung zu den Team- und Einzelgesprächen. Der Autor klärt zu Beginn den Sinn und Zweck der Mitarbeitergespräche und die Rolle der Vorgesetzten in diesen Gesprächen. Die Vorstellung eines konventionellen Modells der Mitarbeitergespräche erleichtert dem Leser den Einstieg in den differenzierten Hauptteil, der sich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Mitarbeitergesprächen widmet – jeweils mit zahlreichen Arbeitshilfen in Form von Fragebogen und Checklisten versehen. Zu diesem Hauptteil gehört auch eine Anleitung zur Ausbildung der Vorgesetzten, die Mitarbeitergespräche anwenden werden und wollen. In einem letzten Kapitel sind allgemeine Empfehlungen gesammelt, die m.E. in den vorhergehenden Kapiteln ihren Platz hätten: das erste, dritte, fünfte und sechste Unterkapitel wären sehr gut unter in dem Kapitel „Fakten“ oder zu Beginn des Hauptteils „Special“ unterzubringen, während die verbliebenen drei Unterkapitel in den Hauptteil gehören. Der Anhang besteht aus den erwähnten Arbeitshilfen, die auf allen Ebenen und in verschiedensten Arbeitssituationen eingesetzt werden können, sowie einem ausführlichen Literaturverzeichnis.

Der Autor bietet in einer sehr übersichtlichen Struktur eine allgemeine Anleitung zu Mitarbeitergesprächen, die problemlos für alle Arbeitsbereiche angepasst werden können. Die Einleitung wie auch die Kapitel sind optisch so gestaltet, dass sie die Struktur des jeweiligen Inhaltes nochmals verdeutlichen. Die Kapitel führen zu Beginn eine weitere Untergliederung auf, um die folgenden logischen Denkschritte und Abläufe wiederzuspiegeln. In Schaubildern und Abbildungen werden die zentralen Aussagen eines (Unter-)Kapitels oftmals in konzentrierter Form zum schnellen Nachschlagen zusammengefasst. Jeder neue Begriff wird vor seiner ersten Verwendung präzise erklärt, der jeweilige Kontext der Phasen und Schritte der Mitarbeitergespräche genau begründet und klar definiert. Auf die Arbeitshilfen wird an den entsprechenden Stellen verwiesen, so dass der adäquate Einsatz der jeweiligen Fragebogen und Checklisten problemlos gegeben ist. Überzeugend sind weiterhin die Gegenüberstellungen positiver Auswirkungen von Mitarbeitergesprächen und die negativen Konsequenzen fehlender Mitarbeitergespräche bzw. einzelner Bestandteile dieser Gespräche.
Die Gliederung und die verständliche Darstellung vermitteln klare Vorstellungen der Mitarbeitergespräche, ohne dass G. Kunz Beispiele zur Veranschaulichung anführen muss.
Die kurzen Hinweise auf mögliche fehlerhafte Schritte und Verhaltensweisen im gesamten Text werden am Ende des Hauptteils nochmals zusammengefasst und anschaulich ausgeführt. Die Kenntnis von „Stolpersteinen“ und die unentbehrlichen Hilfestellungen zur Vermeidung dieser Fehler belegen nicht nur an dieser Stelle die breite Erfahrung des Autors mit diesem Führungsinstrument. Der Autor

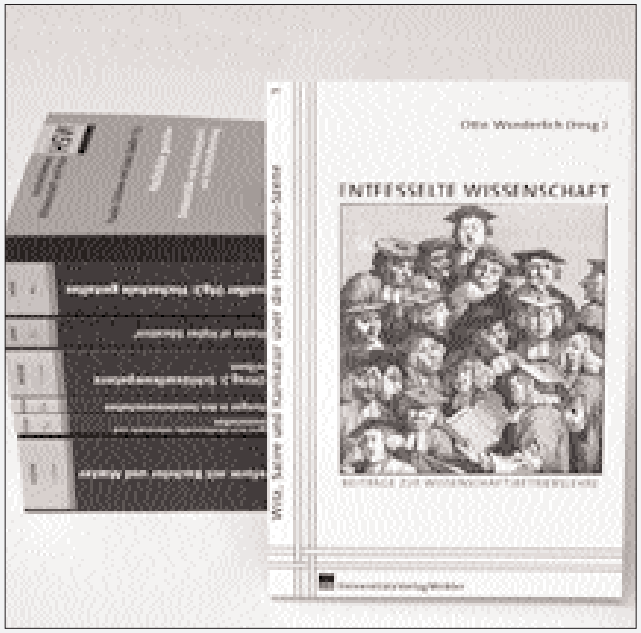
ist hierbei kein Verfechter von Mitarbeitergesprächen im bürokratischen starren Sinne, sondern wirbt für die situationsangepassten aber eben professionell geführten Gespräche. Er betont immer wieder, dass für eine erfolgreiche Umsetzung und zielorientierte Anwendung sowohl die Ausbildung der Gesprächsführer/innen gegeben als auch die Nutzung der Mitarbeitergespräche als explizites Führungsinstrument seitens der Unternehmensleitung gewollt sein muss – offensichtlich wird hier ein generelles Problem dieser Personalentwicklungsmaßnahme angesprochen.

Nach der Lektüre bleiben keine Fragen offen, alle „betroffenen" Gesprächsteilnehmer/innen sind in ihren Rollen und Anforderungen in Mitarbeitergesprächen betrachtet worden; die Phasen und einzelnen Arbeitschritte genau beleuchtet und im klaren und verständlichen Stil beschrieben worden.
Dieses Buch ist auch allen Vorgesetzten und Personalentwicklern an Hochschulen sehr zu empfehlen.

■ **Dr. Renate Pletl,**
Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel,
E-Mail: pletl@uni-kassel.de

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

Otto Wunderlich (Hg.)
Entfesselte Wissenschaft
Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre



ISBN 3-937026-26-6
Bielefeld 2004, 186 Seiten, 19.90 Euro

Das ideale Geschenk für Kolleg/innen zu

- Geburtstagen,
- Jubiläen,
- Verabschiedung in den Ruhestand,
- Weihnachten und
- als Geschenk für Sie selbst!

Sie können sich köstlich amüsieren! Oder es wird Ihnen etwas schwummerig, weil die sattsam bekannten Alltagserscheinungen satirisch so treffsicher auf den Punkt gebracht werden.
Die Beiträge nehmen alles aufs Korn, was uns an unserer Hochschule, Forschungseinrichtung usw. so lieb und teuer ist, dass wir gelegentlich Mordgelüste entwickeln, mindestens aber die Hochschule wechseln oder vorzeitig verlassen wollen.

Nehmen Sie es besser nicht so ernst - lesen Sie Otto Wunderlich!
Bestellen Sie zwei Exemplare, weil Sie bedauern werden, eins verschenken zu sollen!

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der Hefte IVI, ZBS und HSW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis jeder bisher erschienenen Ausgabe.

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 1/2007

Forschung über IVI

Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher & Desiree H. Ladwig
Diversity & Inclusion -
Das Management der Integration von Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maike Andresen
Corporate Universities – Chance für Diversity & Inclusion

Kathrin van Riesen
Gender als didaktisches Prinzip

Britta Thege & Ingelore Welpe
Über Genderfairness und organisationale Widerstände auf dem Weg zur geschlechtergerechten Hochschule

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/2007
Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik? Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

Gerhart Rott
Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollenanforderungen

Michael Katzensteiner
Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn
Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling
Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:
Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf (Gesa Schubert)

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen" Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007 (Ludger Lampen)

„Beratung zeigt Profil" Fachtagung des Deutschen Studentenwerks vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin
(Helga Knigge-Illner)

Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung", anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006
(Henrike Selling)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 2/2007
Analysen der Bologna-Wirklichkeit und konstruktive Auswege aus dem Dilemma

Hochschulentwicklung/-politik

Renate Pletl & Götz Schindler
Umsetzung des Bologna-Prozesses Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability

Wolff-Dietrich Webler
Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und theoretische Begründung der Modulbildung

Sascha Spoun
Ein Studium für's Leben. Reflexion und Zukunft der Bologna-Reform deutscher Hochschulen: eine Alternative

Max Reinhardt
Europäische Jahrhundertreform der Promotion?

Hochschulforschung

Michael Weegen
Studiennachfrage zwischen verordneter Freiheit und wachsender Beliebigkeit

Tagungsbericht

Learning Communities –
Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum
(Jörg A. Wendorff)

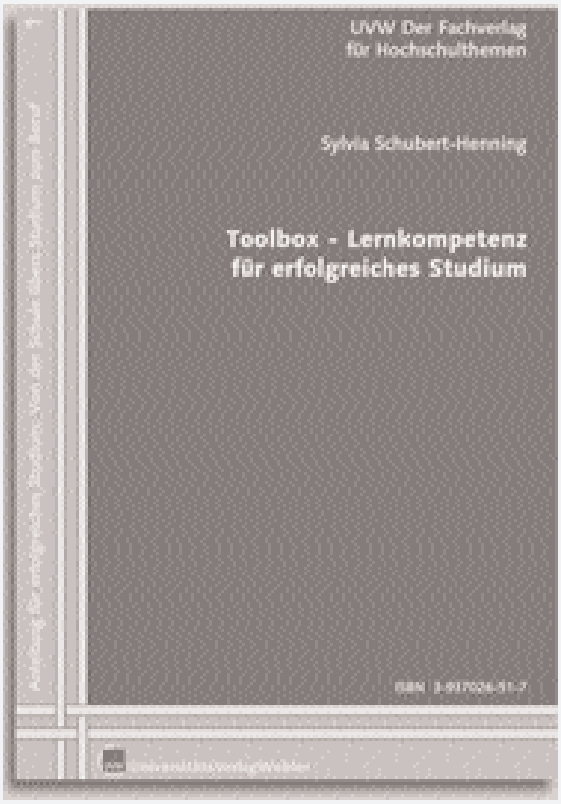
Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbildner."

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf

Sylvia Schubert-Henning
Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studium



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren" enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar" machen. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026- 51-7, Bielefeld 2007,
103 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Fax: 0521/ 923 610-22

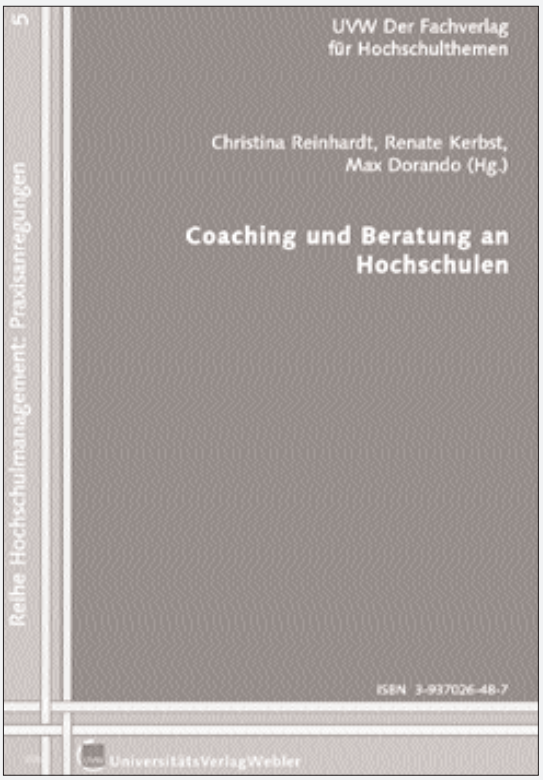
Reihe Hochschulmanagement

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.)
Coaching und Beratung an Hochschulen

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.
In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen" werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.



ISBN 3-937026-48-7,
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung- E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22