

Eugster, Balthasar; Treppe, Peter

## Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 60-63



Quellenangabe/ Reference:

Eugster, Balthasar; Treppe, Peter: Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 1, S. 60-63 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136962 - DOI: 10.25656/01:13696

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136962>

<https://doi.org/10.25656/01:13696>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung

Balthasar Eugster und Peter Tremp

Hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote weisen verschiedene Referenzpunkte auf. Zentral ist erstens die Ausrichtung auf *studentische Lernprozesse*, die durch Lehre angestossen und begleitet werden sollen. Der «Shift from Teaching to Learning» (Welbers, Gaus & Wagner, 2005) macht gerade auf diesen Fokus aufmerksam, und damit auf eine veränderte Bedeutung der Lehre.

Damit zusammenhängend berücksichtigen Qualifizierungsangebote zweitens Konzepte «*guter Lehre*». Diese Konzepte kennen einige Überschneidungen mit Konzepten guter Unterrichtsqualität vorangehender Bildungsstufen, sie betonen aber gleichzeitig Besonderheiten, die mit den Studienzielen und der Hochschulsituation insgesamt zusammenhängen. Dazu gehört beispielsweise die Verknüpfung von Forschung und Lehre, die sich auch in den konkreten Lehrveranstaltungen zeigen soll, dazu gehört aber auch die andere Bedeutung des Präsenzunterrichts resp. des Selbststudiums. So verstandene Lehre setzt drittens bestimmte *notwendige Lehrkompetenzen* voraus, die in Qualifizierungsformaten erworben resp. erweitert werden können. Diese haben schliesslich viertens auch den *Aufbau und die Modellierung* dieser Lehrkompetenzen zu berücksichtigen.

Allerdings hat sich bisher in der deutschsprachigen Diskussion kein allgemein anerkanntes Kompetenzraster etabliert, das verschiedene Teilbereiche benennt und Qualitätsstufen definiert. Gleichwohl beansprucht die hochschuldidaktische Weiterbildung, über blosses Handwerk hinauszugehen und sich so von Beratungsangeboten zu unterscheiden, deren Referenzpunkt das rasche «what works» ist.

Die besondere Herausforderung der Hochschuldidaktik und der hochschuldidaktischen Forschung und Beratung besteht ... darin: Die Anwendungsfunktion (und also auch: Beratungsfunktion) nicht aus dem Blick zu verlieren und also zum einen das Problem wahrzunehmen, die Problemwahrnehmung dabei anzureichern dank Differenzierung und Kontextualisierung, gleichzeitig aber zum anderen tatsächliche praktische Hilfe anbieten zu können, ohne diese Komplexität gerade wieder in unverschämter Art und Weise zu reduzieren. (Tremp, 2009, S. 211)

Die Hochschuldidaktik hat eine Reihe sehr unterschiedlicher Formate didaktischer Weiterbildung entwickelt. Als «Format» kann hier – etwa in Anlehnung an das Format einer Radiosendung – ein Zuschnitt verstanden werden, der mit einer Erwartungshaltung verbunden ist und gleichzeitig ungerechtfertigte Ansprüche abwehrt (Wildt, 2006). Das Austarieren von Erwartungen und Ansprüchen ist wesentliches Merkmal der nur wenig standardisierten Qualifizierung von Lehrpersonen auf der universitären Hochschulstufe. Um die Strukturierung der Angebote zu erleichtern, lässt sich die Viel- und Verschiedenheit der Formate durch drei Hauptdimensionen beschreiben, deren Ausprägungskombination ein jeweils spezifisches Formatprofil charakterisiert (vgl.

Tabelle 1). Diese Hauptdimensionen fokussieren auf die Verknüpfung mit der Lehrtätigkeit auf die Frage nach dem Anstoss und der damit verbundenen Involvierung sowie auf die Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung.

Tabelle 1: Dimensionen hochschuldidaktischer Formate

Dimension	Ausprägung, Erläuterungen
Nähe/Distanz zur konkreten Lehrtätigkeit	Direkt integriert in Lehrtätigkeit («on the job», bspw. Hospitationen), in enger Verbindung damit («near the job», Kurs mit starkem Anwendungsbezug für eine konkrete Lehrveranstaltung) oder in gewisser Distanz («off the job», Studienreise zu einer anderen Hochschule).
Anstoss und Involvierung	Der Anstoss kann – bspw. aus einer problematischen Lehrsituation – durch einzelne Dozierende erfolgen, aus der Expertise-Sicht der Hochschuldidaktik initiiert sein oder aber bspw. von der Hochschulleitung im Rahmen von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen erfolgen. Entsprechend sind Involvierung, Verantwortlichkeit und damit Rollen unterschiedlich verteilt.
Verfügungsform über das erlangte Wissen	Die Zielsetzungen können eher in einem handwerklich-verstandenen «knowing-how» liegen, in einem «knowing-that» als Regelwissen oder aber in einem «knowing-why» als Begründungswissen. Längere Angebote erlauben eher, mehrere dieser Zieldimensionen miteinander zu verbinden. Zudem kann sich das Wissen auf verschiedene Ebenen von Lehre (Einzel- lektion, Modul, Studiengang) oder unterschiedliche Tätigkeitsbereiche (Planung einer Lehrveranstaltung, Durchführung eines Leistungsnachweises etc.) beziehen.

Innerhalb dieser Hauptdimensionen unterscheiden sich hochschuldidaktische Formate zum Beispiel auch hinsichtlich ihrer Dauer (Kurzberatung bis mehrtägige Zertifikatskurse), ihrer Präsenzformen (Präsenzveranstaltungen bis hin zur Lektüre von Informationsmaterialien) und auch darin, in welcher Funktion die Teilnehmenden angesprochen werden (als Dozierende, Studiengangsverantwortliche etc.).

Die konkreten Beratungs- und Schulungsangebote beachten zudem häufig die unterschiedlichen Kompetenzstufen und die Lehrerfahrung von Dozierenden und ebenso ihre Funktion beziehungsweise Position innerhalb der Hochschule. Allerdings bestehen zwischen Kompetenz, Erfahrung und Position keine linearen Beziehungen, was die Gruppierung in der hochschuldidaktischen Weiterbildung erschwert und einige Dozierende gelegentlich auch vom Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildung abhalten dürfte. Gleichzeitig ist es für einzelne Dozierende nicht einfach, ihre eigene Lehrkompetenz angemessen einzuschätzen, ist Lehren doch ein «einsames Geschäft», das kaum Vergleiche und Austausch mit anderen Dozierenden integriert. Zudem ist Lehren und Lernen an einer universitären Hochschule immer auch fachspezifisch. Entsprechend stellt sich bei der Gruppierung die Frage, wie diese disziplinären Besonderheiten berücksichtigt werden können.

Traditionellerweise sind diese didaktischen Qualifizierungsangebote berufsbegleitend konzipiert – begrifflich als «Weiterbildung» verstanden – und folgen (häufig freiwillig) der fachlich-disziplinären (Forschungs-)Qualifizierung. So hat es die hochschuldidaktische Weiterbildung mit Personen zu tun, die es zum einen gewohnt sind, sich selber Themen anzueignen, zum anderen aber oft ein Zeitproblem kennen. Entsprechend stellt sich die Frage, in welcher Form hier Unterstützung angeboten werden kann – sei dies mit Dossiers, Handreichungen oder virtuellen Musterlösungen.

Von Bedeutung ist auch die Erwartung, dass hochschuldidaktische Weiterbildungskurse in besonderem Masse modellhaft sein sollen: Didaktikkurse haben erhöhte didaktische Anforderungen zu erfüllen, weil Teilnehmende sie offenbar als Vorbild und Kopiervorlage nutzen möchten. Für die Anbieterseite erscheinen solche Ansprüche oftmals überhöht, weil die Beispielhaftigkeit der Darreichungsform meist eine zusätzliche Transferleistung in den Fachunterricht erfordert.

Eine vielfältige Palette an unterschiedlichen hochschuldidaktischen Formaten erhöht sicherlich deren Nutzung. Gleichzeitig können gezielte Anreize den Besuch hochschuldidaktischer Weiterbildung stimulieren. So zum Beispiel, wenn solche Weiterbildungen im Rahmen eines Doktoratsstudiums angerechnet werden oder aber dadurch die Lehrverpflichtung während eines Semesters reduziert werden kann. Auch Lehrpreise sind als Anreize gedacht, in der jetzigen Ausgestaltung aber kaum als solche wirksam. Umgekehrt lässt sich mit Heiner Rindermann (vgl. Beitrag in diesem Heft) argumentieren, dass ohne didaktische Weiterbildung bestimmte Qualitätsentwicklungsinstrumente – zum Beispiel studentische Lehrevaluationen – kaum Wirkung entfalten können. Hier sind Formen gefragt, die diagnostische Elemente mit Beratungsangeboten verknüpfen. Hochschuldidaktische Weiterbildung erfolgt selbstverständlich nicht nur in formalisierten Angeboten, sondern auch andernorts und informell. Daher braucht es auch Formate, die speziell auf das Zusammenführen verschiedener didaktischer (Lern-)Prozesse ausgerichtet sind. Das Lehrportfolio (vgl. Beitrag von Kathrin Futter in diesem Heft) bietet hier einige Möglichkeiten, die – wie auch immer – erworbenen Kompetenzen zu dokumentieren und damit Lehrleistung und -qualität sichtbar zu machen.

## Literatur

- Tremp, P.** (2009). Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers & J. Wildt (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Welbers, U., Gaus, O. & Wagner, B.** (Hrsg.). (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eine Ideals; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. 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). Bielefeld: Bertelsmann.

## Autoren

**Balthasar Eugster**, lic. phil., Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, [balthasar.eugster@access.uzh.ch](mailto:balthasar.eugster@access.uzh.ch)

**Peter Tresp**, Dr., Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, [peter.tresp@access.uzh.ch](mailto:peter.tresp@access.uzh.ch)

