

Wildt, Johannes

Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 26-36



Quellenangabe/ Reference:

Wildt, Johannes: Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 26-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136934 - DOI: 10.25656/01:13693

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136934>

<https://doi.org/10.25656/01:13693>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre

Johannes Wildt

Zusammenfassung Zwar zählt der Beruf von Hochschullehrerinnen und -lehrern zu den Lehrberufen. Im Unterschied zu unterhalb der Hochschule liegenden Bereichen des Bildungssystems erhalten Hochschullehrerinnen und -lehrer traditionell überhaupt nicht und auch heute nur zögerlich und bei Weitem nicht flächendeckend dazu vorbereitende Qualifizierungen. Am Beispiel der Entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung werden neuere Entwicklungen und die Differenzen in der Qualifizierung für Lehrberufe an Hochschulen und Schulen aufgezeigt

University Didactic as University Lecturer Education? University-didactic further education and consultation to encourage professionalization in teaching

Abstract Fact is that university lecturers belong to the teaching profession as such. As opposed to those active in lower levels of the educational system, university professionals, however, have not traditionally received preparatory qualifications, a situation which is currently finding only limited but by no means extensive improvement. Following the example set by the development of university further education and consultation, new developments and differences in qualifications for teaching professionals in universities and schools are presented.

1. Hochschullehre als Lehrberuf

Der Hochschullehrerberuf zählt – wie der Name schon sagt – zur Gruppe der Lehrberufe. Wer jedoch daraus den Schluss zieht, dass diese Berufsgruppe wie andere Lehrberufe auch für diese Tätigkeit in einem systematischen Qualifizierungsprozess vorbereitet wird, sieht sich schnell eines Besseren belehrt. Erst in der jüngeren Vergangenheit sind vermehrt Anstrengungen zu beobachten, diese Lücke durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zu schliessen. Diese Entwicklungen zeigen zwar Anschlussmöglichkeiten an die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern für das Schulwesen. Bei ihrer Weiterentwicklung sind jedoch auch wichtige Differenzen zu beachten.

In Deutschland ist die Berufung auf eine Professur an die Feststellung der Eignung gebunden, die Lehrtätigkeit angemessen auszuüben. Wenngleich die Karrierewege zu einer Professur und die Profile ihrer Tätigkeitsfelder im internationalen Vergleich gravierende Unterschiede aufweisen (vgl. dazu Enders & Teichler, 1995), besteht bei

national unterschiedlicher Ausgestaltung der Verfahren doch eine grundsätzliche Übereinstimmung hinsichtlich des Erfordernisses solcher Feststellungen. Wie das im Einzelnen geschieht, lässt sich im Rahmen dieser Abhandlung nicht auffächern. Ebenso würde es einer eingehenden Untersuchung bedürfen, ob und in welcher Hinsicht es für die Berufung einer eigenen pädagogischen bzw. didaktischen Vorbildung bedürfte. In Deutschland finden sich zwar einige Hinweise in Gesetzen und Verordnungen, dass es für die Feststellung der pädagogischen Eignung des Nachweises einer entsprechenden Vorbildung bedürfe. Da aber keine bindenden Ausführungsbestimmungen dazu erlassen sind, ist es in Berufungsverfahren traditionell geübte Praxis, auf die bislang ausgeübte Lehrpraxis zurückzugreifen oder gelegentlich auch den Auftritt im Berufungsverfahren selbst in die Beurteilung miteinzubeziehen.

Offenkundig wird, wenn nicht auf eine natürliche Begabung, dann doch auf ein einfaches «learning by doing» gesetzt. Ein solches Lernen basiert auf einer Einübung in die bestehende Lehrpraxis, bestenfalls modifiziert durch mehr oder weniger wirksame Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse und in stummer Nachahmung von Lehrenden als erlebten Modellen aus der eigenen Studienzeit oder aus einer Art Meisterlehre als wissenschaftlicher Nachwuchs im Schlepptau der Lehrstuhlinhaber. Auch die Bezeichnung der höchsten Weihe des wissenschaftlichen Nachwuchses, mit der Habilitation die «*venia legendi*», die Zuständigkeit zu «lesen», d. h. Lehrveranstaltungen auszuüben, verliehen zu bekommen, bedeutet keineswegs die Bescheinigung einer Qualifizierung für Lehrtätigkeiten. Im Kern dreht es sich dabei lediglich um die Befugnis, das in der Denomination bezeichnete Fach in Forschung und Lehre zu vertreten.

Es kann und soll hier überhaupt nicht in Abrede gestellt werden, dass auf diese Weise informelles Lernen zu Lehren mit nachhaltiger Wirkung stattfindet. Die unreflektierte Einsozialisierung in vorherrschende Praktiken führt aber zu einer Habitualisierung der vorfindlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, mit denen die vorfindliche Lehrpraxis reproduziert wird. Bourdieu (1992) hat dies in seinem «*homo academicus*» scharfsinnig analysiert (vgl. für deutsche Verhältnisse dazu Portele & Huber, 1983). Wahrscheinlich sind es diese Habitusausformung und das damit vermachte Selbstbewusstsein, die noch Mitte der 90er-Jahre 85% der Professorinnen und Professoren zu der Aussage bewogen, dass sie sich sehr gut oder gut auf die Lehrtätigkeit vorbereitet sähen (Enders & Teichler, 1995, neuere Untersuchungen für den deutschen Sprachraum liegen nicht vor).

2. Konjunkturen der Hochschuldidaktik

Nun hat sich seit Mitte der 90er-Jahre einiges in der Hochschullandschaft getan, was den Diskurs über die Lehrkompetenz und Massnahmen zur Förderung ihrer Entwicklung betrifft. Dies lässt sich an den Konjunkturen der Hochschuldidaktik ablesen.

Die Gründungsphase der Hochschuldidaktik in den Ländern der alten Bundesrepublik – im Übrigen im zeitlichen Nachgang zur Etablierung der Hochschulpädagogik in der vormaligen DDR – hatte zur Errichtung von hochschuldidaktischen Zentren überwiegend als zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen an einem guten Dutzend Hochschulorten geführt. Von der Studentenbewegung angestossen und von der organisierten Assistentenschaft, der Bundesassistentenkonferenz, konzeptualisiert¹, erlebte die Hochschuldidaktik in der ersten Hälfte der 70er-Jahre ihren ersten Hype. Mit dem Niedergang der Studienreform in den ausgehenden 70er-Jahren gelangten in den 80er-Jahren andere Themen als Lehre und Studium auf die hochschulpolitische Agenda (Strukturpolitik/Forschungspolitik, Mittelumschichtung). Das heisst nicht, dass in den 80er-Jahren keine Hochschuldidaktik stattgefunden hätte. Ihre Energien richteten sich allerdings auf Themen, die von ausserhochschulischen sozialen Bewegungen bestimmt waren, wie Ökologie, Friedenssicherung, Gleichstellung oder sozialverträgliche Technikgestaltung, ohne jedoch innerhalb der Hochschulen breite Akzeptanz zu finden.

Seit der Wende zu den 90er-Jahren belebt sich dann die Diskussion über die Qualität von Lehre und Studium wieder schrittweise. Zunächst geprägt durch Themen der Qualitätssicherung und Evaluation, gewann dann auch hochschuldidaktisches Gedankengut zunehmendes Interesse. In den letzten 10–15 Jahren findet dann bis zum heutigen Tag ein beachtliches Wachstum der Hochschuldidaktik mit einem Fokus auf den Aufgaben hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung statt. Zu den älteren hochschuldidaktischen Einrichtungen aus den 70er-Jahren, die zum überwiegenden Teil in bisweilen institutionell modifizierter Form auch heute noch bestehen², traten neue Einrichtungen an einzelnen Hochschulen und hochschuldidaktische Netzwerke hinzu. Schmidt hat in einer Internetrecherche (2007) Weiterbildungs- und Beratungsangebote an ca. 50 % der deutschen Hochschulen gefunden, an denen sich auch mehr als 50 % des von ihm befragten wissenschaftlichen Nachwuchses beteiligen.³

Battaglia (2008) spricht deshalb zu Recht vom «Vormarsch der Hochschuldidaktik». Die Wahrnehmung der Probleme in der Qualität der Lehre haben mittlerweile auch zur Empfehlung namhafter Wissenschaftsorganisationen, wie der HRK (2008) und dem

¹ Vgl. das Gutachten der Bundesassistentenkonferenz «Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen» von 1970, das als Gründungsdokument der Hochschuldidaktik in der Bundesrepublik gelesen werden kann.

² Zu nennen sind hier Hamburg, TU Berlin, Aachen, Dortmund, Bochum, Darmstadt, Duisburg-Essen.

³ Zu dem didaktischen Zentrum der bayerischen Fachhochschulen kamen Netzwerke der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Netzwerke wurden ebenfalls zwischen den bayerischen und den baden-württembergischen Universitäten bzw. Technischen Hochschulen geknüpft. In Nordrhein-Westfalen schlossen sich acht Einrichtungen an Universitäten zu einem Netzwerk zusammen. Die Technische Universität Braunschweig übernahm hochschuldidaktische Aufgaben für die niedersächsischen Hochschulen. Ein Netz von Hochschulen aus dem Nordverband (Bremen, Oldenburg, Osnabrück) und der mittelhessischen Hochschulen (Marburg, Giessen und Friedberg) ist entstanden. In Potsdam wurde für die Hochschuldidaktik in Brandenburg eine landesweit operierende Einrichtung geschaffen, ebenso für alle Berliner Hochschulen seit jüngsten eine an der TU lokalisierte Einrichtung. Hinzu kommen Einzelinitiativen wie Kiel, Lüneburg, Kassel, Rostock, Göttingen, Frankfurt.

Wissenschaftsrat (2008) geführt, die Lehrkompetenz durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung der Lehrenden an Hochschulen zu professionalisieren.

Die zeitliche Koinzidenz der jüngeren Wachstumsimpulse in der Hochschuldidaktik mit dem Bologna-Prozess seit der Millenniumswende könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Entwicklung der Hochschuldidaktik eine abhängige Variable dieses Prozesses sei. Eine solche Sichtweise scheint mindestens aus Sicht der Hochschuldidaktik in Deutschland diskussionsbedürftig.

Jedenfalls standen im vergangenen Jahrzehnt seit der Bolognadeklaration Qualitätssicherung durch Evaluation und Akkreditierung auf der einen und Organisations- und Strukturreformen im Studiengangssystem (in Bachelor- und Masterphase zweigeteilter bzw. einschliesslich der Promotionsphase dreigeteilter Studienzyklus, transferierbare Credits, Workloads, Diploma Supplements, studienbegleitendes Prüfungssystem) auf der anderen Seite im Vordergrund. Didaktische Fragen im Zusammenhang mit der Orientierung an Kompetenzen und Learning Outcomes, dem «Shift from Teaching to Learning» von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse, der Entwicklung und Implementation dazu geeigneter methodischer Konzepte wie problemorientiertes, fallbasiertes, projektorientiertes oder forschendes Lernen einschliesslich kompetenzorientierter Prüfungsformate und die Entwicklung dazu geeigneter Lehrkompetenzen im Rahmen einer Professionalisierung der Lehrtätigkeit geraten erst neuerdings auf die Agenda. Die schon von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik 2005 erhobene Forderung einer «zweiten Welle der Reform» im Bologna-Prozess auch über die ursprüngliche Zielprojektion der Herstellung des europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 hinaus findet, wie die erwähnten Dokumente von Wissenschaftsrat und HRK belegen, hochschulpolitische Resonanz.

Auch wenn also der Bologna-Prozess nicht als unmittelbar treibende Kraft für den «Vormarsch» der Hochschuldidaktik gesehen werden muss, so hat er doch vermutlich als ein Katalysator oder Brandbeschleuniger gewirkt, der die Entwicklung der Hochschuldidaktik in Deutschland so weit gepusht hat, dass sie jetzt in den Fokus der Qualitätsentwicklung im Zeichen des Bologna-Prozesses gerät. Aus diesem Grund ist es an der Zeit, die Entwicklungen in der Hochschuldidaktik etwas genauer zu betrachten. Dies geschieht im Folgenden mit Blick auf die hochschuldidaktische Weiterbildung, die auf eine Professionalisierung der Lehre abzielt und damit im Zentrum der Frage nach einer angemessenen Strategie der Hochschullehrerbildung steht.

3. Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung

Offensichtlich haben sich nämlich seit den ausgehenden 90er-Jahren in der hochschuldidaktischen Weiterbildung bemerkenswerte Entwicklungen vollzogen. Während bis

dahin Weiterbildung weitgehend «menügesteuert» meist in Form einzelner Veranstaltungen angeboten und nur an einzelnen Standorten in curriculare Strukturen gefasst wurde⁴, sind mittlerweile nicht nur Angebot und Nachfrage erheblich gewachsen; zugleich hat auch ein Strukturierungsprozess stattgefunden, der in einen bundesweiten Konsens gemündet ist. Dieser Konsens drückt sich aus in bundesweiten «Leitlinien» zur Modularisierung und Zertifizierung der Angebote, die im März 2005 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD, 2005, heute Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik [dghd]), dem Zusammenschluss der hochschuldidaktischen Einrichtungen, Netzwerke und Akteure in Deutschland, beschlossen worden sind (vgl. im Folgenden auch Wildt, 2005).

Die Leitlinien basieren auf Entwicklungen, die in den einzelnen Hochschulen bzw. Netzwerken vorgeformt wurden. Zweifellos spielt dabei das Hochschuldidaktische Zentrum Baden-Württemberg eine Vorreiterrolle, die Übereinkunft konnte jedoch nur gelingen, weil die konzeptionelle Entwicklung an den verschiedenen Standorten weitgehend parallel bzw. konvergent verlaufen ist.

Die Leitlinien orientieren sich an dem Ziel, die Kompetenzen zu fördern, die Lehrende in der Hochschulausbildung zur professionellen Ausgestaltung ihrer zentralen Aufgabenbereiche benötigen. Dies betrifft insbesondere die Kompetenzen,

- die Lehre in den jeweils vertretenen Fachgebieten lernförderlich zu gestalten,
- lernzielorientiert, transparent und fair zu prüfen,
- die Studierenden in ihrem Lernprozess zielgerichtet zu beraten,
- sich an der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu beteiligen,
- zu innovativen Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen oder fachübergreifend beizutragen.

Nach den Standards wird die hochschuldidaktische Weiterbildung in drei Module unterteilt, die jeweils 60 bis 80 Arbeitseinheiten (AE) umfassen. Unter Arbeitseinheiten wird der Zeitaufwand in Stunden verstanden, die über die normale Lehrtätigkeit hinaus für die spezielle hochschuldidaktische Weiterbildungstätigkeit aufgewendet werden. Dabei handelt es sich in erster Linie um Kontaktstunden in Workshops oder Beratungssituationen. Eingerechnet werden aber auch eigenständige Vorarbeiten für hochschuldidaktische Experimente oder Studien. Der Gesamtumfang der drei Module von 200 bis 240 AE ist als Mindeststandard für die Verleihung eines Zertifikats zu verstehen, der im Einzelfall natürlich auch überschritten werden kann.

Die hochschuldidaktische Weiterbildung gliedert sich in Themenfelder zu den zentralen Funktionen bzw. Aufgabenbereichen der Hochschullehre: Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren. Im Hinblick auf den Umfang der Themenfelder gelten

⁴ Dazu zählen z.B. die hochschuldidaktischen Einrichtungen in Bochum, Braunschweig oder Dortmund, die jeweils lokalspezifische Strukturierungen der Angebote entwickelt haben.

ebenfalls Mindeststandards. Lehren umfasst 60 AE, die übrigen Bereiche jeweils 16 AE, d.h. etwa den Umfang von einem zweitägigen Workshop. Hinzu kommen noch für praxisbegleitende Beratung, Coaching bzw. Supervision 16 AE. Im Modulsystem wird zwischen Basis-, Erweiterungs- und Vertiefungsmodulen unterschieden, die in der Regel in dieser Reihenfolge auch durchlaufen werden sollten. Der Mindeststandard für Lehren im Umfang von 60 AE soll im Basismodul erreicht werden. Von den übrigen vier Themenfeldern sollen mindestens zwei im Umfang von jeweils 16 AE bearbeitet werden.

Während Basis- und Erweiterungsmodul in erster Linie aus Workshops und begleiteten Lehrexperimenten bestehen, steht im Vertiefungsmodul eine umfangreichere Projektarbeit im Mittelpunkt, die sich z.B. auf die Entwicklung von Lehrkonzeptionen oder Lehrveranstaltungen, aber auch auf Innovationen im Studiengang oder auf den Aufbau von Beratungsthemen, Lernplattformen oder anderen bildungsbezogenen Infrastrukturen erstrecken kann.

Modularisierung und Zertifizierung sind wichtige Schritte in der Qualitätsentwicklung der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Sie sind mittlerweile auch Gegenstand bundesweit abgestimmter Massnahmen zur Qualitätssicherung durch Akkreditierung.⁵ Vielerorts weisen die Entwicklungen in der Praxis der Hochschuldidaktik allerdings bereits heute darüber hinaus. Innerhalb wie ausserhalb der Weiterbildung wird mittlerweile Beratung unterschiedlicher Formate von problemzentriertem Consulting über Coaching bis hin zu Supervision praktiziert (vgl. Wildt, Szczyrba & Wildt, 2006). Wenig elaboriert sind bislang die theoretischen Studien. Zwar werden in unterschiedlichem Umfang in die Weiterbildung und Beratung theoretische Studien integriert. Es besteht aber keine entwickelte Diskussion, geschweige denn Abstimmung, in welcher Theorien und Methoden der Hochschuldidaktik einschliesslich ihrer Bezugsdisziplinen zum expliziten Gegenstand werden. Ungeklärt ist ferner die Frage, wieweit ausserhalb der Hochschuldidaktik erworbene Qualifikationen in die hochschuldidaktischen Zertifikate integriert werden sollen. Auch die Beantwortung der Frage nach der Anrechenbarkeit informellen Lernens dürfte in dem Masse an Dringlichkeit gewinnen, in dem hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zum Pflichtprogramm beim Nachweis von Lehrkompetenz werden.

4. Anschlussfähigkeit an die Lehrerbildung

Schon dieser knappe Überblick lässt erkennbar werden, dass die Konzeptionen der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung vielfältige Anschlussmöglichkeiten an die Lehrerbildung aufweisen. Dazu mögen an dieser Stelle nur einige Hin-

⁵ Die dghd hat deshalb seit einigen Jahren mit der Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung begonnen und verfügt mittlerweile über ein eingespieltes Akkreditierungsverfahren und eine erfahrene Akkreditierungskommission (AKKO) (Huber, 2003).

weise genügen, die es allerdings lohnenswert erscheinen lassen, den Anschlussstellen in anderem Rahmen systematischer nachzugehen.

Das gilt schon für die Themenfelder, die in der hochschuldidaktischen Vereinbarung definiert werden. Sie sind in Analogie zu den Unterscheidungen definiert, die der deutsche Bildungsrat schon vor fast vier Jahrzehnten zwischen Erziehen, Beraten, Beurteilen, Evaluieren und Innovieren getroffen hat und die auch der Entwicklung der Bildungsstandards nach wie vor zugrunde liegen (vgl. Terhart, 2002). Auch wenn man Einblick in die didaktischen Konzepte nimmt, nach denen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung gearbeitet wird, stösst man schnell auf Wissensbestände der Allgemeinen Didaktik, Schulpädagogik und der Fachdidaktiken. So lässt sich die Kategorienbildung zur hochschuldidaktischen Analyse und Gestaltung von Lehre und Studium, wie sie unter anderem vom Verfasser (Wildt, 2002) vorgenommen worden ist, als an Hochschulverhältnisse adaptierte Variationen didaktischer Modelle schulpädagogischer Provenienz betrachten (vgl. z. B. Jank & Meyer, 2005).

Allein das «Neue Handbuch Hochschullehre» (Berendt, Voss & Wildt, seit 2002 fortlaufend bis heute) umfasst nahezu 200 Beiträge, die in der Praxis von Lehren und Studieren erprobte Konzepte behandeln. Sie enthalten vielfach Konzeptualisierungen von Lehr/Lernsituationen, Methoden, Sozialformen und Medieneinsatz, die in vergleichbarer Form auch in Schulen praktiziert werden. Das gilt nicht zuletzt auch für avancierte didaktische Ansätze des problembasierten, fallbezogenen, projektorientierten oder forschenden Lernens, deren Eignung in jeweils abgewandelter Form für Schulen wie Hochschulen mindestens als Reformperspektive postuliert wird. Auch der generelle Diskurs, wie er in Deutschland und international unter «Academic Development» über den erforderlichen «Shift from Teaching to Learning» im Sinne des Übergangs von einer lehrenden- zu einer studierendenzentrierten Lehrauffassung und seine Begründung in pragmatisch konstruktivistischen Ansätzen selbstorganisierten, aktiven bzw. situierten Lernens (vgl. Wildt, 2004) geführt und weitgehend in der «community of practice» der Hochschuldidaktik geteilt wird (Welbers & Gaus, 2005), ist an die Didaktik eines gemässigten Konstruktivismus anschlussfähig (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

5. Zu den Unterschieden zwischen der Hochschullehrerbildung durch hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung und der Lehrerbildung für das Schulwesen

Die Betrachtung der Anschlussstellen zwischen der schulbezogenen Lehrerbildung auf der einen und der hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung von Lehrenden an Hochschulen auf der anderen Seite führt jedoch auch zu Grenzen, an denen bedeutsame Unterschiede deutlich werden. Diese Differenzen sollen im Folgenden in 10 Punkten zusammengefasst werden:

(1) Zunächst ist als formaler Unterschied festzuhalten, dass die hochschuldidaktische Weiterbildung in der Regel berufsbegleitend erfolgt. Abgesehen von der Lehrerweiterbildung, die ebenfalls als In-Service-Training angelegt ist, ist die Lehrerbildung ja überwiegend als Pre-Service angelegt. Von kleinformatischen Angeboten, wie z. B. dem dreitägigen Konzept eines «Start in die Lehre» (Dany, 2007) abgesehen, das sich an alle Neubeginner in der Lehre in einem Studienjahr vor Beginn der Veranstaltungszeit mit einem bunten Strauß von ein- oder halbtägigen Einführungsworkshops mit grossen Wahlmöglichkeiten richtet, werden die Angebote meist berufsbegleitend wahrgenommen.

(2) Mit 200 bis 240 akademischen Stunden – das entspricht 30 achtstündigen Veranstaltungstagen, umgerechnet nach ETCS-Werten also ca. 8 Credits – kann die hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung auch im Hinblick auf den Workload nicht im Entferntesten mit der Lehrerbildung konkurrieren.

(3) Insofern müssen die Zielsetzungen berufsbegleitender Massnahmen deutlich bescheidener als in vollprofessionalisierten Lehrerbildungsstudiengängen gesetzt werden. Ausgebildet werden Hochschullehrende nicht als Spezialistinnen und Spezialisten für die Organisation von Lernprozessen. Nichtsdestoweniger erhalten sie die Möglichkeiten – und hier liegen auch Vorteile des berufsbegleitenden Lernens –, die Lernerfahrungen im informellen Lernen zur Sprache zu bringen und das «tacit knowledge» in ein «explicit knowledge» umzuformen. Die im learning by doing bzw. in der Gegenrolle als Studierende übernommenen Lehrkonzepte können modifiziert und ergänzt und damit kann das didaktische Handlungsrepertoire erweitert werden. In diesem Sinne wäre die Hochschullehrerbildung als Ausformung einer Ausbildung zum «reflektierten Praktiker» (Schön, 1987) zu verstehen. Darauf zielen jedenfalls die vorherrschenden didaktischen Ansätze in hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung, bei denen es um die Artikulation der Lernprozesse in der Lehrtätigkeit als bewusste Versprachlichung geht und in der aufbauend auf dem vorhandenen Kompetenzniveau die Bereitschaft unterstützt wird, durch experimentelles Handeln in der Praxis und Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen lernen, die didaktischen Kompetenzen schrittweise zu entwickeln.

(4) Anders als in Schulen werden die Lehrinhalte unmittelbar aus Forschung generiert. Hochschuldidaktik hat es dementsprechend nicht damit zu tun, wissenschaftliches Wissen, das an anderen Orten entwickelt worden ist, in (fach)didaktisches Handeln umzuformen, eine Aufgabe in Bezug auf Schulunterricht, die in der Regel Fachdidaktiken zugewiesen wird. Lehrende, als die Vertreter des Fachs, bleiben anders als Lehrerinnen und Lehrer in Schulen angesichts der Wissenschaftsfreiheit für die Auswahl der Lerngegenstände und ihre methodische Umsetzung in ihrer Lehre zuständig. Sie lassen sich in diesem Sinne als (Hochschul-)Fachdidaktiker betrachten, die ihr jeweiliges fachliches Wissen für das Lernen der Studierenden fruchtbar machen. Idealerweise zumindestens, und wenn man Lehre ihrem Kern nach aus der Forschung heraus betrachtet, fallen

in der Berufsrolle des Hochschullehrenden im Unterschied zu Lehrerinnen und Lehrern an Schulen die Aufgaben der Generierung und Verbreitung des Wissens zusammen.

(5) An den Hochschulen haben es die Lehrenden mit anderen Zielgruppen als in Schulen zu tun. Es geht in den Hochschulen um ein erwachsenengerechtes Lehren und Lernen, eine im Übrigen alte Forderung, der etwa auch die Philosophie der Gesellschaft für Hochschulpädagogik (1903–1933) zugrunde lag (Schmidkunz, 1907). Was schon in der Rolle der Studierenden (lateinisch = studere: sich aus eigenem Eifer «einer Sache hingeben», Kluge, 1995), gilt es auch heute zu beherzigen: dass die Studierenden als selbstverantwortliche Subjekte ihres Lernprozesses handeln.

(6) Insofern gilt für akademisches Studieren mehr als für alle vorgelagerten Stufen des Bildungssystems das Konzept aktiven, d. h. problembasierten, fallbezogenen, projektorientierten oder forschenden Lernens, das als selbstorganisierter und -gesteuerter Prozess angelegt werden sollte.

(7) Zwar kehrt auch auf anderen Stufen des Bildungssystems die Figur des forschenden Lernens (Eilks & Ralle, 2006) wieder. Die Formatierung von Lernprozessen in allen Phasen des Forschungsprozesses, von der Identifikation von Fragestellungen über Hypothesenbildung und Entwicklung eines theoretisch und methodisch elaborierten Designs bis zur Durchführung, Auswertung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse mit Bezug zum Forschungsstand (Schneider & Wildt, 2009), die in forschendem Lernen durchlaufen werden, kann aber als akademische Grenzform solcher didaktischer Konzeptionen gelten.

(8) Dies hat Folgen für die Lehrauffassung der Lehrenden, die sich von einer Dozentenzentrierung hin zu einer Studierendenzentrierung verschiebt. Dass eine solche Verschiebung in den Lehrauffassungen in der Folge hochschuldidaktischer Weiterbildung empirisch mit Folgen für studentisches Lernen nachgezeichnet werden kann, haben z. B. Gibbs und Coffey (2002) und auch Trigwell und Prosser (1999) gezeigt.

(9) Geht man mit Kember und Kwan (2000) davon aus, dass es Aufgabe der Lehrenden ist, den «conceptual change» anzuregen und intellektuelles Interesse zu wecken, so verlangt dies ein entsprechendes Pendant in der Konzeption der Studierendenrolle. Wenig angemessen erscheint es, diese Rolle als die eines «Kunden» zu interpretieren. Angemessener erscheint die Rolle des Klienten, der sich in eigener Verantwortung, aber im Vertrauen auf die Leitung durch kompetente Lehrende auf den ungewissen Weg des Lernens begibt und dabei Begleitung, Betreuung und Unterstützung durch Lehrende erwartet. Weitergehend – und anschliessbar an bildungstheoretische Auffassungen, denen gemäss Lehre und Studium in einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden geschehen – ist es, Studierende als Ko-Produzenten wissenschaftlichen Wissens zu betrachten (vgl. dazu Wildt, 2006).

(10) Insofern würde man fehlgehen, Professionalisierungsansätze, die für den Bereich der schulischen Lehrberufe entwickelt worden sind, auf den Lehrberuf in Hochschulen zu übertragen. Nichtsdestoweniger bedürfen auch Hochschullehrerinnen und -lehrer einer Professionalisierung, indem sie Entwicklungen ihrer Lehrkompetenzen zum Gegenstand eigener Lernanstrengungen machen und nicht nur als Spin-Off ihrer Forschungsfähigkeit betrachten. Dabei wird es darauf ankommen, dass sie eine neue Balance in ihrem vielfältigen beruflichen Tätigkeitsspektrum finden, das ja neben Lehre mindestens gleichgewichtig Forschung, aber auch (Selbst-)Verwaltung mit verantwortlichen Leitungsfunktionen und die Wahrnehmung von Aufgaben ausserhalb der Hochschule in Wirtschaft und Gesellschaft umschliesst. Lehrkompetenz erschöpft sich damit nicht in der formellen Zuständigkeit für Lehraufgaben, die mit der Berufung oder der *venia legendi* lizenziert wird, sondern umfasst ein Wissen und Können sowie die Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln in der Lehre gegenüber den Studierenden und den gesellschaftlich geltenden Standards.

Literatur

- Battaglia, S.** (2008). Auf dem Vormarsch – die Hochschuldidaktik bahnt sich ihren Weg. *Forschung und Lehre*, 15 (9), 602–603.
- Berendt, B., Voss, H-P. & Wildt, J.** (Hrsg.). (fortlaufend seit 2002). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe.
- Bourdieu, P.** (1984). *homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit (deutsche Erstausgabe 1992, Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- Bundesassistentenkonferenz (BAK).** (Hrsg.). (1970). *Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der BAK 5, Bonn: BAK.
- Dany, S.** (2007). *Start in die Lehre – Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Berlin: LIT-Verlag.
- Eilks, I. & Ralle, B.** (Hrsg.). (2006). *Towards research-based Science Teacher Education*. Aachen: Shaker.
- Enders, J. & Teichler, U.** (1995). *Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen – Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Gibbs, G. & Coffey, M.** (2002). The Impact of Training on University Teachers. Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn. *Das Hochschulwesen* 2/2002, 50–53.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK).** (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. (22.9.2008 Entschliessung). Bonn: HRK.
- Huber, L.** (2003). Akkreditierung hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. In U. Welbers (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung, Blickpunkt Hochschuldidaktik 110* (S. 95–104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jank, W. & Meyer, H.** (2005). *Didaktische Modelle* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen/Clasing.
- Kember, D. & Kwan, K-P.** (2000). Lecturers approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469–490.
- Kluge, F.** (1995). *Etymologisches Wörterbuch* (21. Aufl.). Berlin: Verlag Walter de Gruyter.
- Portele, H. & Huber, L.** (1983). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Band 10. Stuttgart: Klett.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.** (Hrsg.). (2001). Unterricht und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & D. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 601–646). Weinheim: Beltz.
- Schmidkunz, H.** (1907). *Einleitung in die akademische Pädagogik*. Halle: Verl. d. Buchhandl. d. Waisenhauses.

Schmidt, B. (2007). *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung*. Universität Jena: Dissertation.

Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schön, D.-A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Terhart, E. (Hrsg.). (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte, Nr. 23)*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Trigwell, K. & Prosser, M. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education* 37, 57–70.

Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.). (2005). *The Shift from Teaching to Learning*. Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2002). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A.1.1). Berlin: Raabe.

Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen. In B. Berendt, H.P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke A. 3.1). Berlin: Raabe.

Wildt, J. (2005). Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung in Deutschland. *Weiterbildung und Hochschule*, 2, 79–84.

Wildt, J., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.). (2006). *Consulting, Coaching, Supervision – Einführung in die Formate und Verfahren der hochschuldidaktischen Beratung*. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik 117. Bielefeld: Bertelsmann.

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision – eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 12–39). Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 117. Bielefeld: Bertelsmann.

Wissenschaftsrat. (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. Köln, http://www.hrk.de/109_4298.php?

Autor

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Hochschuldidaktisches Zentrum der Technischen Universität Dortmund, Vogelpothsweg 78, D-44227 Dortmund, johannes.wildt@tu-dortmund.de

