

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe

Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint 3 mal jährlich

Herausgeber und Redaktion

Dr. Anni Heitzmann, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, Tel. 062 838 90 94, anni.heitzmann@fhnw.ch

Dr. Helmut Messner, Rankmattweg 04, 4802 Strengelbach Tel. 062 751 73 32, helmut.messner@fhnw.ch

Prof. tit. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg, Forschungsstelle, Murtengasse 36, 1700 Freiburg, Tel. 026 305 72 55, Fax 026 305 72 11, NiggliA@edufr.ch

Dr. Christine Pauli, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 73, Fax 044 634 49 22, cpauli@paed.uzh.ch

Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestrasse 36, 8032 Zürich
Tel. 044 634 27 68 (27 53), Fax 044 634 49 22, reusser@paed.uzh.ch

Dr. Peter Tremp, Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, 044 634 41 44, peter.tremp@access.uzh.ch

Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Dr. Jürg Rüedi, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe Liestal, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal, Tel. 061 927 91 55 (70), juerg.ruedi@fhnw.ch
Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, Tel. 044 634 41 41, kathrin.futter@access.uzh.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte

Dr. Urs Vögeli-Mantovani, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 062 833 23 90, www.skbf-scsre.ch

Cartoons

Ueli Halbheer, Allmendstrasse 394, 8427 Rorbas/ZH. <http://www.didacartoons.ch>

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden.

Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Autoren/ Autorinnen» «Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Editorial

Peter Tremp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser 3

Schwerpunkt

Qualifizierung von Dozierenden der Hochschulstufe

Grundsätzliche Beiträge

Peter Tremp Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern – Einleitung in den Themenschwerpunkt 5

Rolf Dubs Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung 12

Johannes Wildt Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre 26

Peter Viebahn Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung 37

Denis Berthiaume and Mary Morrison The professional development of teaching staff in UK universities. National considerations and insights into practices at one university 50

Beispiele hochschuldidaktischer Qualifizierungsformate und Qualitätsentwicklungsinstrumente im Bereich Lehre

Balthasar Eugster und Peter Tremp Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung 60

Heiner Rindermann Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre 64

Kathrin Futter Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen 74

Hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen

Annette Tettenborn und Silvio Herzog Qualifizierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen: Eine Einleitung mit offenen Fragen 81

- Hans Badertscher und Raphael Steinhöfel** Master of Advanced Studies
in Fachdidaktik der Universität Bern 84
- Fritz C. Staub und Alois Niggli** Zertifikatskurs der Universität Freiburg:
Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung 93

Forum

- Markus Baumgartner, Urs Heck und Christian Weber** Ein multiperspektivischer Ansatz der Didaktik des Sachunterrichts für die Primarstufe: die Modulgruppe «Natur-Mensch-Gesellschaft» am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW 104
- Rudolf Künzli** «Massiver Paradigmenwechsel» oder «Nichts radikal Neues»? Anmerkungen zur historischen Verortung von Bildungsstandards 113

Rubriken

- Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte** 125

Buchbesprechungen

- Bonati, P. und Hadorn, R. (2007). Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende (Ueli Jaussi) 130
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. und Vettiger, H. (2007). Unterricht. Verstehen – planen – gestalten – auswerten (Reto Schlegel) 132
- Oelkers, J. und Reusser, K., unter Mitarbeit von Berner, E., Halbheer, U., Scholz, St. (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen (Rudolf Künzli) 134
- Schley, W. (Hrsg.). (2008). Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven (Beat Thommen) 137

- Neuerscheinungen** 140

- Zeitschriftenspiegel** 142

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (<http://www.bzl-online.ch>). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Editorial

Die Fachdiskussion über Lehrerinnen- und Lehrerbildung bezieht sich meistens – auch in dieser Zeitschrift – auf die Ausbildung (und vermehrt nun auch auf die Weiterbildung) von Lehrerinnen und Lehrern der obligatorischen Schulzeit. Dies ist aus mehreren Gründen verständlich: Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich zu einem rechten Teil um Fragen der Volksschule und des Lehrberufs entwickelt, zudem bildet diese Gruppe die grösste Gruppe der Lehrberufe, ihre Ausbildung als Zugang zum Beruf ist klar geregelt und von grossem öffentlichen Interesse.

Damit allerdings geraten andere «Lehrgruppen» aus dem Blickfeld: Zum Beispiel die Dozierenden an Hochschulen, obwohl auch sie an einer klassischen Bildungseinrichtung tätig sind. Allerdings definieren sie sich weniger über ihre Lehrtätigkeit, sondern hauptsächlich über ihre dort zu vertretende Fachdisziplin. Welches sind Besonderheiten dieser Lehrkategorie, wie sind sie für ihre Lehraufgabe vorbereitet, wie lassen sich die Unterschiede zu anderen Lehrgruppen begründen? Solche Fragen nimmt die vorliegende Nummer unserer Zeitschrift auf und dokumentiert damit gleichzeitig ein Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerbildung, das sich nicht auf das Berufsfeld Volksschule beschränkt.

Rolf Dubs formuliert Prinzipien und Ziele hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote und illustriert diese mit konkreten Beispielen, die sich aus langjähriger (eigener) praktischer Erfahrung generieren.

Johannes Wildt zeigt am Beispiel der Entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung aktuelle Tendenzen auf und macht gleichzeitig auf grundlegende Differenzen in der Qualifizierung für Lehrberufe an Hochschulen und Schulen aufmerksam.

Peter Viebahn beschreibt Merkmale von Hochschulen, die den Lehrenden den Aufbau von angemessenen individuellen Lehrvoraussetzungen erschweren. Aus dieser strukturellen Problematik werden einige Anregungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung abgeleitet.

Denis Berthiaume und Mary Morrison beschreiben einige Eckpunkte hochschuldidaktischer Qualifizierung in Grossbritannien und konkretisieren diese am Beispiel der Universität Southampton. Damit wird ein Vergleich mit der Situation in der Schweiz ermöglicht, der für die weitere Entwicklung an unseren Hochschulen als herausfordernde Anregung dienen kann.

Die Formate hochschuldidaktische Qualifizierung und die Instrumente der Qualitätsentwicklung der Hochschullehre kennen einige Besonderheiten, die sich mit spezifischen Rahmenbedingungen und -vorgaben begründen lassen (vgl. Einleitung von **Balthasar**

Eugster und Peter Tresp). In seinem Beitrag erörtert **Heiner Rindermann** einige Möglichkeiten, Hochschullehre zu verbessern. Dabei verweist er beispielsweise darauf, dass die vielerorts üblichen Lehrevaluationen nur gekoppelt an Beratung und Weiterbildung eine tatsächliche Qualitätsentwicklung ermöglichen. **Kathrin Futter** beschreibt das Lehrportfolio als Qualifizierungs- und als Qualitätsentwicklungsinstrument. Dieses erhält in einer Umgebung, die kaum Vorgaben zur didaktischen Qualifizierung kennt, eine besondere Bedeutung und ermöglicht zudem eine Sichtbarmachung von Lehrqualität.

Dozierende an Pädagogischen Hochschulen kennen noch kaum verbindliche, breit geteilte Anforderungen an ihre didaktische Qualifizierung (vgl. Einleitung von **Silvio Herzog und Annette Tettenborn**). Gleichwohl haben sich einige Qualifizierungsangebote etabliert, welche sich explizit an Lehrerbildnerinnen und -bildner richten und damit auch den Aufbau Pädagogischer Hochschulen unterstützen. Zwei dieser Angebote werden hier vorgestellt: **Hans Badertscher und Raphael Steinhöfel** beschreiben ein Angebot, das sich hauptsächlich an Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Pädagogischer Hochschulen richtet. **Fritz Staub und Alois Niggli** rücken in ihrem Weiterbildungsangebot mit Coaching und Mentoring eine spezifische Form der Unterstützung ins Zentrum, um Lernen in der Praxis wirksamer zu gestalten.

Im **Forum** beschreiben **Markus Baumgartner, Urs Heck und Christian Weber** das Modul «Natur-Mensch-Gesellschaft» aus dem Studiengang Primarstufe/Abteilung Zofingen der Pädagogischen Hochschule FHNW, das eine einseitige naturbezogene oder gesellschaftsbezogene Verortung vermeiden will und sich damit als ein auf Multiperspektivität ausgerichtetes Lernangebot begreift. **Rudolf Künzli** schliesst mit seinem Beitrag an die letzte Ausgabe unserer Zeitschrift an und führt die Diskussion über Bildungsstandards weiter, indem er historische Vorläufer erörtert, an damalige (häufig eben: anders orientierte) Zielsetzungen erinnert und dabei für eine gründliche soziopolitische und kultursoziologische Analyse der laufenden Bildungsreformen plädiert.

In eigener Sache:

Nach 12-jähriger Tätigkeit hat sich **Helmut Messner** an der SGL-Mitgliederversammlung Ende März 2009 aus der Redaktion unserer Zeitschrift verabschiedet. Damit tritt ein äusserst engagierter und kompetenter und vor allem von uns allen höchst geschätzter Kollege zurück, der durch seine Beiträge und die wohlwollende, aber stets auch (selbst-)kritische Art den Austausch in der Redaktion stets bereichert hat. Lieber Helmut, vielen Dank für diese Zusammenarbeit, alles Gute für deine weiteren Vorhaben und viel Erfolg bei neuen Tätigkeiten.

Peter Tresp, Anni Heitzmann, Alois Niggli, Christine Pauli, Kurt Reusser

Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern – Einleitung in den Themenschwerpunkt

Peter Tremp

Zusammenfassung Hochschullehrerinnen und -lehrer kennen wie Lehrpersonen anderer Bildungsstufen eine grundlegende Aufgabe: Studierende in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Es zeigen sich allerdings stufenspezifische Besonderheiten, insbesondere was die didaktische Orientierung und Qualifizierung betrifft. In der folgenden Einleitung in den Themenschwerpunkt werden einige Eigentümlichkeiten der Hochschulstufe vor allem am Beispiel der Universitäten – dem traditionellsten Hochschultypus – illustriert.

Educational Qualification for University Teachers – An Introduction to the topic

Abstract University teachers as well as teachers of other levels of education are aware of their fundamental duty: to support students during the process of learning. There are, however, a number of level specific characteristics particularly in terms of didactical orientation and qualification to be found. In the following introduction to the topic some peculiarities are illustrated relating to the higher levels of education, specifically to university education being as it is, the most traditional.

Lehrpersonen sind mit einer breiten Anforderungspalette und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert: Als Fachleute für das Lehren und Lernen sollen sie sachlich kompetent sein, zudem erfahren und geübt im sozialen Umgang und schliesslich über ein fundiertes und reichhaltiges methodisches Repertoire verfügen.

Zwar gilt dieses Kompetenzprofil prinzipiell für alle Lehrpersonen, doch zeigen sich die einzelnen professionellen Ansprüche für die verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterschiedlich gewichtet. So zum Beispiel im Ausbildungssetting: Von der Kindergärtnerin über den Lehrer an einem Progymnasium bis zur Professorin an der Universität verschieben sich die Ansprüche und Qualifikationen zunehmend in Richtung fachwissenschaftlich-disziplinäres Wissen – bei gleichzeitig sinkender Bedeutung des pädagogisch-didaktischen Wissens und pädagogischer Aufgaben. Bei Hochschullehrpersonen wird entsprechend das Fachwissen in den Vordergrund gerückt: Hier wird eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet, die Ausbildung für die eigentliche Lehrtätigkeit – obschon sie zur Aufgabe gehört – ist nicht von zentraler Bedeutung. Damit zeigt sich hier nicht nur eine andere Konzeption von Lehren und Lernen, sondern auch ein verändertes Verhältnis zu (wissenschaftlichem) Wissen und

insgesamt also ein anderes Verständnis der Bildungseinrichtung Universität und ihrem Bildungsauftrag im Vergleich zu den vorangehenden Stufen des Bildungssystems.

1. Hochschullehrer: Tatsächlich Lehrer?

Für Humboldt unterscheidet sich die Universität von den vorangehenden Stufen des Bildungssystems – Elementarunterricht und Schulunterricht – gerade dadurch, dass hier eben – «Lehrstuhl» hin oder her – keine «Lehrer» tätig sind. «Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin» (Humboldt, 1964, S. 170).

Damit zeigen sich zwei Aspekte als besondere Charakteristika: Hochschullehrerinnen und -lehrer stehen in einem besonderen Verhältnis zum Stoff der Lehre, denn sie sind an der Generierung dieses Stoffes beteiligt, wobei dieser Stoff prinzipiell diskussionswürdig bleibt.

Und: Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden ist auf der Hochschulstufe realisiert als «Scientific community»: Professoren bzw. Professorinnen und Studierende unterscheiden sich also nicht prinzipiell, sondern graduell, Studierende werden bereits als Forschende wahrgenommen. Insofern ist die Universität auch eine der seltenen Bildungseinrichtungen, welche den eigenen Nachwuchs vollständig selber qualifiziert. Dass damit ein spezifisches Verständnis von Universität vorausgesetzt wird, zeigt sich beispielsweise im Vergleich zu Postulaten aus der Zeit vor der Etablierung der modernen Forschungsuniversität. Und selbstverständlich ist dieses Verständnis nicht unumstritten geblieben.

Die Universität – der traditionellste Typus einer Hochschule – grenzt sich nicht zuletzt durch diese andere Profilierung ihrer Lehrpersonen von den vorangehenden Stufen ab. Diese Abgrenzung hat sich insofern noch verstärkt, als sich die Laufbahnwege von beispielsweise Gymnasiallehrpersonen einerseits und Professorinnen und Professoren an Universitäten andererseits inzwischen deutlicher unterscheiden, als dies früher noch der Fall gewesen ist.

Diese Distanz zwischen den verschiedenen «Lehrerkategorien» zeigt sich nicht zuletzt auch im jeweiligen Selbstbild. Professorinnen und Professoren der Universität verstehen sich in erster Linie als Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler. Das Ideal – so könnten wir vereinfacht sagen – orientiert sich am Bild eines Nobelpreisträgers, der als Forscher und Person in einem universitären Grundkurs seine Studierenden zu fesseln vermag. Die anderen Hochschultypen kennen je wieder spezifische «Lehrtypen». Darin spiegeln sich nicht zuletzt Zielsetzungen der Lehre, aber auch die

Bedeutung, die dieser Lehre insgesamt in den jeweiligen Hochschulen zukommt und sich in den individuellen Stellenprofilen einzelner Hochschullehrerinnen und -lehrer ausdrückt.

Allen Dozierenden gemeinsam ist die grundlegende Lehraufgabe, Studierende in Lehrveranstaltungen und mit anderen Lehrangeboten in ihren Lernprozessen zu unterstützen. Selbstverständlich: Dies gelingt auch auf dieser Stufe des Bildungssystems nicht allen in gleichem Masse. Entsprechend ist auch die Hochschullehre traditionell von «Lehrkritik» begleitet, die sich besonders als Kritik an Vorlesungen – traditionellste universitäre Veranstaltungsform – manifestiert.

Bereits bei Schleiermacher beispielsweise heisst es spöttisch: «Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktierte, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehn, warum der Staat einige Männer lediglich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckerei ignorieren zu dürfen, oder weshalb wohl sonst ein solcher Mann die Leute zu sich bemüht und ihnen nicht lieber seine ohnehin mit stehenbleibenden Schriften abgefasste Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiss verkauft. Denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein» (Schleiermacher, 2000/1808, S. 130–131).

Solche Kritik lässt sich zum einen grundsätzlich als Frage nach der Funktion der Veranstaltungsform «Vorlesung» verstehen, zum anderen bezieht sich diese Kritik auf eine bestimmte Lehrpraxis, die ohne grossen Aufwand auskommen will. Solche Lehrpraxis kann sich auch kaum damit rechtfertigen, dass sie in einem deutlich stärkeren Spannungsverhältnis mit anderen Aufgaben steht, als dies in den vorangehenden Stufen des Bildungssystems der Fall ist. Denn tatsächlich ist die Lehre an Universitäten – und in anderer Akzentuierung auch an den Fachhochschulen – eine Aufgabe unter mehreren, die allerdings jeweils zusammen gedacht sind. Insgesamt immerhin verwenden Dozierende an Universitäten viel Zeit für ihre Lehrtätigkeit. So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Spiel et al., dass Dozierende ähnlich viel Zeit für Forschung und Lehre investieren. Hätten sie allerdings ein fiktives zusätzliches Zeitbudget von zehn Stunden zur Verfügung, so würde diese Zeit hauptsächlich für die Forschung verwendet – unabhängig vom tatsächlichen Zeitinvestment in Lehre und Forschung (Spiel, Wolf & Popper, 2002).

In der engen Verknüpfung von Forschung und Lehre besteht denn auch die Besonderheit der Hochschullehre in ihrer universitären Art. Diese Verknüpfung zeigt sich traditionell in dreifacher Art: Als Integration auf der Ebene von Rollen (Professorinnen und Professoren haben Forschung und Lehre als Aufgabenfelder), der Organisations-

einheiten (universitäre Institute und die Universität insgesamt haben sowohl Forschung als auch Lehre zu betreiben) und der Ressourcen (die einem Institut zur Verfügung stehenden Gelder werden nicht separiert vergeben).

Grundsätzlich bestehen – von diesem Modell ausgehend – entsprechend drei Möglichkeiten einer verstärkten Differenzierung: Eine verstärkte Rollendifferenzierung (zum Beispiel in Lehr- und Forschungsprofessuren), eine verstärkte organisatorische Differenzierung (die Etablierung von Hochschultypen oder -instituten, die sich nur der Lehr- aufgabe widmen resp. die Etablierung von Forschungseinrichtungen) oder eine verstärkte Differenzierung der Ressourcenströme (unterschiedliche Finanzierungsmodalitäten für Lehre und Forschung) (vgl. insgesamt Schimank & Winnes, 2001). Ein Überblick über die verschiedenen Hochschulsysteme Europas zeigt denn auch, dass dieses Verhältnis von Forschung zu Lehre unterschiedlich realisiert wird und die beschriebenen Differenzierungen sich auch tatsächlich zeigen. Und auch die Hochschultypen lassen sich – mindestens teilweise – durch solche Unterschiede beschreiben. Versteht sich die universitäre Hochschullehre in dieser Verknüpfung mit der Forschung hauptsächlich als Explizierung der eigenen Forschungstätigkeit, so kann sie als Ergänzung zu anderen Ausdrucksformen wie Fachartikel und Kongressbeiträge verstanden werden. In dieser Argumentation wird insbesondere auch betont, dass Wissenschaft ein sozialer Prozess ist, der ja gerade von diesem Austausch lebt. Erst durch die Mitteilung wird Erkenntnis überhaupt zur Wissenschaft. Für die Hochschuldidaktik dagegen stehen demgegenüber die spezifischen Lernprozesse der Studierenden im Zentrum. Damit unterscheidet sich eine Lehrveranstaltung auch von einem Kongressbeitrag. Während es hier darum geht, hauptsächlich als Wissenschaftler und Person in Erinnerung zu bleiben, beabsichtigen Lehrveranstaltungen studentisches Lernen.

2. Notwendigkeit didaktischer Qualifizierung?

Die verschiedenen Hochschulen kennen unterschiedliche Verpflichtungen einer didaktischen Qualifizierung. In Universitäten wird eine disziplinäre Forschungsleistung verlangt und – im traditionellen Selbstverständnis – auch als didaktische Qualifizierung verstanden. In Lehrstuhlausschreibungen wird indessen immer häufiger auch ein Nachweis zur Lehrqualität gefordert. Und einige Universitäten im deutschsprachigen Raum haben inzwischen Verpflichtungen eingeführt, was die didaktisch-methodische Qualifizierung von Habilitierenden betrifft. So kennt zum Beispiel die Universität Basel die Bestimmung, dass sich alle Habilitierenden über entsprechende Weiterbildungen ausweisen müssen, wobei die einzelnen Fakultäten bestimmen, wie diese zu realisieren sind. An der Universität Zürich beispielsweise kennen lediglich die medizinischen Fakultäten solche Vorschriften, wobei der Umfang der Weiterbildung sehr bescheiden bleibt.

Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrpersonen

Auch für die Pädagogische Hochschulen (vgl. Beitrag von Silvio Herzog und Annette Tettenborn in diesem Heft) bestehen keine verbindlichen didaktisch-methodischen Anforderungen, bei allerdings gleichzeitig grosser Sensibilität ihrer Studierenden für die Lehrqualität. Die Diskussion um die didaktische Qualifizierung von Hochschullehrern ist in vielen Ländern aktuell. Im Papier «Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen» spricht sich beispielsweise die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz für eine verstärkte Betonung der didaktischen Qualifizierung aus: «Die individuelle Lehrkompetenz ist eine wesentliche Qualifikation der Wissenschaftler/-innen in den Hochschulen, insbesondere der Professorinnen und Professoren. Sie muss in den Qualifizierungswegen des wissenschaftlichen Nachwuchses und in Berufungsverfahren der Professorinnen und Professoren einen grösseren Stellenwert erhalten» (Hochschulrektorenkonferenz, 2008). Auch der Deutsche Wissenschaftsrat empfiehlt in seinen Stellungnahmen die «Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms für alle Lehrenden» (Wissenschaftsrat, 2008, S. 66). Zudem soll der «Zugang zum Hochschullehrerberuf ... an den verlässlichen Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen gebunden werden» (Wissenschaftsrat, 2008, S. 68). Bei solchen Qualifizierungsprogrammen stellt sich bereits die Frage nach der adäquaten Begrifflichkeit. Diese werden meistens als «Weiterbildung» verstanden, die allerdings – etwa im Unterschied der Weiterbildung von Primarlehrpersonen – nicht an eine gründliche Einführung in didaktisches Handwerk und Verständnis anschliessen kann. Der Vergleich mit der Qualifizierung von Primarlehrpersonen und Primarlehrern macht zudem auf weitere Differenzen und damit Besonderheiten aufmerksam (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Didaktisch-methodische Qualifizierung von Primarlehrpersonen und Universitätsdozierenden im Vergleich

	Primarlehrerinnen und -lehrer	Dozierende an einer Universität
Inhalte und Ziele der Qualifizierung	Obligatorisches dreijähriges Studium Unterrichten als Orientierungspunkt: Schulfach und Erziehungswissenschaft	Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin im Zentrum Freiwilliges Angebot zur didaktisch-methodischen Weiterbildung (häufig additiv und wenig kohärent)
Orte	Verschiedene Studienorte mit unterschiedlicher Zielsetzung Differenz von Studienort und Anwendungsort	Ort der didaktisch-methodischen Weiterbildung häufig identisch mit Lehrort (gewissermassen: Betriebsinterne Weiterbildung)
Dauer und Reihenfolge	Dreijähriges Studium als Ausbildung und Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit	Didaktisch-methodische Weiterbildungsangebote unterschiedlicher Dauer begleitend zur Berufstätigkeit
Vorgaben und Steuerung	Studium als notwendige Bedingung für die Lehrtätigkeit Dauer und Inhaltsbereiche der Ausbildung national vorgegeben Diplom lokal verantwortet	Keine Vorgaben betreffend didaktisch-methodischer Qualifizierung

Die meisten Hochschulen kennen eigene Qualifizierungsangebote für ihre Dozierenden. Diese beabsichtigen hauptsächlich eine Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen für die Lehrveranstaltung. Die hochschuldidaktische Weiterbildung kennt unterschiedliche Formate (vgl. Beitrag von Balthasar Eugster und Peter Tresp in diesem Heft). Traditionellerweise werden an den meisten Einrichtungen «Kurse» angeboten, die sich teilweise zu Zertifikatsprogrammen zusammenstellen lassen. Daneben kennen viele hochschuldidaktische Einrichtungen vielfältige Beratungsangebote, die einerseits unterschiedliche Fragen betreffen können (von der Planung einer Lehrveranstaltung über Rhetorik bis zu Fragen der Gestaltung von Leistungsnachweisen und Modularisierung von Studiengängen) und die sich andererseits in unterschiedlicher Nähe zur konkreten Lehrtätigkeit befinden (beispielsweise Beratung in Kombination mit Unterrichtsbesuchen). Solche Angebote richten sich noch häufig an einzelne Dozentinnen oder Dozenten, seltener an Gruppen, die gemeinsam ein Lehrangebot verantworten.

Was die Inhalte betrifft, so bieten die aktuellen Entwicklungen einige didaktische Herausforderungen, auf die hochschuldidaktische Weiterbildung antwortet. Dazu gehören beispielsweise

- die Bologna-Reform (Modularisierung von Studiengängen, Kompetenzorientierung, Internationalisierung, Employability etc.);
- das Postulat «lebenslangen Lernens» (veränderte Bedeutung der einzelnen Studienphasen, veränderte Zusammensetzung der Studierendengruppen etc.) und
- Neue Medien (Technologie-unterstütztes Lernen, «Social-Software», veränderte Bedeutung von Präsenzphasen etc.).

3. Was heisst «Professionalität universitärer Didaktik»?

Sind die Dozierenden in erster Linie in ihrer Forschungsexpertise gefragt, so ist es immerhin überraschend, dass sich Hochschuldozentinnen und -dozenten zwar als Forscherinnen und Forscher begreifen, der Wissenschaftsanspruch an die Lehrtätigkeit aber bescheiden bleibt. Während Forschung in einer bestimmten Disziplin sich über den Forschungsstand informiert, wird die Lehre als Vermittlungsfeld gesehen, das sich hauptsächlich an Tradition und Gutdünken orientiert. Die Vertrautheit mit der Situation und die Gewissheit, dass alles seine Richtigkeit hat, bildet hier den beruhigenden Rahmen. Die Didaktik betont unter dem Begriff der Professionalität eine bestimmte Leistungs- und Kompetenzerwartung, die gerade auch eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrpraxis einschliesst. Professionalität zeigt sich dabei doppelt ausgerichtet: Auf der *Handlungsebene* als flexibles Handeln und komplexe Routine in unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen, auf der (distanzierten) *Reflexionsebene* als begründete Entscheidungen und Erklärungen von Erfolg und Misserfolg.

Damit stellt sich allerdings die Frage, inwiefern dieses Konzept von Professionalität den Kontext Hochschule genügend berücksichtigt. Dies wird im Konzept einer

Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrpersonen

«Scholarship of Teaching and Learning» versucht, indem dieses Konzept gerade die Gemeinsamkeiten von Forschung und Lehre betont: Lehren meint hier ebenfalls eine neugierig-interessierte Beobachtung und Unterstützung studentischer Lernprozesse. Dozierende an Hochschulen würden sich demnach durch eine reflektierte Lehrhaltung auszeichnen, die sich an studentischen Lernprozessen orientiert. Wissenschaftliches Lehren und Lernen ist hier wichtiges Gesprächsthema: Zwischen den Dozierenden derselben Disziplin, mit den Studierenden und innerhalb der Universität. Ein solches eigenständiges Konzept von didaktischer Professionalität an Hochschulen würde auch eine eigenständige «Hochschuldidaktik» bedingen, welche den traditionellen Anspruch einlöst, die Besonderheiten der Hochschulstufe konzeptionell zu berücksichtigen und nicht lediglich eine bestimmte Stufendidaktik auf die Hochschule zu übertragen.

An einem Beispiel soll abschliessend erläutert werden, wie sich diese Besonderheiten ausdrücken können: In der Hochschule hat die Präsenzzeit eine veränderte Funktion gegenüber der Primarstufe. Was einleuchtend klingt, hat seine Konsequenzen: Eine Vorlesung beispielsweise muss entsprechend so gestaltet sein, dass ihre Anregungen eine ganze Woche andauern und insbesondere das Selbststudium anregen. Evaluationsbögen zu studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilungen dürften sich entsprechend nicht auf die Performanz von Dozierenden in dieser Vorlesung beschränken, sondern müssten insbesondere auch die längerfristige «kognitive Aktivierung» einbeziehen.

Literatur

Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen.*

Humboldt, W. v. (1964). Ueber die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In A. G. Flitner, Klaus (Hrsg.), *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (Bd. IV, S. 168–187). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schimank, U. & Winnes, M. (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. *Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20*, 295–325.

Schleiermacher, F. (2000/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In F. Schleiermacher (Hrsg.), *Texte zur Pädagogik* (Bd. 1, S. 101–165). Frankfurt: Suhrkamp.

Spiel, C., Wolf, P. & Popper, V. (2002). Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 27–39.

Wissenschaftsrat. (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin.

Autor

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik AfH, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch

Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung

Rolf Dubs

Zusammenfassung Leider ist die hochschuldidaktische Forschung in den deutschsprachigen Ländern immer noch zu wenig entwickelt. Hingegen bemühen sich immer mehr Hochschulen und Verbände um einen gezielten Aufbau der hochschuldidaktischen Kurse. In diesem Beitrag werden aus der praktischen Erfahrung mit hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen Entwicklungstendenzen nachgezeichnet sowie Prinzipien und Ziele einer hochschuldidaktischen Ausbildung abgeleitet. An Beispielen werden Überlegungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen dargestellt sowie die noch wenig bekannten Verfahren des Reflective Teachings als eine interessante Form der praxisbezogenen hochschuldidaktischen Ausbildung beschrieben. Der Beitrag beruht vornehmlich auf langen Erfahrungen als Rektor einer Universität und als Dozent von vielen hochschuldidaktischen Kursen.

University Didactics. A contribution based on many years of experience

Abstract It is unfortunately still the case that research into university didactics in German-speaking countries is under-developed. In contrast, an increasing number of universities and associates are making a concerted effort to construct courses of the same. This article traces the development of such courses from practical experience with university didactic lectures as well as the derived principles and aims of a university-didactic education. Consideration is given to the design of lectures using examples and to the little known procedure of Reflective Teaching as an interesting form of practical university didactic education. This contribution is based particularly on the experience gained as long-standing rector of a university and as lecturer of many university-didactic courses.

1. Entwicklungstendenzen

Zwar wird selbst von prominenter Seite her immer wieder bestritten, dass bei der Wahl von Professoren an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die amerikanischen Entwicklungen auch in den deutschsprachigen Ländern Eingang finden: Wahlentscheidend sind die wissenschaftlichen Leistungen (möglichst viele Beiträge in sogenannten «A-Journals»). Mit der Einführung von «Elite-Universitäten» in Deutschland hat sich dieser Trend noch verschärft. Entgegen allen Lippenbekenntnissen verliert die Lehrbefähigung in Wahlgeschäften an Bedeutung, und es finden sich nicht wenige Forschende, welche gute Lehrende ohne ein hervorragendes Portfolio in der Forschung eher als an Hochschulen fehl am Platz bezeichnen. Verfechter solcher

Meinungen sind auch um Begründungen nicht verlegen. Sie gehen davon aus, dass an Hochschulen eine intellektuelle Elite studiert, welche in der Lage ist, selbstgesteuert zu lernen, zumal mit modernen Formen des Blended Learnings das selbstregulierte Lernen vereinfacht wird. Oder sie nehmen an, für Studierende sei die pädagogische Aufarbeitung der Lerninhalte nicht mehr so bedeutsam wie für Jugendliche. Solche Auffassungen bleiben bei genauerem Hinsehen fragwürdig. Erstens verändert der Bologna-Prozess mit der Zweiteilung der Lehre in einen Bachelor und einen Master das Verständnis des Hochschulunterrichts wesentlich. Solange der Bachelor auf die «Employability» ausgerichtet bleibt, kommt auf dieser Stufe der Lehre wieder mehr Bedeutung zu, weil die Studierenden primär gute Anleitungen für einen Einsatz in anspruchsvolleren Berufen benötigen. Zweitens nimmt infolge der politischen Forderungen nach einem höheren Anteil von Studierenden auf der Bachelor-Stufe die Zahl der intellektuell Hochleistungsfähigen nicht zu, sondern die Hochschulen müssen sich vermehrt mit weniger motivierten und mittelmässig leistungsfähigen Studierenden auseinandersetzen, für welche die pädagogische Aufarbeitung der Lerninhalte wesentlich ist. Deshalb bleibt über alles gesehen auch an Hochschulen eine gute Lehre bedeutsam. Mit anderen Worten muss die Umschreibung der Aufgabe der Lehrenden an Hochschulen mit «Forschung und Lehre» weiterhin gültig sein. Wer nicht forscht, kann nicht wissenschaftlich innovativ unterrichten, und wer nicht lehrt, verliert den Bezug zu den Gegebenheiten bei den Studierenden und zum wissenschaftlichen Nachwuchs. Zwar scheint es, dass sich allmählich wieder ein Umschwung abzeichnet, indem Preise für gute Lehre verliehen werden (in Deutschland der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft; in der Schweiz die Credit Suisse) oder an einzelnen Universitäten bei Bewerbungen Zertifikate einer hochschuldidaktischen Ausbildung einzureichen sind. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich der Stellenwert der Lehre wieder verbessert und die Hochschuldidaktik an Bedeutung gewinnt.

Zu einem ernsthaften Problem sind im Rahmen des Bologna-Prozesses die Hochschulprüfungen geworden. Dozierende beklagen sich über die Fülle der Prüfungen, und Studierende fühlen sich zunehmend mehr belastet mit Prüfungen, deren Sinn sie nicht einsehen. Es wird aber noch kaum darüber diskutiert, warum diese Prüfungsfülle als wenig sinnvoll beurteilt wird, obschon die Antworten eigentlich auf der Hand liegen: Einerseits finden selten Reflexionen über das Ziel der Prüfungen statt. Aus pädagogischer Sicht sollten diese vielen ECTS-Punkte-Prüfungen darauf ausgerichtet werden, dass sie nicht primär selektionieren, sondern das Lernen steuern. Damit sie aber steuernde Wirkung erhalten, müssen sie transparenter und vielgestaltiger ausgerichtet werden. Andererseits sind viele Prüfungen schlecht konzipiert. Häufig werden nicht Kompetenzen erfasst, sondern blosses Wissen abgefragt. Es finden sich Hochschulprüfungen, die bis zu 80 % aus Wissensfragen bestehen (vergleiche dazu Metzger & Nüesch, 2004). Wie sollte sich aber die Fähigkeit zur Gestaltung valider Prüfungen verbessern, wenn die Dozierenden nie gelernt haben, wie gute Prüfungen zu gestalten sind?

Schliesslich lässt sich eine immer grössere Unsicherheit im Hinblick auf die Gestaltung und Durchführung von Lehrveranstaltungen feststellen. Sind Vorlesungen noch zeitgemäss? Wie wird das Selbststudium gestaltet? Wie können Studierende besser aktiviert werden? Wie gestaltet man Lehrveranstaltungen mit Blended Learning? Dies sind Fragen, mit denen sich Dozierende beschäftigen und deren Antworten grossen Einfluss auf die Qualität der Lehre haben. Vielfach fehlen ihnen aber die Voraussetzungen, um sachkundige Entscheidungen zu treffen.

2. Prinzipien einer hochschuldidaktischen Ausbildung

Eine Analyse des hochschuldidaktischen Angebotes ergibt drei idealtypische Ausbildungsmodelle:

- (1) Zyklen mit mehreren ein- oder mehrtägigen Lehrveranstaltungen, welche die wichtigen Fragestellungen abdecken: Aufbau von Modulen, Gestaltung von einzelnen Lehrveranstaltungen, lerntheoretische Grundlagen, Unterrichtsführung und Prüfungsfragen.
- (2) Eintägige Veranstaltungen, welche ein Gebiet vertiefen (z.B. Prüfungsfragen, grosse Lehrveranstaltungen, Präsentationstechniken, Visualisierung).
- (3) Eintägige Veranstaltungen, welche mit mehreren Darbietungen für hochschuldidaktische Fragestellungen motivieren und eine erste Vertiefung vermitteln (z.B. an einem Tag lerntheoretische Grundlagen für den Unterricht, Prüfungsfragen, Präsentationstechniken).

Bei allen diesen drei Ausbildungsmodellen lassen sich zwei idealtypische Ansätze beobachten:

- (1) Wenn Dozierende der Pädagogik und der Psychologie Lehrveranstaltungen anbieten, so orientieren sie sich stark an der Lehr-Lern-Theorie, wobei je nach Neigung der Dozierenden stärker theorieorientiert mit beiläufigen Praxisbeispielen oder praxisorientiert mit vielen Praxisbeispielen unterrichtet wird.
- (2) Dozierende aus Fachwissenschaften orientieren sich weniger an lerntheoretischen Erkenntnissen als an ihren fachbezogenen praktischen Erfahrungen.

Interessant sind dabei die aus den Teilnehmerbeurteilungen zu erkennenden Trends für die Kursgestaltung (systematische Untersuchungen liegen noch nicht vor): Im Allgemeinen werden Kurse mit praktischen Handreichungen und Beispielen besser beurteilt als theoretische Kurse; und Hinweise auf Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen mit Hinweisen für den Praxisgebrauch werden vor allem von Dozierenden der Naturwissenschaften und der Medizin gut beurteilt. Leider liegen aber noch keine Untersuchungen vor, welche die Wirksamkeit von unterschiedlichen Modellen und verschiedenartigen Ansätzen der hochschuldidaktischen Ausbildung untersucht haben. Wahrscheinlich würden sich aber etwa die gleichen Einsichten wie aus den vielen Untersuchungen zur Lehrerbildung ergeben (vergleiche dazu die Anmerkungen bei Dubs,

2008): Insgesamt überschätzen die Pädagogen die Wirkung in einem umfassend verstandenen Sinn, wohl lassen sich aber Qualitätsverbesserungen in Teilbereichen (z. B. Fähigkeit der Aktivierung der Studierenden in grossen Lehrveranstaltungen) feststellen.

Deshalb verbleibt vorderhand keine andere Möglichkeit, als aufgrund einer langen praktischen Erfahrung und aus der Beurteilung von hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen im Sinne von Best Practice einige Prinzipien für hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen zu entwerfen. Sie könnten folgendermassen aussehen:

- (1) Angesichts des immer noch wenig genügenden Interesses an hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen kommt der «Mund-zu-Mund»-Werbung innerhalb einer Hochschule viel grössere Bedeutung zu als allen offiziellen Lehrangeboten. Dies lässt sich an Beispielen von Kursen beobachten, die dank grosser Nachfrage laufend wiederholt werden können.
- (2) Erfolgreiche Lehrangebote orientieren sich primär an den Bedürfnissen der Teilnehmenden. Sie erwarten – nicht zuletzt angesichts ihrer Belastung mit Forschungs- und administrativen Aufgaben – einen möglichst unmittelbar verwertbaren Nutzen der Ausbildung. Dies setzt voraus, dass die Referentinnen und Referenten die Gegebenheiten des Hochschulbetriebes genau kennen und die Realitäten der alltäglichen Lehre in Rechnung stellen. Es dürfen also keine Idealvorstellungen aus Modellversuchen vorgetragen werden, die im Alltag allein schon aus Belastungs- oder Zeitgründen nicht umsetzbar sind.
- (3) Dieser Praxisbezug darf aber nicht zu einer «Rezeptologie» degenerieren. Die Praxis muss theoretisch fundiert und so weit als möglich aufgrund empirischer Untersuchungen belegt sein. Wie dies möglich ist, zeigt der amerikanische Pionier der Hochschuldidaktik, Wilbur McKeachie (1999), in schönster Weise.
- (4) Als besonders glaubwürdig werden Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker wahrgenommen, welche in der Lage sind, ihre Theorien und Empfehlungen an eigenen Beispielen aus ihrer Lehrtätigkeit zu demonstrieren (z. B. Analyse einer eigenen Vorlesung aus dem Alltag anhand einer Filmaufnahme in einem Kurs über Vorlesungen; oder Vorlegen einer eigenen Prüfung mit Musterlösung, Korrektur- und Notenschlüssel zur Überprüfung der in einem Kurs erarbeiteten Prinzipien des Erstellens einer Prüfung; oder eine Filmaufnahme einer eigenen mündlichen Prüfung in einer schlechten und einer guten Form zur Ableitung von Prinzipien für mündliche Prüfungen).
- (5) Selbst wenn in Zukunft mit aller Wahrscheinlichkeit themenbezogene Lehrangebote von eintägiger Dauer die hochschuldidaktischen Kursangebote charakterisieren werden, sollten nicht allein nach reinen Nutzenerwägungen ausgewählte Themenbereiche angeboten werden, sondern es ist zu versuchen, diese Themenbereiche im Rahmen eines Gesamtkonzeptes aufzubauen, um einen blossen Utilitarismus zu verhindern. Dies vor allem deshalb, weil eine Qualitätsverbesserung der Lehre an Hochschulen nicht nur auf methodische Aspekte (wie verbessere ich meinen Unterricht in seiner Durchführung?) ausgerichtet werden kann, sondern

auch didaktische Gesichtspunkte (welche Inhalte wähle ich aus und wie gliedere ich sie?) zu beachten sind, denn zwischen didaktischen und methodischen Unterrichtsbelangen besteht eine Wechselwirkung.

3. Ziele der Hochschuldidaktik und notwendige Ausbildungsbereiche zur Erhöhung der Wirksamkeit der Lehre

3.1 Pendelschläge in der Pädagogik

Die Entwicklung der Pädagogik ist durch Pendelschläge charakterisiert, welche viele Dozierende verunsichern. Zu einem bestimmten Zeitpunkt herrscht über die Lehre eine bestimmte Meinung über das, was lernwirksam ist, vor (z. B. die Vorlesung ist bedeutsam, weil sie geeignet ist, zu motivieren und ohne grossen Aufwand einen Überblick über ein Lerngebiet zu geben). Dann erkennen Forschende und Praktikerinnen und Praktiker, dass diese Form des Lehrens auch Nachteile hat (z. B. hohe Vergessensrate und Passivität der Lernenden in der Vorlesung). Also wird zur Überwindung dieser Nachteile nach etwas Neuem gesucht (z. B. Selbststudium) und so getan, als hätte das Neue nur Vorteile. Bald einmal wird aber erkannt, dass das Neue auch wieder Nachteile hat, und das Pendel schlägt wieder zurück (z. B. ist das Selbststudium im Alltag doch nicht so wirksam, deshalb kann man zur Vorlesung zurückkehren) oder es wird wieder etwas Neues eingeleitet (z. B. problemorientiertes Lernen). Und so weiter. Als Folge dieser Pendelschläge, die zwar für die Innovation nötig sind, entsteht häufig eine Polarisierung, welche zu Dogmatismen führt (z. B. ist gegenwärtig nur noch die Modularisierung der Lehre richtig) und viele Dozierende nicht nur verunsichert, sondern auch zu oft undifferenzierten Gremienentscheidungen beiträgt. Beides ist der Wirksamkeit der Lehre nicht förderlich. Viele dieser Verunsicherungen und grundsätzlichen Entscheidungen für die Lehre könnten vermieden werden, wenn klarer herausgearbeitet würde, dass jede Massnahme für die Lehre auch wieder ihre Nachteile hat und dass die Kontextgebundenheit des Lernens eine Vielgestaltigkeit der Lehre voraussetzt.

3.2 Ziele der Hochschuldidaktik

Aufgrund dieser vorangegangenen Überlegungen muss die Hauptaufgabe der Hochschuldidaktik darauf ausgerichtet sein, die *Vielgestaltigkeit der Lehre* zu sichern. Dozierende sollen Sicherheit in der Beantwortung der folgenden Fragen gewinnen: Wie baue ich meinen Unterricht auf (Verhältnis Vorlesung, Selbststudium, Übung, Seminar; wissenschaftliche Systematik [wie immer sie auch definiert wird] oder Problemorientierung; herkömmlicher Aufbau oder Modularisierung)? Und welche Lehr- und Lernformen will ich einsetzen (Vorlesung, Lehrgespräch, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fallmethode)? Dazu bedarf es einer sorgfältigen Reflexion über die Ziele des Unterrichts, die Eigenarten und das Vorwissen der Studierenden, das verfügbare Lernmaterial und die eigenen Stärken. Dieser Reflexion wird in vielen hochschuldidaktischen Kursen zu wenig Beachtung geschenkt. In zweiter Linie ist die *Unterrichtsmethodik* zu fördern. Dozierende sollen befähigt werden, Studierende für die Lerninhalte zu motivie-

ren, sie beim Wissenserwerb und bei der Wissenserarbeitung zu stärken, den Erwerb von Kompetenzen zu fördern sowie Lernfortschritte und Misserfolge beim Lernen zu diagnostizieren. Zu diesem Zweck bedarf es intensiver Übungen zum Erstellen von Unterrichtsdispositionen, denn sie sind eine unabdingbare Voraussetzung für einen abwechslungsreichen Unterricht, in welchem auch Hilfsmittel (Unterlagen) zielgerichtet eingesetzt werden. Der dritte Aspekt betrifft die *Prüfungen*. Angesichts der oben angesprochenen Zunahme der Prüfungen im Rahmen des Bologna-Prozesses sind die Dozierenden so vorzubereiten, dass die vielen Prüfungen primär einen lernsteuernden Charakter erhalten. Dazu müssen sie auch vielseitiger werden und besser auf die Lerninhalte abgestimmt werden. Zu verbessern ist zudem die Validität der Prüfungen, indem die Erkenntnisse aus der Testtheorie im Prüfungsalltag besser eingesetzt werden. Es gibt viele Anzeichen dafür, dass selektive Prüfungen minimalen Anforderungen wie Schwierigkeitsgrad, Trennschärfe usw. nicht entsprechen, was zu grossen Ungerechtigkeiten in den Selektionsprozessen führt. Schliesslich sollen die Dozierenden mit *Evaluationsmethoden* des Unterrichts vertraut werden, denen vielerorts noch mit Skepsis begegnet wird. Dabei ist vor allem vor der aufkommenden Routine zu warnen. Evaluationen sind nur sinnvoll, wenn aufgrund der Ergebnisse im Falle von Schwächen eine hochschuldidaktische Weiterbildung vorgesehen ist. Die vielerorts aufkommende Tendenz «routinemässig evaluieren – diskutieren – archivieren» führt zu keinen Qualitätsverbesserungen des Unterrichts. Jedes Konzept der Evaluation ist durch ein Konzept der Weiterbildung zu ergänzen.

Zusammenfassend versucht diese Aufstellung der Ausbildungsbereiche einer Hochschuldidaktik aufzuzeigen, dass eine blosser Aufsummierung einzelner Kurse wohl Einiges zur Verbesserung von einzelnen Aspekten des Hochschulunterrichts beitragen kann. Echte unterrichtliche Innovationen erfordern jedoch eine ganzheitliche Abstimmung von Didaktik, Methodik und Prüfungen. Nun wäre es aber vermessen zu behaupten, ohne eine gute Hochschuldidaktik gäbe es keine unterrichtliche Innovation. Gerade die Bemühungen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft mit seinen Preisen für die gute Lehre machen deutlich, wie viele Dozierende sich mit interessanten Vorhaben um Neuerungen bemühen. Ihre Ausstrahlungskraft bleibt aber beschränkt, nicht zuletzt deshalb, weil die hochschuldidaktische Forschung sie nicht aufnimmt und keinen Wirksamkeitsprüfungen unterwirft. Dieser Mangel an Forschung in den deutschsprachigen Ländern führt auch dazu, dass in vielen hochschuldidaktischen Kursen eine Tendenz zur «Rezeptologie» zu beobachten ist.

4. Themenbereiche für die hochschuldidaktische Lehre und Forschung

4.1 Die Struktur der Lehrveranstaltungen

Das Paradigma des Konstruktivismus (siehe Dubs, 1995) betont zwei lerntheoretische Prinzipien: Einerseits ist das Lernen und weniger das Lehren in den Vordergrund zu stellen, und andererseits ist mehr Gewicht auf die Konstruktion des Wissens und den

eigenständigen Erwerb verschiedenartiger Kompetenzen zu legen und der blossen Wissensvermittlung weniger Bedeutung zu geben. Dieser Paradigmenwechsel hat aber zu vielen Unsicherheiten (Pendelschlägen) geführt: Vorlesungen wurden abgebaut und durch Gruppenarbeiten oder Selbststudium ersetzt, vielerorts mit dem Ergebnis, dass Studierende nicht mehr über das unabdingbare Strukturwissen in ihrem Fachbereich verfügen. Forschendes Lernen wurde zum Prinzip des Unterrichts an Hochschulen erklärt, ohne dass aber die Lernenden über die notwendigen Methodenkompetenzen verfügen. Oder man spricht von einem kompetenzorientierten Unterricht, ohne genau zu wissen, welche Kompetenzen auf welche Art gefördert werden könnten. Dazu kommt, dass man vielerorts – oft aus organisatorischen Gründen – nicht bereit war, das Schema «ein Semester Vorlesung – ein Semester Übung» aufzugeben, wodurch es meistens nicht gelang, den Unterricht grundlegend umzugestalten.

Bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungsreihen oder ganzen Modulen sollte man sich von folgenden bleibenden Grundsätzen leiten lassen:

- (1) Strukturierte Wissensgrundlagen bleiben bedeutsam. Dazu eignen sich Vorlesungen weiterhin, sofern sie durch Abschnitte der Aktivierung von Studierenden (Fragen an das Plenum, Diskussionsphasen, Kleingruppenarbeiten, Anwendungsaufgaben als Einzelarbeiten usw.) aufgelockert werden. Sie bleiben umso bedeutsamer, je wichtiger es ist, aus einer Fülle von Inhalten das Wesentliche zu strukturieren, das nicht leicht zugänglich ist, je stärker die Studierenden für einen neuen Lernbereich zu motivieren sind, und je nützlicher Verdeutlichungen mit Beispielen sind (Dubs, 2006).
- (2) Entscheidet man sich für eine Phase des Selbststudiums, so müssen die Studierenden zum selbstständigen Lernen angeleitet sein (Lernstrategien anwenden können). Selbständiges Lernen erfordert anfänglich eine gezielte Anleitung.
- (3) Beabsichtigt man Kompetenzen zu entwickeln, so müssen die Lernenden zur Anwendung von Denkstrategien und metakognitiven Strategien angeleitet werden.
- (4) Angesichts der zunehmenden Bedeutung der Kommunikation sind auch die sozialen und kommunikativen Kompetenzen zu stärken.
- (5) Die vielen Fehlentwicklungen in der Gesellschaft und in den Wissenschaften machen es nötig, normative Gesichtspunkte in die Lehrveranstaltungen einzubringen.
- (6) Weil die Forschung in einer zukunftssträchtigen Hochschulausbildung immer bedeutsamer wird, muss das forschende Lernen Gegenstand eines jeden Studienprogrammes sein.

Zur wichtigsten Aufgabe der didaktischen Planung von Lehrveranstaltungsreihen oder Modulen wird einerseits ein gestufter Aufbau und andererseits eine zweckmässige Verbindung von Wissensaufnahme und Kompetenzentwicklung. Letzteres macht es zwingend, die semesterweise Gliederung von Vorlesung und Übung zu überwinden und beides zu kombinieren. Und mit gestuftem Aufbau wird die Notwendigkeit angesprochen, im Anfängerunterricht die Studierenden beim Lernen stärker anzuleiten,

um sie besser auf die anschliessende Phase der eigenständigen Lernarbeit mit einem Schwergewicht auf dem forschenden Lernen vorzubereiten.

Abbildung 1 zeigt das Beispiel einer Vorlesungsreihe «Einführung in die Betriebswirtschaftslehre» im ersten Semester einer Universität, welche von Studierenden im Vergleich zum herkömmlichen Aufbau mit einem Semester Vorlesung und einem Semester Übungen mehrere Male sehr gut beurteilt wurde und zu besseren Prüfungsergebnissen führte. Zu Beginn jeder Woche wurde eine doppelstündige Vorlesung für etwa 1000 Studierende angeboten, in welcher die Wissensgrundlagen vermittelt wurden. Ende Woche folgte eine zweistündige Übung in 12 Gruppen, in welcher in Übereinstimmung mit den Lerninhalten der Vorlesung in genau definierter Weise Arbeitstechniken, Lern-, Denk-, metakognitive und sozial-kommunikative Strategien entwickelt und eingeübt wurden (vergleiche zu den Strategiebegriffen Dubs, 2009; Mandl & Friedrich, 2006). Ziel dieser Gestaltungsform der Lehrveranstaltungen war es nicht nur, ein Grundlagenwissen in Betriebswirtschaftslehre mit Anwendungsmöglichkeiten an zufällig ausgewählten Fällen zu entwickeln, sondern die Inhalte wurden systematisch mit Kompetenzen in Verbindung gebracht, welche nicht nur fachbezogen waren, sondern auch der Anleitung des selbstgesteuerten Lernens (Selbststudium) dienten. Im Rahmen der Evaluation und Akkreditierung von Hochschulen lässt sich vor allem bei der Analyse von Modulhandbüchern immer wieder feststellen, dass es vielerorts immer noch Schwierigkeiten bereitet, in präziser Form zu umschreiben, wie Wissen und Kompetenzen mit Strategien systematisch erarbeitet werden können.

Gegen solche Modelle wenden vor allem radikale Konstruktivist*innen ein, sie führten in Richtung einer Verschulung des Hochschulunterrichts und weg vom eigenverantwortlichen Konstruieren von Wissen und Können; es werde wieder vornehmlich belehrt. Diese Kritik wird von den gemässigten Konstruktivist*innen zurückgewiesen, nachdem sich deutlich zeigte, dass die ausschliessliche Eigentätigkeit sehr zeitaufwendig ist, sie häufig zu Wissensdefiziten und zu einem wenig wirksamen Versuchs- und Irrtumslernen führt. Anfänger*innen und Anfänger lernen nachweislich mehr, wenn sie zunächst systematisch angeleitet werden, dies aber nicht ausschliesslich in der Form von Belehrung, sondern in einer gezielten Mischung von Darbietung und Anleitung zur Kompetenzentwicklung sowie zum selbstgesteuerten Lernen. Die Ausbildung Fortgeschrittener (insbesondere auf der Masterstufe) soll aber bewusst stärker auf die Eigentätigkeit ausgerichtet werden, die anfänglich disziplinenbezogen und später ganzheitlich interdisziplinär auszurichten ist. Dies gelingt umso besser, je konsequenter die Anfängerstudien disziplinar und anleitend gestaltet sind. Auf diesem Niveau ergeben denn auch Module viel mehr Sinn als im Anfängerstudium, das als Grundlegung stärker disziplinenorientiert aufgebaut werden müsste, damit die Studierenden auf der Basis von sicherem disziplinärem Wissen und Können (Kompetenzen) integrierte wissenschaftliche Fragestellungen anzugeben in der Lage sind. Nur zu häufig lässt sich beobachten, wie interdisziplinär angelegte Module auf höheren Stufen zu einem oberflächlichen

Abbildung 1 : Aufbau einer Vorlesungsreihe

Woche		Vorlesung (Mittwoch, 8 – 10)	Übungen (Freitag, 8 – 10)	Selbststudium	Hausarbeiten	
24.10. – 28.10.05	25.10.05	Einführung in die Managementlehre	Einführung in die Lernstrategie SQ3R mit Teilen aus dem Lehrbuch			
31.10. – 04.11.05	31.10.05	Das neue St. Galler Management-Modell	Einführung in den Fall Comm Pack: Einführung in die Denkstrategie „Problemlösen“			
07.11. – 11.11.05	08.11.05	Geschäftsstrategie	Fall Comm Pack Anwendung Problemlösen			
14.11. – 18.11.05	15.11.05	Grundlagen der Führungs- und Organisationsarbeit	Fall Sony Einführung in die Arbeitstechnik „Gruppenarbeiten“			
21.11. – 25.11.05	22.11.05	Die Unternehmung und die technologische Umwelt	Fall Sony Anwendung Gruppenarbeiten			
28.11. – 02.12.05	29.11.05	Die Unternehmung in der gesellschaftlichen Umwelt	Vortrag: Fall Sony Einführung und Anwendung „Vortragstechnik“	Lehrbuch: S. 11 – 35		
05.12 – 09.12.05	06.12.05	Die Unternehmung in der gesellschaftlichen Umwelt	Anleitung zur Lektüre wissenschaftlicher Texte Lernstrategien „Wissenschaftliche Texte verarbeiten“		Beurteilung eines wissenschaftlichen Textes (Kritischer Literaturbericht) 22.11.05 – 12.01.06	
12.12. – 23.12.05	Semesterpause (2 Wochen)					
24.12.05 – 08.01.06	Weihnachtsferien					
09.01. – 13.01.06	10.01.06	Arena: Der Flughafen Altenrhein (mit Gästen) (Illustration St. Galler Management-Modell)	Auswertung Arena Kommunikative Kompetenzen: Diskussion	Bankbroschüren Businessplan		
16.01. – 20.01.06	17.01.06	Geschäftsprozesse im Überblick	Einführung Fall Reisebüro Erstellen eines Businessplans	Lehrbuch S. 36 – 92	Businessplan und Antrag für einen Kredit: Fall Reisebüro (in Gruppen)	
23.01. – 27.01.06	25.01.06	Zielmarktdefinition/Segmentierung/ Positionierung	Fall Reisebüro bearbeiten			
30.01. – 03.02.06	31.01.06	Marketing-Mix	Fall Reisebüro: Bankverhandlung Kommunikative Kompetenzen	Lektüre: Text Verhandlungstechnik		
06.02. – 10.02.06	07.02.06	Kundenakquisition/Kundenbindung	Fall Reisebüro: Rollenspiel durchführen: Bank/Reisebüro			

Lernen verleiten, weil die disziplinäre Sicherheit fehlt. Erst unter solchen Ansätzen ist das forschende Lernen, das vor allem die Masterstufe charakterisieren sollte, lernwirksam machbar.

4.2 Vielgestaltigkeit der Unterrichtsführung

Die Lernwirksamkeit von einzelnen Lehrveranstaltungen lässt sich stark verbessern, wenn unterschiedliche Lehr- und Lernformen eingesetzt werden. Entscheidungsgrundlage dafür sind die Lernziele. Stehen Motivation und Aufbau von Strukturwissen im Vordergrund, so eignet sich eine gute Vorlesung mit Aktivierungsphasen weiterhin. Deshalb sollte auch in gewissen Phasen eines Moduls nicht darauf verzichtet werden. Sollen aber Kompetenzen gefördert werden (z. B. Diagnosefähigkeit in der Medizin), so bringt das problemorientierte Lernen bessere Lernerfolge. Will man sozial-kommunikative Kompetenzen stärken, so kann eine Lehrveranstaltung als Streitgespräch durchgeführt werden, das umso besser gelingt, je umfassender sich die Studierenden beispielsweise durch ein Selbststudium darauf vorbereitet haben.

Leider lässt sich immer wieder beobachten, wie sich viele Dozierende zu wenig Überlegungen zum Zusammenhang Lernziele/Lehr- und Lernmethoden machen und rasch einer Routine verfallen. Deshalb sind viele Übungen oft blosse «Diskussionen» ohne klare Zielsetzung für das Lernen, vor allem von definierten Kompetenzen. Die Erfahrung lehrt, dass es in hochschuldidaktischen Kursen nicht genügt, zu erklären, welche Lehr- und Lernformen sich für das Erreichen bestimmter Lernziele eignen. Ein solches Wissen allein über Lehr- und Lernform schlägt sich nicht im Verhalten um. Ein wirksames Übungsverfahren dazu ist das *Reflective Teaching*, das in hochschuldidaktischen Kursen stark motivierende Wirkung hat und auch Gelegenheit zur Beobachtung des Dozentenverhaltens bietet (Dubs, 1981). Abbildung 2 zeigt den Ablauf dieses Verfahrens, das für ein Übungsthema mit Gruppen von Teilnehmenden aus verwandten Wissenschaften etwa anderthalb Stunden beansprucht. Beispiele für Übungsthemata des Reflective Teachings können sein: Die Erarbeitung eines Begriffes, Besprechen einer Kontroverse, Lernstrategie des Problemlösens usw.

Mit dem Reflective Teaching werden die folgenden Ziele erreicht: (1) Die Teilnehmenden sehen zu den gleichen Lernzielen unterschiedliche Anwendungen von Lehr- und Lernformen, wodurch sie für Vielgestaltigkeit motiviert werden. (2) Sie erkennen Vorteile und Nachteile verschiedener Vorgehensweisen. (3) Weil Daten über den Lernerfolg und die Beurteilung zur Verfügung stehen, versachlicht sich die Diskussion und individuelle Unterschiede können verständlich gemacht werden. (4) Gleichzeitig kann das Verhalten der Dozierenden beobachtet werden.

Aufgabe der hochschuldidaktischen Forschung muss es sein, weitere aktive Formen des Lernens zu finden, denn Unterrichtsmethodik im weitesten Sinn kann nicht nur theoretisch bearbeitet werden, sondern sie muss Anregungen zu praktischen Übungen geben, die aber immer auf einem theoretischen Fundament aufzubauen sind. In die-

Phase	Ablauf	Ziel
Vorphase: 1 Woche vor der hochschuldidaktischen Lehrveranstaltung		
	<ul style="list-style-type: none"> - Es werden Fünfergruppen bestimmt. - Eine Person erhält den Auftrag, eine Lernsequenz von 20-minütiger Dauer zu einem für die Gruppe unbekanntem Thema vorzubereiten. In allen Gruppen wird das Gleiche unterrichtet. 	Individuelle Vorbereitung der Lernsequenz aufgrund vorgegebener verbindlicher Lernziele durch den Übungsleiter
Während der hochschuldidaktischen Lehrveranstaltung		
Phase 1	<ul style="list-style-type: none"> - Die bestimmte Person unterrichtet die Gruppe anhand ihrer Vorbereitung. Dieser Unterricht findet für alle Gruppen im gleichen Lehrsaal statt, damit der Übungsleiter die Arbeit aller Gruppen beobachten kann. 	In jeder Gruppe wird gemäss Vorbereitung unterrichtet.
Phase 2	<ul style="list-style-type: none"> - In jeder Gruppe wird allen Lernenden der gleiche, vom Übungsleiter entworfene Test zur Bearbeitung vorgelegt. 	Der Lernerfolg in jeder Gruppe wird ermittelt.
Phase 3	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gruppenteilnehmenden beurteilen ihre Lehrperson mithilfe eines vom Übungsleiter vorgegebenen Beurteilungsbogens. - Die Lehrperson korrigiert während dieser Zeit den Test. 	Beurteilung der Lehrperson
Phase 4	<ul style="list-style-type: none"> - Jede Gruppe diskutiert mit ihrer Lehrperson die erlebte Lernsequenz. - Der Übungsleiter stellt die Test- und Beurteilungsergebnisse einer jeden Gruppe zusammen und visualisiert sie. 	Erfahrungsaustausch und Reflexion. Annäherung an eine „Objektivierung“ der Ergebnisse als Grundlage für die Diskussion
Phase 5	<ul style="list-style-type: none"> - Jede Lehrperson erklärt im Plenum kurz ihre Durchführung der Lernsequenz als Grundlage für die Schlussdiskussion, die zu Lehren für den eigenen Unterricht führen soll. 	Lernen aus dem Vergleich der verschiedenen Lösungen Allgemeine Lehren

Abbildung 2: Ablauf des Reflective Teachings

sem Zusammenhang besteht noch ein grosser Forschungsbedarf mit dem computer-gestützten Lernen, welches heute keine technischen, sondern nur noch pädagogische Probleme aufwirft (Formen, Darstellung und Abläufe, Blended Learning) (siehe dazu Euler, 2001).

4.3 Prüfungen

Prüfungen müssen angesichts ihrer Bedeutsamkeit für die Lernsteuerung und die Selektion zu einem wesentlichen hochschuldidaktischen Lerninhalt werden. Die Erfahrung lehrt zweierlei: Einerseits eignen sich Einführungen in die Prüfungstheorie von zwei Stunden, wie sie vielerorts angeboten werden, bestenfalls für die Schaffung eines echten Problembewusstseins und zur Motivation. Andererseits sollten für schriftliche und

mündliche Prüfungen getrennte Kurse durchgeführt werden, denn die Anforderungen sind – abgesehen von einem kleinen Fundamentum – zu verschiedenartig. Dazu kommt ein Weiteres: Bezüglich Prüfungen bestehen an Hochschulen sehr viele Traditionen administrativer, rechtlicher und pädagogischer Art. Deshalb genügen zur Verbesserung des Prüfungswesens hochschuldidaktische Kurse allein nicht, sondern die Hochschulen bzw. Fakultäten/Abteilungen sollten ihre Prüfungskonzepte überdenken. Fragen, die in hochschuldidaktischen Kursen immer wieder aufgeworfen werden, sind: Wann sind schriftliche, wann mündliche Prüfungen vorteilhafter? Müssen alle Prüfungen Einzelprüfungen sein oder sind angesichts der Bedeutung des Teamworks auch Gruppenprüfungen anzustreben? Sollen Prüfungen mit oder ohne Unterlagen geschrieben werden? Welche Durchführungsarten von mündlichen Prüfungen sind sinnvoll? Alle diese Fragen lassen sich – zum Teil mit klaren empirischen Erkenntnissen – in hochschuldidaktischen Seminaren bearbeiten. Zu Veränderungen und Innovationen kommt es aber erst, wenn die massgeblichen Dozierenden innerhalb der Hochschule Innovationsbereitschaft zeigen. Bislang ist sie vielerorts – ob gewollt, mangels Bewusstsein oder mangels Sachkompetenz sei dahingestellt – nicht besonders ausgeprägt.

5. Institutionelle Problemstellung

Es wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob für angehende Hochschuldozierende ähnlich wie für Lehrkräfte an Gymnasien eine obligatorische systematische hochschuldidaktische Ausbildung zu fordern sei. Nicht wenige Forschende verwerfen ein Obligatorium, nicht selten mit dem Hinweis, die Fähigkeit des Lehrens lasse sich nicht schulen. Wie bereits angedeutet, bestätigt die Forschung bislang die Wirkungen einer umfassenden didaktischen und methodischen Ausbildung keineswegs. Wieweit dieses unerfreuliche Ergebnis in konzeptionellen Schwächen der Ausbildung – insbesondere zu wenig Praxishnähe und Vernachlässigung des Kontextes – begründet liegt, muss hier offenbleiben. Angenommen werden darf aber, dass Lehrende, die über ein gutes theoretisches Wissen mit einem Bezug zum Praxiswissen (siehe das Modell bei Dubs, 2008) verfügen, bessere Voraussetzungen für eine vielgestaltigere Lehre besitzen. Allein schon deshalb lässt sich eine hochschuldidaktische Ausbildung rechtfertigen.

Persönlich vertrete ich bezüglich einer verpflichtenden hochschuldidaktischen Ausbildung die folgende Meinung:

1. Wahlvoraussetzung für einen Lehrstuhl sollte ein Zertifikat über eine hochschuldidaktische Ausbildung sein. Dazu sollten sich nahegelegene Universitäten zu einem Verbund zusammenschliessen, wie dies in guter Weise in Baden-Württemberg der Fall ist (Hochschuldidaktikzentrum Universitäten Baden-Württemberg). Eine solche Ausbildung muss berufsbegleitend sein, in mehreren Blöcken von zwei bis drei Tagen (Vertiefungs- und Übungsmöglichkeiten) stattfinden und die Bereiche Didaktik, Methodik, Prüfungen und Evaluationen abdecken. Zu vermitteln sind gute

theoretische Grundlagen, welche mit genügend praktischen Übungen zu verbinden sind.

2. Obligatorisch sollte dort eine hochschuldidaktische Ausbildung gefordert werden, wo im Rahmen des Qualitätsmanagements Beurteilungen des Unterrichts und Lehrverhaltens aller Dozierenden erfolgen. Alle Dozierenden mit schlechten Bewertungen müssen zu einer hochschuldidaktischen Weiterbildung gezwungen werden. Andernfalls tragen, wie oben angedeutet, Dozierenden-Beurteilungen nichts zur Qualitätsverbesserung des Hochschulunterrichts bei. Bereits lässt sich erkennen, dass dort, wo Beurteilungssysteme zur Routine werden und die Studierenden keine Verbesserungen im Lehrbetrieb erkennen, die Beurteilungen immer oberflächlicher vorgenommen werden, was jedes Bemühen um eine Objektivierung der Beurteilung vereitelt und folgenschwere Konsequenzen für Dozierende haben kann.
3. In allen anderen Fällen sollte die hochschuldidaktische Ausbildung freiwillig bleiben. Sicherzustellen ist ein breites Angebot an Kursen zu Problemen, welche den aktuellen Bedürfnissen der Dozierenden entsprechen. Solche Kurse müssen angesichts der Belastungssituation von Dozierenden eher von kurzer Dauer sein. Längere Kurse haben erfahrungsgemäss weniger Teilnehmende.

Eine abschliessende Bemerkung: Ich komme je länger desto mehr zum Schluss, dass der Erfolg hochschuldidaktischer Kurse durch die Dozierenden und nicht durch ein noch so geschicktes Programm bestimmt wird. Verfügen sollten sie über die folgenden Voraussetzungen: Gute Kenntnis der Entwicklung an Hochschulen, um realistische Ideen zu vertreten, welche den neuen Strömungen Rechnung tragen; Mithörkompetenz in verschiedenen Wissenschaften, um die hochschuldidaktischen Empfehlungen genügend differenzieren zu können; lehr-lerntheoretische, didaktische und methodische wissenschaftliche Kenntnisse, um wissenschaftlich glaubwürdig zu bleiben; eigene praktische Lehrerfahrung im Hochschulunterricht, um Beispiele einbringen zu können; mustergültige Gestaltung des hochschuldidaktischen Unterrichts, um selber glaubwürdig zu bleiben.

Literatur

- Dubs, R.** (1981). Reflective Teaching. Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 75 (3/4), 93–105.
- Dubs, R.** (1995). Konstruktivismus – Ein neues Paradigma für das Lernen an Hochschulen. VSH-Bulletin, 21 (4), 14–26. Zürich: Vereinigung Schweizer Hochschuldozenten.
- Dubs, R.** (2006). *Die Vorlesung. Grundlegung und praktische Hinweise*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R.** (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E. M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Dubs, R.** (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden*. Zürich: Verlag SKV.

Hochschuldidaktik – Ein programmatischer Beitrag

Euler, D. (2001). High Teach durch High Tech? Von der Programmatik zur Umsetzung – Neue Medien in der Berufsbildung aus deutscher Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97(1), 25–43.

Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.

McKeachie, W. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Lexington, MA: D. C. Heath.

Metzger, C. & Nüesch, C. (2004). *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Autor

Rolf Dubs, Prof. em. Dr. Dres h.c., Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Dufourstrasse 40a, 9000 St. Gallen, rolf.dubs@unisg.ch



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 Misserfolgsenerlebnisse 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 jüngster Zeit 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 gepuscht 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:

Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung?

(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 Lehrveranstaltungs-evaluation 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



Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung

Peter Viebahn

Zusammenfassung Lehrende werden durch die Charakteristika ihres Berufsfeldes, in dem sie handeln und sich entwickeln, geprägt. Die Hochschule zeichnet sich durch (1) *Forschungsorientierung*, (2) Betonung von *nicht-pädagogischen Dienstaufgaben* und (3) den hohen *Selbststeuerungsanspruch* an studentische Lerner aus. Diese Merkmale der Lehrumwelt erschweren Lehrenden den Aufbau von angemessenen individuellen Lehrvoraussetzungen in den Dimensionen (1) *berufliches Selbstverständnis*, (2) *fachliches Wissen*, (3) *allgemeine Lehrauffassung* und (4) *feldspezifische soziale Kompetenz/Einstellung*. Aus dieser strukturellen Problematik ist für die hochschuldidaktische Fortbildung eine Reihe von speziellen Förderanregungen abzuleiten.

University Lecturers: The problematic relationship between field of occupation and the development of teaching competence

Abstract Lecturers are influenced by the characteristic features of the occupational field in which they perform and develop personally. The university distinguishes itself by its (1) research orientation, (2) emphasis on non-educational official duties and (3) the need for self-management by its scholars. These features of the teaching environment tend to complicate the construction of adequate individual teaching conditions in the following dimensions, (1) professional perception of self, (2) academic knowledge, (3) general teaching view and (4) social competence specific to the field. A number of special supportive suggestions for university didactic further education are derived from these structural problems.

1. Fragestellung und theoretischer Ansatz

Die berufliche Qualifizierung von Lehrenden ist eine zentrale Aufgabe bei der Verbesserung der Hochschulausbildung. Umfangreiche *Programme* zur Förderung der Lehrkompetenz werden seit mehr als einem Jahrzehnt von hochschuldidaktischen Einrichtungen – z. B. im Rahmen eines Arbeitskreises der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik DGHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 2001) – angeboten. Damit besteht eine gute ergänzende Alternative zu der vorherrschenden Methode der *Selbstqualifikation* (Auswertung persönlicher Lehrerfahrungen; Schaeper, 1997).

Systematische Ansätze zur Qualifizierung von Hochschullehrenden (HL) müssen sich mit der grundsätzlichen Frage nach den spezifischen Gegebenheiten dieses Lehrbereichs befassen, mit seinen besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten: Wie lässt sich die Personengruppe der HL – insbesondere in Abgrenzung zu Lehrkräften vor-

angehender Bildungsstufen – im Kontext ihres Berufsfeldes charakterisieren? Dieser Fragestellung wird im Folgenden nachgegangen, und zwar nicht auf der Grundlage von befragungsstatistischen Daten, sondern im Rahmen einer theoretischen *empiriebasier-ten Konzeption der Bedingungen des Lehrverhaltens* (Viebahn, 2004).

Im Mittelpunkt des Modells stehen die *Merkmale der Lehrperson*. Es geht um die *individuellen Lehrvoraussetzungen*, unter denen – im Sinne des *Expertenparadigmas der Lehrerforschung* (Bromme u. a. 2006) – das *Gefüge der Kompetenzen, Wissensbestände, Motive und Einstellungen* zu verstehen ist, die für die *Bewältigung der beruflichen Anforderungen im Lehrbereich* erforderlich sind und die in hohem Masse *durch Ausbildung und Übung erworben* werden. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass die personalen Lehrvoraussetzungen wesentlich durch die besonderen Verhältnisse *des beruflichen Umfeldes, der vorberuflichen Sozialisation und Ausbildung* sowie der *pädagogischen Fortbildung* geprägt sind: Sowohl die gegenwärtige berufliche Situation wie auch der vorausgegangene Werdegang im System Hochschule bestimmen die Lehrendenpersönlichkeit und das Lehrhandeln. Abbildung 1 veranschaulicht das Modell und bietet einen Überblick über die Themen dieses Beitrages.



Abbildung 1: Allgemeine Aspekte der individuellen Lehrvoraussetzungen und ihre institutionellen Determinanten

Diese Arbeit geht im Einzelnen drei Fragen nach:

1. Worin liegen die *Besonderheiten des Hochschulbereichs*, die spezielle Anforderungen an die HL stellen und die deren personale berufliche Entwicklung spezifisch prägen?
2. Welches sind besonders *kritische personale Dimensionen* der Lehrpersönlichkeit, deren positive Ausprägung das hochschulische Feld erschwert?

3. Wie kann die *hochschuldidaktische Fortbildung* die positive pädagogische Entwicklung in diesen kritischen Bereichen unterstützen?

2. Merkmale der Hochschule als prägende Berufsumwelt

Das berufliche Feld der Hochschule zeichnet sich in Bezug auf die Entwicklung der Lehrendenpersönlichkeit und die speziellen Anforderungen an die Lehre, die sich hier stellen, vor allem durch drei Merkmale aus: (1) Betonung einer anspruchsvollen Lerner selbststeuerung, (2) Forschungsorientierung, (3) Lehre im Wettstreit mit nicht-pädagogischen Aufgaben.

Bei der Kennzeichnung der Besonderheiten der Hochschule in Abgrenzung zu anderen Bildungseinrichtungen darf allerdings nicht die *interne Vielfalt* übersehen werden. Gravierende Unterschiede bestehen zum einen hinsichtlich der *Fachkulturen*. Neumann (2001) kommt in ihrer umfassenden Literaturübersicht zum angloamerikanischen Universitätsraum zu der Feststellung, dass deutliche Abweichungen zwischen den *Geistes- und Sozialwissenschaften* einerseits und den *Natur- und Technikwissenschaften* andererseits bestehen. Diese beziehen sich auf die vorherrschenden *Lehr-Lernformen*, die gängige *Lehrauffassung* wie auf den persönlichen *Stellenwert*, den HL der *Lehre* zuschreiben. Zum anderen dürften die Positionen von HL eine Rolle spielen, die sich von der *Lehrkraft für besondere Aufgaben* bis zum *Lehrstuhlinhaber* erstrecken. Auf die internen Differenzierungen kann im Rahmen dieses Beitrages allerdings nur am Rande eingegangen werden (Weiteres siehe Viebahn, 2008).

2.1 Die Betonung der anspruchsvollen Lerner selbststeuerung als Merkmal der pädagogischen Seite des Berufsfeldes

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schule und Hochschule liegt in der Tatsache, dass die Lerner von HL erwachsene Menschen sind, von denen – auf anspruchsvoller Ebene – ein eigenständig geführtes Studium erwartet und denen ein hohes Mass an Eigenverantwortlichkeit für ihren Studienerfolg zugeschrieben wird. Schiefele und Mitarbeitende (2003) haben u. a. zwei Unterschiede zwischen Schule und Hochschule herausgestellt:

1. Die *institutionelle Unterstützung* des Lernens ist in der Hochschule geringer, was Studierenden ein höheres Mass an *Selbstmotivierung* und *Selbstdisziplin* abverlangt. Insbesondere Rückmeldungen über den Leistungs- bzw. Wissensstand sind in der Hochschule deutlich seltener als in der Schule. Es fehlt weitgehend eine kontinuierliche Überprüfung des Gelernten.
2. Die *Lernaufgaben* sind umfangreicher: Von Studierenden wird häufig gefordert, dass sie sich umfangreiche Themengebiete selbstständig erarbeiten.

Bei der ausgeprägten *Lernverschiedenheit* in Hochschulen (Viebahn, 2008) besteht die *besondere pädagogische Herausforderung* darin, das rechte Mass in Bezug auf die

Komplexität der Studienaufgaben (z. B. bei der Stoffdarstellung in der Vorlesung oder der Formulierung von Fragestellungen für eine studentische Projektarbeit) und hinsichtlich der *Lenkung und persönlichen Zuwendung* zu finden.

Hochschulinterne Vielfalt existiert vor allem im Bereich von *Studienrichtung* und *Ausbildungsstruktur*. So weisen das Grundstudium in Medizin einerseits und die Ausbildung in Philosophie andererseits hinsichtlich der genannten Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten (geringer Strukturierungsgrad und hohe Komplexität der Lernaufgaben) deutliche Abweichungen auf. In Bezug auf die Ausbildungsformen sind die *Bachelor-Studiengänge* hervorzuheben, die sich durch einen hohen Grad an «Verschulung» auszeichnen, was eigenständiges Lernen für viele Lerner erschwert. Dazu kommt die hohe Studierendenzahl, die im Bachelorbereich üblich ist: Eine sehr grosse Teilnehmerzahl hat zur Folge, dass Lehrveranstaltungen mit Vorlesungscharakter vorherrschen, was den Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit von Studierenden erschwert.

2.2 Forschungsorientierung

2.2.1 Kennzeichen der Forschungsorientierung

Das berufliche Feld, in dem HL tätig sind, ist vor allem *forschungsgeprägt*, was sich auch in der Auswahl der Lehrenden niederschlägt: Als *Einstiegsvoraussetzung* für Stellen im universitären Bereich werden im Allgemeinen eine hervorragende Dissertation und die Mitarbeit in einem grösseren Forschungsvorhaben gefordert und für den weiteren *beruflichen Aufstieg* gibt die Forschungsleistung den Ausschlag.

Die vorrangige Orientierung der Universitäten an der Forschungsleistung liegt nicht nur in ihrem institutionellen Selbstverständnis begründet, sondern ist auch der Tatsache geschuldet, dass sich die Reputation innerhalb und ausserhalb der Hochschule (und damit die Zuweisung von Mitteln, die Anerkennung von «Exzellenz») anhand dieses Kriteriums ausbildet.

Die Forschungsorientierung des beruflichen Feldes hat eine Reihe von Konsequenzen für die *Ausprägung der HL-Persönlichkeit*:

1. Forschungsorientierung betont *Objektivitäts- und Sachorientierung*. Diese geistige Ausrichtung legt eine ausgeprägte *Lehrauffassung* im Sinne der *dozenten-zentrierten Informationsvermittlung* (s. u.) nahe, bei der die Fachstruktur in den Mittelpunkt der Lehre gestellt wird.
2. Forschungsorientierung kann die Fähigkeit zur *didaktischen Bestimmung der Lehrinhalte* beeinträchtigen: Erfolgreiche Forschung erfordert Expertentum in einem beschränkten Gegenstandsbereich. Diese Ausrichtung steht im Gegensatz zur Lehre (soweit sie über Nachwuchsförderung hinausgeht), die eine breite fachliche Orientierung erfordert.

3. Erfolgreiche Forschung ist wettbewerbsbezogen. *Konkurrenzorientierung* dürfte Einfluss auf die soziale Haltung von Lehrenden haben (z. B. in Bezug auf die Bereitschaft, leistungsschwächere Studierende zu unterstützen und nicht nur «die Besten» zu fördern).

Es besteht also eine ausgeprägte Gegensätzlichkeit zwischen den Anforderungen im Forschungsbereich einerseits und in der Lehrtätigkeit andererseits. Beide fordern, formen und fördern verschiedenartige Persönlichkeiten. Die Andersartigkeit des Forschungsbetriebes gegenüber der Ausbildung kann HL ungünstig für die Ausübung ihrer Lehre prägen. Andererseits kann aber auch die gelungene Verbindung von Lehre und Forschung von Wissenschaftlern als eine besondere persönliche Bereicherung angesehen und angestrebt werden (s. u. *berufliches Selbstverständnis*).

2.3 Die Lehraufgabe im Geflecht mit ausbildungsfremden Funktionen

Die berufliche Stellung von HL umfasst die Ausübung von vielfältigen und gegensätzlichen Funktionen. Zu den Hauptaufgaben von Professorinnen und Professoren gehören neben *Forschung, Lehre* und *Selbstverwaltung* Tätigkeiten im Bereich der wissenschaftlichen *Weiterbildung* und des *Wissenschaftstransfers* und die Mitarbeit in staatlichen Einrichtungen der *Wissenschaftsförderung* (Geiersbach & Weegen, 1990). Da das Tätigkeitsfeld so komplex ist, erfordert es vor allem von Professorinnen und Professoren, sich ein eigenes Arbeitsprofil zuzuschneiden. Das kann von dieser Statusgruppe recht eigenständig vorgenommen werden, da sie wegen ihres ausgeprägten Professionalisierungsgrades gleichsam eine *Expertenorganisation* (Copur, 1990) innerhalb der Hochschule darstellt und damit ein grosses Mass an beruflicher Unabhängigkeit für sich beanspruchen kann. Bei der hohen Aufgabenkomplexität und der relativ frei gestaltbaren persönlichen Schwerpunktsetzung tritt die Lehrfunktion leicht in den Hintergrund.

Die *Aufgabenoffenheit* in der Hochschule, die für die verschiedenen Statusgruppen in unterschiedlichem Umfang besteht, kann von HL allerdings auch negativ im Sinne von *Anforderungsunklarheit* erlebt werden, und zwar so stark, dass sie die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigt. Schon frühe US-amerikanische Studien (Locke, Fitzpatrick & White, 1984) und die deutsche Erhebung von Schuler (1980) zeigten diesen Zusammenhang auf. Die Unsicherheit hinsichtlich der Lehre besteht vor allem in Bezug auf das *relative Gewicht*, das ihr neben der Forschung zukommt. Die Erhebung von Locke und Mitarbeitenden (1984) zeigte, dass die häufige offizielle Betonung des hohen Stellenwerts der Lehre ihren wirklichen Stellenwert eher verdeckt. Für junge Wissenschaftler an US-amerikanischen *Forschungsuniversitäten* ist offenbar nicht leicht zu erkennen, dass letztlich nur die Forschung als Kriterium zur Beurteilung ihrer Leistung herangezogen wird. Selbst in den *lehrbezogenen Colleges*, in denen doch die Lehrqualität das erste Kriterium für Beförderung sein sollte, war der hervorgehobene Stellenwert der Lehre für Laufbahnentscheidungen nicht eindeutig.

Wegen der hohen Rollenunsicherheit, die mit dem Arbeitsplatz der HL verbunden ist und die das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle erheblich erschwert, schlugen schon Locke und Mitarbeitende (1984) ein formalisiertes *Mentorensystem* vor. Nach einer Erhebung von Ramsden und Martin (1996) führten 13% der australischen Universitäten Mentorenprogramme für Lehrende mit wenig Lehrerfahrung durch. Ein grosses Problem besteht allerdings in der Auswahl fähiger Mentoren.

3. Personale Dimensionen: Individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lehrens

3.1 Überblick

Die Aspekte von Lehrkompetenz und Lehrmotivation, die die Qualität des Lehrhandelns seitens der Lehrenden bestimmen, sind vielfältig. Im Folgenden werden vier Bereiche von personalen Lehrvoraussetzungen herausgegriffen und genauer dargestellt, die unter den oben erläuterten Bedingungen des Hochschulbereichs kritisch erscheinen: (1) das *berufliche Selbstverständnis*, (2) das *fachliche Wissen*, (3) die *Lehrauffassung* und (4) die *soziale Kompetenz/Einstellung*.

3.2 Das berufliche Selbstverständnis

Das personale Konzept

Das berufliche Selbstverständnis beinhaltet, welche *Aufgabenfelder* eine berufstätige Person als so zentral für ihre Berufsausübung ansieht, dass sie sich verpflichtet fühlt, in diesen Bereichen *Zeit und Kraft zu investieren*, um *gute Leistungen* zu erzielen. Ein angemessenes berufliches Selbstverständnis ist also eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Berufstätige in den wichtigen Aufgabenbereichen ihrer Position engagieren. Deshalb sollten die Wissenschaftler, die in der Hochschule formell mit Lehre betraut sind, diese auch als eine ihrer zentralen Aufgaben ansehen, sich ihr verpflichtet fühlen und diesem Teil ihrer Berufsausübung – ggf. im Konflikt mit den übrigen ganz andersartigen Funktionen – seinen eigenständigen Platz einräumen.

Das berufliche Selbstverständnis darf allerdings nicht in einem handlungsfernen Raum stehen bleiben: Die Auffassung der Lehre als ein Kernbereich der Berufstätigkeit, in dem anspruchsvolle Leistungen zu erbringen sind, wird nur dauerhaft in praktisches Handeln umgesetzt, wenn die *äusseren Bedingungen* produktives Tun zulassen und wenn die Tätigkeit als solche mit (extrinsischer oder intrinsischer) *Befriedigung* verbunden ist. Das berufliche Selbstverständnis ist also nur dann handlungsrelevant, wenn es mit der Wahrnehmung von *Realisierbarkeit* unter den gegebenen Bedingungen und von *persönlichem Gewinn* verbunden ist. Räumen HL der Lehre diesen grossen *Stellenwert* ein – auch wenn Forschungsleistung von der Institution im Allgemeinen höher bewertet wird?

Zum Stellenwert der Lehre

Eine Erhebung von Pritchard (2004) unter deutschen Professorinnen und Professoren der Erziehungswissenschaften ergab, dass die Lehrenden zumindest dieser Disziplin ihrer Lehre eine grosse Wertigkeit zuschreiben: 70,3% sahen es als ihre wichtigste berufliche Aufgabe an, Studierende durch Unterricht und Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten zu fördern. Nur 16,3% hielten die Forschung für wichtiger als die Lehre. Es wurde allerdings deutlich, dass sich die HL bei der Erfüllung ihrer Lehr- und Forschungsaufgaben in einem Spannungsfeld erleben, denn mehr als drei Viertel der Befragten wünschten sich mehr Zeit für Forschung.

Flender (2004) führte eine Untersuchung an allen HL (Professoren, Mittelbau u. a.) der Universität Paderborn durch. Auch wenn die Befragten signifikant mehr Zeit für die Forschung als für die Lehre aufwandten (und zwar unabhängig von Statusgruppe und Dauer der Lehrerfahrung), war ihnen gute Lehre offenbar wichtig, denn 80% gaben an, dass sie ihre Lehrveranstaltungen noch in Bezug auf konkrete Aspekte verbessern wollten. Zu den Optimierungszielen gehörten vor allem die stärkere *Beteiligung der Studierenden*, die rhetorisch optimierte *Präsentation von Wissen* sowie der Einsatz *neuer Medien* und *alternativer Arbeitsformen*.

Die US-amerikanische Befragung von Leslie (2002) an über 25000 Vollzeit-Lehrenden belegt ebenfalls die weitverbreitete Wertschätzung der Lehre. Diese zeigte sich z.B. in der oft unterstützten Forderung, Lehre solle das vorrangige Beförderungskriterium sein. Das Lehrinteresse erwies sich auch als sehr intrinsisch ausgeprägt – «strong enough to override the extrinsic incentives (money, status, etc.) that go to faculty who do more research and publication» (S. 70). Die grosse Bedeutung der Lehre galt in Abstufungen für alle Disziplinen und – abgesehen von Forschungsuniversitäten – Typen von Hochschuleinrichtungen. Wenn ein angemessenes Einkommen und Stellensicherheit gewährleistet sind, so in etwa der Autor, dürften viele Lehrende gerne – trotz der «lehrignoranten» Belohnungsstruktur im akademischen Bereich – die Lehre in den Mittelpunkt ihrer Berufstätigkeit stellen, weil sie aus dieser Tätigkeit eine grosse Befriedigung gewinnen.

Als wesentliche Aspekte der intrinsischen Lehrmotivation ergeben sich aus verschiedenen Untersuchungen (Viebahn, 2004):

1. *Erleben von Bedeutsamkeit und Verantwortung.* Ihre persönliche Verantwortung können HL in der Lehre darin sehen, dass sie eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe erfüllen, indem sie *gute* Lehrer, Psychologen usw. ausbilden, oder dass sie eigene wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse an andere weitergeben.
2. *Persönliches Wachstum.* Das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung und Entfaltung (ein allgemein wichtiges berufliches Anliegen, insbesondere im hoch professionellen Bereich) kann in der Lehre verwirklicht werden, wenn – die Lehrthematik den *weiteren Fachinteressen* der HL entspricht (Lehrstätigkeit als Möglichkeit zur Erweiterung des Kenntnishorizontes).

- die Lehre, als Auseinandersetzung mit Studierenden, als geistig «frisch haltend» erlebt wird.
- 3. *Soziale Bedürfnisse*. Der soziale Kontakt mit den Studierenden ist für viele Lehrende eine ganz besonders wichtige Angelegenheit. Das zeigt sich in mehreren Untersuchungen:
 - In der Befragung von Schaeper (1997) stimmten 85% der Lehrenden der Feststellung zu «Ich empfinde den Kontakt mit den Studierenden als persönliche Bereicherung».
 - In der Erhebung von Pritchard (2004) erklärten 86 % der befragten Professorinnen und Professoren, dass ihnen ein persönliches Verhältnis zu ihren Studierenden sehr wichtig sei. Allerdings gaben 43,8 % an, dass sie leider keine Zeit dafür hätten, die menschliche Seite der Studierenden kennenzulernen.
 - In der Studie von Flender (2004) führten die Befragten als wichtigsten Grund für die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung an, den Umgang mit den Studierenden zu verbessern.

Um das persönliche Gewicht der Lehre bei den HL zu stärken, kommt es für die *hochschuldidaktische Fortbildung* darauf an, mit Lehrenden so zu arbeiten, dass diese ihre Tätigkeit als sinnvoll und befriedigend erleben. Zur Unterstützung der *intrinsischen Lehrmotivation* sollten HL darin gefördert werden, angemessene *Lehrstrategien* (s. u.) zu verfolgen und so umzusetzen, dass sie einen guten Lerngewinn bei den Studierenden wahrnehmen können. Wegen der begrenzten Zeit für Lehre ist ein besonderes Augenmerk auf eine *arbeitsökonomische Vorgehensweise* zu legen (Viebahn, 2009). Für die *extrinsische Lehrmotivation* ist aufzuzeigen, wie HL ihre Lehrerfolge nach aussen hin ansprechend deutlich machen können (z. B durch ein gutes *Lehrportfolio*).

3.3 Das fachliche Wissen

Die allgemeine Bedeutung des Fachwissens

Fachliches Wissen ist eine wichtige personale Voraussetzung für erfolgreiche Lehrfähigkeit – soweit es in Bezug zur Lehrthematik steht und innerhalb des ansprechbaren Wissenshorizonts von Studierenden liegt. Die Forschung zur Lehrevaluation hat den grossen Stellenwert der Fachkompetenz für die Lehrveranstaltungsqualität nachgewiesen. Unter den Dozentenfaktoren haben sich *gut strukturiertes* und *breit angelegtes Fachwissen* als besonders wichtig herausgestellt (Rindermann, 2001):

1. *Strukturierung/Klarheit*: Ein für die Teilnehmer nachvollziehbarer Aufbau fördert den Verständnisprozess und erleichtert die kognitive Strukturierung der zu erlernenden Inhalte (Rindermann, 2001).
2. *Breite/Auseinandersetzung*: Darlegungen, die den zu vermittelnden Stoff in verschiedene Kontexte (Praxisbezüge und Beispiele aus anderen Bereichen) einbetten, zeigen die Bedeutung der Lehrinhalte auf.

Gründliches Fachwissen ist nicht nur die entscheidende Voraussetzung für die Stoffvermittlung, sondern bestimmt auch wesentlich die Qualität des fachlichen Austauschs in der Lehrveranstaltung, da es zum Verstehen und Beantworten von Fragen und Argumenten von Teilnehmenden unerlässlich ist. Der empirisch bestätigte Zusammenhang zwischen fachlicher Beschlagenheit und Veranstaltungsbeteiligung (Fassinger, 1995) dürfte damit zu erklären sein, dass guter Sachverstand zur klaren Führung der Diskussion und zur sachlichen Qualität der Dozentenantwort beiträgt.

Die begrenzte Bedeutung der Forschungsleistung für das lehrrelevante Fachwissen

Da Fachwissen nur in seinen Bezügen zur Lehrthematik und zum Wissenshorizont der Teilnehmer eine wichtige Lehrvoraussetzung ist, kann es nicht ohne Weiteres mit dem Format des Lehrenden als Forscher gleichgesetzt werden. Dass gute Forscherinnen und Forscher nicht unbedingt gute Lehrende sind, belegen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen *Lehrqualität und Forschungsproduktivität*. Aus der Übersicht der Studien von 1973 bis 2000 von Rindermann (2001) ergibt sich insgesamt eine *Korrelation um Null*. Als Erklärung sind mehrere Gründe naheliegend:

- Forschungsgebiete sind meist recht spezialisiert und decken damit bestenfalls nur einen kleinen Gegenstandsbereich der Lehre ab.
- Die fachliche Kommunikation zwischen Spezialisten geht leicht «über die Köpfe» der Studierenden hinweg. Beispielsweise könnte dem hoch spezialisierten Forscher die Alltagsnähe verloren gehen.
- Produktive Forscher verwenden den Grossteil ihrer Zeit für ihr Arbeitsfeld ausserhalb der Lehre (siehe Viebahn, 2004).

Als Konsequenz für die *hochschuldidaktische Fortbildung* ergibt sich, dass gerade mit forschungsaktiven HL der grosse Stellenwert der didaktischen Bestimmung der Lehrinhalte in Bezug auf die *Bildungsanforderungen und -möglichkeiten von Studierenden* (Rücknahme der Forschungsfokussierung) zu erarbeiten ist. Die exemplarische Orientierung an einem guten Lehrbuch kann dabei nützlich sein.

3.4 Lehr-Lern-Konzeption

Unter Lehr-Lern-Konzeption sind «subjektive Überzeugungen bezüglich der Bedingungen des Lehrens und Unterrichtens und bestehender Optimierungsmöglichkeiten» (Bromme u. a. 2006, S. 338) zu verstehen. Die «Lehrauffassung» umfasst sowohl *hochschulpädagogische Grundüberzeugungen* als auch die bevorzugten *allgemeinen Strategien des Lehrens*. Die Bedeutung der subjektiven Konzeption des Lehrens und Lernens für die Lehrleistung ist in empirischen Untersuchungen in Bezug auf (1) die konstruktive Verarbeitung von Lehrevaluationsergebnissen, (2) den Erfolg von Fortbildungsmassnahmen und (3) die Qualität des Lehrverhaltens belegt (Viebahn, 2004).

Aus den Studien zur Lehrauffassung lassen sich idealtypisch *zwei gegensätzliche Grundhaltungen* von Lehrenden herauskristallisieren, die als Endpunkte eines Kontinuums unterschiedlicher Auffassungen von akademischer Lehre anzusehen sind: die

dozentenorientierte Informationsvermittlung einerseits und die *studierendenorientierte Lernunterstützung* andererseits.

1. Vertreter der *dozentenorientierten Informationsvermittlung* sehen die Hauptaufgabe der Lehre darin, die Studierenden über den neuesten Stand der Forschung zu informieren. Die Vermittlung der wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Befunde auf einem an das Verständnis der Studierenden angepassten Niveau wird als *Verwässerung der Wissenschaft* angesehen (Hativa, 2000).
2. Bei der *studierendenorientierten Lernunterstützung* «besteht für den Dozenten die Hauptaufgabe der akademischen Lehre darin, eigenständiges studentisches Lernen zu ermöglichen» (Rheinberg u. a., 2001, S. 336). Für diesen Typus hat Lehren zum Ziel, *Perspektivenerweiterung* bei den Lernenden zu fördern. Die Diskussion, die Vergabe anregender individueller Rückmeldung und das Eingehen auf Verständnisschwierigkeiten der Lernenden sind für diese Lehrenden wichtig.

Beide Ansätze sind in ihrer Einseitigkeit didaktisch ungeeignet. In der Hochschule ist vor allem die problematische Ausprägung der *dozentenorientierten Informationsvermittlung* anzutreffen. Die enge Einbettung der Lehrenden in den *Wissenschaftsbetrieb*, der möglichst sachorientiert («objektiv»), systematisch und methodenbezogen Erkenntnisse erarbeitet, und die *fachliche Überlegenheit* (Lehrenden als Experten auf ihrem Gebiet) gegenüber den Studierenden legen eine solche Ausprägung der wissenschaftsdidaktischen Haltung nahe.

Die Problematik der dozentenorientierten Orientierung für das Lernen zeigen Untersuchungen (z.B. Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999), die festgestellt haben, dass Lehrende mit dieser Lehrauffassung häufiger Studierende in ihren Lehrveranstaltungen haben, die eine *Oberflächenlernstrategie* verfolgen. Das heisst, dass diese Lerner erheblich mehr als die Teilnehmenden bei anders orientierten Veranstaltern den Schwerpunkt auf *Auswendiglernen und Reproduzieren* des Stoffs legen. Es ist davon auszugehen, dass viele dieser Studierenden dem überhöhten und einseitigen Anspruch forschungszentrierter Informationsvermittlung ausweichen – sei es, dass sie unter den gegebenen Lehrbedingungen sich zu tieferem Verstehen nicht in der Lage sehen oder dass sie grundsätzlich diese Ausrichtung der Lehre als unangemessen ablehnen. Bei der *Fortbildung* kommt es darauf an, dozentenorientierten HL zu verdeutlichen, dass *Lernen* im Sinne des Konstruktivismus eine *persönliche Aneignung* darstellt: Erkennen Studierende keine Bezüge zwischen dem Lehrstoff und ihrem individuellen Begriffsnetzwerk, bleibt die Fachinformation in einem bedeutungsarmen Raum. Die Förderungsmassnahme ist allerdings – genau im Sinne dieses Lehr-Lern-Grundsatzes! – ganz spezifisch auf die bestehende Lehr-Lern-Konzeption der teilnehmenden HL abzustimmen und ggf. mit begrenztem Anspruch vorzunehmen. Erfahrungen zeigen nämlich (De Neve, 1991), dass Lehrende hochschuldidaktische Anregungen nur auf der Grundlage ihrer bestehenden «subjektiven Theorie» – der von ihnen persönlich als relevant angesehenen Dimensionen des Lehrverhaltens – tiefer verarbeiten und davon stark abweichende Positionen ignorieren.

3.5 Soziale Kompetenz und Einstellung

Bedeutung und Aspekte des Sozialverhaltens

Unter *sozialer Kompetenz* ist die Fähigkeit zu verstehen, zentrale soziale Situationen zu bewältigen. Die *soziale Einstellung* (als persönliche Wertorientierung) bestimmt, inwieweit Lehrende überhaupt anstreben, ihre verfügbaren sozialen Fähigkeiten in Ausbildungssituationen tatsächlich einzusetzen. Denn die Verwirklichung sozialer Kompetenz hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit Lehrende eine erfolgreiche und befriedigende Zusammenarbeit mit Studierenden grundsätzlich wertschätzen und sie als ein persönliches Lehranliegen verfolgen. *Allgemein* stellt die *Kontaktdichte* zwischen Dozenten und Studierenden eine wichtige Determinante der studentischen Bewertungen der Studienqualität dar (Rindermann, 2001). Im Rahmen der Forschung zur *Lehrveranstaltungsqualität* ist die grosse Bedeutung von drei Dimensionen nachgewiesen worden (Rindermann, 2001), die das Kontaktspektrum aufzeigen: (1) *Freundlichkeit, Kooperation und Kommunikation*, (2) *Anregung und Leitung* und (3) *Betreuung/Rückmeldung*.

Hemmnisse für die Herstellung positiver sozialer Beziehungen

Die Untersuchungen von Flender (2004), Pritchard (2004) und Schaeper (1997) zeigen, dass viele Lehrende die menschliche Ebene in der Beziehung zu Studierenden als wichtig ansehen. Aus Pritchards (2004) Befragung ergibt sich folgendes vorherrschendes Selbstbild von HL:

busy, hard-pressed professors who nevertheless care about their students as human beings, make time for them, listen to their problems, and also respect their capacity for work. (Pritchard, 2004, S. 516)

Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit diese allgemeine positive soziale Haltung im Alltag tatsächlich umgesetzt wird, denn die von Pritchard (2004) befragten Studierenden zeichneten ein ganz anderes Bild: Die Mehrheit der Studierenden war nicht davon überzeugt, dass sie ihren Lehrenden persönlich wichtig sind und gab auch an, dass sie sich in persönlichen Dingen niemals an einen Lehrenden wenden würden (obwohl 70 % der HL behaupteten, dass dies tatsächlich geschehen würde). Es liegt die Vermutung nahe, dass viele HL ihre soziale Beziehung zu Studierenden verschönt sehen, ihr unter dem Druck des Arbeitsalltages letztlich doch nur eine geringe Priorität einräumen. Merkmale des Lehrbetriebes beeinträchtigen die Ausprägung der sozialen Kompetenz und Einstellung: *Grossveranstaltungen* als vorherrschende Lehr-Lernform mit der verbundenen menschlichen Distanz und eine *geringe Kontaktdichte* in unpersönlichen Studiengängen machen es Lehrenden nicht nur schwer, auf Studierende genauer zuzugehen. Diese Bedingungen verhindern darüber hinaus, dass die HL Studierende in ihrem Denken genauer kennenzulernen und damit grundlegendes *soziales Wissen* über ihre Lerner erwerben, das jedoch einen wichtigen Teil sozialer Kompetenz im Feld der Hochschule darstellt. Zugang zum Denken von Studierenden können kontaktorientierte Methoden herstellen, die auch unter schwierigen äusseren Bedingungen durchführbar sind:

- In Ergänzung zu einem Fragebogen führen Veranstalter und Teilnehmende in der letzten Sitzung des Semesters eine persönliche Aussprache («Manöverkritik») durch.
- In begrenztem Masse praktizieren Lehrende *austauschintensive Lehr-Lernverfahren* (wie das *Seminarportfolio*, Viebahn, 2006), die zwar arbeitsaufwendig sind, aber einen hervorragenden Einblick in das fachliche Denken der Studierenden bieten.

4. Fazit

Für den Personenkreis der HL erweisen sich die Dimensionen des *beruflichen Selbstverständnisses*, des *fachlichen Wissens*, der *Lehrauffassung* und der *sozialen Kompetenz und Einstellung* als kritische Bereiche ihrer individuellen Lehrvoraussetzungen. Hindernisse für deren positive Entwicklung ergeben sich aus *Strukturmerkmalen des wissenschaftlichen Hochschulbetriebes*, die nicht nur während der Berufstätigkeit, sondern schon in der Qualifizierungs- und beruflichen Einstiegsphase wirksam werden.

Aus dem Zusammenhang von Lehrkompetenz und Lehrmotivation einerseits und institutionellen Bedingungen andererseits ergibt sich für die Hochschule folgende allgemeine Konsequenz:

- Je einseitiger die Institution auf *Forschung* ausgerichtet ist,
- je dominierender für den Berufseinstieg und -aufstieg, für den Status und die Mittelzuweisung der *Erfolg in lehrfremden Bereichen* ist,
- je *konkurrenzbetonter* sich das *soziale Klima* zeigt und schliesslich
- je *unpersönlicher* die *Ausbildung* durch das Vorherrschen (1) von *Massenveranstaltungen*, (2) eines *hohen Prüfungsgrades* und (3) *bürokratischen Aufwandes* geprägt ist,

desto *schwieriger* wird es im System Hochschule, dass sich die vier Dimensionen der individuellen *Lernvoraussetzungen optimal entwickeln*. Der Stellenwert der *hochschuldidaktischen Fortbildung* wächst dementsprechend. Und zwar sowohl als einführendes *Ausbildungsprogramm* wie auch als *kontinuierliches Unterstützungssystem*, das HL nicht nur didaktisch-methodische Anregungen für akute Probleme bietet, sondern ihnen auch in ihrer verantwortungsbewussten Haltung zur Lehre dauerhaften sozialen Rückhalt gewährt.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD). (2001). *Rechenschaftsbericht des Vorstands*. Düsseldorf (Mitgliederversammlung am 20.09.2001).

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidemann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Kap. 7). München: Psychologie Verlags Union.

- Copur, H.** (1990). Academic professionals: A study of conflict and satisfaction in professionate. *Human Relations*, 43, 113–127.
- De Neve, H. M. F.** (1991). University teachers' thinking about lecturing: student evaluation of lecturing as an improvement perspective for lecturers. *Higher Education*, 22, 63–91.
- Fassinger, P. A.** (1995). Understanding classroom interaction. Students' and professors' contributions to students' silence. *Journal of Higher Education*, 66, 82–96.
- Flender, J.** (2004). Optimierung ja – Weiterbildung nein? Zur Motivation von Lehrenden, ihre Lehre zu verbessern. *Das Hochschulwesen*, 52, 19–24.
- Geiersbach, F.-W. & Weegen, M.** (1990). Die Entwicklung des westdeutschen Hochschulsystems bis zum Jahre 2010 als Teil eines Bildungsgesamtplanes. *Hochschulausbildung*, 8, 65–75.
- Hativa, N.** (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491–523.
- Leslie, D. W.** (2002). Resolving the dispute. Teaching is academy's core value. *The Journal of Higher Education*, 73, 49–73.
- Locke, E. A., Fitzpatrick, W. & White, F. M.** (1984). Job satisfaction and role clarity among university and college faculty. *Review of Higher Education*, 6, 343–365.
- Neumann, R.** (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26, 135–146.
- Pritchard, R.** (2004). Humboldtian values in a changing world: Staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, 30, 509–528.
- Ramsden, P. & Martin, E.** (1996). Recognition of good university teaching: policies from an Australian study. *Studies in Higher Education*, 21, 299–315.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B.** (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp und B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271–355). Weinheim: Beltz.
- Rindermann, H.** (2001). *Lehrevaluation*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schaeper, H.** (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B.** (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185–198.
- Schuler, R. S.** (1980). A role and expectancy perception model of participation in decision making. *Academy of Management Journal*, 23, 331–340.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Viebahn, P.** (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschule*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Viebahn, P.** (2006). Seminarportfolio und Lernbegleitung. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 146–157). Bielefeld: Bertelsmann.
- Viebahn, P.** (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Viebahn, P.** (2009). Ansätze zur Arbeitsentlastung für Lehrkräfte bei austauschintensiven Lehr-Lernverfahren. Das Beispiel Seminarportfolio. *Neues Handbuch Hochschullehre* (Raabe) (im Druck).

Autor

Peter Viebahn, Prof. Dr., Universität Oldenburg, Institut für Psychologie, D-26111 Oldenburg, peter.viebahn@uni-oldenburg.de

The professional development of teaching staff in UK universities. National considerations and insights into practices at one university

Denis Berthiaume and Mary Morrison

Abstract In this article, we examine the link between national measures to encourage the professional development of university teaching (academic) staff and the practices of higher education institutions (HEIs) in the United Kingdom. More specifically, we look at how one UK institution (the University of Southampton) has responded to the demands of the national standards set with regards to teaching and learning. The main argument of the article is that a national context which encourages and values the development of pedagogical knowledge and skills by university teaching staff is essential for HEIs to adopt institutional policies and practices in that regard. The article ends with some thoughts for the future development of university teaching and learning in Switzerland.

Die berufliche Entwicklung des Lehrpersonals an englischen Universitäten: Nationale Grundsätze und Einsicht in die Praktiken einer Universität

Zusammenfassung In diesem Beitrag untersuchen wir den Zusammenhang zwischen den nationalen Massnahmen, die das Ziel haben, die professionelle Entwicklung des Lehrpersonals (akademisch) an Universitäten zu fördern, und der praktischen Umsetzung durch die höheren Ausbildungsinstitute/Lehranstalten (HEI) in Grossbritannien. Konkret beobachten wir, wie eine Institution (Universität von Southampton) im Hinblick auf das Lehren und Lernen, auf die Anforderungen der nationalen Massnahmen reagiert hat. Um die institutionelle Politik und deren praktische Umsetzung zu gewährleisten, ist ein nationaler Kontext, der die Entwicklung von pädagogischem Wissen und die Fähigkeiten des Lehrpersonals sowohl fördert wie auch wertet, absolut notwendig. Der Beitrag endet mit einigen Gedanken zur zukünftigen Entwicklung von Lehren und Lernen an Universitäten in der Schweiz.

1. Introduction

There are few countries around the world where university teaching staff¹ are expected to take on formal pedagogical training once hired by a higher education institution

¹ We use the expression «university teaching staff» to mean all academic staff with teaching responsibilities. These might include professors, senior lecturers, lecturers, or readers, but also postgraduate assistants, academic librarians, or research staff with limited teaching responsibilities. However, it is important to note that, as is the case in Switzerland, most university teaching staff have both research and teaching responsibilities as part of their remit.

(HEI). The United Kingdom can be seen as progressive in that regard, since most academic staff in its HEIs are expected to complete, within their first few years of employment, the equivalent of a postgraduate certificate in university teaching and learning. In comparison, university teaching staff in Switzerland might be encouraged to take on formal training activities organised by the learning and teaching unit at their HEI, but there is no expectation that this should happen.

In this article, we describe the overall measures taken in the UK higher education system to encourage such practices. We also look at specific practices undertaken by one HEI, namely the University of Southampton, in order to illustrate how the national context (with regard to the professional development of university teaching staff) affects specific institutional policies and practices. Our main argument is that a national context which encourages and values the development of pedagogical knowledge and skills by university teaching staff is essential for HEIs to adopt institutional policies or practices in that domain. If the national higher education system does not do that, individual HEIs are not likely to invest resources, both financial and human, into supporting the development of university teaching staff. To illustrate our argument, we first present some aspects of the UK higher education system, in particular with regard to the professional development of university teaching staff. This would constitute what one could call the «macro» level of professional development initiatives. Then, we look at responses by UK HEIs, what most of them have put in place to meet the national or systemic expectations, and we look at the practices at one specific institution, the University of Southampton. This would constitute the «micro» level of professional development initiatives. Throughout the paper, we emphasise the linkages between the macro (national) policies and the micro (institutional) applications of such policies.

2. The UK higher education system and the professional development of university teaching staff

The last major examination of the higher education system in the UK dates back to the mid 1990s when Sir Ron Dearing led a review which examined various aspects of the system, from the characteristics of the student body to the management and governance of HEIs, including funding issues. When it reported, the Dearing Committee² addressed the issue of professional development of all university staff, including teaching staff. Recommendation 48 of the Report states the following:

We recommend to institutions that, over the medium term, it should become the normal requirement that all new full-time academic staff with teaching responsibilities are required to achieve at least associate membership of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education, for the successful completion of probation. (National Committee, 1997)

² Formally known as the National Committee of Inquiry into Higher Education (1997).

The Institute for Learning and Teaching in Higher Education (ILTHE) was set up a few years earlier to provide formal recognition of the pedagogical knowledge and skills of university teaching staff. The tone was therefore set: the whole higher education system was strongly encouraged to recognise and provide for the development of pedagogical knowledge and skills of university teaching staff.

The Higher Education Academy (HEA)³ took over from the ILTHE in 2004, when the latter merged with the Learning and Teaching Support Network (LTSN), as the instance charged with ensuring that a given level of professional development would become the standard across the higher education system. It is thus today the national organisation that provides guidance on matters of learning and teaching in the UK. Its mission and strategic aims are:

To support the sector in providing the best possible learning experience for all students.

(...)

1. Identify, develop and disseminate evidence-informed approaches
2. Broker and encourage the sharing of effective practice
3. Support universities and colleges in bringing about strategic change
4. Inform, influence and interpret policy
5. Raise the status of teaching. (Higher Education Academy, 2009)

No such organisation exists in Switzerland, mainly because of the high level of decentralisation that can be observed in the Swiss higher education system. For instance, there is a great differentiation across the sector between so-called «traditional» universities and universities of applied sciences (*Fachhochschulen* or *hautes écoles spécialisées*) with each group depending upon different government departments. Furthermore, even within the group of «traditional» universities differences exist. Some are very much «cantonal» in that they are predominantly financed by the local (*Kanton*) government whereas the two federal engineering schools are predominantly financed by the confederation. This configuration of the Swiss higher education system does not foster the rise of national standards or organisation responsible for teaching and learning as opposed to what can be seen in a more centrally-organised system such as in the UK. Nonetheless, other national organisations such as the Rectors' Conference of Swiss Universities (CRUS) and the Centre of Accreditation and Quality Assurance of Swiss Universities (OAQ) provide some input into teaching and learning at the national level, although not to the same extent as the HEA does in the United Kingdom.

One of the specific programmes of the HEA is the accreditation of formal training programmes for newly-appointed university teaching staff. The HEA helps HEIs develop professional development programmes that meet national standards as expressed in the Professional Standards Framework (Higher Education Academy, 2006). The latter is a research-based framework that details the various levels of professional development expected of university teaching staff in the UK in relation to six areas of activity, six

³ More information can be obtained on the HEA by visiting their website: <http://www.heacademy.ac.uk/>.

The professional development of teaching staff in UK universities

Table 1: The Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education

Level	Descriptor	Targeted Staff
Level 1	Demonstrates understanding of the student learning experience through engagement with at least 2 of the 6 areas of activity, appropriate core knowledge and professional values...	<ul style="list-style-type: none"> - Postgraduate teaching assistants - Staff new to university teaching with no prior experience - Staff with limited teaching responsibilities
Level 2	Demonstrates an understanding of the student learning experience through engagement with all areas of activity, core knowledge and professional values...	<ul style="list-style-type: none"> - Staff who have a substantial role in learning and teaching to enhance the student experience
Level 3	Supports and promotes student learning in all areas of activity, core knowledge and professional values through mentoring and leading individuals and/or teams...	<ul style="list-style-type: none"> - Experienced staff who have an established track record in promoting and mentoring colleagues in learning and teaching to enhance the student learning experience

domains of core knowledge and five professional values. More specifically, it details three levels of professional development (shown in Table 1) in the area of university teaching that certain categories of academic staff should meet.

The framework thus exists to guide both the HEA in its accreditation scheme and individual HEIs wishing to develop programmes to support their academic staff. The HEA's accreditation scheme is organised around these three levels (shown in Table 2).

Table 2: Link between levels of the Professional Standards Framework and accreditation titles of the Higher Education Academy

Level of the Professional Standards Framework	Title obtained through accreditation by the HEA
Level 1	Associate Fellow
Level 2	Fellow
Level 3	Senior Fellow

According to the Professional Standards Framework, newly-appointed university teaching staff usually enter at the Associate Fellow or Fellow levels. These individuals usually lack basic knowledge and skills in the area of teaching and need to acquire these to develop as teachers. In some cases, the knowledge and skills needed are more limited, which corresponds to the Associate Fellow level, but in other cases it is more extensive, which corresponds to the Fellow level. The Senior Fellow level is generally reached by individuals who have met the requirements for the Fellow level and have built upon those by becoming specialists of teaching and learning in their disciplinary area or with regards to certain aspects of teaching and learning at university level.

The Professional Standards Framework is therefore the backbone of the system of recognition for university teaching staff. The HEA provides the professional recognition (via Associate Fellow, Fellow or Senior Fellow status) and accredits programmes on request, to enable HEI staff to achieve the appropriate status. HEIs have tremendous freedom to operate in the sense that they can decide what to include in their programmes and they can decide upon the format. However, all accredited programmes must work towards the knowledge and skills identified in the framework. This is how the articulation between the national (macro) level and the institutional (micro) level of professional development initiatives take place. But let us now examine general practices to that effect across the UK.

3. UK HEIs and the professional development of university teaching staff

There has been no comprehensive review of the 200⁴ plus UK higher education institutions and their policies and expectations on the training of new staff. However, there has been some research completed in the recent past which helps us to understand the current situation. Prosser et al. (2006) carried out an impact study of accredited programmes in 32 HEIs, and in doing so developed a partial profile of their expectations. Others have completed informal surveys among groups of institutions (Blackmore, 2008), or partial surveys have been made to sample national practice within parts of the sector, such as amongst the UK research-intensive universities (Drew & Lintern, 2008).

Generally, it is true to say that training or induction of new teaching staff of some sort is expected, certainly if it is their first teaching appointment. There is a broad range of expectations. At the most flexible, in the absence of a compulsory programme, there may be an expectation that the new staff member attend some sessions or events which are of particular interest or value to the individual (e.g. University of Cambridge). At the most formalised, the new staff member is expected to complete an accredited programme of training, leading to the award of a certificate, often at master's level (e.g. University of Southampton). The majority of HEIs expect the completion of a programme of some sort, but there is considerable variation as to the length and work expected. In some cases, the certificate is not master's level (e.g. University of Liverpool), in others, attendance at a programme of sessions is expected but assessment is light and completion of the full certificate is optional (e.g. University of Bristol).

The content of these programmes varies – some are more skills-based, others have a higher theoretical content. Some are certificates in learning and teaching (e.g. University of Birmingham), or in higher education (e.g. University of Nottingham), but others

⁴ There are over 200 in the UK (approximately 130 institutions in England, 63 in Scotland, and a few more in Northern Ireland and Wales).

are certificates in academic practice, which should have a broader focus than merely teaching, including aspects of research management (e.g. University of Warwick, University of Southampton). Those which have been accredited by the HEA (which appears to be the majority) will have mapped onto the Professional Standards Framework and the outcomes will be consistent with (but not limited to) those. The HEA is also encouraging HEIs to consider the development of an accredited framework, which would enable a variety of pathways to reach a similar level of development. Such a framework could contain a standard programme-based pathway, alongside more flexible ones, where participants could ensure they meet the same learning outcomes but do this by attending sessions or events of their choice, or undertaking specific activities, and documenting these and their learning experience in a portfolio.

The completion of a teaching and learning programme (or a specified part) is usually a probationary requirement for new lecture staff, and is occasionally also linked to promotional pathways⁵. In many cases, new staff may have the option to demonstrate prior learning by a process known as «accreditation of prior learning» which may be experiential or certificated. The HEA allows individuals to apply directly to them for Fellow status and this effectively requires that individual to demonstrate in the application form how s/he meets the outcomes specified in the PSF. HEIs (such as the University of Southampton) can interpret a successful application for HEA Fellow status as proving consistency with the PSF and may not therefore require that staff member to complete the Postgraduate Certificate in Academic Practice (PCAP).

4. The University of Southampton: a case study

The University of Southampton is a research-intensive university enrolling approximately 21'000⁶ students and a teaching body of approximately 2'300⁷ academic staff. It has been offering a Postgraduate Certificate in Academic Practice (PCAP) since 2000. The provision of this level of staff development is consistent with the 2006–2010 Learning and Teaching Enhancement Strategy which states that «all staff in Schools and Professional Services will have access to appropriate initial training with opportunities for reflective practice, the sharing of good practice and continuing professional development that will enhance curriculum design, assessment, and student support» (University of Southampton, 2006).

⁵ In the UK higher education system, new teaching staff (lecturers) are eligible for promotion to the academic ranks of senior lecturer or professor after having worked for a number of years at a given rank and developed a proven track record in both research and teaching. This is similar to the Swiss system of appointment to professorship, either through the traditional route or the accelerated, tenure-track route.

⁶ As of December 2007.

⁷ Using 2005/6 figures – from University of Southampton Key Performance Indicators 2007.

The PCAP is a master's level certificate consisting of two modules each worth 30 CATS credits or 15 ECTS credits.⁸ It is accredited by the HEA and is mapped onto the areas of activity, types of core knowledge, and professional values identified in the PSF. Therefore, successful completion of PCAP Modules 1 and 2 leads to Fellow status in the HEA accreditation scheme (completion of Module 1 only leads to Associate Fellow status). It is currently expected that all newly-appointed full-time teaching staff complete both modules as part of their probationary requirements. In 2006/7, 33 participants were registered for Module 1, but in 2007/8 this had increased considerably to 99 for Module 1 and in 2008/9 there are likely to be around 75 participants. Those on part-time contracts may need to complete Module 1, and other staff (with very limited teaching responsibilities) may be able to take the programme on an optional basis, depending on numbers and capacity.

Module 1 is called *Learning and Teaching in Higher Education* and «aims to develop competent and confident reflective practitioners capable of evaluating and developing their own teaching and learning support practices in the context of theory and practice» (University of Southampton, 2008a). Module 2 is called *Academic Practice* and «builds on Module 1 and encourages participants to critically examine a wider variety of approaches through which they can facilitate high quality student learning and to think strategically about teaching and learning processes and activities» (University of Southampton, 2008b). Both are underpinned by a set of professional values (details of the learning outcomes and values are shown in Table 3).

In addition, participants are encouraged to attend optional sessions which may be related to university strategic priorities (such as internationalisation of the curriculum) or be a result of requests for particular sessions from participants (such as supporting students with dyslexia).

The content, format and delivery has been changed and refined based on feedback from participants, mentors and external examiners (University of Southampton, 2007). Originally, each module was delivered via a series of five afternoon workshops on alternate weeks over a ten-week period. Many staff expressed a strong preference for an intensive delivery option, and this was introduced in 2007/2008. Staff may therefore choose between the two modes of delivery, which have identical content and assessment requirements. The programme is based on the assumption that participants will be teaching as they study, so that they can test or implement what they learn on the programme. It has always been the assumption that the discipline-specific input for PCAP would be acquired via collaboration with a mentor selected from the participant's academic school in order to situate educational theory and experience within the relevant context. In the past, mentors were also involved in assessment, although it was recently

⁸ Two credits within CATS (the UK credit accumulation and transfer system) are normally assumed to be equivalent to one in the European Credit Transfer System (ECTS).

The professional development of teaching staff in UK universities

Table 3: Learning outcomes and professional values of the Post Graduate Certificate in Academic Practice, University of Southampton

<p>PCAP Module 1 Learning Outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Critically review the design of a teaching module or similar scheme of learning support activity including the rationale, learning outcomes, teaching & learning activities, assessment/s and method of evaluation. 2. Make appropriate and effective use of teaching and learning support methods and resources to facilitate quality learning. 3. Critically review the design of assessments of a teaching module or similar scheme of learning support activity including summative and formative assessments. 4. Evaluate the effectiveness of your own teaching and learner support through evidence derived from self, peers, students and other sources. 5. Reflect on your own professional practice and development, and assessed future development needs in order to improve effectiveness.
<p>PCAP Module 2 Learning Outcomes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Critically review an existing teaching module or similar scheme of learning support activity, using evidence derived from literature and a range of evaluation sources and propose, with justification, a strategy to improve it. 2. Critically evaluate the appropriate use and potential of new and innovative learning, teaching or support methods and tools (including learning technologies) within your own subject-specific teaching and learning context. 3. Provide and contribute effectively and inclusively to the academic and pastoral support of students. 4. Reflect critically on your own professional practice and development, assess your future development needs and make a plan for your continuing professional development.
<p>Professional Values for PCAP Modules 1 & 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A commitment to scholarship in teaching, both generally and within the discipline. 2. A respect for individual learners and for their development and empowerment. 3. A commitment to work with and learn from colleagues. 4. The practising of equal opportunities. 5. A commitment to continued reflection and evaluation, and consequent improvement of your own practice.

agreed that this compromised the role of the mentor and that is now no longer the case. The assessments are structured to ensure that all the learning outcomes are met at the appropriate standard, and there is opportunity for participants to present evidence to demonstrate commitment to the five professional values. In the past, there were a larger number of short assessments, but acting on feedback from participants, these have been streamlined, and there are now just four more substantial (3'000 word) assessments.

University teaching staff may be newly appointed as full-time staff members, but have gained substantial experience as research students or temporary teaching staff. The University of Southampton therefore believes it appropriate to allow those who feel they have adequate experience to demonstrate that in a detailed interview with the PCAP programme director or substitute. This process has led to a number of exemptions being given to staff, although some may still choose to attend PCAP sessions, but not complete assessments. Individuals also have the option to apply directly to the

HEA for Fellow status and success in that regard would give them automatic exemption from PCAP.

The University of Southampton was one of the first HEIs to establish promotional pathways to professor level for education (teaching), and education and research combined, in addition to the traditional research-related pathway. The educational criteria take into account initial and continuing professional development. University teaching staff applying for Senior Lecturer or Professor status must in the future have completed a PCAP or equivalent, or have demonstrated appropriate achievements, for instance by gaining fellowship of the HEA. This does not say that university teaching staff can base their career solely on teaching. Rather, all university teaching staff must combine both research and teaching in their activities. However, the ratio of research to teaching activities might differ from one person to another, depending upon their context (e.g. faculty, institute or department).

Additionally, the University of Southampton offers a Postgraduate Induction to Learning and Teaching (PILT), which consists of two credit-bearing units of study that enable PhD students to gain up to 30 credits towards a master's level educational qualification. The PILT is accredited by the Higher Education Academy (HEA) and will lead to HEA Associate Fellow status (University of Southampton, 2008c).

5. Conclusion

In this paper, we looked at the relationship between national policies with regard to the professional development of university teaching staff and the institutional applications of such policies. We have done so by looking at the UK higher education system and one British HEI, namely the University of Southampton. We have seen that this latter HEI has developed a series of measures intended to support the development of university teaching staff, measures that are adapted to the requirements set in national regulations.

In their examination of accredited programmes in the UK, Prosser et al. (2006) found that these programmes were apparently effective in both developing the knowledge and skills of university teaching staff and, ultimately, in improving the learning experience of students. We would argue that such programmes, with all their differences, have been successful because they are offered within a national context that clearly sets out standards for the professional development of university teaching staff. Without these national standards, it would be much more difficult for individual HEIs to devote resources, both financial and human, to that area of activity.

In the case of Switzerland, most HEIs have now developed their own policies and practices with regards to the professional development of university teaching staff.

The professional development of teaching staff in UK universities

Some are more advanced than others in that regard mainly because of the vision of each rector. Taking into account the positive aspects of the UK experience, it might be useful for the Swiss higher education system to move a little bit more in that direction and adopt certain national standards. This could encourage HEIs that have been at the forefront in that domain to continue their efforts and convince others of the importance of supporting the development of pedagogical knowledge and skills of their teaching staff. At the moment, very little is done in that regard other than the informal exchange of information taking place through the Swiss Faculty Development Network (SFDN), the network of centres for teaching and learning.

References

- Blackmore, P.** (2008). *Overview of teaching/ academic practice provision 2008*. Unpublished.
- Drew, S., & Lintern, M.** (2008). *Post graduate certificates in Academic Practice/Learning and Teaching – should they be compulsory for new academic?* Unpublished.
- Higher Education Academy.** (2006). *UK Professional Standards for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*. <http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/policy/framework> [11.03.2009].
- Higher Education Academy.** (2009). <http://www.heacademy.ac.uk/aboutus> [11.03.2009].
- National Committee of Enquiry into Higher Education.** (1997). *Report of the National Committee*. <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>[11.03.2009].
- Prosser, M., Rickinson, M., Bence, V., Hanbury, A., & Malgorzata, K.** (2006). *Formative evaluation of accredited programmes*. York, UK: The Higher Education Academy.
- University of Southampton.** (2006). *Learning and Teaching Enhancement Strategy*. <http://www.soton.ac.uk/quality/strategies/ltes.html> [11.03.2009].
- University of Southampton.** (2007). *Institutional Briefing Paper in support of the Institutional Audit*. Unpublished.
- University of Southampton.** (2008a). *Postgraduate Certificate in Academic Practice Handbook Module 1*. http://www.soton.ac.uk/lateu/individuals/pcap_module1.html [11.03.2009].
- University of Southampton.** (2008b). *Postgraduate Certificate in Academic Practice Handbook Module 2*. http://www.soton.ac.uk/lateu/individuals/pcap_module2.html [11.03.2009].
- University of Southampton.** (2008c). *Postgraduate Introduction to Learning and Teaching*. <http://www.soton.ac.uk/lateu/individuals/pilt.html> [11.03.2009].

Authors

Denis Berthiaume, Dr., Centre de soutien à l'enseignement, Université de Lausanne, 1015 Lausanne
Mary Morrison, Dr., Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton,
SO17 1BJ Southampton, United Kingdom

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.

Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung

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.

Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung

Autoren

Balthasar Eugster, lic. phil., Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, balthasar.eugster@access.uzh.ch

Peter Tremp, Dr., Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, peter.tremp@access.uzh.ch



Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Heiner Rindermann

Zusammenfassung Ausgehend von einem normativen Konzept von Lehrqualität und einem Modell guter Lehre werden Möglichkeiten erörtert, Hochschullehre zu verbessern. Massnahmen aufseiten der Lehrenden, der Studierenden und der Rahmenbedingungen haben das Ziel, die Lehre in ihrer intendierten Förderung von Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu unterstützen. Als wichtig werden hierfür erachtet: Lehrevaluation gekoppelt an Beratung und Weiterbildung; Auswahl von Studierenden nach Kompetenz; Sicherung basaler Bedingungen wie ein günstiges quantitatives Lehrenden-Studierenden-Verhältnis.

Quality development in university teaching

Abstract Starting from a normative concept of teaching quality and a model of good university instruction several ways to improve teaching are discussed. They include teachers, students and general conditions. Their aim is to support three goals of university instruction: increase of knowledge and competences, and modification of attitudes. Important are the combination of evaluation with counselling and training; selection of students according to competence; general conditions like a favorable professor-student-ratio.

Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Universitäten verstehen sich primär als Forscher. Sie werden (zumindest formal) über Forschungsleistungen anerkannt und ausgewählt. Lehre gilt als «Deputat», also als zusätzliche Pflicht, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Hierarchie- und Karrierepositionen zu erbringen haben. Innerhalb der Lehre wiederum steht die Vermittlung von fachspezifischem Wissen im Vordergrund.

Eine solche Auffassung – Lehre als Pflicht neben der Wissenschaft und als Informationsübermittlung – steht aber in fundamentalem Gegensatz zu Konzepten von Forschung und Lehre, wie sie zu Beginn der Blütezeit der «Deutschen Universität»¹ entwickelt worden waren:

¹ «Deutsche Universität»: Nicht die empirisch beobachtbaren Universitäten in Deutschland, sondern das normative Modell einer Universität, das zum ersten Mal Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland entwickelt wurde und zumindest teilweise in Deutschland, Österreich, der Schweiz und den USA umgesetzt wurde (vgl. Albrecht, 2009; s. a. Müller, 1990/1802; Jaspers, 1946/1923; Schelsky, 1963). Folgende Merkmale sind dafür zentral: Freiheit der Wissenschaft, Einheit von Lehre und Forschung, Wissenschaft dank Bildung und Bildung durch Wissenschaft, Orientierung im Denken und nur an diesem, Unabhängigkeit und Freiheit der Wissenschaftler und Gelehrten, meritorische Selbstselektion nach wissenschaftlichen und intellektuellen Massstäben, geistige und institutionelle Autonomie

- *Forschendes Lehren*: Lehrende sind zugleich Forschende und Forschende sind zugleich die am besten geeigneten Dozentinnen und Dozenten (Schelling, 1974/1803, S. 27/233). Lehre und Forschung stehen in Verbindung, Lehrende führen durch Lehre Studierende in wissenschaftliches Denken ein, Lehre selbst ist an Wissenschaft orientiert und der wissenschaftliche Prozess wird durch Lehre reflektiert und unterstützt. Solche Formen von Lehre sind bspw. gut in wissenschaftlichen Kolloquien am Ende eines Studiums denkbar, in denen gemeinsam und durch gegenseitige Anregung auf relativ hohem Niveau wissenschaftliche Arbeit stattfindet. Vorlesungen wiederum ermöglichen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ein systematisches Durchdenken ihres Forschungsgebietes und führen dazu, sich über einen oft sehr engen eigenen Forschungsfokus hinaus mit der Breite und Geschichte des Faches auseinanderzusetzen und davon in der eigenen Forschung zu profitieren.
- Lehre als Vermittlung allgemeinen *wissenschaftlichen Denkens* und *wissenschaftlicher Erkenntnisentwicklung* am speziellen Stoff, nicht als reine Informationsübermittlung: Nach Jaspers (1946/1923, S. 53 ff.) soll die Lehre, insbesondere die Vorlesung, nicht der blossen Wissensweitergabe dienen («Blosse Ergebnisse stehen in den Büchern»), sondern Methoden des Wissenserwerbs und seiner Begründung am spezifischen Stoff (von Natur- über Sozial- zu Geisteswissenschaften) exemplifizieren. Es geht um eine Schulung des Denkens am konkreten Inhalt, der dadurch vermittelt wird. Für Jaspers (1946/1923, S. 55) bildet eine solche Art der Vorlesung keine Nebentätigkeit, sondern den «Höhepunkt der Berufsleistung».

Lehre gehört gemäss dieser Vorstellung zum eigentlichen Kerngebiet der Tätigkeit von akademischem Personal an Universitäten. Forschung befruchtet Lehre und umgekehrt regt Lehre die Forschung an².

1 Qualitätsmerkmale von Hochschullehre

Während das im einleitenden Abschnitt skizzierte Konzept insbesondere auf die Bildung einer geistigen Elite zielt, soll das nun zu beschreibende Modell umfassender sein, das obige Konzept einschliessen, aber auch empirisch weiter verbreitete und realistisch auf verschiedene Studentenspopulationen der Moderne und unterschiedliche Ausbildungs- und Bildungsziele anwendbare Lehrformen beinhalten.

Lehrerfolg wird als intendierte und normativ (durch Curriculum, wissenschaftliche Fachinhalte, Bildungskonzepte) begründbare Veränderung von *Wissen*, *Kompetenzen* und *Einstellungen* der Studierenden verstanden. Auf eine Veranstaltung selbst bezogen

² Wenn ein persönlicher Kommentar erlaubt ist, dann würde ich gerne darauf verweisen, dass Lehre eine wichtige soziale Berufstätigkeit neben dem monadischen Arbeiten an Rechnern und Texten und an Tausenden von E-Mails, Papieren und Zahlen darstellt und gemeinsam mit Studierenden ausgeübtes Denken und Kommunikation mit ihnen sowie das Vorlesen selbst Freude bereiten können!

und nahe an didaktischen Kriterien orientiert lassen sich *Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung* und *allgemeine Veranstaltungsqualität* als vorgeschaltete Ziele und förderliche Faktoren für Lernen formulieren. Dieser Lehrerfolg hängt vom Handeln der Lehrkräfte, von dem, was Studierende in die Lehre mitbringen, und von Rahmenbedingungen ab (Abbildung 1; ausführlich Rindermann, 2009).

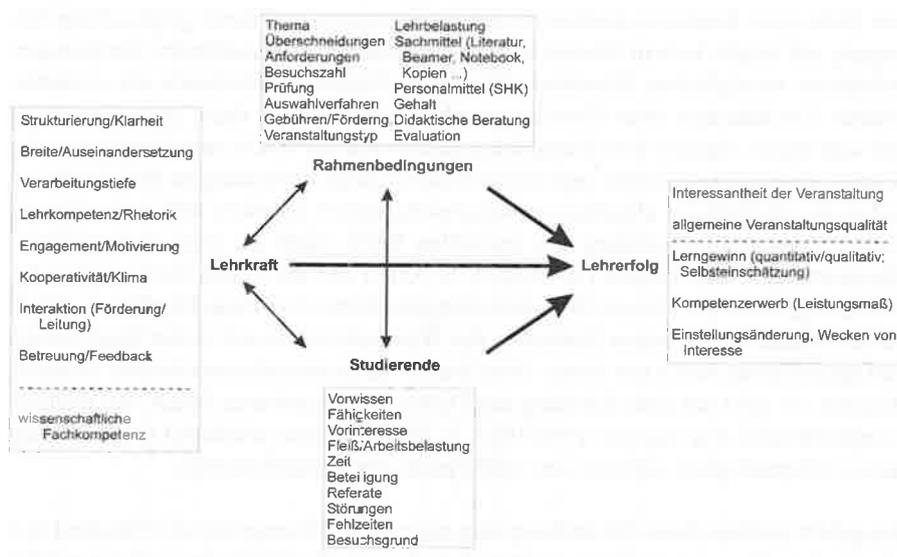


Abbildung 1: Multidimensionales Modell der Lehrqualität

Zunächst zur *Lehrkraft*, der empirisch in verschiedenen Studien (zB. in Regressionsmodellen mit Studierenden- und Lehrendeneinschätzungen) bedeutendsten Determinante für Lehrerfolg: Eine Lehrveranstaltung sollte gut strukturiert und der Vortrag klar sein. *Struktur* und *Klarheit* gehören zu den wichtigsten Bedingungen erfolgreichen Unterrichts von Kindergärten bis zu Universitäten (vgl. Good & Brophy, 2003).³ Lehre soll Stoff nicht nur wissenschaftlich vermitteln, sondern in sinnvoller Kontextualisierung behandeln und ihn durchdenkend reflektieren (*Auseinandersetzung*, *Verarbeitungstiefe*; s. Einleitung). Lehrende sollten Stoff verständlich vermitteln können und Grundprinzipien der Rhetorik beherrschen (*Lehrkompetenz*). Zur dozentenbezogenen Lehrqualität gehören neben diesen eher didaktischen Kompetenzen auch persönlichkeitsbezogene und vor allem soziale: *Engagement*, Enthusiasmus und Begeisterung erleichtern das Lernen, ebenso eine unterstützende und förderliche Kommunikation mit Studierenden. Schliesslich ist *wissenschaftliche Fachkompetenz* vorauszusetzen; diese bezieht sich aber nicht im engeren Sinne auf Lehrqualität und sie sollte in Instrumenten, die Lehre

³ Siehe auch Jaspers (1946/1923, S. 58): «Es ist unausweichbar, in den Vorlesungen einen Plan und eine Ordnung zu haben.»

evaluieren, nicht erhoben werden (sie lässt sich durch Fachleute qualitativ und unter wohlüberlegter Heranziehung szientometrischer Masse bestimmen; z. B. Bormann & Daniel, 2009; Fröhlich, 1999).

Selbstverständlich tragen auch *Studierende* zum Gelingen der Lehre bei. Im Extremfall bräuchte man gar keine Lehre, sondern nur am Ende eine objektive und externe Prüfung. Gute Studenten und Studentinnen würden in einem solchen Falle Wissen und Kompetenzen im Selbststudium erwerben und verbleibende oder qualitativ schwache Präsenzlehre primär als soziale Treffpunkte nutzen. Zur Qualität von Studierenden (ihr Wissen, ihre Kompetenz und Einstellungen) tragen vorherige Lehrveranstaltungen, aber auch die gesamte bisherige Bildungsbiographie in Familie und Schulen bei, in Systemen mit Studierendenauswahl sind Auswahlverfahren von entscheidender Bedeutung. Vielleicht sind Hochschulen wie Harvard oder Cambridge als Lehranstalten gar nicht besonders gut, ihnen gelingt es nur, eine kognitive Elite aus einem international zur Verfügung stehenden Jahrgang auszuwählen und als solche wieder zu entlassen. Konkret wären auf *Studierendenseite* wichtig: *Vorwissen* und *Vorfähigkeiten* (von Intelligenz bis Selbstorganisation); *Vorinteresse* am Thema, *Fleiss* und ähnliche motivationale und verhaltensbezogene Merkmale; *Zeit* für das Studium (bei Arbeitenden, weit weg Wohnenden und Eltern reduziert); veranstaltungsintern: *Beteiligung* (inkl. Aufmerksamkeit und geringer Redeangst), Qualität der *Referate* (in Seminaren), *Störungen* bzw. deren Abwesenheit, *Fehlzeiten* und *Besuchsgrund* (aus Pflicht oder Interesse?).

Schliesslich sind die *Rahmenbedingungen* von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Das gegebene *Thema*, *Überschneidungen* oder Anknüpfungspunkte an andere Lehrveranstaltungen, die Höhe der *Anforderungen*, *Besuchszahl*, Existenz einer *Prüfung*, *Auswahlverfahren* für Lehrende und Studierende, Gebühren und Fördersysteme für Studierende, der *Veranstaltungstyp*, *Lehrbelastung*, *Sachmittel*, *Personalmittel*, *Gehalt* für Lehrkräfte bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (inkl. für Gastdozierende), Existenz didaktischer *Beratung* und Weiterbildung für Dozierende und nicht zuletzt *Evaluation*.

Diese Determinanten sind *untereinander dependent*, ein paar Beispiele: In Seminaren gibt es mehr Beteiligung als in Vorlesungen, die Existenz einer veranstaltungsinternen Prüfung am Ende des Semesters macht Studierende fleissiger (Rindermann, 2009), der Dozent oder die Dozentin kann sich (abhängig von anderen Rahmenbedingungen) für oder gegen Prüfungen aussprechen, er oder sie kann Studierende mehr oder weniger intensiv betreuen und damit die Qualität der Referate beeinflussen, Evaluation und Beratung erhöhen die dozentenbezogene Lehrqualität, ein hohes Lehrdeputat und eine grosse Besuchszahl reduzieren Arbeitszeit je Kurs und Teilnehmenden, ein niedriges Gehalt demotiviert und führt zu Brain-Drain, ein hohes Gehalt und andere attraktive Rahmenbedingungen zu Brain-Gain.

2 Verbesserung von Lehrqualität

Lehrqualität stellt damit ein multidimensionales Phänomen dar und ist multideterminiert. Will man sie verbessern, kann man an einzelnen Determinanten ansetzen; noch effektiver dürften aber Massnahmen sein, die auf eine Modifikation des Gesamtsystems abzielen.

2.1 Interventionen aufseiten der dozentenbezogenen Lehrqualität

Die nationale (deutschsprachige) und internationale (im englischsprachigen Raum) Forschung zeigt eindeutig, dass blosse Lehrevaluation ohne oder mit Übermittlung der Resultate und Lehrevaluation mit veranstaltungsinterner Besprechung der Resultate die Lehrqualität nicht bzw. nur wenig verbessern. Lehrevaluation mit Beratung oder gar Weiterbildung ist dagegen effektiv (Rindermann, 2009; hier auch ein Überblick über Studien anderer Autoren und Metaanalysen).

In einer Studie an einem privaten Ausbildungsinstitut für Logopädie (s. Abbildung 2) liessen sich sehr spezifische Effekte einer Beratung von Lehrkräften beobachten, am stärksten waren die Veränderungen, ausgedrückt in d , in denjenigen Skalen des HILVE-II (Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation; Rindermann, 2004, 2005a), die sich auf das Verhalten des Dozenten oder der Dozentin beziehen, das durch die Beratung verändert werden sollte (Lehrkompetenz: $d=0.94$; Dozentenengagement: $d=0.78$), nahezu Null sind sie in studentischen Skalen (Vorfähigkeiten, Fleiss), die nicht im Fokus der Massnahme standen.

Auch in einer Studie an einer staatlichen Fachhochschule liess sich durch Beratung die Lehrqualität aus Sicht der Studierenden verbessern (s. Abbildung 3). Hier wurden Lehrkräfte nach einer Erläuterung der Lehrevaluationsergebnisse beraten (zu Einzelheiten der Beratung s. Dresel et al., 2007). In dieser Studie wurden aufgrund des Wechsels von Studierenden, Themen und Veranstaltungsformen zwischen Erst- und Zweitmessung in einem Mehrebenenmodell diese potenziellen Verzerrungsfaktoren der Lehre und des Lehrurteils kontrolliert. Die schraffierten Balken stehen für Veränderungen als unkorrigierte Werte, die schwarzen Balken für Veränderungen in korrigierten Werten. So hat bspw. Dozent 19 in den unkorrigierten Werten eine Verbesserung um $d=1.6$, aber anscheinend hatte er in der zweiten Veranstaltung günstigere Rahmenbedingungen als in der ersten, etwa ein die Studierenden mehr interessierendes Thema oder eine geringere Besuchszahl. Korrigiert man diese Hintergrundbedingungen, dann resultiert eine niedrigere, aber weiterhin sehr hohe positive Veränderung von $d=0.9$. In den korrigierten Werten zeigten sich generell etwas kleinere, aber robuste und weniger extreme Effekte (nach diesen beiden Berechnungsvarianten zwischen $d=0.68$ bis 0.91).

Leider ist in nahezu allen Evaluationsmassnahmen im deutschsprachigen Raum die Lehrevaluation nicht an Beratung gekoppelt und damit – wenn man der Forschung vertrauen kann – nicht sehr effektiv. Evaluation dient mehr einer Befolgung von oben vor-

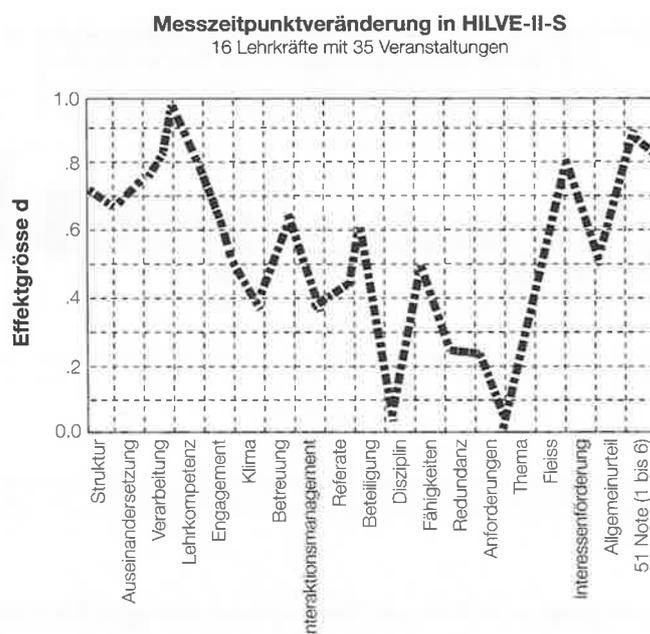


Abbildung 2: Verbesserung der Lehrqualität aus Studierendensicht, Vergleich von Erst- und Zweitmessung, dazwischen Feedback und Dozentenberatung (privates Institut; Rindermann & Kohler, 2003; Rindermann, Kohler & Meisenberg, 2007)

gegebener juristischen Bedingungen als der Qualitätsentwicklung (Rindermann, 2003). Ein Grund dafür ist oft der Mangel an Beratern und Mitteln dafür. Eine Kompromisslösung könnte die Übermittlung eines standardisiert-adaptiven Feedbacks sein, eines Feedbacks an Lehrkräfte, das automatisch angepasst an Ergebnisse unterschiedliche Beratungstexte zur Verfügung stellt (vgl. Rindermann, 2005a). Persönliche Beratung dürfte aber wirksamer sein.

2.2 Interventionen aufseiten der studentenbezogenen Lehrqualität

Merkmale von Studierenden können sich durch vorangegangene Lehrerfahrungen an der Hochschule verbessern. Damit verbessert gute Lehre ihre eigenen Voraussetzungen. Unzweifelhaft sind aber ein auf Kompetenzmessung basierendes Aufnahmeverfahren und die davorgeschaltete nationale und internationale Anziehung von kompetenten und motivierten Studieninteressierten mindestens genauso effektiv (s. a. Rindermann, 2005b). Fähigkeit erzeugt Fähigkeit, d.h. intellektuell befähigte Studierende lernen schneller und Lehre gelingt mit besseren Studierenden eher (vgl. für die Schulforschung: Rindermann, 2007).

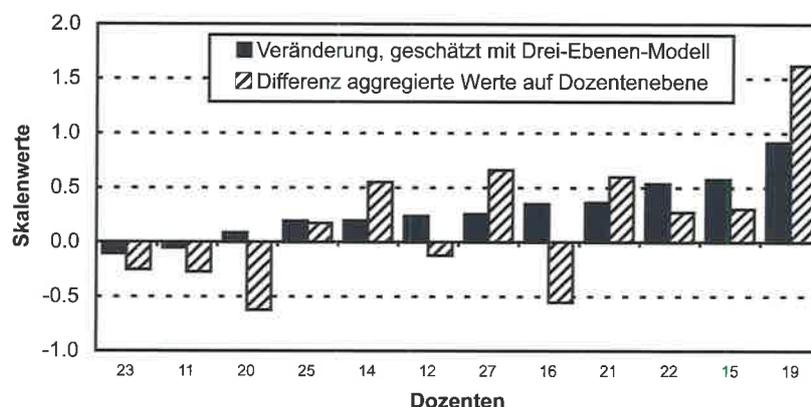


Abbildung 3: Verbesserung der Lehrqualität aus Studierendensicht, Vergleich von Erst- und Zweitmessung, dazwischen Feedback und Dozentenberatung (staatliche FH; Dresel, Rindermann & Tinsner, 2007)

2.3 Interventionen aufseiten der Rahmenbedingungen für Lehrqualität

An deutschen, aber auch an österreichischen Universitäten haben sich in vielen Studiengängen (in Deutschland insbesondere in der Lehrerausbildung, in Österreich in Psychologie und Medizin) die Studierendenzahlen bei nur sehr geringfügig oder nicht erfolgter Vergrößerung des Lehrkörpers stark erhöht. An vielen deutschen Universitäten gilt etwa eine Seminarstärke von 80 Teilnehmenden als Sollziel im ersten Studienabschnitt, von 50 Teilnehmern im zweiten Studienabschnitt. In Bielefeld soll es Seminare mit 700 Studierenden geben (Thurn, 2007). Nach Müller-Merbach (2008) betrage in Deutschland die durchschnittliche Relation zwischen Studierenden und Professorin oder Professor 54:1, in den USA an führenden privaten oder staatlichen Universitäten jedoch 20 bis 7:1, also um den Faktor 2.5 bis 7.7 günstiger.

In einer Studie mit dem HILVE-II in 180 Kursen korrelierten von Studierenden eingeschätzter Lerngewinn durch Veranstaltungsbesuch und Teilnehmerzahl zu $r = -.27$ ($N = 180$ Seminare), analog der durch Lehrende selbst eingeschätzte Lerngewinn für Studierende ($r = -.26$, $N = 157$). Noch deutlicher wird diese negative Beziehung bei der Auswertung der Beurteilungen für einen einzigen Dozenten (sog. Konstanthaltung individueller Lehrkompetenz; s. Abbildung 4). Während bei Teilnehmerzahlen zwischen 9 und 40 kein negativer Zusammenhang beobachtbar ist, tritt dieser bei einer Studierendenzahl zwischen 40 und 140 in «Seminaren» auf. Je mehr Teilnehmende, desto geringer wird das Lernen durch die Teilnehmenden eingeschätzt. Studierende lernen demnach weniger in Grossveranstaltungen, ein Ergebnis, das analog zu objektiven Leistungsmessungen und bei weit geringeren Klassenstärken auch aus der experimentellen Schulforschung bekannt ist (Konstantopoulos, 2008).

Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

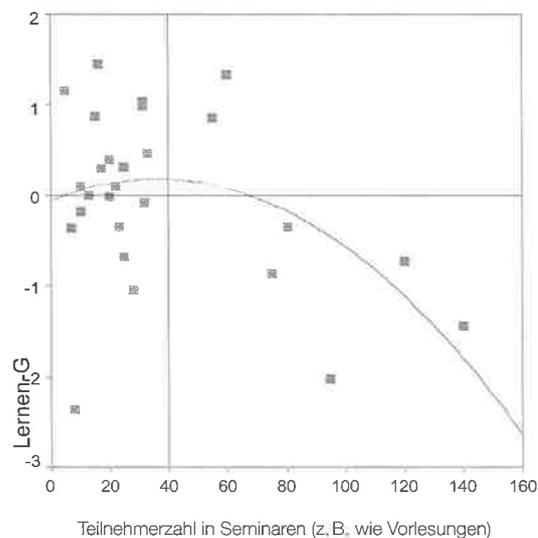


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen von Studierenden eingeschätztem Lerngewinn und Teilnehmerzahl (linear $r = -.39$, $N = 27$ formale Seminare; Dozentenurteil zum studentischen Lernen ohne Abbildung: $r = -.64$, $N = 23$)

Erwartungsgemässe Befunde gibt es auch für *studentisches Kompetenzniveau* und Lerngewinn (Kompetenzniveau gemessen über Abitur-/Maturanote, keine Fehler in der Fragebogenbeantwortung⁴ und Einschätzung durch Dozierende; Studierendenurteil $r = .19$, $N = 320$ Kurse, Lehrende $r = .33$, $N = 180$), *Lehrdeputat* und Lerngewinn (Fallbeispiel ein Dozent; Studierendenurteil $r = -.49$, $N = 28$ Kurse, Lehrende $r = -.69$, $N = 25$) und *relatives Gehalt* und Lerngewinn (Fallbeispiel ein Dozent; Studierendenurteil $r = .52$, $N = 28$ Kurse, Lehrende $r = .72$, $N = 25$). D. h. aus Sicht von Studierenden und Lehrenden lernen Studierende an Universitäten mehr, wenn das studentische Kompetenzniveau höher, das Lehrdeputat von Dozenten vergleichsweise geringer und das relative Gehalt der Dozenten höher sind. Diese Rahmenbedingungsvariablen wurden von den Evaluationsdaten unabhängig erhoben. Die untersuchten Rahmenbedingungen sind nicht unkorreliert, das heisst an «schlechteren» Universitäten mit grossen Teilnehmerzahlen gibt es auch eher ein niedrigeres studentisches Kompetenzniveau, ein höheres Lehrdeputat und ein geringeres Gehalt. In Regressionen mit diesen vier Variablen als Prädiktoren gemeinsam sinken deshalb die Effekte in ihrer Höhe, bleiben

⁴ Fehler in der Fragebogenbeantwortung: Der HILVE-II enthält zwei verschieden gepolte Items zur Messung der Interessantheit der Veranstaltungsgestaltung: Die Veranstaltung wird in interessanter Form gehalten; die Veranstaltung zieht sich schleppend dahin. Werden nun beide Items oberflächlich ohne Analyse und Verstehen des Iteminhalts auf einer siebenstufigen Antwortskala nur links oder nur rechts beurteilt, dann liegt ein Fehler vor. Eine richtige Beantwortung wäre entweder rechts und links oder links und rechts, aber nicht links-links (beiden zustimmend) oder rechts-rechts (beide ablehnend).

aber bedeutsam und in der postulierten Richtung (jeweils Mittel aus Studierenden- und Lehrendenurteil: Teilnehmerzahl $\beta = -.18$, Kompetenzniveau $\beta = .13$, Lehrdeputat $\beta = -.11$, Gehalt $\beta = .40$).

An diesen Rahmenbedingungen – Besuchsstärken, Fähigkeitsniveau, Lehrumfang und Einkommen – zu arbeiten, ist zunächst Aufgabe der Hochschulpolitik, aber nicht nur dieser, sondern auch der Universitätsleitungen, der Dekane, der Institutsleitungen, Institute und jeder einzelnen Lehrkraft. Hier sind die Möglichkeiten bei Weitem nicht ausgeschöpft, vielleicht sind Professoren auch heute noch zu «staatsfromm» und nehmen mit Murren, aber ohne Konsequenz, nahezu alles hin, was von der Politik verordnet wird. Es ist bspw. kaum nachvollziehbar, warum Pädagogikprofessorinnen und -professoren es akzeptieren, Seminare mit 50 bis 700 Studierenden zu führen. Die Freiheit der Lehre schliesst ein, die eigene Seminargrösse zu bestimmen. Verbeamtete Lehrkräfte müssten zudem nichts durch eine Wahrnehmung dieser Freiheit befürchten.

3 Schlussfolgerungen

Lehrqualität ist ein multidimensionales Phänomen, d. h. mehrere Aspekte zeichnen gute Lehre aus, wie Struktur, Verarbeitungstiefe, Lernen wichtiger Inhalte und allgemeiner Kompetenzgewinn. Zudem ist Lehrqualität ein multidimensional determiniertes Phänomen; neben Merkmalen der Lehrenden sind auch solche der Studierenden und der Rahmenbedingungen von Bedeutung. Wenn wir Lehrqualität verbessern wollen, muss überall dort angesetzt werden, wo Defizite vorliegen. So ist es absurd und ethisch unstatthaft, Lehrende mit Evaluationsmassnahmen «zu fördern», wenn diese in Seminaren mit 100 oder mehr Teilnehmenden lehren. Hier müssen entweder die Studierendenzahlen reduziert oder mehr Dozierende (dauerhaft und mit seriösen Verträgen) eingestellt werden.

Unter solchen Bedingungen sind für die Dozentinnen und Dozenten *Evaluationsverfahren* mit *Beratungs-* und *Weiterbildungsangeboten* sinnvoll. Weitere wichtige Massnahmen aufseiten der Studierenden- und Rahmenbedingungen sind *Studierendenauswahl nach Fähigkeit*, *Lehrdeputate* im Umfang von vier bis acht Stunden (Professoren und Mittelbau, in Qualifikationsphase zwei bis vier SWS), *seriöse Verträge* (Dauerstellen und Gehalt), ein *Studium Generale*, das Wissen und Kompetenzen der Studierenden (und oft notwendigerweise auch der Lehrenden) in Deutsch, Englisch, Mathematik und Allgemeinbildung (Geschichte, Politik, Geographie, Biologie, Physik, Chemie, Informatik, Philosophie, Logik, Ethik, Wissenschaftstheorie) vertieft, und *Stipendiensysteme*, damit nicht nebenbei gearbeitet werden muss. Universitäten sollten als geistige Zentren des wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Lehre in Einheit verstanden werden. Eine vielleicht unterschätzte Rahmenbedingung stellt die Ästhetik und die Qualität von Hochschulgebäuden dar. Aber es hiesse Eulen nach Athen tragen, wenn man dies in einer mit Zürich verbundenen Zeitschrift einfordern würde.

Literatur

- Albrecht, C.** (2009). Die Zukunft der deutschen Universität. *Forschung und Lehre*, 16 (1), 8-11.
- Bornmann, L. & Daniel, H.-D.** (2009). The state of *h* index research. Is the *h* index the ideal way to measure research performance? *EMBO Reports*, 10 (1), 2-6.
- Dresel, M., Rindermann, H. & Tinsner, K.** (2007). Beratung von Lehrenden auf der Grundlage studentischer Veranstaltungsbeurteilungen. In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen* (S. 193-204). Lengerich: Pabst.
- Fröhlich, G.** (1999). Das Messen des leicht Messbaren. Output-Indikatoren, Impact-Masse: Artefakte der Szientometrie? In J. Becker & W. Göhring (Hrsg.), *Kommunikation statt Markt* (S. 27-38). Sankt Augustin: GMD.
- Good, Th. L. & Brophy, J. E.** (2003). *Looking in classrooms*, Boston: Allyn and Bacon.
- Jaspers, K.** (1946/1923). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Konstantopoulos, S.** (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR. *The Elementary School Journal*, 108, 275-291.
- Müller, E.** (Hrsg.). (1990/1802), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten von J. J. Engel, J. B. Erhard, F. A. Wolf, J. G. Fichte, F. D. E. Schleiermacher, K. F. Savigny, W. v. Humboldt und G. F. W. Hegel*. Leipzig: Reclam.
- Müller-Merbach, H.** (2008). Grosse Spannweiten. Die Hochschulfinanzierung der Bundesländer im Vergleich. *Forschung und Lehre*, 6, 390-391.
- Rindermann, H.** (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 3 (2), 233-256.
- Rindermann, H.** (2004). *HILVE-II in einer computerbasierten Form mit Normen, individualisierter, ergebnisabhängiger Rückmeldung, mit Interpretationshilfen und Beratungsvorschlägen zur Verbesserung der Lehre und mit automatisierter Auswertung und Ergebniszustellung über EvaSys*. Lüneburg: Electric Paper.
- Rindermann, H.** (2005a). *HILVE-II in einer computerbasierten Form mit Normen*. Berlin: Blubbsoft.
- Rindermann, H.** (2005b). Für ein bundesweites Auswahlverfahren von Studienanfängern über Fähigkeitsmessung. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 127-129.
- Rindermann, H.** (2007). Die Bedeutung der mittleren Klassenfähigkeit für das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung individueller Fähigkeiten. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (1), 68-89.
- Rindermann, H.** (2009/im Druck). *Lehrevaluation – Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rindermann, H. & Kohler, J.** (2003). Lässt sich die Lehrqualität durch Evaluation und Beratung verbessern? Überprüfung eines Evaluations-Beratungs-Modells. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 71-85.
- Rindermann, H., Kohler, J. & Meisenberg, G.** (2007). Quality of instruction improved by evaluation and consultation of instructors. *International Journal for Academic Development*, 12 (2), 73-85.
- Schelling, F. W. J. v.** (1974/1803). *Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums*. Hamburg: Felix Meiner.
- Schelsky, H.** (1963). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Reinbek: Rowohlt.
- Thurn, S.** (2007). Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld. *Das Hochschulwesen*, 1, 2-7

Literatur

Heiner Rindermann, Prof. Dr., Institut für Psychologie, Karl-Franzens-Universität Graz, Universitätsplatz 2, A-8010 Graz, Österreich, heiner.rindermann@uni-graz.at

Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen

Kathrin Futter

Zusammenfassung Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit dem Lehrportfolio auf Hochschulebene. Es geht einerseits darum, den Begriff zu klären und das Lehrportfolio sowohl als Qualifizierungs- als auch Qualitätsentwicklungsinstrument vorzustellen. Neben der Beschreibung von gängigen Formaten wird aber andererseits auch auf Stärken dieses Instrumentes hingewiesen und eine Abgrenzung zu den Dossiers, welche in einigen Kantonen im Zusammenhang mit lohnwirksamer Beurteilung eingeführt wurden, vorgenommen.

The Teaching Portfolio as form of documentation and quality assurance in universities

Abstract The following article is concerned with the Teaching Portfolio at university level. Firstly it aims to clarify the concept and secondly to introduce the Teaching Portfolio as both qualification and quality development instrument. Apart from the description of the current format, reference will be made to the strengths of such an instrument and a demarcation to the dossiers which were introduced in some cantons in connection with wage-effective evaluation.

1. Einleitung

Den Begriff des Portfolios kennen die meisten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Personen. Meist wird jedoch ein *Lernportfolio* gemeint, bei welchem die Studierenden ihre wichtigsten Arbeiten bündeln und eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem Inhalt und der Reflexion des eigenen Lernverhaltens darstellen (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2007; Futter, 2007).

Dieser Beitrag stellt jedoch nicht das Lern-, sondern das *Lehrportfolio* in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Was genau ist mit einem *Lehrportfolio* (*Teaching Portfolio*) gemeint? Was beinhalten solche Lehrportfolios? Wie sind sie strukturiert? Welche Qualitäten lassen sich dokumentieren? Kennt dieses Instrument Stärken im Vergleich beispielsweise zu einem systematischen Didaktiklehrgang an einer Hochschule? Wenn ja: Welche? Aber auch: Was unterscheidet ein Lehrportfolio an einer Hochschule von Lehrportfolios vorangehender Stufen des Bildungswesens?

Zuerst eine Definition aus dem deutschsprachigen Raum:

Lehrportfolio

In einem Lehrportfolio beschreibt und reflektiert ein Hochschullehrer [resp. eine Hochschullehrperson, Anm. K.F.] ihre wesentlichen Tätigkeiten und Leistungen im Bereich der Lehre. Sie [die Hochschullehrperson] gibt in übersichtlicher und strukturierter Form Auskunft über die Quantität und Qualität ihrer Lehraktivitäten und belegt dies mit entsprechenden Dokumenten. Die Länge und der Umfang eines Lehrportfolios sind nicht festgelegt, sondern hängen wesentlich von der Dauer, dem Umfang und dem Bereich der Lehrerschaft der Verfassenden ab. (von Queis, 2005, S. 5)

Portfolios, seien dies nun Lehr- oder Lernportfolios, können auch als E-Portfolios verfasst werden (vgl. dazu z.B. Hilzensauer & Hornung-Prähauser, 2006; Hornung-Prähauser et al., 2007; JISC, 2008), wodurch sich der Fokus möglicherweise etwas in Richtung eines strategischen Instrumentes «für die Planung der persönlichen (Karriere-)Entwicklung in einem lebenslangen Lernprozess» (Baumgartner, 2007, S. 21) verschieben kann. Dies deshalb, weil E-Portfolios öffentlich gemacht werden können (wenn dies gewünscht ist), aber auch, weil sie insgesamt dynamischer sind und schneller immer wieder an neue Erkenntnisse angepasst werden können.

Portfolios sollten nicht mit Lernjournalen resp. Studentengebüchern verwechselt werden (vgl. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, 2007, S. 29), bei welchen keine Dokumente gesammelt werden, sondern diejenigen Inhalte dargestellt und reflektiert werden, welche beispielsweise in den einzelnen Seminarsitzungen erworben wurden. Ein Lernjournal ist viel stärker einem tagebuchartigen Charakter verpflichtet als das Portfolio.

Beim Portfolio gilt, dass Dokumente/Artefakte «geschickt» gesammelt und danach selbstbestimmt reflektiert und analysiert werden und dass Portfolios keine Momentaufnahmen sind, sondern Dokumentationen eines Entwicklungsprozesses.

Das Lehrportfolio nun fokussiert einen ganz bestimmten Ausschnitt einer persönlichen Entwicklung (nämlich die der eigenen Lehrtätigkeit oder des eigenen Unterrichts) und kann deshalb auch nur von Personen, die in der Lehre tätig sind, verfasst werden.

2. Gängige Formate und typischer Aufbau

Was im deutschsprachigen Europa noch nicht sehr verbreitet ist, kennen Kanada, die USA und Australien schon länger, und die Idee war dann auch in den angelsächsischen Ländern schnell bekannt. Den umfassendsten Katalog aller möglichen Inhalte für ein Lehrportfolio enthält die 1980 erschienene Broschüre «Guide to the teaching dossier: Its preparation and use» der Canadian Association of University Teachers (CAUT). Dieser Katalog listet insgesamt 49 Punkte auf, die bei einem Lehrportfolio berücksichtigt werden können. Entscheidend ist die reflektierte Auswahl derjenigen Punkte, die je nach Fach, Person und Institution in Frage kommen und auch ganz unterschiedlich gewichtet und dargestellt werden.

Für Deutschland stellte Dietrich von Queis (2005) einen reduzierten Katalog zusammen, wobei, bezogen auf deutsche Hochschulverhältnisse, fünf Kapitel vorgeschlagen werden:

1. *Darstellung der Lehrphilosophie¹ bzw. des Lehransatzes*
Damit wird ein Kontext geschaffen, wie sich die konkreten Lehraktivitäten einordnen lassen. Hier werden die eigenen Vorstellungen bezüglich des Lehrens und Lernens dargestellt.
2. *Beschreibung der Lehrpraxis: Studierende, Stoffinhalte, Ziele, Methoden und Evaluation*
Hier wird beschrieben, welche Lehrveranstaltungen hauptsächlich durchgeführt werden. Die vollständige Liste gehört in den Anhang. Etwa zwei Veranstaltungen sollen genauer dargestellt werden. Nebst den Lernzielen, Inhalten und Methoden werden hier auch Evaluationsresultate und Rückmeldungen der Studierenden berücksichtigt und reflektiert.
3. *Übersicht über sonstige Aktivitäten und Engagement für die Lehre*
Hier wird dargestellt inwieweit sich die Person auch ausserhalb der Lehrveranstaltung für die Lehre engagiert und sich mit Studienreformen beschäftigt resp. diese mitträgt.
4. *Ausblicke auf Ziele und Vorhaben in der Zukunft*
Aufgrund von Evaluationsresultaten, aber auch der eigenen Erfahrung, werden hier Schlüsse gezogen und Ziele und Perspektiven zur Verbesserung (Entwicklung) der eigenen Lehre aufgezeigt.
5. *Belege und Dokumente im Anhang*
Zum Beispiel Skripte, Ergebnisse studentischer Lehrevaluation, Auszeichnungen und Preise für gute Lehre ..., jedoch nicht eine lückenlose Sammlung, sondern ebenfalls bewusst gewählte Beispiele.

Einige Beispiele mit ähnlicher Gliederung können im Buch von Seldin (1997) nachgeschlagen werden resp. dienen evtl. auch als Vorlage für ein eigenes Lehrportfolio.

3. Lehrportfolios an Hochschulen: Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis

Auf Hochschulebene wird hauptsächlich das Fachwissen in den Vordergrund gerückt, obwohl die Verknüpfung von Forschung und Lehre zu den konstitutiven Elementen von universitären Hochschulen gehört (Trempp, 2005). Dementsprechend wird auch eine eigene, gut dokumentierte Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet. Die Ausbildung für die Lehre – obschon diese zur Aufgabe gehört – ist nicht von zentraler Bedeutung (vgl. ebd., S. 339).

¹ Dieser Begriff scheint etwas unglücklich gewählt, handelt es sich doch nicht um eine ausgereifte «Philosophie», sondern eher um Lehrgrundsätze oder Überzeugungen, allenfalls Lehrprinzipien.

Jedoch hängt die Studienqualität an Hochschulen nicht in erster Linie von einer exzellenten Forschungsleistung der Dozierenden ab, sondern ist auch in erheblichem Masse von der Qualität der Lehre bestimmt. Doch wie kann diese Lehrqualität gemessen werden? Nach von Queis (2005) besteht beim Aspekt der Forschungsleistungen ein gewisser Konsens über mögliche Indikatoren, bei der Beurteilung von Leistungen in der Lehre verhält es sich jedoch auf der Ebene der Hochschulen anders. Genau hier kann das Konzept des Lehrportfolios Lösungsmöglichkeiten bieten. «Es kann als Instrument zur Personalauswahl, -entwicklung und auch zur Profilbildung von Hochschulen eingesetzt werden, es bietet aber auch dem einzelnen Hochschullehrenden [der einzelnen Hochschullehrperson, Anm. K.F.] eine Möglichkeit über ihre Lehrtätigkeit zu reflektieren und ihre Lehrkompetenz zu optimieren» (vgl. ebd., S. 1). Somit kann das Lehrportfolio nicht nur als Dokumentationsmöglichkeit angesehen werden, sondern es dient auch als Qualitätsnachweis. Es lassen sich Lehrqualitäten dokumentieren, welche sonst in den allermeisten Fällen unreflektiert und in bekannten Mustern (meist solchen, welche die Dozierenden während ihres eigenen Studiums erworben haben) rezipiert werden. Das Lehrportfolio bietet also eine systematische Abhilfe, denn es zwingt die Lehrenden über ihr eigenes Handeln nachzudenken, alte Routinen «aufzuweichen» und zu durchbrechen. Falls parallel dazu hochschuldidaktische Kurse besucht werden, besteht zudem die Möglichkeit, die eigenen Handlungsstrategien mit neuem Wissen über Lehr-/Lernprozesse anzureichern, so dass sich alte Routinen mit neuen Handlungsmöglichkeiten vermengen können (Wahl, 2001, 2005). Gelingt es zudem, dieses angereicherte und allenfalls veränderte Wissen in der Praxis anzuwenden und dabei – wenn möglich – noch hospitiert zu werden, dann stehen die Chancen gut, dass die nachfolgende Reflexion im Lehrportfolio nicht zu einer blossen Farce wird, sondern tatsächlich der weite Weg vom Wissen zum Handeln und umgekehrt gegangen werden kann.

Gerade Dozierende an Universitäten besitzen (wie oben beschrieben) eher marginales Wissen darüber, wie fruchtbare Lernprozesse bei den Studierenden angebahnt werden können. Zu stark liegt der Fokus auf der eigenen Forschungstätigkeit. Diese wird – vor allem auch für Berufungsverfahren – ausführlich dokumentiert und die eigene Forschung unterliegt auch immer wieder einem erneuten Durchdenken, Durchdringen, Ergänzen, Anpassen etc. Die eigene Lehrerfahrung hingegen wird bestenfalls aufgelistet. Zu wünschen wäre, dass mit derselben forschenden Neugier auch die eigene Lehre betrachtet wird. Um die Einsichten, Fortschritte und individuellen Lehrgrundsätze sichtbar zu machen, scheint das Lehrportfolio ein geeignetes Instrument zu sein. Argumentiert werden könnte auch so, dass wer Transparenz in seiner Forschung will, dieses Transparenzdenken auch auf die Lehre übertragen könnte. Dadurch wäre es möglich, diese Transparenz gewinnbringend für Berufungsverfahren einzusetzen. Die Lehrperson kann mit einem Lehrportfolio bezüglich ihrer Lehrleistungen objektiver beurteilt werden als ohne.

Falls nun Lehrportfolios von Dozierenden innerhalb eines Institutes geschrieben würden, könnte auch die Lehrqualität der Gesamteinstitution von Lehrportfolios profitieren.

Allenfalls decken diese strukturelle Probleme auf und zudem erhält eine Vorgesetzte resp. ein Vorgesetzter einen viel detaillierteren Einblick in die Lehrqualität an ihrem/seinem Institut. Hier wäre das Instrument dann als Katalysator für systematische Lehrentwicklung zu betrachten.

Ein sehr wichtiger und bis anhin nicht angesprochener Punkt betrifft die Bedingungen, unter welchen Lehrportfolios verfasst werden, ob sie etwa als Leistungsnachweise geführt werden müssen wie zum Beispiel im Zertifikatsprogramm «Teaching Skills» an der Universität Zürich. Da dieses Lehrportfolio summativ beurteilt wird, sind auch klare Beurteilungskriterien notwendig.

Anders sieht es hingegen aus, wenn ein Lehrportfolio einer Bewerbung beigelegt wird und nicht summativ beurteilt wird. Es darf dann nicht zu viel Material sein, aber auch nicht zu wenig. Die Zusammenstellung soll so sein, dass auch fachfremde Personen in kurzer Zeit einen Ein- und Überblick erhalten und vor allem die Stärken der Lehrperson gut zum Vorschein kommen. Gängig sind Portfolios von 4 bis 5 Seiten reflektierend geschriebenen Text zu den oben genannten Punkten und ein übersichtlich geordneter Anhang. Und wieder anders sieht es aus, wenn Lehrportfolios, so wie oben beschrieben, im Rahmen von Qualitätsentwicklungsprozessen bezüglich der Lehre an einzelnen Instituten und/oder Hochschulen geschrieben werden. Dann könnten sie auch als Diskussionsmaterial dienen. De Rijdt, Tiquet, Dochy und Devolder (2006) argumentieren diesbezüglich, dass das Führen eines Lehrportfolios vor allem auch von seinen Zielen abhängt. Eben: Wofür, für wen, freiwillig, im Rahmen eines Studienganges ...?

Bezüglich der Wirksamkeit von Lehrportfolios kommen die wenigen vorhandenen Studien zu unterschiedlichen Resultaten. So untersuchten Leggett und Bunker (2006) den Einsatz des Lehrportfolios an australischen Universitäten als ein Instrument, welches die Lehre nicht nur sichtbar macht, sondern auch eine Verbesserung derselben bringt resp. einen Einfluss auf die universitäre Lehrkultur haben sollte. Jedoch: «Our analysis shows that although the development of an initial teaching portfolio within a mentoring relationship has value, the mandatory use of the multipurpose teaching portfolio described by Seldin is likely to impact adversely on effectiveness of the organization in which its use is mandated» (vgl. ebd., S. 269). Dies würde also einem Plädoyer für ein freiwilliges Führen eines Portfolios entsprechen, was durchaus auch mit der Theorie der Selbstwirksamkeit von Deci und Ryan (1993) begründet werden könnte.

4. Fazit

Die besten Resultate, sei dies für die Institution oder die Person, werden dann erzielt, wenn die Ziele klar sind, wenn das Lehrportfolio entweder eingebunden in einen Weiterbildungsstudiengang geschrieben wird (z.B. bei der Weiterbildung von Praxislehrpersonen im Kanton Fribourg innerhalb des CAS «Praktikumsleitung und Unterrichts-

coaching») oder wie an der Hochschule Luzern, wo die Dozierenden zum Nachweis ihrer Lehrqualifikationen ein Lehrportfolio erstellen können.

Ein solchermaßen verfasstes Lehrportfolio kann jedoch nicht verglichen werden mit den in einigen Kantonen der Schweiz alle paar Jahre wiederkehrenden Mitarbeitendenbeurteilungsdossiers der Lehrpersonen an der Volksschule. Denn diese werden weder freiwillig geschrieben noch sehen viele Volksschullehrpersonen ein übergeordnetes persönlich gewinnbringendes Ziel. Zudem sind sie meist lohnwirksam und müssen anhand vorgegebener Kriterien verfasst werden. Ob dann, wenn sich Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer besonders positiv darzustellen versuchen, sich möglichst viele Facetten einer Lehrperson feststellen lassen, bleibt zu bezweifeln.

Es lassen sich zwar einige Parallelen zwischen diesen beiden Instrumenten feststellen, die Zielsetzung – und auch der Weg zum Ziel – ist jedoch nicht vergleichbar. Für die Hochschulstufe bleibt zu hoffen, dass das innovative Instrument des Lehrportfolios eine immer breitere Bekanntheit erfährt, den Dozierenden möglichst viele Freiheitsgrade erlaubt und insgesamt viel deutlicher als Dokumentation und Qualitätsnachweis betrachtet wird.

Literatur

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik.** (2007). *Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen*. Universität Zürich: Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Verfügbar unter: <http://www.afh.uzh.ch> [Stand: 23.03.2009].
- Baumgartner, P.** (2007). Katalysator für eine neue Lernkultur: Karriereplaner E-Portfolio. Verfügbar unter: <http://www.mba.de/curricula/142.pdf> [Stand: 23.03.2009].
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F., & Devolder, M.** (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1084–1093.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Futter, K.** (2007). Profilkarten verschiedener Formen von Leistungsnachweisen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (1), 80–85.
- Hilzensauer, W. & Hornung-Prähauser, V.** (2006). *E-Portfolio: Methode und Werkzeug für kompetenzbasiertes Lernen*. salzburgreseach. Verfügbar unter: http://eportfolio.salzburgresearch.at/images/stories/eportfolio_srfg.pdf [Stand: 24.06.2008].
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. & Schaffert, S.** (2007). Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Verfügbar unter: http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf [Stand: 15.2.2009]
- JISC.** (2008). *Effective Practice with e-Portfolios*. Verfügbar unter: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/effectivepracticeportfolios.pdf> [Stand: 15.02.2009].
- Leggett, M. & Bunker, A.** (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education* 30 (3), 269–282.
- Seldin, P.** (1997). *The Teaching Portfolio* (2 ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Company.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 27 (1), 2009

- Tremp, P.** (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23 (3), 339–348.
- von Queis, D.** (2005). Die Qualität der Lehrenden. Das Lehrportfolio als Instrument zur Personalauswahl und Personalentwicklung in der Hochschullehre. *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (E 2.3), 1–22.
- Wahl, D.** (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), 33–46.
- Wahl, D.** (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Kathrin Futter, lic. phil., Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Hirschengraben 84, 8001 Zürich, ka.hrin.futter@access.uzh.ch

Qualifizierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen: Eine Einleitung mit offenen Fragen

Annette Tettenborn und Silvio Herzog

Der Tertiarisierungsprozess der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinterlässt erkennbare Spuren in der Schweizer Bildungslandschaft: Die 13 Pädagogischen Hochschulen bzw. Hochschulverbände, die mehrheitlich seit 2001 gegründet worden sind, bilden erfolgreich Lehrerinnen und Lehrer auf Hochschulniveau aus, bilden sie weiter, führen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen und bieten Dienstleistungen an. Im Vergleich zur seminaristischen Ausbildung wird an die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Anspruch gestellt, dass sie entsprechend ihrem (Fach-)Hochschulstatus eine stärkere Wissenschaftsorientierung aufweisen, dabei wirkungsvoll den Aufbau von Handlungskompetenzen für den Lehrberuf unterstützen und sich weniger an den Disziplinen, sondern vielmehr an den Anforderungen der Profession ausrichten soll. Dieser Leistungsauftrag hat auch Konsequenzen für das Qualifikationsprofil der Dozierenden. Für die Hochschulen und deren Träger stellt sich die Frage, wie das teilweise aus der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung übernommene Personal weiterqualifiziert werden kann, wie bei Neuanstellungen von Personal zu verfahren ist und wie die fachliche und persönliche Weiterentwicklung [CP1]qualifizierten Personals unterstützt werden kann.

Leitlinien zur Qualifikation der Dozierenden und der in der Ausbildung engagierten Praxislehrkräfte liefern die stufenspezifischen, interkantonal gültigen Anerkennungsreglemente der neu entwickelten Studiengänge. Dort heisst es etwa bezüglich der Dozierenden im Studiengang Vorschul- und Primarschulstufe: «Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung. Vom Hochschulabschluss kann im Einzelfall insbesondere in den Bereichen Stufen- und Fachdidaktik abgewichen werden, sofern die fachliche Eignung auf andere Art nachgewiesen wird» (vgl. EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1999a). Dozierende der Fachdidaktiken in den Studiengängen Sekundarstufe 1 bzw. Gymnasium benötigen gemäss Anerkennungsreglementen zudem entweder eine Promotion in Fachdidaktik oder aber ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der jeweiligen Zielstufe (vgl. EDK, 1999b, 1998).

Diesen geforderten Qualifikationen der Dozierenden kann bis heute nur teilweise Rechnung getragen werden. Der Bericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (SKBF, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2007) etwa stellt nach wie vor «Lücken in der akademisch-fachlichen Qualifikation der Dozierenden» (S. 61) fest und bemängelt das bisher eher geringe Engagement der Hochschulen in

Richtung einer gezielten wissenschaftlichen Nachqualifikation und Nachwuchsförderung. Allerdings steht in diesen Aussagen hauptsächlich die *formale* Qualifikation (Promotion, Habilitation) im Vordergrund und weniger die Weiterentwicklung der *professionellen Kompetenz*. Mit dem Blick auf beide Seiten der Weiterentwicklung unterstreicht auch eine Arbeitsgruppe der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH, 2006) die Bedeutung des Themas «Qualifizierung» für die Hochschulen. Sie sieht die Notwendigkeit der Aus- und Weiterbildung von Dozierenden u. a. darin, die Einstiegskompetenzen für die Erfüllung neuer Aufgaben und Funktionen zu erweitern und damit im Interesse von Person und Institution die Leistungsfähigkeit, die Berufszufriedenheit und die Berufssicherheit der Dozierenden zu erhalten.

Wenn auch der Bericht dieser Arbeitsgruppe weitgehend «versandete», ist in den letzten Jahren in Eigeninitiative der einzelnen Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten auf der *Angebotsseite* einiges in Bewegung gekommen. Zwei etablierte Weiterbildungen werden in diesem Heft exemplarisch vorgestellt.

Angesichts der steigenden Bedeutung der Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz, sind hier an erster Stelle die Diplom- und Masterstudiengänge in Fachdidaktik (Umfang 30 bzw. 60 ECTS) der Universität Bern zu nennen. Sie werden bereits seit 1997 für verschiedene Fachdidaktiken (u. a. Mathematik, Deutsch als Erstsprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Kunst und Gestaltung) durchgeführt. Der Bericht von Badertscher und Steinhöfel gibt eine Übersicht über das Angebot, welches die Fachdidaktiken als Erkenntnis gewinnende und somit vom entsprechenden Schulfach durchaus eigenständige Forschungsdisziplinen konzipiert.

Der Zertifikatskurs «Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung» der Universität Freiburg (Umfang 15 ECTS) setzt andere Akzente (vgl. Beitrag von Staub & Niggli). Der Aufbau professioneller Handlungskompetenzen zur Gestaltung lernwirksamen Unterrichts bedarf vom Setting her einer besonderen methodisch geleiteten Unterstützung des auf den jeweiligen institutionellen Kontext bezogenen Praxistransfers fachspezifisch-pädagogischen Wissens. Der Zertifikatskurs zeigt verschiedene Modelle des Coachings und Mentorings auf und nutzt methodisch u. a. die Analyse von Unterrichtsvideos oder das Lernen aus Fehlern als problemorientierten Zugang von Unterrichtsnachbesprechungen.

Gelingt es damit, die oben aufgeführten Ziele der Weiterbildung von Dozierenden zu erreichen? Über die Wirksamkeit dieser und auch anderer Qualifizierungsangebote für Dozierende liegen bisher keine empirischen Befunde vor. Insbesondere im Beitrag von Staub und Niggli wird jedoch der Transferfrage besonders Rechnung getragen. Aus Modellen wirksamer Weiterbildungen wissen wir aber, dass das Lernarrangement lediglich *ein* Faktor gelingender Weiterbildungen darstellt. Gelingensbedingungen sind auch im Praxisfeld der Dozierenden selbst herzustellen. Wirksame Weiterbildung ist auf indi-

viduelle *und* institutionelle Entwicklung abgestimmt. Sie wird damit eine Massnahme im Rahmen eines Personalentwicklungskonzepts. Und sie braucht Arbeitszeit- und Leistungsauftragsmodelle, die wirksamen Weiterbildungstransfer fördern können oder zumindest nicht verhindern. Ob Pädagogische Hochschulen diese Bedingungen bieten können? Wir bezweifeln es und weisen auf Handlungsbedarf hin. Diskussionen in verschiedenen Gremien zeigen, dass alle Pädagogischen Hochschulen an diesen Fragen zurzeit arbeiten, eine koordinierte Vorgehensweise dem Anliegen daher gut anstehen würde.

Das sieht auch die *EDK* so. Sie kündigt im Masterplan Pädagogische Hochschulen (*EDK*, 2008) den Erlass von Empfehlungen an, welche die Hochschulen in einem koordinierten Vorgehen bei der Spezialisierung ihres Personals unterstützen sollen, so z. B. bei der Entwicklung von Master- oder Doktoratsstudiengängen. Ebenso setzt die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (*COHEP*) Massnahmen zur wissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Qualifizierung der Dozierenden weit oben auf die Agenda.

Konkrete Ergebnisse dieser Absichtserklärungen liegen unseres Wissens noch nicht vor. Es bleibt zu hoffen, dass es der *COHEP* als oberstem Steuerungsgremium in Absprache mit der *EDK* gelingt, den Aufbau und die Koordination der Qualifizierungsangebote für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen sowohl in formaler auch als in fachlicher Hinsicht voranzutreiben. Dies im Zeichen der Qualitätssicherung und -entwicklung aller Leistungsbereiche des noch jungen Hochschultypus und zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitsplatzes für das Hochschulpersonal.

Literatur

- COHEP*. (2007). *Strategie COHEP 2007-11: Ziele, Massnahmen und Tätigkeiten*. Bern: *COHEP*.
EDK. (1998). *Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für Maturitätsschulen*. Bern: *EDK*.
EDK. (1999a). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: *EDK*.
EDK. (1999b). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I*. Bern: *EDK*.
EDK. (2008). *Anschlussbericht zum Masterplan Pädagogische Hochschulen*. Bern: *EDK*.
SKBF. (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Aarau: *SKBF*.
SKPH. (2006). *Weiterbildungskonzept Dozierende Pädagogische Hochschulen*. Zürich: Internes Papier der Arbeitsgruppe «Aus- und Weiterbildung der Dozierenden».

Autor und Autorin

Silvio Herzog, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Leiter Leistungsbereich Weiterbildung und Zusatzausbildung, sivio.herzog@phz.ch
Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Fachbereichsleiterin Bildungs- und Sozialwissenschaften, Dozentin, annette.tettenborn@phz.ch

Master of Advanced Studies in Fachdidaktik der Universität Bern

Hans Badertscher und Raphael Steinhöfel

Zusammenfassung Insgesamt 280 Dozentinnen und Dozenten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und andere Bildungsfachleute haben sich bisher in Diplomstudiengängen und Master of Advanced Studies der Universität Bern in verschiedenen Fachdidaktiken eingeschrieben. Weitere Personen belegten und belegen einzelne Module aus den Studiengängen. Die Weiterbildung besteht seit 1997, dem ersten Jahr, in dem Universitäten Nachdiplomstudien und entsprechende Abschlüsse anbieten konnten. 2005 erliess der Senat der Universität Bern ein revidiertes Reglement, welches das Angebot um Master of Advanced Studies erweitert. Bisher wurden Studiengänge durchgeführt in Didaktik der Mathematik, Didaktik Deutsch, Didaktik Sport, Didaktik Kunst und Gestaltung, Didaktik der Musik, Didaktik der Naturwissenschaften, Didaktik des sprachlichen Handelns. Gegenwärtig laufen Studiengänge in den Didaktiken Kunst und Gestaltung, Sprachliches Handeln, Fremdsprachen und Mathematik. Trägerin des Weiterbildungsprogramms ist die Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern, die operative Führung liegt bei der Abteilung für Didaktik des Instituts für Erziehungswissenschaft.

Master of Advanced Studies in Didactics – University of Berne

Lead A total of 280 male and female lecturers for teacher education along with other educational professionals have hitherto registered to undertake degree courses of study and Master of Advanced Studies in various subject didactics at the University of Berne. Additional participants took or are currently taking individual modules from the courses of study available. Adult further education as such was called into existence in 1997, the first year in which universities were in a position to offer post-graduate courses and corresponding final examinations. The Senate Committee of the University of Berne enacted in 2005 a revision of the regulations, thus enabling the introduction of Master of Advanced Studies. Up to that point didactic courses for Mathematics, German, Sport, Art and Design, Music, Natural Sciences and Interactional Sociolinguistics had been run. Didactic courses are currently being offered in Art and Design, Interactional Sociolinguistics, Foreign Languages and Mathematics. Financially responsible for this programme of Further Education is the University of Berne, Faculty of Humanities whereas the Institute for Pedagogy, Department of Didactics is responsible for the management of the same.

1. Entstehung

Seit den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurden in Fachtagungen und Konferenzen, in zahlreichen Artikeln in Fachzeitschriften und in Berichten von amtlichen Stellen schweizweit und mit zunehmender Intensität Qualifizierungsmöglich-

keiten für Expertinnen und Experten der Fachdidaktik gefordert. Prof. Dr. Hans Aebli eröffnete bereits 1973 an der Universität Bern einen entsprechenden grundständigen Studiengang. Entweder aber war Hans Aebli der Zeit voraus oder die Studienbedingungen waren zu ungünstig; jedenfalls mieden die Studierenden diesen Studiengang und er wurde in der Folge sistiert. 1996 eröffnete sich mit der Weiterbildungsoffensive des Bundes die Möglichkeit einer Anschubfinanzierung von Nachdiplomstudien. Zwar schlossen die Allokationsbestimmungen die Mitfinanzierung von Weiterbildungsvorhaben für Lehrpersonen ausdrücklich aus, auf Gesuch hin wurde aber das Vorhaben, Nachdiplomstudiengänge in Fachdidaktik für *Lehrerbildnerinnen* und *Lehrerbildner* zu initiieren, mit einem einmaligen Beitrag von CHF 100'000 unterstützt. Die Konzeption der einzelnen Studiengänge erfolgte in Zusammenarbeit mit den Fachverbänden der Lehrerbildung und im Kontakt mit der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz (SDK). Seit der Aufhebung dieser Konferenz liegt die strategische Führung des Weiterbildungsunternehmens Fachdidaktik bei einer interfakultären Studienleitung der Universität Bern (Prof. Hans Badertscher [Präsident], Rolf Becker, Elke Hentschel, Jürg Schmid, Dr. Andreas Fischer). Den Anstoss für den Ausbau der Weiterbildung zum Master of Advanced Studies im Jahr 2005 gab die Nachfrage von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudienganges nach weiterführenden Weiterbildungsmöglichkeiten.

2. Vom Praxismodell der Fachdidaktik zum wissenschaftlichen Profil

Weil in der Schweiz für Dozentinnen und Dozenten der Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur vereinzelt grundständige akademische Qualifikationsmöglichkeiten bestehen, befinden sich Dozierende der Fachdidaktik gegenüber Dozierenden anderer Disziplinen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in einer latenten Legitimationsunsicherheit. Sie können sich nicht auf etablierte wissenschaftliche Fachstandards beziehen und formal qualifizierende Abschlüsse fehlen – ein Umstand, der in anderen Fächern eine Anstellung an einer Pädagogischen Hochschule oder an einer Universität nicht zulassen würde. In der Schweiz wurde Fachdidaktik bisher denn auch nach vorherrschendem Muster als Lehrgebiet der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert, nicht als akademische Disziplin; d.h. die Profilgebung der Fachdidaktik erfolgte im Hinblick auf eine Berufsausbildung. Dies bedeutet unter anderem, dass Fachdidaktik auf die Ebene des konkreten Unterrichts und seiner Planung fokussiert bleibt und andere Ebenen wie die Legitimation und die Implikationen von curricularen Entscheidungen, die gesellschaftliche Bedeutung von Schulfächern, die institutionellen Bedingungen des Lehrens, die strukturellen Rahmenbedingungen und Legiferierungsprozesse wenig deutlich werden. Das inhaltsbezogene Lernen zu verstehen und das Lehren wissenschaftlich kontrolliert zu entwickeln ist im Verständnis der Fachdidaktik als Lehrdisziplin kein zentrales Anliegen.

Voraussetzung für den Eintritt in die Weiterbildung sind ein abgeschlossenes Universitätsstudium und eine erfolgreiche Lehrtätigkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wegen der fehlenden formalen fachdidaktischen Grundqualifikation sind die Eingangsqualifikationen der Teilnehmenden der Studiengänge sehr unterschiedlich und von individuellen Bildungsverläufen beeinflusst. Das ist ein didaktisch gewichtiges Problem in der Konzeption von Weiterbildungsstudiengängen in Fachdidaktik und in der Planung und Durchführung der Module. Wer Weiterbildung für Dozierende aufbauen will, kann aber trotz der Verschiedenheit der Voraussetzungen von einer gemeinsamen Basis ausgehen, nämlich davon, dass das Verständnis von Fachdidaktik bei der Mehrzahl der Teilnehmenden im Praxismodell wurzelt und fachdidaktisch-wissenschaftliche Denk- und Handlungskategorien erst noch zu erschliessen sind. Zu beobachten ist bei den Teilnehmenden der Studiengänge denn auch eine Veränderung des Selbstverständnisses von Nutzerinnen und Nutzern von vorgegebenen Unterrichtsprogrammen und -materialien hin zu wissenschaftlich tätigen Designerinnen und Designern von didaktischen Einheiten. Werden anfänglich häufig (und oft apodiktisch) «Impulse für die Praxis» in Form von praxistauglichen Unterrichtskonzepten und methodischen Ideensammlungen als wichtigste Erwartung an das Weiterbildungsstudium formuliert, zielen die Forderungen in der Regel im Verlauf des Studiums markant höher und visieren den Expertenstatus für Fachdidaktik an.

Heute sind viele der Kaderstellen der Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildungsstudien an der Universität Bern besetzt. Das ist eine ausserordentlich erfreuliche Entwicklung, die die bewusst hoch gehaltenen Qualitätsansprüche im Studiengang reflektiert. Die Teilnehmenden weisen in der permanenten Evaluation der Module und besonders in der holistischen Schlussevaluation immer wieder darauf hin, dass ihre berufliche Arbeit markante Veränderungen erfahren habe. Sie sei in ihrer Wahrnehmung anspruchsvoller geworden, weil nicht hinterfragte Alltagstheorien ausgedient hätten. Der erreichte Überblick über die Fülle von Themen und Problemen der Fachdidaktik mache die Auswahl von Unterrichtsinhalten und Arbeitsformen wesentlich spannender.

3. Das Qualifikationsprofil

Das mit den Studiengängen angestrebte Qualifikationsprofil muss sich deutlich von einem fachdidaktischen Qualifikationsprofil abheben, das alle Lehrenden generell für ihren Unterricht brauchen. Nicht immer wurden in der Vergangenheit die didaktischen Qualifikationen, über die alle Lehrpersonen in ihrem Fachbereich verfügen müssen, von den Anforderungen an Personen unterschieden, die Fachdidaktik *unterrichten*. Wir gehen im Masterstudiengang davon aus, dass Expertinnen und Experten einer Fachdidaktik wie alle Lehrpersonen fachspezifische Vermittlungsstrategien, fachbezogene Unterrichtsmaterialien und -technologien, Lernumgebungen und Assessment-Techniken kennen. Expertinnen und Experten der Fachdidaktik überblicken darüber hinaus

die historische und aktuelle Bedeutung ihres Fachbereiches und verfügen über aktualisierte Kenntnisse in den Bezugswissenschaften der jeweiligen Fachdidaktik. Sie sind aufgrund ihres Fachwissens und des institutionellen Orientierungswissens in der Lage, den aktuellen fachdidaktisch-wissenschaftlichen Diskurs zu verfolgen und sich in ihn einzubringen, besonders aufgrund des Spezialwissens, das sie sich in einem einschlägigen Teilgebiet ihrer Fachdidaktik erworben haben. Ferner verstehen Expertinnen und Experten einer Fachdidaktik die Prozesse der curricularen Entscheidungsfindung und sind fähig, die Transformation von kulturellen und wissenschaftlichen Wissensbeständen in Vermittlungszusammenhänge kontrolliert und kriteriengeleitet vorzunehmen und dabei die Bedeutung fachdidaktischer Forschungsarbeiten einzuschätzen und Fremdforschung zu nutzen. Expertinnen und Experten einer Fachdidaktik kennen sich in der einschlägigen Forschungsmethodologie aus. Handlungsbezogen formuliert bedeutet dies insgesamt, dass komplexe fachdidaktische Probleme selbstständig bearbeitet werden können.

Dem Ziel entsprechend richtet sich der Masterstudiengang der Universität Bern neben Dozierenden der Fachdidaktik auch an Personen, die sich in einer Fachdidaktik im Hinblick auf Lehrplan- und Lehrmittelherstellung, das Bildungsmanagement, die betriebliche Aus- und Weiterbildung, die Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen und verwandte Gebiete weiterbilden wollen.

4. Das Problem der Organisation der Wissensbestände der Fachdidaktiken

Eine der zentralen Fragen des zu konzipierenden Studienprogramms betraf zu Beginn die Organisation der Fachdidaktik in Einzeldisziplinen. Die an Wissenschaftsdisziplinen orientierte Systematik der Fachdidaktiken (Physik, Chemie, Geschichte etc.) erfährt keine Spiegelung in der schulischen Fächersystematik. Bloss noch Mathematik und Sport figurieren in den kantonalen Schulfächerkanons der Schweiz durchwegs in gleicher Weise als Schulfach, alle andern Schulfächer weisen kantonale oder regionale Ausprägungen aus. Nach dem Muster von Wissenschaftsdisziplinen orientierte Fachdidaktiken sahen sich angesichts von Fächerkonglomeraten wie etwa «Natur-Mensch-Mitwelt» (Kanton Bern), bestehend aus den ehemaligen Fächern Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Geschichte, Hauswirtschaft, Religion/Lebenskunde, bestenfalls in die Rolle von Teildidaktiken eines Schulfaches versetzt. Die besonders in den Neunzigerjahren aus Schulkreisen imperativ gestellte Forderung nach Bereichsdidaktiken zielte im Kern auf die Wiederherstellung struktureller Übereinstimmung zwischen Fachdidaktik und schulischem Curriculum, d. h. auf die Bildung von Didaktiken, die sich wiederum auf ganze Schulfächer beziehen. Fortan sollten die Fachdidaktiken in ihrer Konturierung möglichst synchron und kongruent der eigendynamischen Neuformierung von Schulfächern folgen. Eine Aussensteuerung, die zudem unberechenbar bleibt, ist aber unvereinbar mit einer Forschungsdisziplin; diese baut auf Konstanz und braucht Raum

für theoriegeleitete Entwicklungen. Die Konzeptionen für die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Disziplinen in der Schweiz berücksichtigen diese Bedingungen in- zwischen und haben Abstand genommen von einer strukturellen Gleichschaltung von Schulfach- und Fachdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Dass angehende Lehr- personen Fachdidaktiken unterrichtet bekommen, die sich mit dem schulischen Fächer- kanon optimal decken, bleibt dabei weiterhin eine Selbstverständlichkeit.

Aus dieser Sachlage resultierte die erwähnte zentrale Frage: Wie ist eine fachdidak- tische Weiterbildung für Ausbilderinnen und Ausbilder von Lehrpersonen angesichts der nicht vorhandenen akademischen Institutionalisierung der Fachdidaktik, der rela- tiv kleinen Anzahl der Grundgesamtheit der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und der grossen Heterogenität der Schulfachstrukturen zu gliedern? Die Brisanz der Problematik zeigte sich besonders in der Konzeption eines Studienganges für den mu- sisch-gestalterischen Bereich. Bereits die mögliche Begrifflichkeit für die Benennung des Studienganges erwies sich als ausserordentlich konnotativ belastet. Die schliesslich resultierende Benennung des Studienganges als «Fachdidaktik Kunst und Gestaltung» entwickelte sich in langwierigen Verhandlungen mit und zwischen den Berufsorganisa- tionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und letztlich nur unter dem ökonomischen Zwang, die Didaktik aller musisch-gestalterischen Fächer in einem einzigen Studien- gang zu vereinigen. Die Konzeption wurde schliesslich im Top-down-Verfahren gelöst, d. h. von der Studienleitung vorgegeben.

Anders lag die Problematik beim Versuch, die Fachdidaktiken von Naturwissenschaft, Geschichte und Technik in einem Studiengang zu vereinigen. Wegen mangelndem In- teresse schlug der Versuch fehl. Offenbar passte der inhaltliche Zuschnitt nicht zur Interessenlage des Zielpublikums. Ein grosser Teil der Interessierten sah nur einen Teilbereich ihres Handlungsfeldes abgedeckt, der durch das Volumen der Weiterbil- dung überproportional und zu Lasten der andern Teile gefördert worden wäre.

Keine gewerkschaftliche oder grundsätzlich konzeptionelle Schwierigkeiten dagegen bot die Zusammenfassung der Didaktiken moderner Fremdsprachen in einem gemein- samen Studiengang «Fremdsprachendidaktik». Das Gemeinsame innerhalb der Didak- tiken moderner Fremdsprachen ist auf der Ebene des Unterrichts zwar verhältnismässig gering (unterschiedliche Lehrmittel, am Idiom orientierte Auswahlkriterien, linguisti- sche Spezifitäten), die Gemeinsamkeiten wachsen jedoch an, je mehr auch institutio- nelle und strukturelle Bedingungen des Unterrichts, die gesellschaftliche Bedeutung von Fächern und Fachbereichen, curriculare Entscheidungen und Theorien des Fremd- spracherwerbs und der Mehrsprachigkeit unter fachdidaktischer Perspektive diskursfä- higer gemacht werden.

Durchgesetzt hat sich im Weiterbildungsprogramm schliesslich die Gliederung in die fachdidaktischen Studiengänge Mathematik, Deutsch (als Erstsprache), Naturwissen- schaften, Kunst und Gestaltung, Musik, Sport, Fremdsprachen. Mit dem Studiengang

«Didaktik des sprachlichen Handelns» sollte die transversale Bedeutung der Sprache im Unterricht hervorgehoben und eine Sprachdidaktik quer zum Curriculum versucht werden. Eingeschrieben haben sich zwar genügend Teilnehmende, mit wenigen Ausnahmen aber Fachpersonen der Fachdidaktik Deutsch.

5. Format und Verlaufsstruktur

Der Masterstudiengang gliedert sich in zwei ungefähr gleich grosse Teile. Wer ein Weiterbildungsdiplom erwerben will, schliesst nach der Belegung der Module des ersten Teils ab. Eine Diplomarbeit ist zu verfassen und eine dreissigminütige mündliche Prüfung zu bestehen. Wer den Master anstrebt, belegt die weiteren Module, verfasst eine Masterarbeit und legt eine einstündige mündliche Prüfung ab. Der Diplomstudiengang umfasst insgesamt 30 ECTS, der Masterstudiengang 60 ECTS. Virtuelle Teile und reale Begegnungen in Präsenzveranstaltungen verbinden sich zum Blended-Learning. Jedes der insgesamt 21 Module dauert fünf Wochen und besteht aus einer ersten virtuellen Phase, einer Präsenzveranstaltung von zwei Tagen und einer zweiten virtuellen Phase (vgl. Abbildung 1).

TN: 18 Stunden DZ: 10 Stunden	Einarbeitung in die Thematik	Virtuelle Phase 1 3 Wochen Vorbereitung, Einführung
14 Lektionen	Präsenz	Präsenzveranstaltung (Fr/Sa) 2 Tage
TN: 12 Stunden DZ: 10 Stunden DZ: 6 Stunden + 10 Stunden für individuelle Rückmeldungen	Nachbereitung Leistungsnachweise	Virtuelle Phase 2 2 Wochen Nachbereitung, Evaluation, Leistungsnachweis
TN = Teilnehmer / DZ = Dozierende / Stunden = budgetierte Arbeitszeit		

Abbildung 1: Grobstruktur eines Moduls

Die Dozierenden sind gehalten, auch die virtuellen Phasen interaktiv zu gestalten, so dass die drei Teile des Moduls je eine gewichtige Lerneinheit bilden. Indem die Module sich im zeitlichen Ablauf nahtlos folgen, läuft das Programm im Prinzip unterbrochlos über 18 Monate (Teil 1, Diplomstudiengang) bzw. die 36 Monate des Masterstudien-ganges.

Dank des Einbaus von virtuellen Phasen können Ort, Tempo, Methode und Zeitpunkt des Studiums zu einem beträchtlichen Teil frei gewählt werden, die Reise- und Übernachtungskosten reduzieren sich, die Kontakte zwischen den Teilnehmenden unter sich und den Teilnehmenden und Dozierenden werden dichter. Auf der Lernplattform (gegenwärtig ILIAS) baut sich ein grosses Arsenal an wissenschaftlich einschlägigen

Texten, Grafiken, Videos, Unterrichtseinheiten usw. auf, das den Teilnehmenden auch nach Abschluss des Studiums zur Verfügung steht.

6. Die Dozierenden

Das wissenschaftliche Potenzial für die Leitung der Module findet sich im europäischen Rahmen. Im international zusammengesetzten Team arbeiten bestausgewiesene wissenschaftliche und künstlerische Expertinnen und Experten der jeweiligen modulspezifischen Materie mit. Die Liste der Dozierenden umfasst etwas mehr als 200 Personen aus dem In- und Ausland (vgl. Dozierendenliste Fachdidaktik Bern). Über die Jahre hinweg bestanden kaum Rekrutierungsprobleme, was nicht dem eher bescheidenen Honorar, sondern der Attraktivität des Angebots und des Zielpublikums zuzuschreiben ist. Über 90% der Einladungen zur Leitung eines Moduls wurden angenommen.

Die Vertrautheit mit E-Learning-Arrangements konnte nicht als Bedingung für die Übernahme eines Lehrauftrages angesetzt werden. Die wissenschaftliche bzw. künstlerische Qualität hat Vorrang. Je nach Wunsch der Dozierenden leistet die Abteilung für Didaktik der Universität Bern deshalb einen Support, der vom Hochladen von Materialien auf die Lernplattform bis zur Einführung in die Lernplattform am regulären Arbeitsplatz des Dozenten oder der Dozentin reicht. Zudem bietet ein Leitfaden konkrete didaktische Hilfen.

Als schwierig und gelegentlich vor der Moduldurchführung nicht befriedigend zu lösen erweist sich die Orientierung der Modulleitenden über den Status der Teilnehmenden. Es bedurfte eingehender Recherchen über die Vorerwartungen der ausländischen Dozentinnen und Dozenten, um die Information international verständlich zu machen.

7. Die Teilnehmenden

Wahrscheinlich hat in den vergangenen zehn Jahren in der Schweiz keine andere Berufsgruppe des Bildungssektors so viel Zeit, Energie und Geld in die Weiterbildung investiert wie diejenige der Dozentinnen und Dozenten für Fachdidaktik. Insgesamt über 280 Personen (vgl. Abbildung 2) haben sich in die Weiterbildungsstudiengänge eingeschrieben, die auf der Basis von ECTS gerechnet 30% einer Vollzeitbeschäftigung ausmachen, anderthalb bzw. drei Jahre dauern und zehn- bis achtzehntausend Franken kosten. Viele der Teilnehmenden werden von ihren Arbeitgebern finanziell, manchmal auch beschäftigungsrelevant unterstützt; viele aber sind Individualunternehmerinnen und -unternehmer und erbringen alle Leistungen auf eigene Rechnung. Weil es sich um die in der Schweiz einzigen fachdidaktischen Masterabschlüsse handelt, erreichen die Absolventinnen und Absolventen über den qualitativen Sprung in der Lehre hinaus oft verbesserte berufliche Anstellungsbedingungen.

Teilnehmendenzahlen					
Nach Kantonen					
Aargau	20	Glarus	2	Schwyz	8
Appenzell AR	2	Graubünden	10	Solothurn	15
Basellandschaft	10	Jura	1	Tessin	1
Basel-Stadt	13	Luzern	33	Thurgau	8
Bern	66	Neuchâtel	1	Uri	1
Freiburg	7	Nidwalden	2	Wallis	1
St. Gallen	20	Obwalden	2	Zug	7
Genf	1	Schaffhausen	3	Zürich	48
Total	139		54		89
Total 282 Teilnehmende					
Nach Geschlecht					
Männer 154 , Frauen 128					

Abbildung 2: Teilnehmendenzahlen

8. Perspektiven

Bis zu ihrer Aufhebung war die Schweizerische Seminardirektorenkonferenz (SDK) in der Studienleitung des Weiterbildungsprogramms vertreten und sicherte so die Mitbestimmung und Koordination. Seit November 2008 sind Gespräche der jetzigen Trägerschaft mit der Schweizerischen Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz (COHEP) über Kooperationsmöglichkeiten im Gange. Der Vorstand der COHEP hat das Interesse an einer Partizipation an der Trägerschaft des Unternehmens in einer noch zu bestimmenden Form signalisiert. Die Erneuerung der Kooperation mit den Lehrerbildungsinstitutionen wird die strategische Ausrichtung des Programms und die Orientierung des Angebots am Bedarf der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erleichtern. Vorerst stellte der Vorstand fest, dass sich das Weiterbildungsprogramm an ein anderes Zielpublikum wendet als die von den Rektorenkonferenzen der Universitäten (CRUS) und Pädagogischen Hochschulen (COHEP) geplanten konsekutiven Masterstudiengänge in Fachdidaktik. Die konsekutiven Masterstudiengänge dienen der Qualifikation des *künftigen* Fachpersonals der Fachdidaktik, der Weiterbildungsmaster dagegen der Weiterqualifikation der *gegenwärtigen* Dozentinnen und Dozenten der Fachdidaktik. Der Anreiz zur formalen Weiterbildung mit Universitätsabschluss dürfte sich bei denjenigen Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die Fachdidaktik immer noch ohne entsprechendes einschlägiges Studium unterrichten, erhöhen, sobald der Abschluss eines (konsekutiven) Masters zur selbstverständlichen Voraussetzung bei Neuanstellungen wird. Der Master of Advanced Studies in Fachdidaktik kann dann den älteren Dozierenden die Möglichkeit eröffnen, bezüglich des Abschlusses mit den jüngeren Kolleginnen und Kollegen gleichzuziehen.

Master of Advanced Studies in Fachdidaktik

Das aber heisst, dass der Weiterbildungsmaster in Fachdidaktik in den kommenden Jahren an Bedeutung noch zulegen wird.

Literatur und weitere Informationen

Aktuelle Studiengänge und Broschüren: http://edu.unibe.ch/content/afd/weiterbildung/studiengaenge/index_ger.html [18.02.2009]

Juristische Grundlagen: http://edu.unibe.ch/content/afd/weiterbildung/informationen_mas/index_ger.html#Angebot [18.02.2009]

Dozierendenliste Fachdidaktik Bern: http://edu.unibe.ch/content/afd/weiterbildung/studiengaenge/index_ger.html [18.02.2009]

Autoren

Raphael Steinhöfel, lic. phil., Programmleitung, raphael.steinhofel@edu.unibe.ch

Hans Badertscher, Prof. Dr., Präsident der Studienleitung, hans.badertscher@edu.unibe.ch

Beide: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Didaktik,
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung

Fritz C. Staub und Alois Niggli

Zusammenfassung Für die Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen stellt sich die zentrale Frage, wie professionelle Handlungskompetenzen aufgebaut werden können, die sich an empirisch bewährten Merkmalen lernwirksamen Unterrichts orientieren. Zunehmend setzt sich die Überzeugung durch, dass hierbei das durch qualifizierte Formen von Coaching und/oder Mentoring unterstützte Lernen in der Praxis eine wichtige Rolle spielen kann. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des in diesem Artikel beschriebenen Zertifikatskurses Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung der Universität Freiburg setzen sich mit unterschiedlichen Ansätzen von Coaching und Mentoring auseinander. Sie erhalten dabei Anregungen und Hilfestellungen für die berufspraktische Ausbildung, die Berufseinführung und Weiterbildung von Lehrpersonen, die sie sowohl für ihr eigenes Handeln wie auch für Entwicklungen innerhalb ihrer Institutionen nutzen können.

Certified Course at the University of Fribourg: Coaching and Mentoring in Teacher Education

Abstract How to develop teaching competencies that meet research-based standards of effective teaching is the guiding question at the core of initial teacher education, teacher induction and in-service professional development. There is a growing consensus that such competencies can be advanced significantly in practice-based settings in which (future) teachers are assisted through qualified coaching and/or mentoring. Participants of the University of Fribourg's certified course on coaching and mentoring in teacher education, as described in this paper, study exemplary models of coaching and mentoring and develop at the individual as well as at the institutional level new ways of assisting teacher learning in initial practice-based teacher education, teacher induction and in-service professional development.

1. Entwicklung von Unterrichtskompetenz durch Coaching und Mentoring

Schul- und Unterrichtsqualität beruhen sowohl auf institutionellen wie auf personalen Bedingungen (Fend, 1998, 2006; Helmke & Weinert, 1997). Die Handlungskompetenz von Lehrpersonen in spezifischen Unterrichtsfächern gründet weder alleine auf fachinhaltlichem Wissen in den zu vermittelnden Disziplinen noch alleine auf pädagogischen Grundüberzeugungen und Wissen über allgemeindidaktische Strukturmodelle und Lehr-Lernprinzipien. Als besonders bedeutsam gilt das fachspezifisch-pädagogische Wissen (Shulman, 1986, 1987), verstanden als ein Wissen darüber, wie bestimmte The-

men, Inhalte oder Aufgabenstellungen im Unterricht auszuwählen, darzustellen und an die unterschiedlichen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der Lernenden anzupassen sind. Für die Qualität dieses Wissens spielen sowohl die lerntheoretische Orientierung (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Staub & Stern, 2002) wie auch die Güte des verfügbaren disziplinären Fachwissens und des darauf aufbauenden fachdidaktischen Wissens (Krauss et al., 2008) eine zentrale Rolle und wirken sich auf die Unterrichtsgestaltung und den Leistungszuwachs der Schülerinnen und Schüler aus.

Wie Lehrpersonen und Schulen darin unterstützt werden können, Lehr-Lern-Prozesse von Schülerinnen und Schülern zu fördern und zu optimieren, stellt ein komplexes Gestaltungsproblem dar, das ineinander verschachtelte Ebenen betrifft (Staub, 2004). Die Unterrichts- und die Lehr-Lern-Forschung haben zwar zu umfangreichem empirisch fundiertem Wissen über das professionelle Wissen und Können von wirksamen Lehrpersonen geführt (vgl. Bromme, 1992; Weinert & Helmke, 1996). Die Umsetzung und Nutzung dieses Wissens zur Entwicklung und Gestaltung effektiven und bildenden Unterrichts stellt jedoch eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wie auch für Schulleitungen und die Schuladministration (vgl. z.B. Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Stolz, 2008). Sowohl für die Grundausbildung von Lehrpersonen wie auch für deren Weiterbildung stellt sich die Frage, wie professionsbezogenes Lernen und die Entwicklung von Handlungskompetenzen durch die Ermöglichung und Gestaltung geeigneter Lernsituationen gefördert werden können. Im Zusammenhang mit den international vergleichenden Schülerleistungsstudien wird zunehmend auch nach der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Oser & Oelkers, 2001) und der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen (z. B. Landert, 1999) gefragt.

Beim Aufbau von professionellen Handlungskompetenzen kommt dem Praxisbezug ein zentraler Stellenwert zu, obwohl bezüglich der zeitlichen Verschränkung von Theorieunterricht und Lernen in der Praxis unterschiedliche Auffassungen bestehen (vgl. z.B. Nölle, 2002; Neuweg, 2004). In einer einphasigen Ausbildung, wie sie in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung dominiert, wird die Möglichkeit zur Verbindung der theoriebezogenen Ausbildung mit der Berufspraxis als Vorteil gesehen. Studierende, Praktikumslehrpersonen und Lehrerbildner sprechen der Praxis mit Blick auf professionsrelevantes Lernen eine sehr hohe Bedeutung zu. Angehende Lehrpersonen schätzen die Wirksamkeit von in der Praxis situierten Handlungskontexten für ihr Lernen als hoch ein (vgl. Staub, Gogg & Kreis, 2004), auch wenn die Beurteilung von Praktika im Rückblick kritischer ausfällt (Hascher, 2006). Selbst in einer einphasigen Ausbildung dienen Praktika jedoch nicht ohne Weiteres der beabsichtigten Verknüpfung von Theorie und Praxis. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse einer Studie zur Wirksamkeit der schweizerischen Lehrerbildungssysteme (Oser, 2001), dass die Mehrheit der befragten Studierenden entweder nur in der Theorie oder nur in der Praxis von einem bestimmten Sachverhalt gehört oder aber nur praktische Übungen dazu

gemacht hat. Eine umfangreiche Fragebogenerhebung von Schüpbach (2007) zeigt, dass der vielerorts praktizierten Unterrichtsnachbesprechung in Lehrpraktika kaum die Funktion einer «Nahtstelle von Theorie und Praxis» zugesprochen werden kann.

Für die Ausbildung von Lehrpersonen werden die im Praxisfeld situierte Anleitung und Unterstützung von angehenden Lehrpersonen vorwiegend unter dem Begriff «Mentoring» diskutiert (Edwards & Collins, 1996; Niggli, 2005; Wang & Odell, 2002). Insbesondere in England, wo im Rahmen einer Lehrerbildungsreform Aufgaben wie auch Ressourcen von der universitären Lehrerbildung an Schulen übertragen wurden, gewann die Frage nach der adäquaten Unterstützung und Betreuung von Lehrerstudentinnen und Lehrerstudenten im Kontext von Schulen an Interesse (vgl. Edwards & Protheroe, 2004).

In Bezug auf Weiterbildungen als Wissensvermittlung ohne Praxisbezug und Nachbetreuung wird eine geringe Wirksamkeit beklagt (vgl. z.B. Hawley & Valli, 1999; Huberman, 1995; Joyce & Showers, 1995; Messner & Reusser, 2000; Putnam & Borko, 2000). Vor dem Hintergrund der Unzufriedenheit mit oft relativ praxisfernen Formen der Weiterbildung sind Ansätze zum Coaching von Lehrpersonen als innovative Formen der Weiterbildung entwickelt worden (vgl. z.B. Joyce & Showers, 1982; Russo, 2004; West & Staub, 2003). Das Coaching findet dabei in der Regel in der Schule mit Gruppen oder einzelnen Lehrpersonen statt und ermöglicht eine an die Bedürfnisse der Lehrpersonen angepasste und situationsadäquate Unterstützung «on the job». Zur Förderung von Schul- und Unterrichtsqualität werden zunehmend kooperative Lern- und Arbeitsformen gefordert (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Ansätze hierzu sind beispielsweise Kooperative Beratung (Mutzeck, 2002), Kollegiale Beratung (Tietze, 2003; Schlee, 2004) und Coping-Gruppen (Huber, 2001), welche auf die gemeinsame Bewältigung beruflicher Alltagsschwierigkeiten von Lehrpersonen abzielen, oder das Kollegiale Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2009), das Lehrpersonen darin unterstützt, ihr Repertoire unterrichtlichen Handelns im Hinblick auf dessen Lernwirksamkeit zu hinterfragen, zu transformieren und zu erweitern.

Die Begriffe «Coaching» und «Mentoring» sind im 20. Jahrhundert im Kontext der Personalentwicklung in Unternehmen populär geworden. Da sie sich primär auf die Unterstützung von Führungskräften bezogen, sind die damit assoziierten Konnotationen positiv. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden seit einigen Jahren unterschiedliche Ansätze und Modelle von Coaching und Mentoring diskutiert, implementiert und zunehmend auch empirisch untersucht (vgl. z.B. Beck, 2003; Wang & Odell, 2002; Futter & Staub, 2008; Kreis & Staub, 2008; von Felten, 2005).

2. Zielsetzung und Relevanz des Kurses

Mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz gewinnen nach der Gründungsphase der Pädagogischen Hochschulen nun auch Fragen zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung (wieder) an Aufmerksamkeit, da es ein allgemein akzeptiertes Modell bisher nicht gibt und sich hier die zentralen Herausforderungen an eine sowohl theoretisch anspruchsvolle wie auch für die Praxis relevante Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen zum Mentoring und Coaching in Kontexten der berufspraktischen Ausbildung, der Berufseinführung und der Weiterbildung von Lehrpersonen kann sowohl auf der Handlungsebene wie auch auf der institutionellen Ebene produktive Anregungen und Hilfestellungen für Weiterentwicklungen geben.

3. Inhalt

Ein zentrales Anliegen der inhaltlichen Konzeption des Zertifikatskurses bestand darin, dass dieser eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen (vgl. Spiro & Jehng, 1990) von Coaching und Mentoring ermöglicht. Verschiedene Perspektiven öffnen den Blick für neue Konzeptualisierungen und Handlungsmöglichkeiten und vermitteln einen Einblick in die Komplexität der Praxis. Zusätzlich können unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmenden angesprochen werden, die üblicherweise in verschiedenen beruflichen Kontexten tätig sind. In Zusammenarbeit mit ihren jeweiligen Autorinnen und Autoren wurden die folgenden Ansätze erarbeitet.

- *Lernen im reflexiven Praktikum* (Regula von Felten, Pädagogische Hochschule Zürich) wird kontrastierend zu impliziten Modellen des herkömmlichen Praktikums thematisiert. Es geht dabei generell nicht mehr darum, Rückmeldungen zum Unterricht zu geben. Angeregt werden soll die Reflexionsfähigkeit der Studierenden über den Unterricht.
- Im Fokus des *3-Ebenen-Mentorings* (Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg) stehen unterschiedliche Zieldimensionen der beruflichen Entwicklung, die eine je unterschiedliche Herangehensweise bedingen.
- Im Rahmen der *Initial Teacher Education (ITE)-Programme* in England (Ann Edwards, University of Oxford) werden Wandlungsprozesse im Mentoring auch unter sozialkonstruktivistischen und institutionellen Gesichtspunkten thematisiert.
- Ausgehend von beraterischen Ansätzen aus der Tradition der humanistischen Psychologie werden Grundlagen und die Trainingskonzeption des *Kieler Coaching Modells* (KCM) (Waldemar Pallasch, Universität Kiel) anwendungsorientiert diskutiert.
- Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching (Fritz Staub, Universität Freiburg) vermittelt eine fachspezifische Unterstützung von Lerngelegenheiten bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Herausgearbeitet wird insbesondere

die spezifische Rolle des Coachs, welche vorsieht, dass der Coach schon in der Lektionsplanung wie auch in der Lektionsdurchführung Mitverantwortung für den Unterricht übernimmt.

- Auf diesen Ansatz bezieht sich auch das *Kollegiale Unterrichtscoaching* (Annelies Kreis, Pädagogische Hochschule Thurgau und Fritz Staub). Es handelt sich dabei um eine Peer-Coaching-Variante im Rahmen kooperativer Unterrichtsentwicklung, die über kollegiale Hospitationen hinausgeht.

Eine quasi transversal durch die verschiedenen Themen hindurchgehende Perspektive besteht aus zwei übergreifenden inhaltlichen Kategorien. Es handelt sich einerseits um *Werkzeuge*, die den Austausch unterstützen, andererseits aber auch um *Problempotenziale*, die in unterschiedlichen Coaching- oder Mentoringansätzen eine Rolle spielen können.

- In die Kategorie der Werkzeuge fällt die *Analyse von Unterricht mit Video* (Kurt Reusser, Universität Zürich). Es wurde erkannt, dass dieses Medium den Austausch zwischen den Beteiligten nachhaltig unterstützt und manchmal auch zur *Prüfung von Kompetenzprofilen* (Fritz Oser, Universität Freiburg) herangezogen werden kann. Daneben werden zunehmend auch *webbasierte Lernumgebungen und Portfolios* (Knut Engelsen, Stord/Haugesund University College, Norwegen) genutzt, die ihrerseits besondere Anforderungen stellen.
- Unter den Problempotenzialen spielt das *Lernen aus Fehlern* (Tina Hascher, Universität Salzburg) bzw. die Etablierung einer entsprechenden *Fehlerkultur* (Maria Spychiger, Hochschule für Musik, Frankfurt) vor allem deshalb eine bedeutende Rolle, weil Unterricht nie optimal gelingen kann. Virulent bleibt deshalb ständig auch die *Beurteilungsproblematik* (Franz Baeriswyl, Universität Freiburg), daran gekoppelt zugleich auch das Erkennen von Ressourcen, die für die weitere Beratung genutzt werden können. Schliesslich kommt man auch über allgemeine *ethische Entscheidungen* (Fritz Oser) nicht herum, vor allem dann, wenn unterschiedliche Verpflichtungsaspekte gegenseitig konfliktieren und ausbalanciert werden sollten.

Am Schluss des Kurses werden die behandelten Themen in einer bilanzierenden Synthese gebündelt. Die verschiedenen Ansätze werden vergleichend diskutiert. Dabei werden auch übergreifende Aspekte zur Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext von berufspraktischen Settings immer wieder in die Überlegungen eingebracht.

4. Arbeitsweise und Arbeitsprodukte

Der Aufbau des Kurses ist ausdrücklich nicht-modular strukturiert. Die Themen der workshopartig konzipierten Präsenzblöcke werden meist durch persönliche Lektüre vorbereitet. In den einzelnen Veranstaltungen werden sie in der Regel nicht vollständig abgeschlossen. Damit ist die Möglichkeit gegeben, behandelte Fragestellungen zu

einem späteren Zeitpunkt erneut aufzugreifen (s. in Abb. 1 Verarbeitungsebene 1). Der zwischenzeitliche Unterbruch kann für Übungen in der eigenen Praxis genutzt werden. Diese Einbettung in einen authentischen Kontext/Zusammenhang erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die im Kurs vertretenen Positionen zum Teil auch in die eigene Praxis integriert werden können. Zusätzlich sind zwei Vertiefungseinheiten eingeplant, die für Zusatzfragestellungen und speziell für die Präsentation praktischer Umsetzungsversuche vorgesehen sind.

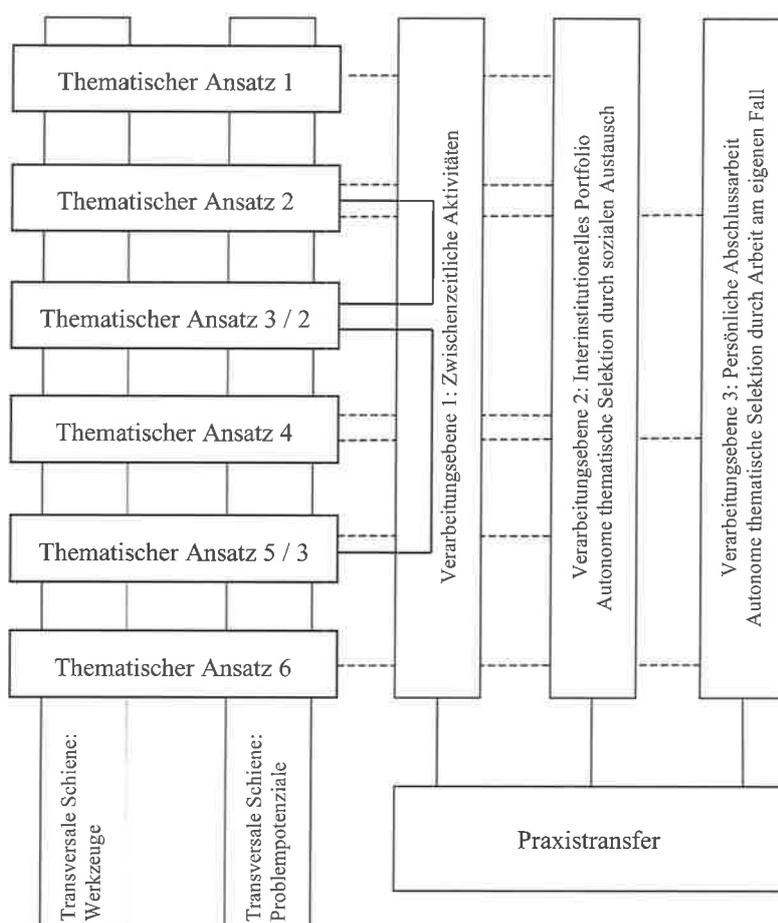


Abbildung 1: Konzept des Kurses: Thematische Elemente und Praxistransfer

An dem Erfordernis, dass Wissen bedeutungsvoll sein muss, wenn es in bestehende Wissensstrukturen integriert werden soll, orientieren sich auch die beiden Arbeitsprodukte, die als Leistungsnachweise gelten. Verlangt wird (a) auf Verarbeitungsebene 2 eine Portfolioarbeit, die von interninstitutionellen Arbeitsgruppen erstellt wird, und (b) auf Verarbeitungsebene 3 eine persönliche Abschlussarbeit, welche Integrationsversuche ins eigene, individuelle Kompetenzsystem dokumentiert. Es handelt sich dabei um Selektionsprozesse aus dem Kursangebot, die durch praxisbezogene Bedeutungszuschreibungen zustande kommen.

Das interinstitutionell zustande kommende Portfolio resultiert aus dem *sozialen Austausch*, der für die Art und Weise, was gelernt wird, letzten Endes bestimmend ist (Lave & Wenger, 1991). Dieses Lernen wird im vorliegenden Fall nicht nur durch die eigenen, persönlichen Voraussetzungen, sondern im Wesentlichen auch durch die Bedingungen der Institution, an der die Kursteilnehmenden tätig sind, mitbestimmt. Das Lernen der Teilnehmenden beschränkt sich infolgedessen nicht auf die Konfrontation mit multiplen konzeptionellen Sichtweisen von Coaching und Mentoring im Kurs. Diese werden auch auf unterschiedliche kontextuelle Gegebenheiten bezogen. Der Prozess der Erarbeitung wird durch die folgenden Merkmale in Gang gehalten: Portfolios werden in Tandems gemeinsam erzeugt. Diese setzen sich aus Kursteilnehmenden von unterschiedlichen Herkunftsinstitutionen zusammen. Im Portfolio werden vor allem die einzelnen Ausbildungsschritte und ihre Relevanz für die Praxis dokumentiert. Die Teilnehmenden entscheiden selbst, welche Aspekte der verschiedenen Themenblöcke sie aufnehmen wollen. Auch die Gestaltungsform ist nicht vorgeschrieben. Erwartet wird ein mitwachsendes Inhaltsverzeichnis von Themenblock zu Themenblock. Dieses soll Sedimente des eigenen Lernens sammeln (Lyons & Freidus, 2007) und fruchtbar für die eigene Institution werden lassen. Die beiden Partnerinnen und Partner analysieren die Erfahrungen jedes Themenblocks im Hinblick auf den Ist-Zustand in der eigenen Institution vorerst getrennt. Vorgeschlagen werden drei Analyseebenen: (1) Ebene des Designs der Praxisaus- oder Weiterbildung wie Organisation, Ziele, Personal, etc., (2) Ebene der Interaktionsformen zwischen den beteiligten Personen, (3) Ebene der Resultate bzw. der Frage, wie festgestellt wird, was die Studierenden gelernt haben. Auf dieser Basis kann die Situation in den durch die Teilnehmenden repräsentierten Institutionen anschliessend gemeinsam kontrastiert und diskutiert werden. Das Resultat dieser Auseinandersetzung sollte eine Ist-Diagnose sein, aus der Veränderungsoptionen als Soll-Zustände für beide Institutionen entwickelt und schriftlich festgehalten werden können. Die Ist-Diagnose und mögliche Entwicklungsaufgaben für die eigene Institution werden in einer Präsentation verdichtet und anlässlich einer Abschlussveranstaltung im Rahmen der beiden letzten Themenblöcke vorgestellt. Eine nähere Betrachtung dimensionaler Aspekte dieser Portfolioarbeit (Häcker, 2006) verdeutlicht, dass der Zweck neben den Kriterien, die für den Leistungsnachweis gelten, darin besteht, einen institutionellen Nutzen zu erzielen. Die Inhalte der einzelnen Themenblöcke sollten zudem angemessen repräsentiert sein. Damit soll erreicht werden, dass ein beträchtlicher Teil

des zurückgelegten Lernprozesses verarbeitet worden ist. Der Entscheid, welche Inhalte vorgelegt werden, wird jedoch den Teilnehmenden überlassen. Insgesamt geht es dabei weniger darum, Wahrheitskriterien zu erfüllen. Primär interessiert, welcher Sinn einzelnen Erfahrungen im Rahmen der institutionellen Besonderheiten zugeschrieben werden kann (vgl. Bruner, 1986).

Der *idiographische* Ansatz der persönlichen Abschlussarbeit fordert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer demgegenüber heraus, die Komplexität eines eigenen Falles systematisch aufzuarbeiten. Die eigene Person wird im Kontext des lebensgeschichtlichen Hintergrundes und der institutionellen Funktion, die sie innehat, gesehen. Davon ausgehend werden individuelle Veränderungsprozesse bzw. wird das Lernen während des Kurses analysiert. Die Falluntersuchung wird einem individuell relevanten Arbeitsfeld entnommen. Eine dafür als wesentlich angesehene Kursthematik wird detailliert aufgearbeitet. Auf dieser Basis wird zuerst eine Diagnose des eigenen Arbeitsverhaltens erstellt. Grundlage dafür bildet ein medial festgehaltener Verhaltensausschnitt, der zu Beginn des Kurses erhoben worden ist. Anhand der diagnostischen Befundlage und der aufgearbeiteten Kursthematik werden begründete Entwicklungsziele und -strategien festgelegt. Diese werden zur Neugestaltung genutzt und wiederum anhand eines medial festgehaltenen und analysierten Praxisausschnittes dokumentiert und bewertet. Erklärungshypothesen für veränderte und beibehaltene Verhaltensmuster werden formuliert und im Rahmen des eigenen subjektiven Wissensaufbaus reflektiert. Die Struktur dieser Auseinandersetzung folgt einer Logik, die den professionellen Könnenserwerb generell strukturiert. Es geht dabei im Wesentlichen darum, Alltagsprobleme wissenschaftlich zu deuten, zu bearbeiten und wenn angezeigt, Veränderungen einzuleiten und zu prüfen. Dies ist kein linearer Könnenserwerb, sondern ein iterativer Prozess der subjektiven Wissens- und Könnensgenese (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Es handelt sich dabei um eine subjektbezogene Form qualitativer Forschung und Analyse. Deskription und Interpretation erfolgen durch die Forschungssubjekte. Die Untersuchung findet in der natürlichen Umgebung statt. Die Verallgemeinerbarkeit beschränkt sich auf vergleichbare Fälle (Mayring, 2002).

5. Formale Kriterien

Zugelassen sind Personen, die einen universitären Abschluss oder eine gleichwertige Ausbildung nachweisen können. Während der gesamten Ausbildung muss der Zugang zu einem berufspraktischen Aus- oder Weiterbildungsgang von Lehrpersonen gewährleistet sein.

Der Kurs umfasst 200 Stunden Präsenzzeit. Zusätzlich sind je 125 Stunden für praktische Übungen und die Abschlussarbeit aufzuwenden. Der gesamthaft zu leistende Kursaufwand von ca. 450 Stunden gibt Anrecht auf 15 ECTS-Punkte. Teilnehmerinnen

und Teilnehmer, die den Kurs vollständig abgeschlossen haben, erhalten ein Zertifikat in Mentoring und Coaching in der Lehrerbildung der Universität Freiburg.

Literatur

- Beck, E. (2003). Training, Coaching oder Mentoring. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4, 52–56.
- Bonsen, M & Rolff, H. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (1992). Das «Professionswissen» von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.). *Erziehen als Profession. Zur Logik des professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske und Budrich.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 193–206.
- Edwards, A. & Collins, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary school. Supporting student teacher learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30 (2), 183–197.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Futter, K. & Staub, F. C. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 33–39). Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich in Velber.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hawley, W. D. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development. A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice* (pp. 127–150). San Francisco: Wiley.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, A. (2001). Koping-Gruppen und Praxistandems als Elemente kollegialer Supervision. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32 (4), 419–431.
- Hubermann, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (2), 193–211.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4–10.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development. Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 716–725.

- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtscoaches und als Mediatoren in der Rekontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 26–39). Seelze-Verber: Klett/Kallmeyer.
- Landert, C.** (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Chur: Rüegger.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, N. & Freidus, H.** (2007). The reflective Portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler La Boskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Part Two, pp. 1073–1108). Dordrecht: Springer.
- Mayring, P.** (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Messner, H. & Reusser, K.** (2000). Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 277–294.
- Mutzeck, W.** (2002). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Neuweg, H. G.** (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackel & H. G. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1–26). Münster: LIT Verlag.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nölle, K.** (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48–68.
- Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Stolz, S.** (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen (Bd. 27). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Oser, F.** (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215–342). Chur/Zürich: Rüegger.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Putnam, R. T. & Borko, H.** (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15.
- Russo, A.** (2004). School-based coaching. *Harvard Education Letter Research Online*. Available: www.edletter.org/past/issues/2004-ja/coaching.shtml [19.8.04].
- Schlee, J.** (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für Pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»? Bern: Haupt.*
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Spiro, R. J. & Jehng, H. J. C.** (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163–205). Hillsdale: Erlbaum.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Staub, F. C., Gogg, K. & Kreis, A.** (2004). Handlungsorientierte Berufsschullehrpersonenbildung. Aus der Sicht von Dozierenden und (ehemaligen) Lehramtsstudierenden. In Höheres Lehramt für Berufsschulen & Höheres Lehramt für Mittelschulen (Hrsg.), *Beiträge zur Handlungsorientierung. Berichte aus Praxis und Forschung – Band 1* (S. 213–236). Bern: h.e.p.

Zertifikatskurs Coaching und Mentoring

- Staub, F. C., & Stern, E.** (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94* (2), 344–355.
- Tietze, K.** (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Wang, J. & Odell, S. J.** (2002). Mentoring learning to teach according to standard based reform: A critical review. *Review of Educational Research, 72*, 481–546.
- Weinert, F. E. & Helmke, A.** (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34*, 223–233.
- West, L. & Staub, F. C.** (2003). *Content-Focused Coaching. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Autoren

Fritz C. Staub, Prof. Dr., Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg, Leiter Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Sekundarstufe I, fritz.staub@unifr.ch
Alois Niggli, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Dienststelle Forschung, niggli@edufhr.ch

Ein multiperspektivischer Ansatz der Didaktik des Sachunterrichts für die Primarstufe: die Modulgruppe «Natur-Mensch-Gesellschaft» am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW

Markus Baumgartner, Urs Heck und Christian Weber

Zusammenfassung Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG): Der Name ist Programm. Studierende, Schülerinnen und Schüler erkunden Phänomene ihrer Lebenswelt. Diese Phänomene suggerieren beim ersten Hinsehen entweder eine naturbezogene oder eine gesellschaftsbezogene Verortung. Beim zweiten Blick zeigt sich schnell, dass dieselben Phänomene auch andere Verortungen ermöglichen. Was als naturbezogen erscheint, weckt auch historische, ökonomische, technische, ethische Fragestellungen und umgekehrt. Das Modul Natur-Mensch-Gesellschaft im Studiengang Primarstufe/Abteilung Zofingen der Pädagogischen Hochschule FHNW ist darum ein auf Multiperspektivität ausgerichtetes Lernangebot.

Multiplicity of perspectives – an approach to the Didactics of Social Studies and Science at primary level: the module group Nature-Human Being-Society at the University of Pedagogical Studies, FHNW, Primary Institute

Abstract Nature-Human Being-Society: The module name is indicative of the programme content. Students and pupils explore environmental phenomena which, at first sight, appear to belong to the realm of nature or society. On closer inspection, however, it soon becomes apparent that a connection to other realms can be detected. What appears to be nature-related raises historical, economical, technical and ethical questions and vice-versa. The module Nature-Human Being-Society offered in a degree course by the University of Pedagogical Studies, FHNW, department of Zofingen, is an educational offer with a multifaceted approach.

1. Einleitung

Das Schulfach «Realien» auf der Primarstufe ist ein vielgestaltiges und erklärungsbedürftiges Konstrukt. Die vor den 80er-Jahren gebräuchliche Bezeichnung «Hei-

mat- und Lebenskunde»¹ weist auf eine Zielperspektive hin, die irgendwo zwischen Lebensraumerkundung und gesellschaftlicher Anpassung oszilliert. In der Perspektive Lehrer-/Lehrerinnenbildung stellt sich zudem die Frage nach dem spezifischen Fokus des Sachunterrichts auf der Primarstufe. Konkreter: Wie ist die Aufgabe des Sachunterrichts auf der Primarstufe zu bestimmen, so dass er einerseits das Lernen der 4- bis 8-Jährigen differenziert und gleichzeitig auf das stärker disziplinenorientierte Lernen auf der Sekundarstufe 1 vorbereitet? In inhaltlicher Hinsicht stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von fachlicher Systematik und Kind- bzw. Phänomenorientierung.

Zwei wichtige Feststellungen aus der Schulpraxis waren mitbestimmend für die Konzeption des Ausbildungsmodells NMG. Die herkömmliche Einteilung und Zuteilung der Facetten von Welt, wie sie die meisten Lehrpläne vorgeben und in der Praxis umgesetzt werden, postuliert eine klare fachliche Zuordnung von Themen zu bestimmten Inhaltsbereichen und Themenschwerpunkten. Steinzeit gehört zur Geschichte, also Mensch und Zeit; Geld gehört zu Mensch und Wirtschaft oder der Fuchs ist Natur pur. Es zeigt sich aber schnell, dass diese Orientierung allein an einer inhaltsbezogenen und thematischen Ordnung ins Leere läuft. Wer in der Lebenswelt Sachen, Dinge, Phänomene erkunden und ergründen will, stösst auf komplexere Zusammenhänge. Phänomene sind eben vielschichtiger: Geld ist zwar verbunden mit ökonomischen Fragestellungen, ebenso aber mit historischen (vom Tauschen zum Bezahlen) oder gar technischen (Prägen, Herstellen von Münzen etc.) und sozialen Fragestellungen (Armut und Reichtum in der Gesellschaft). Wird die Lehr-/Lernaufgabe «Welterkundung» allein von inhaltsbezogenen Ordnungsmustern her strukturiert, so wird diese komplexe Vernetzung von Phänomenen zum Problem. Orientierung gelingt dann offensichtlich bloss durch Komplexitätsreduktion, sprich Vereinfachung, gar Banalisierung der Phänomene. Ludwig Duncker thematisiert dieses Problem unter dem Begriff «Mehrperspektivität», den er als Prinzip der Allgemeinen Didaktik (Duncker, 2005) entfaltet. Dieses Prinzip lässt sich durchaus in den fachdidaktischen Raum, gerade ins komplexe Feld Sachunterricht auf der Primarstufe, erweitern.

Hinsichtlich der Ausbildung von Lehrpersonen stellt sich die Frage nach der fachlichen und fachdidaktischen Vorbereitung für den Sachunterricht. Vordergründig bezieht sich

¹ In der Bundesrepublik Deutschland hat sich der Begriff «Sachunterricht» eingebürgert, weil es dabei vordergründig um Sachen und Dinge geht. In der Schweiz wurde die alte Lehrplanbezeichnung «Heimatkunde» bzw. «Heimat- und Lebenskunde» im Zuge der Lehrplanreformen in den 80er- und 90er-Jahren abgelöst durch unterschiedliche kantonale Bezeichnungen des Schulfaches. Die Schulfachbezeichnung «Realien» (Kanton Aargau) setzt ins Zentrum, dass sich das Lernen in diesem Schulfach in erster Linie darauf bezieht, was «real» ist, was sich in der sogenannten Realität zeigt. Der Bezeichnung «Mensch und Umwelt» (Kanton Zürich) vermeidet zwar den diffusen Heimatbegriff, indem an dessen Stelle der nicht weniger diffuse «Umweltbegriff» tritt. Umwelt ist ein Begriff, der eine starke umgangssprachliche Schlagseite aufweist und häufig bloss mit Umweltschutz und der bedrohten Natur konnotiert wird. «Natur-Mensch-Mitwelt» (Kanton Bern, vgl. Adamina, 2004) schliesslich versucht, durch additive Aufzählung den Menschen in der Wahrnehmung der Natur und der Mitwelt zu akzentuieren. «Sachunterricht» rückt den Fokus Sache ins Zentrum und setzt sich ab von kulturellen Techniken.

der Sachunterricht auf folgende Bezugsdisziplinen: Physik, Chemie, Biologie, technische Wissenschaften, Geografie, Geschichte, Ökonomie, Soziologie, Politologie, Sozialpsychologie, Philosophie, Religionswissenschaften, Ethnologie und und und ... Die Fülle der mit diesem Schulfach verbundenen Wissenschaftsdisziplinen zeigt deutlich, dass dieser Anspruch nicht erfüllbar sein kann. Zwei Lösungsmöglichkeiten bieten sich hier an: Oberflächlichkeit oder Splittung in Disziplinen-Spezialisierung. Entweder verbleibt das Lernen der Kinder auf einer umgangssprachlichen Oberfläche, die in der Regel bloss reproduziert, was bereits bekannt ist, oder sie folgt einem Additionsprinzip, welches das Schulfach als Addition verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit ihren je eigenen fachdidaktischen Profilen versteht.

2. Mehrdimensionale Fachkonzeption des Schulfaches «Realien»

Das Ausbildungs-Modul «Natur-Mensch-Gesellschaft» (NMG) setzt sich zum Ziel, Studierende auf einen Sachunterricht vorzubereiten, welcher der Mehrdimensionalität des Schulfaches Rechnung trägt. Statt allgemeinverbindlicher Oberflächlichkeit oder zusammenhangsloser Addition von fachlichem Einzelwissen steht hier das Konzept der Multiperspektivität im Zentrum, statt ausschliesslicher Inhaltsorientierung eine starke Rückkoppelung an das sachbezogene Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Damit stehen drei Fragen zur Klärung an:

1. Wie sind Komplexität der Lebenswelt und Stufenorientierung zu verbinden?
2. Wie ist das Verhältnis von Schulfach und Wissenschaftsdisziplinen zu beschreiben?
3. Worin besteht der Kern der (fach)didaktischen Aufgabe der Lehrpersonen im Sachunterricht?

2.1 Die Komplexität der Lebenswelt und Stufenorientierung

Gegenstand des Lehrens und Lernens im Sachunterricht auf der Primarstufe sind Sachen, Gegenstände, Erfahrungen. Wir sprechen von Phänomenen². Ein Phänomen ist etwas, was sich im Blick des Betrachters zeigt. Und weil es sich zeigt, können wir es wahrnehmen. Aber weil wir wahrnehmen, was sich zeigt, sind die Betrachtenden immer beteiligt an der Bestimmung der Perspektive, unter der das Phänomen erkundet

² «Phänomen» (griechisch *phainomenon*, Erscheinung wie Erscheinendes). Wir verstehen Phänomen nicht umgangssprachlich (phänomenal, aussergewöhnlich/einzigartig), sondern als Begriff, der eine wenigstens begriffliche Unterscheidung zwischen Erscheinung und Ding bzw. Sache postuliert. Erscheinungen (Sinnesdaten, Sinneseindrücke) bilden den primären Gegenstand der Wahrnehmung und den Ausgangspunkt der Erfahrungsekenntnis. Interessant bleibt dabei, dass Phantasie (griechisch *fantasia*) als Substantiv sich vom selben Grundverb herleitet wie Phänomen. Es meint ursprünglich auch dasselbe: Erscheinen, Erscheinung. Erst später bildet sich die Bedeutung von (produktiver) Einbildungskraft (vgl. dazu Stichwort «Phänomen» in J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.). (1989). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Band 7). Basel: Schwabe AG, Sp. 461 ff.).

sein will. In diesem Wechselspiel zwischen Beobachtenden und Beobachtetem gründet das Schulfachverständnis auf der Primarstufe. Sachen sind reine Dinge an sich, Objekte. Phänomene aber sind immer schon verbunden mit denjenigen, die sie wahrnehmen. Es sind letztlich Deutungen, Verständnisse, die sich sofort in, mit und unter den Dingen zeigen.

Was heisst dies für eine stufenbezogene Erkundung der Welt auf der Primarstufe? Verbleibt der Fachunterricht auf der bloss genauen Beschreibung dessen, wie sich das Phänomen zeigt, so ist Sachunterricht nichts anderes als Sprachunterricht. Es geht um Sprachfähigkeiten oder Textverständnis. Im Sachunterricht soll es aber ums Verstehen von Phänomenen gehen, wie Martin Wagenschein für den naturwissenschaftlichen Bereich unermüdlich postuliert hat. Im Zentrum stehen die Fragen, die das Phänomen bei den Kindern auslöst, diese müssen weiterbearbeitet werden. Ebenso klar ist aber, dass diese Fragekreise sehr schnell an Grenzen stossen, deren Verständnis erst im disziplinär aufgefächerten Kanon ab der Sekundarstufe I angegangen werden kann. Die Aufgabe der Primarstufe besteht nicht darin, hochkomplexen Wissenschaftsdisziplinen-Stoff so weit zu verdünnen, dass er in einem schnell kreierte Pseudo-Versuch mit Recycling-Materialien einen Sachverhalt illustriert oder vorführt. Dabei bleibt meistens die Komplexität der Phänomene auf der Strecke. Das ist ja das Erstaunliche an Kinderfragen, dass sie vor keinen Fragen Halt machen, dass sie also gerade nicht von diesem in den Lehrplänen (oder besser Stoffplänen) diktierten engen Wahrnehmungshorizont ausgehen, der die Maus der Natur und das Geld der Wirtschaft zuordnet. Im Gegenteil, die Komplexität der Phänomene widerspiegelt sich in der Vielfalt der Fragerichtungen von Kinderfragen. Sie führen sofort in eine Vielzahl von fachlichen Bezügen mit ihren je eigenen Antwort- und Erklärungsvorschlägen. Das bedeutet: Erste Station in der Lern-Erkundung von Welt ist immer die Erfahrung der Phänomene in ihrer Multiperspektivität. Dies ist der Dreh- und Angelpunkt der Lernwege der Kinder (und der Lehraufgabe der Lehrpersonen auf der Primarstufe): Kinder entdecken, dass Phänomene Fragen zu ganz unterschiedlichen Perspektiven auslösen und entsprechende Antworten in sich bergen, die es aufzuschliessen gilt.

2.2 Das Verhältnis von Schulfach und Wissenschaftsdisziplinen

Im Zentrum des Schulfaches steht nicht eine einzelne Fachdisziplin, sondern stehen Phänomene in ihrer Multiperspektivität. Das meint: Phänomene stehen immer in Beziehung zu spezifischen Fragestellungen, die zur Klärung Anleihen bei verschiedenen Disziplinen der Wissenschaft machen. Eine bloss Addition von disziplinärem Wissen reicht hier nicht aus. Im Gegenteil! Ein solches Wissen verführt gerade dazu, wiederum disziplinenorientierte Ordnungslogiken über die Phänomene zu stülpen. Und schon verkommt das Phänomen zur blossen Illustration einer disziplinären Fragestellung. Das disziplinäre Wissen kommt grundsätzlich in anderer Zugangsweise zum Tragen. Das Phänomen steht an erster Stelle. In ihm zeigen sich dessen Vernetztheit mit vielen unterschiedlichen und unterscheidbaren Fragen. Das je disziplinäre Wissen stellt sich in den Dienst der Multiperspektivität. Das Beispiel Geld vom Beginn macht diese

umgekehrte Blickrichtung deutlich. Geld ist nicht einfach Wirtschaft, sondern gleichermaßen auch Sozialkunde oder Technik. Steht das Phänomen im Zentrum (und eben nicht die disziplinäre Logik), so entscheidet die Frage, die das Phänomen bei den Wahrnehmenden auslöst, darüber, aus welchem disziplinären Wissensfeld Klärungen zu erwarten sind. Diese Umkehrung der Logik erfordert aber ein spezifisches Verständnis der Rolle der Lehrpersonen.

2.3 Die (fach)didaktische Aufgabe der Lehrperson

Im Mittelpunkt des Sachunterrichts steht das Kinderdenken in seiner Ausrichtung auf Phänomene ihrer Lebenswelt. Lernen im Sachunterricht heisst, das sachbezogene (Vor-)Verständnis der Lernenden zu erweitern und zu differenzieren. Lernbegleitung und Lernförderung heisst demzufolge, die Wahrnehmung der Kinder zu schärfen und ihnen geeignete Anlässe zu geben, an denen sie ihr Vorverständnis differenzieren können, und zwar in spezifischer Hinsicht. Die Klärung der Sache ist also untrennbar verbunden mit der Wahrnehmung der Perspektive, zu der die jeweilige (Kinder-)Frage gehört. Nur so kann das Vorverständnis fachbezogene Arbeits- und Denkweisen oder Phänomenklärungen so integrieren, dass sich diese in Richtung wissenschaftlicher Beschreibung sachstruktureller Aspekte ausdifferenzieren (vgl. Beck, 1996). Denn Wissenschaft zeigt sich immer in definierten wissenschaftsdisziplinären Kategorien. Multiperspektivität als Dreh- und Angelpunkt bedeutet also die Umkehrung der Orientierungsspur im Unterricht: Von den Phänomenen zu den verschiedenen fachbezogenen Perspektiven der Deutung und Erklärung von Phänomenen (und nicht von der inhaltlichen Gliederung der Lebenswelt zu einzelnen Themen). Lehrpersonen, die auf der Primarstufe Sachunterricht unterrichten, sind also etwas anderes als spezielle Sprach-Lehrpersonen oder Allround-Mini-Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Sie sind Meisterinnen und Meister der Multiperspektivität. Sie verstehen es, die bei den Kindern vorherrschende Sicht auf Phänomene so im Unterricht zu vertiefen, dass eine differenziertere Sicht der Perspektiven sich einstellt. Sie bauen also nicht weiter an der Bewunderung der Erklärungsfähigkeit der einzelnen Wissenschaften, sondern wecken und fördern bei Schülerinnen und Schülern das Interesse und die Neugier auf Zusammenhänge zwischen Phänomenen und disziplinär verorteten sachstrukturellen Aspekten. Als Lehrpersonen der Primarstufe leisten sie also im wahrsten Sinne eine propädeutische Arbeit. Sie fördern nicht den kleinen Emil als Physikus und die kleine Sophie als Sozialwissenschaftlerin (oder umgekehrt, die Gender-Frage einmal ausgeklammert), sondern leisten Zugangsarbeit für Schülerinnen und Schüler gerade zur komplexen Realität mit multiperspektivischen Phänomenen.

3. Folgerungen für die fachlich-fachdidaktische Ausbildung von Lehrpersonen für den Sachunterricht auf der Primarstufe

Wir gehen von folgenden drei Grundannahmen aus:

- Lernanlässe orientieren sich primär am Kinderdenken.
- Im Zentrum stehen Phänomene in ihrer ganzen multiperspektivischen Vernetztheit.
- Disziplinenbezogenes Sachwissen ist (Fern-)Ziel der Bemühungen, nicht primarstufenbezogener Fokus des Lehrens. Dieser gründet im Aufbau von Multiperspektivität.

Daraus ergeben sich die folgenden Ziele einer Grundausbildung. Lehrpersonen gewinnen Einblicke in das Denken und exemplarische Sachbildungsprozesse von Kindern. Sie orientieren sich selber am Konzept «Multiperspektivität» und kennen unter diesem Fokus relevante Phänomene, die mit unterschiedlichen wissenschaftsdisziplinären Wissensfeldern vernetzt sind. Das sind die fachwissenschaftlichen Aufgaben einer Ausbildung für den Sachunterricht auf der Primarstufe. Zu den fachdidaktischen Aufgaben gehören alle Fragen rund um die Umsetzung einer solchen Professionalität des Zeigens (Duncker, 2005) im multiperspektivisch aufbereiteten Sachunterricht. Lehrpersonen entwickeln Lernanlässe, die sich im Spannungsfeld zwischen Kinderdenken und sachstrukturellen Aspekten begründen. Hauptstrang des Ausbildungsmoduls bildet die fachdidaktische Leitidee «Multiperspektivität»: Studierende setzen sich exemplarisch mit dem Konzept «Multiperspektivität» auseinander. Sie verstehen selber Phänomene in ihrer Vielgestaltigkeit und legen diese Sicht ihrem Unterrichtsverständnis zugrunde. Sie entwickeln an exemplarischen Phänomenen ein Verständnis für relevante und stufenbezogene sachstrukturelle Aspekte als Schärfung des eigenen wissenschaftsdisziplinären Sachwissens. So verbinden sie disziplinäre Kenntnisse mit dem zentralen fachdidaktischen Ansatz «Multiperspektivität».

Konkret besteht die Ausbildung im Modul NMG an der Abteilung Zofingen des Instituts Primarstufe der PH FHNW aus fünf Elementen, mit denen die genannten Ziele angestrebt werden (insgesamt 10 Credits, vgl. Tabelle 1). Leitende Grundfigur für die Gliederung der Ausbildungskurse ist das didaktische Dreieck. In jedem der drei Ausbildungssemester steht ein Aspekt des Dreiecks im Vordergrund. Mit Bedacht beginnen wir mit dem «Kind», also mit der Beschäftigung mit dem Denken und den Sachbildungsprozessen der Kinder. Im 2. Semester steht die Auseinandersetzung mit der «Sache» anhand der Leitidee «Multiperspektivität» im Vordergrund. Studierende lernen, eigene Fragestellungen zu einem Phänomen mit Erklärungen und Informationen aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu bearbeiten. Im letzten Semester verbinden Studierende Kinderdenken und sachstrukturelle Aspekte, indem sie dazu passende Lernumgebungen entwickeln. Kernelement dieser Lernumgebungen ist ein Lernanlass, der Schülerinnen und Schüler so mit dem Phänomen in Beziehung bringt, dass das Phänomen direkt zu den Schülerinnen und Schülern spricht (und nicht die Instruktion der Lehrperson zum Phänomen).

Tabelle 1: Ausbildungsplan (oder Curriculum) «Natur-Mensch-Gesellschaft»

1. Sem. 2 cr.	Mit Kindern die Welt entdecken	kursorisch 2-stündig	Sachbildungsprozesse von Kindern, Lehrplan	
3. Sem. 1 cr.	Blockwoche NMG – Menschen in Zeit und Raum – Technik und Gesellschaft	Blockwoche Wahlpflicht	Ausserschulische Lernorte, handelnd-entdeckendes Lernen	
3. Sem. 2 cr.	Mit Kindern die Welt verstehen	kursorisch 2-stündig	Multiperspektivität fachdidaktisch	
3. Sem. 2 cr.	NMG-Leitfragen: Die Welt verstehen	kursorisch 2-stündig	Multiperspektivität fachwissenschaftlich	Leistungsnachweis 1: eigene Fragen zu einem Phänomen klären und hinsichtlich Multiperspektivität reflektieren
4. Sem. 3 cr.	NMG unterrichten und verantworten	kursorisch 3-stündig	Lernanlässe und Lernumgebungen; Menschenrechtsbildung und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE)	Leistungsnachweis 2: Lernanlass zu einer Lernumgebung gestalten und begründen

Auf der Seite der Dozierenden bedeutet diese Ausrichtung am Konzept «Multiperspektivität» eine gemeinsame Verantwortung der drei beteiligten Dozierenden mit unterschiedlichen fachdisziplinären Hintergründen. Die Dozierenden verstehen sich nicht mehr als disziplinär beheimatete Experten, sondern als Fachleute für NMG auf der Primarstufe. Der Naturwissenschaftler, der Geisteswissenschaftler und der Schulpraktiker spannen zusammen: In jedem Kurs begegnen die Studierenden allen Dozierenden. Sie erleben so die Leitidee «Multiperspektivität» und erhalten Impulse für die Förderung des Kinderdenkens in der Auseinandersetzung mit Phänomenen unter verschiedenen Perspektiven.

4. Einschätzungen und Erfahrungen

Die bisher durchgeführten und bezüglich Modul NMG abgeschlossenen vier Studiengänge erlauben einen ersten Rückblick und eine erste Bewertung. Die Erfahrungen sind mehrheitlich positiv, zeigen aber auch auf, wo die hauptsächlichsten Herausforderungen liegen. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Kinderdenken zu Beginn der Ausbildung (und eben gerade nicht mit disziplinär organisiertem Themenwissen) öffnet den Studierenden die Augen für Chancen und Herausforderungen in der Begleitung von Sachbildungsprozessen bei Kindern. Als Beispiel mag der Einblick einer Studentin im Rahmen einer allgemeinen Studienaufgabe dienen: Dass Kinder ihr Wissen übers Mittelalter zum Beispiel aus den Duplo-Spielschachtelbeschreibungen beziehen, weckte das Interesse nach den Quellen des Wissens von Kindern. Rückmel-

dungen aus den Praktika zeigten einen differenzierten Blick der Studierenden auf das Spannungsfeld zwischen Inputorientierung (attraktives methodisches Inszenieren von Inhalten) und Outputorientierung (angestrebte Lernergebnisse im Sachunterricht). Damit verbunden – die jeweils in einer grossen Ausstellung präsentierten Lernanlässe belegen dies – ist das vertiefere Verständnis der Unterschiede zwischen der Instruktion als lehrerbezogener Erklärung von Sachverhalten oder als lehrerbezogener Anweisung und dem selbstständigen Entdecken und Erforschen von Phänomenen durch Lernende im Unterricht. In einer Diplomarbeit arbeiteten zwei Studierende auf, wie sich ihr Verständnis von Werkstattarbeit im Fach Realien im Laufe der Ausbildung verändert hat: Sachunterricht ist nicht mehr bloss Themenlieferant für Werkstattposten in Mathematik, Sprache, Gestalten, Musik etc., sondern wird als eigenständiger Bereich für die Bearbeitung sachstruktureller Aspekte wahrgenommen. Des Weiteren zeigt sich eine inhaltliche und begriffliche Nähe zu den Entwicklungen des HARMOS-Konkordates Naturwissenschaften (das Pendant für die Geistes- und Sozialwissenschaften steht leider noch aus). Ethik und Religionen, ein Lernfeld, das gerne unter konfessionsbetonten Vorbehalten ausgeklammert wird, gewinnt selbstverständliche Einbindung als Perspektive innerhalb der Multiperspektivität. In Arbeiten von Leistungsnachweisen zeigt sich auch, wie sehr Studierende lernen müssen, dass disziplinar erklärendes Mittelschulwissen nicht unbedingt deckungsgleich ist mit dem Zurückführen-Können eines Phänomens auf zugrunde liegende sachstrukturelle Aspekte. Nicht zuletzt gehört zu den positiven Auswirkungen der vorliegenden Modulkonzeption, dass das kleine NMG-Team durch die verlangte enge Zusammenarbeit in der Tat ein gemeinsames Verständnis des Sachunterrichts aufzubauen begann, das hinter oder über der je eigenen biografisch bedingten disziplinären Herkunft stand. Kurz: Sachunterricht wurde zur eigenständigen pädagogischen Disziplin.

Auch die Herausforderungen zeigten sich deutlich. Rückmeldungen der Studierenden, gerade auch im Berufseinführungsjahr, monieren, dass sie das vorliegende NMG-Modul-Verständnis in den Praktika zu wenig angetroffen hätten. Im Gegenteil: Sie erlebten im Schulhauskollegium vornehmlich eine Stoffvermittlung traditioneller Art. Das weist auf die Bedeutung schulinterner Weiterbildung gerade im Bereich Sachunterricht hin. Weiter zeigt sich eine nicht immer ganz leichte Balance zwischen Ausbildungselementen der Allgemeinen Didaktik und Ausbildungselementen im Sachunterricht. Das Training von Studierenden mit dem Werkzeug der Lehr- und Lernformen bildet ambivalente Haltungen bezüglich Input- und/oder Outputorientierung. So wichtig die Formen der Inszenierung von Unterricht sind, die Verbindung zum Handeln im fachdidaktischen Konzept «Multiperspektivität» (wo häufig gerade didaktische Askese am Platz ist) gelingt nicht leicht. Die kollegiale Zusammenarbeit unter den Modul-Dozierenden ist die Voraussetzung für ein gemeinsames Selbstverständnis, sich als Expertenteam für Sachunterricht zu verstehen und die je eigene disziplinäre Beheimatung hintanzustellen. Es zeigte sich, dass eine gemeinsame, einfache (aber nicht simple) Begrifflichkeit das A und O des gemeinsamen Lehrens und Lernens ist. Gerade die Suche nach Fragestellungen für Leistungsnachweise und Studienaufgaben ist eine anspruchsvolle Arbeit.

Sie schafft aber auch die nötige Herausforderung, um zum Beispiel diese gemeinsame Begrifflichkeit jenseits wissenschaftsdisziplinärer Spezifika zu finden und zu erproben. Eine verbindliche Begrifflichkeit ist unabdingbare Grundlage für ein klares Konzept Sachunterricht auf der Primarstufe, das die Differenzierung in disziplinäre Horizonte nicht als Voraussetzung nimmt, sondern als Ziel des Lernens auf der Primarstufe formuliert.

Literatur

- Adamina, M.** (2004). «Natur-Mensch-Mitwelt» – ein Konzept zum Sozial- und Sachunterricht in der deutschen Schweiz. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht. Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 180–187). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, G., Eysel, H., Grauel, G., Otte, M., Schäffer, R. & Soll, W.** (1996). Fachdidaktik Realien – Sechs Thesen zum Sachunterricht. In G. Beck et al. (Hrsg.), *Das neue Sach- und Machbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Duncker, L.** (2005). Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, B.** (2004). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische, aktuelle und internationale Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heck, U., Weber, C. & Baumgartner, M.** (2009). Lernen in Erfahrungsräumen. Ein Praxismodell für den Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kahlert, J.** (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauterberg, M.** (2005). *Bibliographie Sachunterricht. Eine kommentierte Auswahl 1976–2003*. Hohengehren: Schneider.
- Stucki, C.** (2007). *Ausbildungskonzepte in der Fachdidaktik Mensch und Umwelt an den Deutschweizer Pädagogischen Hochschulen. Eine Dokumentation im Rahmen des Bildungsurlaubs an der PH Rorschach*. Manuskript.
- Weber C. & Baumgartner M.** (2006). Lernumgebungen: Wie lernen Kinder besser? In H.-U. Grunder (Hrsg.), *PrimarlehrerIn der Zukunft* (S. 76–81). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Autoren

- Markus Baumgartner**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Strengelbacherstrasse 25B, 4800 Zofingen, markus.baumgartner@fhnw.ch
- Urs Heck**, Dr., Berater in Sachunterricht, Feedback und Lerncoaching, Friedenstrasse 12, 8400 Winterthur, urs.heck@biss-feedback.ch
- Christian Weber**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz, Strengelbacherstrasse 25B, 4800 Zofingen, christian.weber@fhnw.ch

«Massiver Paradigmenwechsel» oder «Nichts radikal Neues»? Anmerkungen zur historischen Verortung von Bildungsstandards

Rudolf Künzli

Zusammenfassung Bildungsstandards haben historische Vorläufer, ganz allgemein in den vielfachen Anstrengungen zur Vereinheitlichung der Bildungseinrichtungen und im Besondern in älteren Prüfungsstandards und vergleichenden Leistungsmessungen. Was können solche Verweise für die gegenwärtigen Standardisierungen bedeuten? Der Beitrag zeigt, wie schnell historische Positionierungen laufender Reformen zur selektiv geschönten Rechtfertigung werden, wenn die soziopolitischen Kontexte der Referenzen ausgeblendet werden. Sie verdecken dann mehr wirkungsmächtige Interessen und Machtstrukturen, als dass sie Zusammenhänge aufklären. Der Artikel plädiert für eine gründliche soziopolitische und kultursoziologische Analyse der laufenden Bildungsreformen.

«Massive Paradigm Shift» or «Nothing radically New»? Comments on the historical positioning of educational standards

Abstract Educational standards have historical precursors, more generally in the multiple efforts to unify the educational institutions and more specifically in older test standards and comparative performance. What can back-references such as these signify in connection with current standards? This article shows how quickly the historical positioning of ongoing reforms becomes a selectively polished justification of the same, if the socio-political context of the references is evaded. It conceals influential interests and power structures more than it explains connections. This article calls for thorough socio-political analysis of current educational reforms.

In seinem Beitrag zur Bedeutung der Bildungsstandards stellt Helmut Fend diese «in den Kontext der neuen Steuerungsmodelle, die unter «Educational Governance» firmieren» (Fend, 2008, S. 292). Dabei sieht er sich seit «einigen Jahren» als Zeuge einer «wissenschaftlichen Revolution». Diese scheint freilich zentrale Bestandteile wie die Bildungsstandards selbst noch nicht erfasst zu haben. Denn zwischen den klassischen Lernzielformulierungen und den Beschreibungen von Bildungsstandards gibt es «keine qualitativen Unterschiede» (Fend, 2008, S. 295). Fend belegt das am Beispiel einer Gegenüberstellung von Lernzielen aus dem Zürcher und dem Glarner Lehrplan einerseits und den Bildungsstandards von Baden Württemberg andererseits. Damit hier «ein Zugewinn» und «eine produktive Weiterentwicklung von Lernzielformulierungen» erreicht werden könnten, müssten diese «in die Sachstruktur und die psychologische Aufbaustruktur von Kompetenzen» eingebettet sein. Erforderlich seien dazu auch «eine Zuordnung von Tests und Aufgaben zu den so definierten Teilkomponenten und Stufen

der Kompetenz», und dies alles auf der Grundlage «einer fundierten Inhaltsplanung». Ohne ein «grosses Forschungsprogramm» (Fend, 2008, S. 299) sei das nicht zu leisten. Fend umreisst damit ziemlich genau, was vor rund einem halben Jahrhundert Jerome S. Bruner in dem grossen Curriculum-Manifest «The Process of Education» im Jahre 1960 als Report der Woods Hole Conference¹ festgehalten hat. Es war Startpunkt und Programm für die Entwicklung der grossen Curricula der 60er- und 70er-Jahre. Unter massgeblicher Mitwirkung der «ablest scholars and scientists» in «the fields of knowledge» (Bruner, 1960 S. 32) entstanden Curricula wie die Programme von Biological Science Curriculum Study (BSCS), «Man: a course of Study» (MACOS), Science 5/13 und manch andere. Eingedenk dieser Historie ist Fends Aufruf an die Standardforschenden und -promotoren zur «Selbstbescheidung» (Fend, 2008, S. 299) sicher angebracht. Er selber ist sehr vorsichtig, wenn er die Möglichkeiten der Verwendung von Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht sichtet. Diese sind durchwegs im Konjunktiv gehalten und erst noch mit «mehreren Vorsichtsklauseln» (Fend, 2008, S. 300) versehen.

Die «Multifunktionalität der Bildungsstandards», welche Fend konstatiert (Fend, 2008, S. 300) und die Oelkers und Reusser in ihrer Expertise «Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen» (Oelkers & Reusser, 2008) zu einem systematischen Schulentwicklungsprogramm entfalten, stellt für ihre historische Verortung ein Problem dar. Nicht bloss dass bei ihrer Verwendung und ihrer Etablierung «Vorsichtsklauseln» zu diskutieren und zu berücksichtigen sind; hinter der Multifunktionalität der Bildungsstandards stehen Interessen und Motive durchaus heterogener schulpolitischer Akteure. So wäre es politisch naiv, Steuerungsinteressen umstandslos mit Qualitätsverbesserungsinteressen gleichzusetzen oder pädagogische Förderungsinteressen mit einem erhöhten Bedarf an Systemdaten fest zu verknüpfen oder Selektionsgerechtigkeit mit gewerkschaftlichen Interessen an Auftragsklarheit. Dies und einiges mehr wird zurzeit im Instrument der Bildungsstandards gebündelt. Eine historische und systematische Verortung müsste solche Interessen offenlegen und müsste die Gewichtsverteilungen dieser Interessen klären, um zu prüfen, ob und wie die «kluge Balance mehrerer Funktionen», von der Fend spricht (Fend, 2008, S. 302), denn tatsächlich aussieht oder aussehen sollte. Auch das Neben- und Zueinander unterschiedlicher Standardtypen, wie der Content-, der Opportunity-to-learn- und der Performance-Standards müsste geklärt werden. Deren funktionale Differenzen wären zu explizieren, stattdessen werden sie oft verwischt, wo es schulpolitisch darum geht, einer konsistenten Verknüpfung und Abstimmung aller Steuerungselemente wie Lehrpläne, Lehrmittel, Prüfungsanforderungen, Tests und schulorganisatorischer Verordnungen das Wort zu reden. Nur zu oft stehen hinter solchen Versuchen Vorstellungen einer direkten Top-down-Steuerung von Bildungsprozessen und eines «Durchgriffs» von Politik und Administration in das

¹ Die Woods Hole Conference von 1959 war die Antwort des US-amerikanischen Bildungsestablishments auf den sogenannten Sputnikschock von 1957.

Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer, die so gar nicht zu dem gleichzeitig propagierten Modell von Angebot und Nutzung passen.

Lucien Criblez und Christine Huber stellen in ihrem explizit als historisch ausgewiesenen Text die Bildungsstandards in einen allgemeinen Traditionszusammenhang von Schulreformen: «Schulreformen zielten oft auf Standardisierung im doppelten Sinne: Erstens sollten bestimmte Qualitätsmerkmale erreicht werden und zweitens sollten diese Qualitätsmerkmale flächendeckend – das heisst: in allen Schulen – erreicht werden» (Criblez & Huber, 2008, S. 281). Sie geben dafür keine Belege, stattdessen listen sie die verschiedenen Dimensionen und Felder von Schule auf, auf welche sich Standardisierungsbemühungen richteten und richten. Auf die ganz unterschiedlichen Wirkungen und Erwartungen, welche mit der Normierung der verschiedenen Dimensionen verbunden sind/waren, gehen sie leider nicht ein. In analoger Weise stellen auch Ulrich Halbheer und Kurt Reusser die Bildungsstandards in einen historischen Normierungszusammenhang. Sie führen als Belege «geläufiger Standardisierungen im Schulsystem» «die Einführung obligatorischer Lehrmittel, die Festsetzung der zeitlichen Länge von Lektionen ... die Notengebung, die Regelung von Promotionen oder die Festlegung von Ausbildungsanforderungen für Lehrpersonen» an (Halbheer & Reusser, 2008, S. 254). Die Argumentation findet sich auch in der Expertise von Oelkers und Reusser:

Versteht man Standards als Festlegung von Inhalten, Normen, Formaten, Prozeduren und Zielen, die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsinstitutionen oder in Teilbereichen Anwendung finden sollen und die Erwartungen darstellen, deren Erfüllung mehr oder weniger verbindlich festgelegt ist, so liegt darin nichts grundsätzlich Neues. (Oelkers & Reusser, 2008, S. 18)

«Bildungsstandards sind nichts Neues, die Schule besteht aus Standards, und erstaunlich ist, dass heute *neue* erfunden werden sollen», stellt auch Oelkers fest und definiert dann sein Verständnis im Anschluss an Diane Ravitch als

ubiquitäre Festlegungen von Inhalten, Formaten und Prozeduren, also Fixierungen, die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsinstitutionen Anwendung finden sollen. Es handelt sich nicht einfach um Verwaltungsnormen, sondern weiter gefasst um Erwartungen, deren Erfüllung verbindlich sein soll. Mit Standards, anders gesagt, sind immer auch Formen der Aufsicht verbunden gewesen, ... (Oelkers, 2004, S. 180).

Gegen solche Relationierung ist in der Sache nichts einzuwenden. Selbst ein erklärter Kritiker der Bildungsstandards hält fest, «dass die Schule als soziale Realität gleichsam *per definitionem* auf Standards gebaut ist» (Herzog, 2008, S. 397). Dass Schule auch eine gesellschaftliche Einrichtung zur sozialen und kulturellen Normierung ist, und wie das funktioniert, wäre einschlägig auch etwa unter dem Stichwort «Bildungskanon» nachzulesen (Künzli, 2007). Der historische Tatbestand ist also unbestritten. Auffallend daran ist zum einen die Häufigkeit, mit der das betont wird und zum andern, dass solche Kontinuitätsbetonung oft einher geht mit der Warnung oder dem Ausruf, dass mit den Bildungsstandards dann doch eine «veränderte Steuerungslogik» (Halbheer & Reusser, 2008, S. 257) ins Bildungssystem eingeführt werde. Von einem «Paradigmenwechsel»

von der Input- zur Outputsteuerung» (Oelkers & Reusser, 2008, S. 493) ist die Rede und «ein massiver Paradigmenwechsel» (S. 514) stehe an.

Nun kann man sicher beides tun, das Kontinuum von institutionellen Standardisierungen herausstellen und zugleich das Spezifische oder gar epochal Andere laufender Anstrengungen akzentuieren und die Bildungsstandards gegenüber ihren älteren funktionalen Äquivalenten abgrenzen. Man kann von einer neuen Kultur der Verantwortlichkeit (accountability) sprechen, welche mit der Etablierung teilautonomer Schulen und der Einführung eines ganzen Instrumentensets von Bildungsstandards, Leistungstests und systematischen vergleichenden Fremdevaluationen befördert werde, und doch zugleich betonen, dass Rechenschaftslegung «nichts grundsätzlich Neues im Schulsystem» (Halbheer & Reusser, 2008, S. 258) ist. Wenn solche Analysen aber einen Erkenntniswert haben sollen, müssten sie die historischen und soziopolitischen, die institutionellen und strukturellen Differenzen präzise herausarbeiten. Das aber geschieht, soweit ich sehe, nicht oder doch nicht hinreichend. Das bemühte historische «Wissen» hat deshalb auch eher anekdotischen und rhetorisch schmückenden Wert, ähnlich wie der Zitatenschatz antiker Schriftsteller. Es scheint mir deshalb in den wiederholten Kontinuitätsbehauptungen und -belegen weniger eine historisch-analytische Verortung aktueller Reformen am Werke zu sein, als der Versuch, den Bildungsstandards das Problematische oder gar bedrohlich Neue zu nehmen, sie historisch zu legitimieren und ihre Skeptikerinnen und Kritiker zu beruhigen. Dies aber schadet den Reformanliegen, weil es deren Bedeutung und Brisanz unterschätzt und verschleiert. Es behindert eine dringlich erforderliche «Reformfolgenabschätzung», wie sie Dieter Lenzen als Aufgabe einer reflexiven Erziehungswissenschaft gefordert hat und wie sie kürzlich Bellmann und Weiss in ihrem Aufsatz «Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem» (Bellmann & Weiss, 2009) unternehmen. Nicht das historische Kontinuum der Normierungsanstrengung an sich ist das Interessante, nicht die normativen Leistungserwartungen an Schule und die Einforderung der Rechenschaftspflicht an sich sind neu und strittig, es ist die Verschiebung der Balance der Funktionen, Interessen und Machtverhältnisse im Bildungssystem, die auch historisch aufzuklären wäre. Das Neue an dem neuen Versuch, der Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems, liegt nicht in der Normierungsabsicht selbst, sondern in den Modi, der Art der Normen und Standards, die dabei zur Anwendung kommen bzw. kommen sollen, und in dem, was mit ihnen beabsichtigt wird und welcher Gebrauch von ihnen gemacht wird. In dieser Perspektive erhielten dann Erfolge und Misserfolge, Wirkungen und Nebenwirkungen älterer und unterschiedlicher Normierungsanstrengungen einen kritisch aufklärerischen, vielleicht sogar diagnostischen Sinn.

Criblez und Huber skizzieren in ihrem Beitrag «Bildungsstandards aus historischer Perspektive» eine Art Genealogie der Bildungsstandards und markieren vier Stationen: Die Diskussionen im Rahmen der Totalrevision der Bundesverfassung von 1872/74 um das «Prinzip des genügenden Primarunterrichts», zu dessen Sicherung dann die «Rekrutenprüfung» als Bundesmassnahme resultierte. Als weitere Station werden die Diskus-

sionen und Vorschläge zur Strukturanpassung im Schulkonkordat von 1970 erwähnt, dann die Arbeiten und Empfehlungen von sogenannten «Treffpunkten» im Hinblick auf eine inhaltliche interkantonale Koordination für einzelne Fächer und die curricularen Lehrplanreformen der 80er-Jahre mit ihren operationalisierten Lernzielen. Diese Genealogie scheint mir eine etwas oberflächliche Geschichte zu sein. Zunächst ist es im Kern mehr eine Aufzählung von Anstrengungen, die kantonalen Bildungssysteme gesamtschweizerisch zu koordinieren, und viel weniger eine Genealogie der Bildungsstandards als eines spezifischen Instrumentes innerhalb solcher Anstrengungen. Ob und inwieweit die Rekrutenprüfungen einen «Versuch von Ergebnisstandards» (Criblez & Huber, 2008, S. 284) darstellen, darüber mag man geteilter Meinung sein, einen mehr als bloss anekdotischen Hinweis erhalte diese Aussage, wenn die Differenzen im Status solcher Bildungsstandards zugleich deutlich gemacht würden. Die Rekrutenprüfungen erschienen dann nicht bloss als eine etwas «unzulängliche» (Criblez & Huber, 2008, S. 284) Version, sie stünden dann für Standards zum Zwecke einer abschliessenden summativen Systemevaluation und nicht für Standards für den Kompetenzaufbau in fachlichen Lernprozessen und zur Individualdiagnostik von Schülerinnen und Schülern, wie das den heute diskutierten abgefordert wird. Die Rede von Bildungsstandards in beiden Fällen hat für mich deshalb eher metaphorischen Charakter.

Ähnlich vage bleibt die Genealogie, wenn die Strukturnormierungen des Schulkonkordates von 1970 als «Opportunity-to-learn-standards» charakterisiert werden. Das mag man ja gerne zugeben, aber wie verhalten sich solche Standards zu anderen, zu den zurzeit debattierten Performance-Standards? Was soll uns eine solche Genealogie sagen? Stellen sich bei beiden Typen die gleichen Probleme, hatten/haben sie ähnliche Wirkungen und Nebenwirkungen? Wenn Criblez und Huber dann die «Treffpunkte» in die Genealogie der Bildungsstandards einreihen, ist das wiederum aus der Perspektive der interkantonalen Schulkoordination durchaus zutreffend, aber es müsste dann auch gesagt werden, dass die Treffpunkte als explizite Alternative zu den Bildungsstandards von HarmoS diskutiert und dann von der Erziehungsdirektorenkonferenz zugunsten von Performance-Standards verworfen wurden, weshalb und in welcher Absicht. Treffpunkte mögen funktionale Äquivalente sein für einige mit den Bildungsstandards von HarmoS angestrebte Zwecke, aber genauso zwingend oder genauso wenig gehörten dann auch Lehrpläne und Schulleitbilder in eine Genealogie von Bildungsstandards. Gerade die explizite Wahl eines alternativen Normierungsinstrumentes könnte etwas über dessen besonderen Charakter und spezifische Funktion bzw. über die Intentionen und Erwartungen aussagen, die mit den gewählten neuen Instrumenten verbunden sind.

Die Bildungsstandards auch in eine historische Linie mit der Curriculumentwicklung zu stellen, ist sicher richtig und wichtig. Aber auch hier, und hier besonders kommt es auf die nötigen Differenzierungen an, damit dieser Zusammenhang einen Erkenntniswert erhält. Für irreführend und verkehrt halte ich die Art und Weise, wie Criblez und Huber den Zusammenhang zwischen den operationalisierten Lernzielen und den

Bildungsstandards darstellen. Zunächst geben sie hier die Begrenzung ihrer Genealogie auf die Schweiz weitgehend auf, was ich in der Sache richtig finde, weil ja auch für die Bildungsstandards von HarmoS selber gilt, dass sie keine spezifisch schweizerische Entwicklung darstellen. Die internationale Verflechtung wäre selber ein notwendig zu thematisierender Gesichtspunkt in einer historischen Betrachtung der Bildungsstandards, weil damit die Entscheidungs-, die Macht- und Interessenstrukturen substanziell verschoben werden. Schwer verständlich ist dann aber, dass die spezifisch schweizerische Entwicklung in diesem Bereich praktisch vollständig ausgeblendet bleibt. Wieso etwa werden Karl Frey mit seinen «Theorien des Curriculums» (Frey, 1970) und die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) nicht erwähnt? Das ist umso verwunderlicher, als diese für die Schweiz viel wirkungsmächtiger waren als die deutschen Vorbilder. Zudem ist die Schweizer Richtung der Curriculumbewegung auch deutlich stärker an die US-amerikanischen Diskussionen angeschlossen. Gerade die Lernzielfragen um Operationalisierung und taxonomische Hierarchisierung, auf welche es Criblez und Huber zentral abgesehen haben, sind eines der wichtigen Aktionsfelder der theoretischen und schulpraktischen schweizerischen Beiträge zur Curriculumforschung (vgl. z. B. Frey, 1971; Frey & Lattmann, 1970; Eigenmann & Strittmatter, 1972). Auch gab es in den 70er- und 80er-Jahren kaum eine kantonale pädagogische Arbeitsstelle in der Deutschschweiz, in der nicht ein (ehemaliges) Mitglied der FAL tätig war und mit Fragen der Lehrplanreform und Schulentwicklung befasst war. Die FAL prägte so massgeblich die in den 80er-Jahren in allen Kantonen initiierten Lehrplanreformen, auf welche sich Criblez und Huber beziehen. All dies und vieles mehr wird nicht mal andeutungsweise erwähnt. Stattdessen wird auf Saul Benjamin Robinsohn verwiesen, der hierzulande kaum wirkungsmächtig wurde.

Trotzdem ist der Bezug zur deutschen Inauguralschrift der Curriculumforschung von Robinsohn, «Bildungsreform als Revision des Curriculum», von 1967 natürlich wichtig, weil in ihr deutlich wird, dass die Curriculumforschung keine Lernzieloperationalisierungsbewegung war. Es ging in ihr um die Lehrpläne², die Prozesse ihrer Revision, die wissenschaftsbasierte Entwicklung von Lehrmitteln und Lehrbüchern, ihre Einführung und Evaluation, kurz um eine systematische und umfassende Entwicklung von Schule und Unterricht (vgl. Künzli, 2009). Schon der Titel der deutschen Gründungsschrift von Robinsohn «Bildungsreform als Revision des Curriculum» (Robinsohn, 1967) weist hier auf den übergreifenden Reformanspruch hin. Dieser wird noch durch den bildungspolitischen Kontext betont, in dem die Schrift wirkungsmächtig wurde, die Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Bildungsrates.

Die Curriculumforschung war ein Dreh- und Angelpunkt einer gross angelegten Innovation in den europäischen Bildungssystemen. Das hat sie auch mit den Bildungsstandards gemein. Allerdings sind hier Ausgangspunkt, Vorgehen und Zielsetzung um

² «Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?» So lautete eine für die Curriculumbewegung entscheidende Ausgangsfrage von Heinrich Roth 1968 (Roth, 1971).

ziemlich genau 180 Grad umgedreht. Nicht einer ungenügenden administrativen bildungspolitischen Steuerung sollte mit Curriculumforschung primär begegnet, sondern eine grundlegende Reform der Bildungseinrichtungen in die Wege geleitet werden. Diese setzte dabei auf Objektivität und Wissenschaftlichkeit. Fragen der Formulierung und Operationalisierung der Lernziele waren als methodisches Instrumentarium eingebunden in den curricularen Zyklus von Zielfindung, Begründung, Entwicklung, Implementation und Überprüfung. Die Frage «Wie kann die Wirksamkeit von Lernerfahrungen beurteilt werden?» schliesst als vierte Frage den Zyklus des Tyler Rationale ab (Tyler, 1973, S. 109). Zwar wird auch im Kontext der Bildungsstandards verschiedentlich betont, dass deren «Einführung eine Standardisierung der Inhalte» (Criblez & Huber, 2008, S.285) voraussetze, dass diese «eine(r) fundierte(n) Inhaltsplanung» bedürfen (Fend, 2008, S. 299), oder in orientierende Kerncurricula und allgemeine Bildungsziele (Klieme et al., 2003, S. 94) eingebettet sein sollten, in der Praxis ihrer Entwicklung aber geschieht das eher selten. Hier werden die Bildungsstandards umgekehrt zu Vorgaben für die sprachregionalen Lehrpläne. Die Expertise von Oelkers und Reusser lese ich als einen Versuch, die zum administrativen Steuerungsinstrument kondensierten Bildungsstandards in einen verloren gegangenen gesamtcurricularen Schulentwicklungsprozess zurückzuholen, zu ergänzen und darin einzubinden. Auch Reusser und Halbheer nehmen die Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung (Reusser & Halbheer, 2008) und holen so für die Bildungsstandards nach, was Ausgangspunkt der Curriculumforschung war.

Die administrative Einführung der Bildungsstandards verdankt sich dem expliziten Interesse an der Steuerung des Schulsystems. Historisch problematisch ist deshalb die Aussage, dass auch «das Curriculum aus dieser Sicht als ein Regulierungsmechanismus, als Steuerungsinstrument» (Criblez & Huber, 2008, S. 286) verstanden werde. Das scheint mir eine nachträgliche Umdeutung. Das Steuerungsproblem stand für die Curriculumforschung gerade nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und war auch kaum unmittelbarer Gegenstand ihrer Diskussionen. Es wurde als Planungs- und Implementationsproblem bearbeitet. Das sind freilich subtile Verschiebungen, die aber für eine angemessene historische Verortung wichtig wären, weil mit ihnen sich die Wahrnehmungen, Gewichtungen, die Zuständigkeiten und die Machtverhältnisse im Bildungssystem verschieben. So ist der Wechsel von Planung und Implementation zu Steuerung und dann zu Governance Ausdruck substanzieller Veränderungen. In Klammer sei hier angemerkt, dass einiges darauf hindeutet, dass Performance-Standards tatsächlich zum Steuerungsdenken gehören und im neuen Governancekonzept öffentlicher Führung, das etwa dem Angebot-Nutzungsmodell besser Rechnung trägt, schon bald in ihrer Bedeutung relativiert werden könnten.

Die Operationalisierung von Lernzielen gehört durchaus in eine Genealogie der Bildungsstandards, nur wäre für eine historisch angemessene Einschätzung dieses Themenkomplexes auf zwei Aspekte besonders hinzuweisen. Zum Ersten gehört die Operationalisierung und Strukturierung von Lernzielen zunächst in den Kontext der

behavioristischen Lernpsychologie und ihrer Forschungs- und Methodenprobleme. Für W.F. Pinar (Pinar et al., 1995, S. 136 ff.) ist die berühmte Eight-Year-Study der 30er-Jahre³ die Geburtsstunde der *behavioral objectives*⁴. Trotz dieser forschungsmethodischen Herkunft wurde die Lernzielorientierung und -formulierung schnell ein unterrichtsplanerisches Anliegen. Zumal in der deutschen Rezeption wurde sie primär als didaktische Aufgabe verstanden, so etwa in der lernzielorientierten Didaktik (Möller, 1969) oder den kybernetischen und systemtheoretischen Ansätzen (Cube, 1980; König & Riedel, 1976). Ihre Bearbeitung wurde vielfach Aufgabe der Praktikerinnen und Praktiker und als Element der Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer, ja gar des Unterrichts selbst begriffen (z. B. Füglistner, 1978). Das gilt auch für die Rezeption, Bearbeitung und Nutzung der bloomschen Taxonomien. Ihre praktische Nutzung und Anwendung wurden in populären Schriften propagiert (Mager, 1962; Meyer, 1974). Die Standardbewegung verlagert das Thema auf die Ebene der administrativen und forschungsmethodischen Systembearbeitung. Man kann sagen, dass damit die Formulierung und die Überprüfung der Ziele den Vorrang vor ihrer Bestimmung, Begründung und Strukturierung erhalten.

Sollte im Bereich der Leistungsüberprüfung und der zugehörigen Testdiagnostik eine historische Kontinuität aufgezeigt werden, so wäre m. E. vor allem auch auf die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), deren Gründung und Aktivitäten zu verweisen. Seltsamerweise fehlt ein solcher Hinweis in dem Beitrag von Criblez und Huber und dies, obwohl die Schweiz bereits an der Twelve-Country-Study von 1959 bis 1962 beteiligt war, der ersten international vergleichenden Lernleistungsmessung bei 13-Jährigen in den Bereichen Mathematik, Leseverstehen, Geografie, Naturwissenschaften und nonverbale Fähigkeiten. Der Pilot hat bekanntlich seine systematische Fortsetzung mit FIMS; SIMS, TIMSS, SISS usw. gefunden. Es scheint mir für die historische Verortung der Standardbewegung wesentlich, dass die IEA⁵ mit einer Konferenz am Hamburger UNESCO-Institut 1958 gestartet ist, lange bevor die Curriculumbewegung in Deutschland und der Schweiz angekommen war.

³ Es handelt sich dabei um eines der ersten Langzeitprojekte der US-amerikanischen Curriculumforschung und -entwicklung in Hinblick auf eine bessere Passung im Übergang von der High School zu Colleges und Universitäten einerseits und um eine Verbesserung des Curriculums der High Schools vor dem Hintergrund einer differenzierten Analyse seiner Schwächen andererseits und schliesslich um eine effizientere Art und Weise von Curriculumsreformen.

⁴ Pinar zitiert hier ein Statement von Ralph W. Tyler aus den Reports der Eight-Year-Study: «Any device which provides valid evidence regarding the progress of students toward educational objectives is appropriate ... The selection of evaluation techniques should be made in terms of the appropriateness of that technique for the kind of behaviour to appraise» (Pinar et al., 1995). Ralph W. Tyler leitete die Methodologiegruppe des Projektes. Robert Mager, späterer Propagandist der operationalisierten Lernziele, war ebenso Mitglied des Forscherteams wie auch Benjamin S. Bloom, der Autor des anderen publizistischen Grosserfolgs, der «Taxonomies of educational objectives» (TEO).

⁵ Zu den Gründungspersonen gehörten neben anderen Benjamin S. Bloom, Decker Walker und Walter Schulze. Offiziell gegründet wurde die IEA dann erst 1967 (vgl. <http://www.iea.nl> [Stand: 20.03.2009]).

Einen kritischen Erkenntniswert etwa hätte auch eine Verortung der Bildungsstandards im historischen Kontext des Projektes deutscher «Normenbücher», jenem von der KMK 1975 beschlossenen Versuch, die Prüfungsanforderungen für das Abitur in den Kernfächern zu formulieren und flächendeckend einzuführen, um künftig eine grösstmögliche Einheitlichkeit in den Schulen zu erreichen. Die Normenbücher sind dann freilich am breiten und vereinten Widerstand von Schulen, Philologenverband und Erziehungswissenschaft, nota bene inklusive der Curriculumforschung (Flitner & Lenzen, 1977) gescheitert bzw. zurückgezogen worden.

Wer aus der historischen Verortung der Bildungsstandards etwas lernen will, der sollte dann auch die professionspolitischen und institutionell organisatorischen Kontexte berücksichtigen, in denen die reklamierten historischen Referenzen stehen. Für eine Relationierung der Standards mit der Curriculumforschung wäre etwa der Bewegungskarakter zu beschreiben, der beiden eignet. Beide sind gekennzeichnet durch eine grosse Breite verschiedener Ansätze, Konzepte und Richtungen, zusammengehalten durch eine im Detail relativ diffuse Stimmung und eine breite Überzeugung von der Notwendigkeit einer umfassenden Reform des Bildungssystems. Charakteristisch ist auch für beide Bewegungen ein enges Bündnis von Politik, Schuladministration und Wissenschaft, für beide auch die länderübergreifenden Netzwerke ihrer massgeblichen Akteure, in denen traditionelle Zuständigkeitsgrenzen im Bildungsbereich gesprengt werden, kennzeichnend auch die Einrichtung supranationaler Kommissionen, die Expansion von Auftragsforschung und die Produktion von bestellten Expertisen und weit-ausgreifenden Berichten. Hier wie dort ist die Vertretung der Schulpraxis wenig ausgeprägt. Einer genaueren vergleichenden historischen Analyse bedürften die Etablierung und die Rolle von zwischenstaatlichen Organisationen, verwaltungsnahen Planungs-, Wissenschafts- und Forschungszentren ausserhalb von Hochschulen und Universitäten. Ein historisch vertieftes Verständnis der gegenwärtigen Reformbewegung ist m. E. ohne solche Verortung in den mitgängig sich verändernden Governance-Strukturen und einer professionssoziologischen Analyse der Rolle der handelnden Akteure und im Speziellen des erziehungswissenschaftlichen Establishments weder theoretisch noch praktisch hilfreich.

Meine Hinweise können und wollen eine solche Analyse nicht ersetzen. Sie steht noch aus. Wie schnell zusammenfassende Aussagen ohne solche vorgängige Differenzialanalyse zu Verzerrungen und Verzeichnungen führen, zeigt etwa die Feststellung von Criblez und Huber, dass die Festlegung und Durchsetzung von Bildungsstandards «ein normativer Akt bleibt» (Criblez & Huber, 2008, S. 282). Sie beziehen diese Aussage gleichermaßen auf die Bildungsstandards und die Curriculumbewegung. So aber transportiert der an sich richtige Befund eine geradezu groteske Fehleinschätzung der Zusammenhänge, wenn nicht zugleich gesagt wird, dass solche Normativität in der deutschsprachigen Curriculumbewegung unter den Stichworten Legitimation und Partizipation eines ihrer zentralen, theoretisch wie praktisch vorrangig bearbeiteten Themen war, während Normativität und Legitimität in der Standardbewegung

allenfalls von deren Kritikern thematisiert werden. Die Curriculumbewegung war im deutschen Sprachraum eben auch eine gesellschaftspolitische Bewegung, auch darin unterscheidet sie sich klar von der Standardbewegung.

Criblez und Huber haben recht, wenn sie schreiben: «Die heutigen Bemühungen um die Einführung von Standards im Bildungssystem sind nicht radikal neu» (Criblez & Huber, 2008, S.289). Nein, als Normierungsanstrengung sind sie das gewiss nicht, aber umso mehr möchte man meinen, es wäre aus den früheren Versuchen und Anstrengungen einiges zu lernen. Aber die Aufforderung, die heutigen Bemühungen als «Weiterentwicklung früherer Ideen und bildungspolitischer Absichten» (Criblez & Huber, 2008, S. 289) zu verstehen, ist nur schwer zu befolgen, wenn historische Verortungen an sorgsam geglätteter Oberfläche bleiben.

Eine vertiefte historische und zugleich theoretisch angeleitete Verortung der Bildungsstandards dürfte weder bei der Auflistung strukturähnlicher Epiphänomene noch bei einer Introspektion des Bildungssystems allein stehen bleiben, sie müsste darüber hinaus die soziopolitischen Verschiebungen im Gesellschaftssystem als Ganzem in den Blick nehmen. In einem «Postskriptum über die Kontrollgesellschaften» hat Gilles Deleuze bereits 1990 (Deleuze, 1993) im Anschluss an die noch kaum rezipierte «Geschichte der Gouvernementalität» von Michel Foucault (Foucault, 2004) den Übergang von den «Disziplinargesellschaften» zu den «Kontrollgesellschaften» skizziert. Der Übergang wird dort als Ergebnis «einer allgemeinen Krise aller Einschliessungsmilieus, Gefängnis, Krankenhaus, Fabrik, Schule, Familie» (Deleuze, 1993, S. 255) beschrieben, einer Krise, die sich nicht zuletzt in deren Dauerreformen manifestierte. An die Stelle der verhaltensregulierenden und stabilisierenden Funktion und Wirkung der Einschliessungsmilieus treten flexible Prozeduren der dauerhaften Regulierung durch Wettbewerb, Rivalität und Konkurrenz und deren kurzfristige Belohnung. Das Unternehmen, welches die Fabrik als Einschliessungsmilieu der Wirtschaft ablöst, «verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet» (Deleuze, 1993, S. 257). Statt des Lohnes wird die Erfolgsprämie zur systemgemässen Leistungsanerkennung. «Wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente *Weiterbildung* tendenziell die *Schule* ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen» (Deleuze, 1993, S. 257). Ich halte Bildungsstandards für ein Instrument der Regierungskunst von Kontrollgesellschaften. Das im Detail anhand von Phänomenen wie den international vergleichenden Schulleistungstests und ihren Rankings, den Praktiken schulexterner Evaluation, datenbasierten Schulsteuerungen, von Klassencockpit, VERA oder Check 5, von Modularisierung und ECTS, der Verschiebung von den Inhalten zu Kompetenzen, der Expansion der Weiterbildung usw. usf. zu belegen und zu entfalten, dazu fehlt hier der Raum.

In solch einen theoretischen Rahmen gestellt liest sich die Normierungsgeschichte der Schule etwas anders. Fast beiläufig kommt Jürgen Oelkers in seiner schönen Er-

zählung dieser Geschichte zur abschliessenden Feststellung, dass Standards im Laufe der Geschichte «immer weicher» (Oelkers, 2004, S. 196) geworden seien, um dann die Schwäche der gegenwärtigen Schule an deren Unverbindlichkeit, ihrer unpräzisen Formulierung und dem Fehlen wirklicher Kontrollen festzumachen. Verantwortlich dafür sei u. a. die Abwehr der sich organisierenden Lehrerschaft. Man kann einen solchen Prozess auch als eine Folge der Professionalisierung des Lehrberufs deuten. Klassischerweise sind Professionen gerade dadurch ausgewiesen, dass sie selber Quelle und Kontrolle beruflicher Standards zu sein beanspruchen. Externe Regulierung und Professionalisierung, so meine Annahme, sind in Interaktionsberufen wegen ihres strukturellen Technologiedefizits gegenläufige oder doch sich konkurrenzierende Problemlösungen. Wenn Jürgen Oelkers nun für eine Stärkung extern zu setzender und zu kontrollierender Standards und eine «Verbesserung der instrumentellen Seite der Schule» (Oelkers, 2004, S. 197) plädiert, so plädiert er exakt für den Übergang von der Disziplinargesellschaft mit ihren intern regulierten und regulierenden Einschliessungsmileus zur Kontrollgesellschaft mit ihren formalen Prozeduren des Erwartungsmanagements und ihrem «management by objectives» oder «by expectations» (vgl. Hopmann, 2006, S. 156).

Für solche epochalen Übergänge scheint mir «Paradigmenwechsel» zwar keine hinreichend präzise Bezeichnung, aber umgekehrt bleiben Kontinuitätsbehauptungen über Bildungsstandards im Horizont allgemeiner schulischer Normierungsprozesse an deren Oberfläche. Sie greifen zu kurz, mehr noch, sie sind irreführend und verschleiern den tiefgreifenden Wandel in Schule und Gesellschaft, deren Zeichen und Wirkfaktor Bildungsstandards sind. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: das ist nicht in Abwehr und Besorgnis geschrieben, sondern konstatierend.

Literatur

- Bellmann, J. & Weiss, M.** (2009). Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 286–308.
- Bruner, J. S.** (1960). *The Process of Education*. New York: Vantage (dt.: (1970) *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Schwann).
- Criblez, L. & Huber Ch.** (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 279–291.
- Cube, F. von** (1980). Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32 (3), 120–124.
- Deleuze, G.** (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze (Hrsg.), *Unterhandlungen 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt: Suhrkamp.
- Eigenmann, J. & Strittmatter A.** (1972). Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion. In K. Aregger & U. Isenegger (Hrsg.), *Curriculumprozess: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und Implementation*. Freiburg: Universität.
- Fend, H.** (2008). Die Bedeutung von Bildungsstandards im Kontext von Educational Governance. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 292–303.
- Flitner, A. & Lenzen, D.** (Hrsg.). (1977) *Abiturnormen gefährden die Schule*. München: Piper.

- Füglistner, P.** (1978). *Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern*. München: Kösel.
- Frey, K. & Lattmann, U. P.** (1970). *Effekte der Operationalisierung von Lernzielen: EBAC Bericht 4*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Frey, K.** (1971). Die Taxonomie: Ein Instrument oder Theorie der Curriculumkonstruktion. In F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 234–242). München: Kösel.
- Halbheer, U. & Reusser, K.** (2008). Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance. Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 253–266.
- Hopmann, St.** (2006). Im Durchschnitt PISA oder Alles bleibt schlechter. In L. Criblez, P. Gautschi, P. Hirt Monico & H. Messner (Hrsg.), *Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Rudolf Künzli* (S. 149–172). Bern: h.e.p.
- Foucault, M.** (2004). *Geschichte der Gouvernamentalität*. I und II. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978 bzw. 1978–1979. 2 Bde. Hrsgg. von Michel Sennelart. Frankfurt: Suhrkamp.
- Herzog, W.** (2008). Verändern Bildungsstandards den Lehrberuf? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 395–412.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H. E. & Vollmer, H. J.** (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- König, E. & Riedel, H.** (1976). *Systemtheoretische Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Künzli, R.** (2007). Kanon des Lernens. In M. Göhlich, Chr. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 23–41). Weinheim: Beltz.
- Künzli, R.** (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, Th. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee und J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim: Beltz.
- Mager, R.** (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto: Fearon Publishers. Dt. (1974). *Lernziele und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. L.** (1974). *Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse*. Frankfurt: Athenäum Fischer.
- Möller, Ch.** (1969). *Technik der Lehrplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J.** (2004). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. *Neue Sammlung*, 44, 178–200.
- Oelkers J. & Reusser K. unter Mitarbeit von E. Berner, U. Halbheer & St. Stolz** (2008). *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sicher – mit Differenzen umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF).
- Pinar W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M.** (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Lang.
- Reusser, K. & Halbheer, U.** (2008). Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 304–317.
- Robinson, S. B.** (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin: Luchterhand.
- Roth, H.** (1968, 1971). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 47–56). München: Kösel.
- Tyler, R. W.** (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Univ. Press. Dt. (1973). *Curriculum und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.

Autor

Rudolf Künzli, Prof. Dr., Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch

Forschung an Pädagogischen Hochschulen – Kurzberichte¹

Stand der interkulturellen Pädagogik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im Jahr 2000, noch vor der Gründung der Grosszahl der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, hat die EDK Empfehlungen zur interkulturellen Pädagogik (IKP) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung herausgegeben. Ein im Auftrag der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) realisiertes Forschungsprojekt sollte nun erheben, ob und wie diese Empfehlungen an den Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz umgesetzt werden. Für die Datenerhebung wurden die EDK-Empfehlungen operationalisiert und in Form einer schriftlichen Befragung den IKP-Verantwortlichen aller Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz vorgelegt. Mit Ausnahme einer Pädagogischen Hochschule beteiligten sich alle Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz an der Befragung (16 von 17 Institutionen bzw. 27 von 28 Standorten).

Während in den 1990er-Jahren ähnliche Untersuchungen ergaben, dass IKP in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz fast durchwegs ein Randthema war, zeigen die neuen Ergebnisse ein anderes Bild: IKP hat laut Angaben der Befragten an rund zwei Dritteln der Pädagogischen Hochschulen und universitären Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen beachtlichen Stellenwert. Die Studie deutet aber auch darauf hin, dass die Umsetzung von IKP sehr unterschiedlich angegangen wird: Die einen Hochschulen verlegen IKP in den Wahlpflichtbereich, andere integrieren sie ins Thema «Umgang mit Heterogenität», wieder andere bearbeiten interkulturelle Themen nach dem Prinzip der Transversalität in den verschiedenen Fachbereichen nebeneinander, und schliesslich gibt es jene, die spezifische Pflicht-Module zu IKP anbieten.

Institution und Kontakt

Institution: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ), Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB), Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG), Forschungsstelle, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen. Kontakt: Priska Sieber (priska.sieber[at]phz.ch)

Publikation

Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). *Untersuchung zum Ist-Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen der Schweiz*. Bern: COHEP, 49 S. PDF des Berichts auf Deutsch: <http://www.edudoc.ch/record/29409/>

¹ Zusammengestellt von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, <http://www.skbf-csre.ch>. Die schweizerische Datenbank zur Bildungsforschung ist erreichbar unter: www.skbf-csre.ch/datenbank_de.html

Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsbildung (QuWibB)

Im Forschungsprogramm QuWibB ging es um Merkmale und bestimmende Faktoren des Ausbildungserfolgs in der Lehre für Polymechaniker und Polymechanikerinnen. Dabei interessierte in erster Linie die Ausbildung im Betrieb. Das Projekt umfasste drei Befragungswellen, in denen verschiedene Daten von den Lernenden und den Ausbilderinnen und Ausbildner im Betrieb erhoben wurden. Pro Befragungswelle wurden jedes Mal über tausend Fragebogen an die Lernenden verschickt und ausgewertet. Erfasst wurden die im Betrieb erfahrene Ausbildung, die Gestaltung der Arbeitsaufträge und -tätigkeiten sowie die erworbenen Kompetenzen. Die Lernenden wurden gebeten, Fragen zu diesen Themenbereichen einzuschätzen, indem sie entsprechende Antworten ankreuzten.

Gemäss dem Abschlussbericht zum Projekt schätzen die Lehrlinge das Motivationspotenzial der Arbeit im Betrieb hoch ein. Viele erfahren im Betrieb Autonomie bei einer Arbeit, deren Sinn sie einsehen können, und erhalten nützliche Rückmeldungen. Sie äussern einen hohen Grad an Zufriedenheit; vielen Lehrlingen gefällt ihre Lehre offensichtlich. Auch ihre Kompetenzen schätzen sie im Allgemeinen als hoch ein, wobei ein Anstieg über die Jahre hinweg (Befragungen 2005, 2006 und 2007) nur bei den fachlichen Kompetenzen festzustellen ist. Die eigenen persönlichen und Fachkompetenzen werden positiver beurteilt als die Methoden- und die Sozialkompetenzen. Erfreulich ist, dass die meisten Antwortenden auch ihre Beziehung zu den Ausbildern als gut einschätzen. - Mehr Informationen und Links auf PDF-Dokumente finden sich im Internet unter der Internet-Adresse http://www.lars-balzer.info/projects/projekt_quwibb.html.

Institution und Kontakt

Institution: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), Zollikofen, in Zusammenarbeit mit der Abteilung Höheres Lehramt der Universität Freiburg und dem Zentrum für empirische pädagogische Forschung (ZEPF) der Universität Koblenz-Landau (D). Kontakt: Dr. Ursula Scharnhorst ([ursula.scharnhorst\[at\]ehb-schweiz.ch](mailto:ursula.scharnhorst[at]ehb-schweiz.ch)); Dr. Lars Balzer ([Lars.Balzer\[at\]ehb-schweiz.ch](mailto:Lars.Balzer[at]ehb-schweiz.ch)).

Publikation

Scharnhorst, U., Frey, A., Balzer, L., Petrini, B., Schmied, T. & Hug, S. (2008). *Abschlussbericht zum Projekt «Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Berufsbildung (QuWibB)»*. Newsletter Nr. 7. Bern: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), 16 S.

Diese Publikation wie auch weitere Veröffentlichungen und bibliographische Hinweise finden sich auf der Website http://www.lars-balzer.info/projects/projekt_quwibb.html

Die Ausbildungskonzepte der Ausbildenden in den Betrieben und die Ausbildungsqualität

Bei dieser Arbeit handelt es sich um ein an der Universität Freiburg durchgeführtes Teilprojekt des Forschungsprogramms QuWibB («Qualitätsmerkmale und ihre Wirkungen in der betrieblichen Berufsbildung»), in welchem es spezifisch um die Ausbildenden in den Betrieben und ihre Ausbildungskonzepte und -strategien ging. Was die Sichtweise der (Polymechaniker-)Lehrlinge angeht, sei auch auf die vorangehende Meldung verwiesen. Die Ergebnisse hinsichtlich der Ausbildenden fassen auf den Antworten von 259 Ausbildenden, die in Betrieben sehr verschiedener Grösse tätig sind. Von den über tausend befragten Lehrlingen konnten mehr als 700 einem oder einer dieser Ausbildenden zugewiesen werden, so dass aufgrund der Lehrlingsantworten auch Rückschlüsse auf die Konsequenzen der Überzeugungen von Ausbilderinnen und Ausbildern für ihre Lehrtätigkeit gezogen werden konnten.

Die Forschungsequipe unterscheidet drei Ansätze der Ausbildertätigkeit: den konsequenten Konstruktivismus von Anbeginn der Ausbildung und im Weiteren zwei Gruppen, die erst im Lauf der Zeit von instruktionistischen auf konstruktivistische Ansätze umschwenken, die einen von ihnen auf sozialkonstruktivistische, während die anderen den Sozialkonstruktivismus eher ablehnen. Die Ergebnisse zeigen etwa, dass die Auszubildenden diese Unterschiede ebenfalls klar wahrnehmen und dass Ausbildende, welche von Anfang an konsequent auf konstruktivistische Formen setzen und den Auszubildenden ab dem ersten Lehrjahr die Lösung relativ komplexer Aufgaben zumuten, zu qualitativ besseren und lernwirksameren Ausbildungssituationen gelangen als Ausbildende, die ihren Lehrlingen erst im 3. oder 4. Lehrjahr konstruktivistisch fundierte Ausbildungsformen zumuten beginnen.

Institution und Kontakt

Institution: Universität Freiburg, Abteilung Höheres Lehramt (AHL), Lehrdiplom Sekundarstufe II (LDS II), Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, <http://www.unifr.ch/lb/web/lds2/portrait/>; Kontakt: Franz Baeriswyl ([franz.baeriswyl\[at\]unifr.ch](mailto:franz.baeriswyl[at]unifr.ch))

Publikation

EHB – IFFP – IUFPF. (2007). *QuWibB-Newsletter für Ausbildende – Juni 2007*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB), 10 S.

Baeriswyl, F., Kovatsch-Guldemann, V., Oswald, K., Wandeler, Ch. (2007). *Zusammenfassung: Die Ausbildungskonzeptionen von betrieblichen Ausbildenden*. Freiburg.

Internet. PDFs dieser Dokumente unter http://www.unifr.ch/lb/web/lds2/forschung_s2/; siehe zudem auch http://www.lars-balzer.info/projects/projekt_quwibb.html

Fachmodelle Textiles Gestalten: Theoriebildung und ihre Rezeption in der Praxis

Das Fachgebiet Textiles Gestalten trägt in seiner konkreten Ausgestaltung viele Namen, weckt die unterschiedlichsten Reaktionen und kann auf unterschiedlichste Art unterrichtet werden. Denn Textiles Gestalten hat mit einer Vielzahl gesellschaftlicher Aspekte zu tun: ästhetischen, kulturellen, gestalterischen, ökonomischen, technischen, geschichtlichen, soziologischen usw. In einem an der Pädagogischen Hochschule Bern durchgeführten Projekt haben zwei Forscherinnen die theoretischen Modelle untersucht, die einem solchen Unterricht zugrunde gelegt werden können, und haben die Unterrichtswirklichkeit im Bezug auf diese Modelle studiert. Bei den vorgestellten Modellen handelt es sich in erster Linie um Arbeiten aus den Jahren seit 1980, wobei aber auch die Vorgeschichte (wie etwa Pestalozzi, die Reformpädagogik, das Bauhaus u. a.) nicht ausgeblendet wird. Zum einen werden die vorfindbaren Unterrichtsmodelle beschrieben und wird auf ihrer Grundlage gezeigt, wie Unterricht im Textilen Gestalten aussehen könnte und sollte. Zum anderen haben sich die Autorinnen mit einer schriftlichen Befragung, die Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz betraf, sowie mithilfe von Interviews mit schweizerischen Textilfachlehrerpersonen Kenntnisse über die Realität dieses Unterrichts verschafft; diese Ergebnisse werden dann wieder mit den theoretischen Modellen in Beziehung gesetzt.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung, Fabrikstrasse 2, 3012 Bern, <http://www.forschung.phbern.ch/> Kontakt: Elisabeth Eichelberger (elisabeth.eichelberger@phbern.ch)

Publikation

Eichelberger, E. & Rychner, M. (2008). *Textilunterricht: Lesarten eines Schulfachs*. Zürich: Pestalozzianum und Hohengehren: Schneider, 332 Seiten.

Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in der Deutschschweiz am Beispiel der Einführung des Englischunterrichts in die Primarschulen

Diese Untersuchung im Rahmen des NFP 56 interessierte sich für den unlängst eingeführten Englischunterricht ab der Primarstufe. Wer hat die Einführung beschlossen, mit welchen Begründungen und Erwartungen? Welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung, was sind die methodologischen Konzepte? Was halten Schülerinnen und Schüler von der Reform? Lassen sie sich für die Fremdsprachen begeistern? Die Studie beruht auf Fallstudien, die sich auf eine zürcherische und eine appenzellische Schulgemeinde bezogen (Primar- und Sekundarstufe I; 10 Klassen bzw. 189 Schülerinnen und Schüler sowie 16 Lehrpersonen).

In einem ersten Schritt wurden die Diskurse anlässlich der Entscheidungsfindungen in den beiden Kantonen anhand einer umfassenden Dokumentensammlung analysiert. Aus den Befunden wurden Leitfaden für Interviews mit 13 Schlüsselakteuren der Reform erarbeitet. Die halbstrukturierten Interviews gaben Aufschluss über die Intentionen, Handlungsweisen und Begründungen der Personen (darunter ein Erziehungsdirektor), die den Entscheid für Englisch ab der Primarschule massgeblich mittragen und mitgestalteten. So konnte die Geschichte der Reformen nachgezeichnet und kritisch beleuchtet werden.

In der zweiten Erhebungsphase wurden in den beiden Schulen Lektionen videografiert und Lehrpersonen wie auch Schülerinnen und Schüler befragt, um die Realität des erteilten Unterrichts und die mit ihm verbundenen Schwierigkeiten zu erfassen.

Laut der Forschungsgruppe hat sich die Reform bisher in erster Linie um strukturelle Veränderungen (Sprachenreihenfolge, Lektionendotation, Lehrerfortbildung) gekümmert und erst in zweiter Linie um die inhaltliche und methodisch-didaktische Neuausrichtung. An welchen bedeutungstragenden Themen sich das Lernen der Fremdsprachen am förderlichsten aufhängen lässt und wie sich den Lernenden Identifikationsmöglichkeiten eröffnen lassen, die sie zu einem verstärkten Engagement und damit nachhaltigem Lernen motivieren, sind Fragen, die erst teilweise beantwortet sind.

Institution und Kontakt

Pädagogische Hochschule Zürich, Sihlhof, Lagerstrasse 5, 8090 Zürich. Kontakt: Daniel Stotz (daniel.stotz[at]phzh.ch)

Publikationen

Stotz, D. (2008). *Mehrsprachigkeit, Identität und Sprachenlernen in Schweizer Schulgemeinden*. Schlussbericht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds, NFP 56, Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz, 2008, 15 S. (als PDF auf der Website des NFP 52: <http://www.nfp56.ch> -> Sprache und Schule)

Stotz, D. (2008). Breaching the peace: Struggles around multilingualism in Switzerland. *Language Policy*, 5, 247–265.

Stotz, D. (2008). Language learning and medium of instruction: Understanding contemporary discourses and practices in Swiss schools and classrooms. In M. Locher and J. Straessler (eds.), *Standards and Norms in the English Language*. (S. 255–280). Berlin: Mouton de Gruyter.

Stotz, D., Bossart, M.-N. & Fischli, P. (im Druck; erscheint 2009). Schulisches Sprachenlernen im Wechselspiel von Gesellschaft und Identität. *Bulletin VALS/ASLA*, 89.

Anmeldung von abgeschlossenen Projekten

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, skbf-csre@email.ch

Buchbesprechungen

Bonati, P. und Hadorn, R. (2007). Matura- und andere selbständige Arbeiten betreuen. Ein Handbuch für Lehrpersonen und Dozierende. Bern: h.e.p.-Verlag, 200 Seiten.

Maturaarbeiten gibt es, seit 1995 die Schweizer Gymnasien auf eine neue Grundlage gestellt wurden. Schnell ist erkannt worden, dass *Selbständige Arbeiten von Lernenden (SAL)*, wie es Maturaarbeiten sind, in hohem Masse dazu beitragen, dass Heranwachsende dem Ziel der Studierfähigkeit näher kommen. Die Neuerung hat einen veritablen Boom ausgelöst. SAL gibt es längst auch in Fachmittel- und in Berufsmaturitätsschulen. Mehr als 27'000 SAL werden alljährlich in der Schweiz auf der Sekundarstufe II geschrieben, begleitet und beurteilt. Praktisch alle auf Sekundarstufe II Lehrenden werden einmal in die Lage kommen, in ihren Schulen SAL zu betreuen. Das ist eine neue Herausforderung für sie, denn es ist kein triviales, sondern ein hochkomplexes Geschäft. Da kommt ihnen Peter Bonatis und Rudolf Hadorns Handbuch gerade recht. An inhaltlicher Dichte und Reichhaltigkeit und an Klarheit und Anschaulichkeit in der Darstellung lässt es nichts zu wünschen übrig.

Das Buch ist theoriebasiert und praxisorientiert gleichermaßen. Sein Konzept ist so überzeugend wie praxiswirksam. In seiner Anlage folgt es dem zeitlichen Verlauf grösserer selbständiger Arbeiten von der Themenfindung über den Arbeitsprozess bis zur für Maturaarbeiten verlangten mündlichen Präsentation und zur Bewertung.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl unter drei Typen von SAL: Sie können eine *Untersuchung* aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ins Auge fassen, sich eine *kreative oder technische Produktion* vornehmen oder eine *Veranstaltung organisieren*. Jeder Typ verlangt ihnen anspruchsvolle Kompetenzen ab; sie reichen von der Themen- über die fachliche Methodenkompetenz bis hin zur Kommunikations- und Sozialkompetenz. Ähnlich anspruchsvoll sind die Aufgaben der Betreuungspersonen. Sie müssen weit mehr als coachen, müssen beraten, unterstützen und anleiten, begleiten, kontrollieren und besprechen, kurz: sie haben die einmalige Gelegenheit, ganz intensiv individuell zu fördern, müssen schliesslich aber auch beurteilen und bewerten. Ein zentrales Problem dabei ist es für sie, die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Lernenden zu finden und das förderliche Mass an Selbständigkeit zu gewähren, aber wenn nötig auch Hilfe zu leisten und Grenzen zu setzen.

Hadorn und Bonati haben über dreihundert SAL untersucht, ausgewertet und klassifiziert. Mit den drei genannten Typen von SAL verbinden sie – und das ist ein origineller, fruchtbarer Ansatz – je eigene *fachliche Verfahren*. Unter diesem von ihnen «erfundene» Begriff sind *Strategien, nach denen ein Thema in Übereinstimmung mit*

fachlichen Anforderungen bearbeitet wird, zu verstehen. In einem besonders dichten Kapitel werden die einzelnen Typen von SAL definiert und mit dem, was die Lernenden in ihrem Rahmen fachmethodisch können sollen, in Verbindung gebracht.

Besonders gefordert sind Betreuende in der Phase der Themenfindung und -eingrenzung. Oft genug sind die ersten Ideen der Lernenden für ihre SAL reichlich vage und überrissen. Hartnäckig wird in solchen Fällen zu fordern sein, das Thema realistisch zu konturieren, eine klare Fragestellung zu formulieren und ein angemessenes fachliches Verfahren präzise zu umschreiben. Die Autoren raten dringend dazu, diese erste Phase mit einem Vertrag zwischen Lernenden und Betreuenden abzuschliessen. Und sie listen auch gleich auf, was so ein Vertrag u.a. mindestens enthalten sollte.

Ist die Vereinbarung getroffen, beginnt für die Lernenden die Periode des Planens und Gestaltens, des Recherchierens, Experimentierens, Untersuchens und schliesslich des Schreibens. Nun ist Selbständigkeit gefragt. Die Betreuenden sollen sie aber nicht einfach schwimmen lassen. In vereinbarten *Prozessfenstern* werden sie den Gang der Arbeit beobachten und notfalls behutsam in ihn eingreifen. Am Ende werden sie ihre Aufmerksamkeit auch auf die *mündliche Präsentation* der Arbeit und ihrer Ergebnisse richten. Kriterien dafür haben sie mit den Lernenden vereinbart.

Ein gewichtiger Teil des Buches ist dem heiklen Unterfangen des Beurteilens und Bewertens von SAL gewidmet. Zu beurteilen sind Produkt, Arbeitsprozess und Präsentation. Diese drei Leistungsbereiche sind sauber voneinander zu trennen. Die Autoren gehen von zehn handfesten, überzeugend begründeten Regeln für die Beurteilung und Bewertung von SAL aus. Sie empfehlen, Beurteilungskriterien möglichst projektbezogen zu formulieren und sie vertraglich festzuhalten; dann können sie den Lernenden auch als Herstellungskriterien dienen. Breit und oft anhand von plastischen Fallbeispielen diskutieren sie die einzelnen Wegmarken und Klippen im Beurteilungsprozess, führen differenzierte Bewertungssysteme vor und erläutern, wie sich mit Beurteilungsschwierigkeiten erfolgreich umgehen lässt.

Das Buch ist überaus klar, konsequent und benutzerfreundlich geschrieben und gestaltet. Begriffliche Trennschärfe erreicht es oft durch einfache Tabellen und anschauliche Schemata. Die zahlreichen Übersichten, Checklisten und Formularvorlagen sind von hohem Gebrauchswert. Griffige Formulierungen und Bilder, fingierte und originale Zitate und anschauliche Beispiele aus der Praxis machen die Lektüre zum Vergnügen. Fazit: Zwei kompetente Autoren – ein Werk wie aus einem Guss. Das Buch bildet eine argumentativ stringente Einheit und ist gleichzeitig ein reich assortierter Werkzeugkasten, aus dem man sich gerne und mit viel Gewinn bedient.

Ueli Jaussi, Dr. phil., M.A., Pädagogische Hochschule Thurgau, Studiengang Sekundarstufe II,
Nationalstrasse 19, 8280 Kreuzlingen, ueli.jaussi@phtg.ch

Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. und Vettiger, H. (2007). Unterricht. Verstehen – planen – gestalten – auswerten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 352 Seiten.

Die Publikation versteht sich als Lehrbuch für die Ausbildung von Lehramtstudierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Das Lehrbuch möchte einen Beitrag zur engen Vernetzung zwischen der allgemeindidaktischen und der berufspraktischen Ausbildung leisten. Es richtet sich an Studierende, Praxislehrpersonen, Mentorinnen und Mentoren von Studierenden und Dozierende.

Die Autoren entwickeln keinen neuen allgemeindidaktischen Ansatz, sondern beziehen sich auf bildungs-, lehr-/lern, kommunikations-/interaktionstheoretische sowie (moderat) konstruktivistische Ansätze unter Einbezug der fachdidaktisch orientierten Lehr- und Lernforschung.

Das Buch ist in vier Teile gegliedert: Teil A thematisiert das Verständnis von Unterricht. Neben Begriffsklärungen (wie Schulpädagogik, Didaktik, Fachdidaktik) werden Bilder von Unterricht (z.B. Wohnstube, Werkstatt, Kaserne, Theater) erläutert. In diesem Kapitel stellen die Autoren dar, was sie unter gutem Unterricht verstehen und verorten didaktische Theorien im Spannungsfeld von Bildung, Lernen und Interaktion.

Im Teil B soll den Studierenden eine taugliche Handreichung für das Planen von Unterricht angeboten werden. Aus den durchaus sinnvoll redundanten Begründungen für das Planen von Unterricht spüren die Lesenden die erfahrenen Lehrerbildnerinnen und -bildner heraus. Als Strukturhilfe für die Planung von Lernsequenzen wird der Dreischritt (Einstieg, Erarbeiten/Bearbeiten, Sichern) und ein konkretes Planungsformular dargestellt. Für die Planung von Unterrichtseinheiten werden Bedingungs-, Sach- und Didaktische Analyse vorgeschlagen. Ebenso findet sich in diesem Teil ein Unterkapitel zur Planung von offenem Unterricht.

Teil C, der umfassendste Teil des Buchs, enthält die Gestaltungselemente zur Unterrichtsplanung wie Ziele, Sozialformen, Hilfsmittel, Grundformen des Unterrichtens und Unterrichtsarrangements. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Hinweisen zum Üben – mit der sinnvollen Unterscheidung von Durcharbeiten und Mechanisieren – und einer kurzen Betrachtung zu Hausaufgaben.

Der Schlussteil des Lehrbuchs beschäftigt sich mit dem Auswerten von Unterricht. Die Autoren thematisieren das Beobachten, das Fördern der Lernenden sowie das Reflektieren und die Weiterentwicklung von Unterricht.

Von einem neuen Buch bei Grunder et al. zu sprechen, wäre verwirrend, da dies doch über weite Strecken grosse Ähnlichkeiten aufweist mit dem zuletzt 2005 in zweiter Auflage erschienenen Buch von Heinz Vettiger. Die beiden Werke haben zudem ähnliche

Titel und die Autorenschaft ist teilweise identisch. Im Vergleich zum Buch von Vettiger sind verschiedene Doppelspurigkeiten (z.B. Planungsanalysen und Lernziele) beseitigt worden. Zudem wurden die Texte moderat aktualisiert und erweitert. Die gewichtigste Erweiterung wurde zum Thema «Beobachten und Beurteilen» vorgenommen.

Grunder et al. legen ein reichhaltiges Lehrmittel der Allgemeinen Didaktik vor, das in verschiedenen Ausbildungskonzeptionen eingesetzt werden kann. Insbesondere die Kriterienlisten (z.B. bei den Grundformen des Unterrichtens) sind für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch für Unterrichtsreflexionen von erfahrenen Lehrpersonen von grossem Wert. Diese jeweils nicht abschliessend formulierten Listen können einen entscheidenden Beitrag zu kriterienorientierten Rückmeldegesprächen zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen leisten. Erfreulich ist ebenso die Verbindung zwischen (lern-)psychologischem und didaktischem Wissen. Das Buch leistet hier einen substantiellen Beitrag, um die an Pädagogischen Hochschulen vorkommende Trennung zwischen lernpsychologischen und didaktischen Modulen zu überbrücken.

Durch das Abdecken eines breiten Themenspektrums sind gewisse Verkürzungen entstanden: In Kapitel D 1.6 «Rückmelden» wäre – insbesondere im Hinblick auf die genannte Zielgruppe Praxislehrpersonen – eine Differenzierung zwischen andere «Wege aufzeigen» und zu viele Ratschlägen geben wünschenswert gewesen. Die sehr kurzen Hinweise im letzten Kapitel zu Soziometrie scheinen weder für Studierende mit wenig Fachwissen noch für Fachpersonen, die bereits über dieses Wissen verfügen, hilfreich zu sein. Die Autoren scheinen sich hier durchaus bewusst zu sein, dass sie ein heikles Thema ansprechen. So schreiben sie auch, «niemals darf man Soziometrie aus persönlicher Neugier oder Voyeurismus betreiben» (S. 350). Nicht geklärt wird, wann man die soziometrische Befragung einsetzen soll und welche Konsequenzen die Lehrperson dann aus den Resultaten ziehen soll.

Irritierend im ganzen Lehrbuch ist die Zitation: Sie ist weder einheitlich noch vollständig. Die Quellenverzeichnisse, die nach den verschiedenen Kapiteln folgen, sind häufig unvollständig oder beziehen sich auf Werke, die im Text gar nicht zitiert werden. Die Qualität der Illustrationen und Bilder lässt teilweise zu wünschen übrig.

Die Publikation von Grunder et al. wird sich wahrscheinlich zum Standardlehrmittel der Allgemeinen Didaktik an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen durchsetzen, insofern ist ihr eine baldige formale Überarbeitung zu wünschen. Das Autorenteam schreibt auf Seite 214, dass Praxis und Theorie im Lehrberuf viel näher beisammen liegen als in anderen Wissenschaften und Praxisbereichen: Ihr Lehrbuch ist der beste Beweis für diese These.

Reto Schlegel, lic. phil. I, Projektleiter und Dozent mit Schwerpunkt Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Hafenstrasse 50d, 8280 Kreuzlingen, reto.schlegel@phtg.ch

Oelkers, J. und Reusser, K., unter Mitarbeit von Berner, E., Halbheer, U., Scholz, St. (2008). Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin: Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) der Bundesrepublik Deutschland Bonn, 573 Seiten.¹

Nach dem Klieme-Bericht² liegt nun eine zweite wissenschaftliche Expertise zur Einführung von Bildungsstandards im Bildungswesen vor. Es ist ein Werk von 500 Seiten, in dem wesentliche Forschungsergebnisse, Erfahrungen mit Bildungsstandards und wissenschaftliche und politische Diskussionen darüber referiert, der Stand der Entwicklung in den Ländern Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz skizziert und schulpolitische Empfehlungen zur Einführung von Bildungsstandards formuliert werden. Die verantwortlichen Bildungsdirektoren und -minister dieser vier Länder haben die Studie gemeinsam in Auftrag gegeben. Ihr Ziel ist es, die Erfolgsbedingungen der Einführung von Bildungsstandards zu beschreiben und konkrete Empfehlungen und Massnahmen auszuarbeiten, wie das europäische Grossprojekt zu einer die Schule nachhaltig verbessernden Reform werden kann. Herausgekommen ist ein opus magnum visionärer Schulentwicklung, das in mancher Hinsicht Massstäbe für den politischen, administrativen und wissenschaftlichen Umgang mit Bildungsstandards setzt.

Die Expertise beschreibt zunächst *Auftrag, Vorgehen und Ziele der Expertise* (5 Seiten), um dann auf 40 Seiten die *Entwicklung zentraler Konzepte und deren Diskussion* zu behandeln. Auf über 170 Seiten wird der *Stand der Forschung und Entwicklung in vier ausgewählten Ländern, den USA, den Niederlanden, Schweden sowie England*, dargestellt und ausgewertet. Ihr *Verständnis von Strategien, Akteuren, Ebenen und Kontexten einer Implementation von Bildungsstandards* legen die Autoren in einem vierten Kapitel (70 Seiten) vor, bevor sie in Kapitel 5 (130 Seiten) dann *Werkzeuge und Verfahren der Implementation* auf Systemebene, Schulebene und Unterrichts- und Klassenebene vorstellen und diskutieren. Der *Stand der Diskussion und Entwicklung von Bildungsstandards in den Auftragsländern* wird in Kapitel 6 präsentiert (Deutschland 30 Seiten, Österreich 14, Schweiz 10, Luxemburg 10). Eine *Zusammenfassung zentraler Aussagen der Expertise und Schlussfolgerungen* zu Händen der Bildungspolitik enthält das 7. Kapitel auf knapp 30 Seiten, gefolgt von einem *Literaturverzeichnis* von 54 Seiten.

Weil die «zentrale Ebene der Qualitätssicherung» der Schulsysteme der Unterricht sei, könne eine Steuerung durch den Output allein die gewünschten Ergebnisse nicht zeitigen. «Die Erträge eines Schulsystems zu kennen, ist somit eine zwar hilfreiche, jedoch nicht hinreichende Bedingung einer Qualitätsverbesserung. So wächst unser Wissen

¹ Unter www.bmbf.de/publikationen/2713.php kann eine Kurzfassung der Expertise von 25 Seiten abgerufen werden, die auch die 15 Schlussfolgerungen und Empfehlungen an die Politik (allerdings ohne Erläuterungen) enthält.

² Kieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

über die Leistungsergebnisse unserer Bildungssysteme derzeit schneller als das Wissen darüber, wie diese Erkenntnisse für eine Verbesserung der Angebots- und Prozessqualität genutzt werden können» (Kurzfassung, S. 3). Bildungsstandards, heisst das, können ihren Zweck nur dann erfüllen, wenn sie als Element eines umfassenden Schulentwicklungsprojektes implementiert werden. Damit ist die Grundannahme der Expertise formuliert. Sie besagt, dass «Steuerungsmassnahmen wie die Formulierung von Bildungsstandards, ihre schulrechtliche «Akkreditierung» und testmässige Umsetzung sowie die Rückmeldung über ihre Einlösung an Schulen nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, sie gleichzeitig für den Kern der schulpädagogischen Qualitätsentwicklung, die Förderung der Professionalität der Lehrkräfte und deren fachdidaktische Schulung für guten Unterricht fruchtbar zu machen» (S. 303). «Aus diesem Grunde sind Probleme der Implementation zugleich Fragen einer letztlich die Unterrichtsebene erreichenden pädagogischen Qualitätsentwicklung» (S. 49). Dazu brauche es «wirkungsvolle *Instrumente* zu ihrer Initiierung, Steuerung und nachhaltigen Umsetzung im Sinne eines Prozesses des (Um-)Lernens und des Wissenstransfers» (ebd.). Eine erfolgreiche Implementation von Bildungsstandards wird demnach als ein umfassend zu gestaltender Prozess der Schulentwicklung verstanden und vor dem Hintergrund der Befunde der Implementationsforschung als Ineinandergreifen der Ebenen des Bildungssystems und seiner nationalen und kantonalen Steuerung und Administration, der Schule und des Unterrichts samt ihrer Akteure konzipiert und mit den dazu erforderlichen auf- und auszubauenden Instrumenten, mit denen die Programme in den Lehr- und Lernprozessen realiter umgesetzt werden können, instrumentiert. Dabei wird betont, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen regionalen und lokalen Bedingungen und eine entsprechende Mitgestaltung der Akteure dieser Ebenen über Erfolg und Misserfolg von Bildungsreformen entscheiden.

Die Autoren selbst formulieren zusammenfassend 15 Schlussfolgerungen und Empfehlungen an die Bildungspolitik. «Sie benennen Punkte und Aspekte, bezüglich derer die Expertise im Hinblick auf die Gesamtstrategie der Implementation von Bildungsstandards, die Entwicklung von unterstützenden Werkzeugen, die Allokation von Kompetenzen und Ressourcen sowie die Kommunikation der Reform nach aussen – kurz: auf eine die Implementation umgreifende Qualitätspolitik auf der Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems – Handlungsbedarf sieht» (S. 507).

Das Mass an erforderlichen Investitionen und Anstrengungen, das die Expertise fordert, damit Bildungsstandards pädagogisch erfolgreich sein können, ist qualitativ und quantitativ hoch angesetzt, man kann gut und gerne von einem Generationenprogramm sprechen, dessen Kosten die Milliardengrenze wohl schnell erreichen, würde es in der gewünschten Weise umgesetzt. Wenn der Erfolg einer Bildungsreform von einer solchen Vielzahl von Bedingungen abhängig gemacht wird, wie das die Expertise tut, so stellen sich beim Leser dann doch Zweifel ein. Schlussfolgerungen wie die, dass der geplante Umbau nur bei «massiver Unterstützung» und «zusätzlichen Investitionen» (Kurzfassung, S. 22) erfolgreich sein könne, lesen sich wie Drohungen an die Bil-

dungspolitik. Ich stelle mir vor, dass diese zusätzlich irritiert ist, wenn sie im gleichen Atemzuge auch noch ermahnt wird, in ihren Erwartungen bescheiden zu bleiben angesichts eines in einem «analytisch nur schwer auflösbaren Bedingungs-, Ursachen- und Wirkungszusammenhang stehende(n) Bildungssystems», welches sich «weder durch Bildungspolitik beherrschen noch durch Wissenschaft einfach kalibrieren» (S. 23) lasse.

Man kann die Expertise natürlich auch so lesen und viele werden es denn auch so tun, dass vieles von dem, was da an Massnahmen und Instrumenten gefordert wird, bereits umgesetzt werde und es lediglich einer konsequenten Ausrichtung der gesamten Schulpolitik auf die Einführung und die Arbeit mit Bildungsstandards bedürfe, die Aufgabe deshalb bewältigbar bleibe. Nur weiss ich nicht, ob diese Lesart den Intentionen der Autoren gerecht wird, und wenn ja, ob eine solch konsequente Fokussierung der Schulpolitik auf ein Steuerungsinstrument die Eingangsthese, dass Qualität sich im Unterricht zeige, nicht auf den Kopf stellt. Folgenlos für das Nachdenken über Schule dürfte solche Engführung aber kaum sein.

Es bleibt aber eine Stärke dieser Expertise, dass sie die komplexen Zusammenhänge im Schulsystem aufzeigt und deutlich macht, dass Einzelmassnahmen zu seiner Reform nur in einem Verbund und eingebettet in eine konsistente Reformpolitik erfolgreich sein können. Dass solche Komplexität weder politisch noch wissenschaftlich zweckorientiert voll beherrschbar ist, wird nicht als Einwand gegen den Versuch einer funktionalen Abstimmung aller Massnahmen (alignment) verstanden, sondern als Herausforderung begriffen.

Die Expertise stellt dieses Grossprojekt auch in eine historische Kontinuität der Schulpolitik und -administration. Die Einführung von Bildungsstandards stelle eine zeit- und problemangemessene Fortsetzung und Erweiterung der Erfordernisse von Schulkontrolle und Steuerung dar und nicht etwas radikal Neues. Später freilich wird der Wandel «von einer vornehmlich auf Mittelallokation und Input zu einer auf systematische Ergebniskontrolle und Feedback» ausgerichteten Schuladministration dann doch als «ein massiver Paradigmawechsel» bezeichnet. Bei der historischen Verortung fällt auf, dass die grosse «Bildungsreform als Revision des Curriculums», welche Ende der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts begann und über mehr als ein Jahrzehnt in den begutachteten Ländern in Schuladministration und Erziehungswissenschaft gleichermassen immense personelle und finanzielle Ressourcen mobilisierte und band, mit keinem Wort erwähnt wird. Dabei verfolgte dieses Projekt annähernd die gleichen Ziele und wurde mit ähnlich umfassendem Anspruch auf Schulentwicklung wissenschaftlich geplant und entwickelt.

Auf eine explizite Auseinandersetzung mit Gegenargumenten gegen das Projekt Bildungsstandards verzichtet die Expertise weitgehend. Zwar wird die Kritik in einem kurzen Abschnitt behandelt, aber dieser fällt mit dem Verweis auf eine verwaltungsin-

terne Zusammenstellung und Klassifikation von kritischen Einwänden eher bescheiden aus.

In ihrer Rhetorik erinnert die Expertise an hoch gesinnte Texte allumfassender Schul- und Erziehungsreformen früherer Zeiten, nur dass an die Stelle weltanschaulicher und anthropologischer Entwürfe einer Erziehung des Menschengeschlechts wissenschaftlich fundierte und gesättigte Schulvisionen einer lernenden Gesellschaft getreten sind.

Rudolf Künzli, Prof. Dr., Schachen 24, 5000 Aarau, kuenzli.rudolf@bluewin.ch

Schley, W. (Hrsg.). (2008). Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern: Haupt, 190 Seiten.

Das vorliegende Buch bildet als Band 1 den Auftakt zu einer Schriftenreihe des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Zürich unter dem Titel «PROFILE – Theorie und Praxis der Sonderpädagogik», herausgegeben von Wilfried Schley.

Es gibt kaum mehr einen konzeptuellen Ansatz, der um den Begriff System herumkommt. Systemisches Denken ist zu einem unverzichtbaren Teil wissenschaftlicher Reflexion geworden. Wie Wilfried Schley in der Einleitung schreibt, zerstört Systemtheorie «Mythen der Machbarkeit, der Kausalität, der Wahrheit, der Verantwortung. Sie begreift Widersprüche, Paradoxien, Konflikte als konstitutiv für das Erkennen und Handeln» (S. 8). Sie ist damit zu einer unverzichtbaren meta-theoretischen Grundlage gerade auch der Sonderpädagogik geworden und inspiriert und befruchtet sonderpädagogische Theoriebildung und Forschung.

Das Buch enthält theoretische und empirische Beiträge, die in den 13 Jahren des Wirkens von Wilfried Schley als Ordinarius am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich entstanden sind und sich allesamt auf eine systemische Perspektive berufen.

Jan Weisser untersucht mit Mitteln der Diskursanalyse die Fachbeiträge aus der Zeitschrift für Heilpädagogik von 1949-2003 unter der Fragestellung: «Wie werden öffentliche Probleme in eigene Behandlungsformen übersetzt und in der Zeit weiterentwickelt?» (S. 12). Die vorgenommene Rekonstruktion heilpädagogischer Wissensentwicklung stützt sich auf die systemisch-konstruktivistische Überzeugung, dass Wissenschaft nicht nur Realität beschreibt, sondern auch selbst herstellt und damit selber Deutungsmacht ausübt. «Der Vorschlag, der hier umgesetzt wird, lautet also, die Geschichte sonderpädagogischen Wissens als Geschichte von Problemformulierungen zu begreifen» (S. 13). Der Autor zeichnet die Entwicklung der «Sonderpädagogik als Pädagogik in der Differenz zur Pädagogik» in den 50er-Jahren bis zur aktuellen Projektion des Fachs als «ökologische Sonderpädagogik oder Allgemeine Pädagogik?» nach.

Um die Frage, «warum es der Bildungspolitik – trotz gegenteiligem Wissen über die Vorzüge der Integration – nicht gelingt, die Schulung in separativ geführten Schulstrukturen zu verringern» (S. 35) geht es im Beitrag von *Priska Sieber*. Ihr systemischer Blick fokussiert das Bildungswesen als «institutionellen Akteur», der unter anderem wesentlich für die Entscheidungen mitverantwortlich ist, wie Kinder mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen behandelt, resp. beschult werden sollen. Sie analysiert reguläre und sonderpädagogische Bildungsangebote und damit verbundene Handlungslogiken und Zuweisungspraktiken. Die Analyse führt zum Schluss, «dass die Steuerung des Ausmasses an sonderpädagogischen Angeboten zu einem beträchtlichen Teil durch die traditionsreiche Definitionsmacht der Sonderpädagogik ... gestaltet ist ...» (S. 50), eine Schlussfolgerung, die mich in ihrer Einseitigkeit und Absolutheit gerade aus einer systemtheoretischen Sicht betroffen gemacht hat. Als Sonderpädagoge erlebe ich immer wieder, dass auf institutioneller wie auf interaktioneller Ebene komplementär gerade auch Akteure des Regelsystems integrationshemmende Erwartungen an die Sonderpädagogik richten und damit ihren Anteil am gemeinsamen Spiel spielen. Aber eben, jede Beobachtung, auch die von Autorin und Rezensent, ist abhängig vom Standpunkt des Betrachters, auch das ist eine systemische Überzeugung.

Mit einem systemischen Verständnis von Behinderung und daraus sich ableitenden methodischen Strategien im Umgang mit Behinderungskategorien setzt sich *Patrik Widmer-Wolf* auseinander. Er zeichnet die Differenzen und Wandlungen des Begriffsverständnisses nach, wie es sich in den bildungspolitischen Entwicklungen sowie in der Kindheits- und Schulforschung zeigt. Die theoretische Auseinandersetzung mündet in methodische Ansprüche an Forschungsprojekte, deren Konkretisierung und Umsetzung anhand eines laufenden, eigenen Forschungsvorhabens («Integration auf der Grundstufe») aufgezeigt wird.

Klaus Joller richtet sein Augenmerk stärker auf den Umgang mit Heterogenität in Didaktik und Unterricht. Ausgehend von den Bestimmungsmerkmalen des didaktischen Feldes und der Feststellung: «Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen orientieren sich am Begriff der (individuellen) Entwicklungsbeeinträchtigungen» (S. 107) leitet er Aufgaben für die Sonderpädagogik im didaktischen Feld ab. Insbesondere fordert er die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Lehrenden.

Silvia Pool Maag richtet den Blick auf den Übergang Schule – Beruf: «Wie junge Erwachsene im sozialen Spiel unter Ungleichen gestärkt werden können» (S. 121). Nach der Schilderung der aktuellen Situation und von Problemen Jugendlicher beim Eintritt ins Berufsleben und einem Überblick über aktuelle Forschungsarbeiten stellt die Autorin Ansätze zusammen, die zur Stärkung junger Erwachsener in der kritischen Übergangsphase beitragen können. Sie fordert insbesondere eine professionelle Lern- und Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen in der bedeutsamen Transitionsphase zwischen Schule und Beruf.

Um das Potential der Dokumentarischen Methode geht es im Beitrag von *Monika Wagner-Willi*. Sie bricht eine Lanze für eine verstärkt prozessorientierte und rekonstruktive Forschung. Forschung sollte sich danach vermehrt Prozessstrukturen der Handlungs- und Interaktionspraxis zuwenden und sich auf Ansätze methodisch kontrollierten Fremdverstehens stützen (z.B. objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode). An Beispielen prominenter wissenschaftlicher Forschung zur Integration und anhand des Forschungsprogramm der Disability Studies diskutiert Wagner-Willi Fragen im Spannungsfeld zwischen objektivistischen Forschungsansprüchen und Forschungsprogrammen, welche die Subjektivität und Perspektivität ins Zentrum stellen. Die Dokumentarische Methode (Karl Mannheim, Ralf Bohnsack) verspricht in besonderem Masse die Konzeptionen von Fremdheit und Standortverbundenheit in empirischen Forschungsunternehmungen zu berücksichtigen und eignet sich somit für die Untersuchung von Fragen rund um das Phänomen Behinderung.

Das vorliegende Buch gibt einen facettenreichen Einblick, wie Ansätze systemischen Denkens Eingang in den wissenschaftlichen sonderpädagogischen Diskurs gefunden haben. In dieser Vielfalt und Breite liegt gleichzeitig auch eine Schwäche. Der Bedeutungsteppich, auf dem sich die Begriffe «System» bzw. «systemisch» ausbreiten, ist extrem weit, bunt, verschieden scharf und ausfransend. Systemisches Gedankengut erstreckt sich von grundlegendsten wissenschaftstheoretischen Positionen über Modell-Annahmen bis zu inhaltlichen Versatzstücken in spezifischen Gegenstandstheorien. Entsprechend schwer hat es eine Leserin/ein Leser herauszufinden, was in den jeweiligen Beiträgen nun genau mit «systemisch» gemeint ist – oder was denn das Gegenteil davon wäre. Gregory Bateson, bekanntlich einer der Pioniere der Systemtheorie, hat seine Herangehensweise bereits 1941 in einem Referat als eine «Verbindung von lockerem und strengem Denken» charakterisiert. Vielleicht liegt in dieser Polarität auch der Schlüssel für das Verständnis des Begriffs systemisch in all seinen Schattierungen und Anwendungen.

Beat Thommen, Dr., Bereichsleiter, Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Heilpädagogik,
Weltstrasse 6, 3006 Bern, beat.thommen@phbern.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik

- Howson, G.** (2008). *A History of Mathematics Education in England*. Cambridge: University Press.
- Jungmann, W. & Huber, K.** (Hrsg.). (2008). *Heinrich Roth – «moderne»* (Pädagogik als Wissenschaft. Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts). Weinheim: Juventa.
- Prauss, P.** (2009). *Eine Schule der Frauen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauschenbach, T.** (2008). *Zukunftschance Bildung: Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Schneider-Taylor, B.** (2009). *Leitmotive des europäischen Bildungsdenkens. Pädagogische Skizzen zum Zusammenhang von Erziehung und Kultur*. Hamburg: Kovac.
- Zeiher, H. & Schroeder, S.** (Hrsg.). (2008). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten*. Weinheim: Juventa.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, B.** (2009). *Ganztagesesschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (Schule und Gesellschaft Bd. 38). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E.** (Hrsg.). (2009). *Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf «Lernen»*. Münster: Waxmann.
- Rösner, E.** (2003). *Die Einführung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein*. Münster: Waxmann.

Didaktik / Fachdidaktik

- Müller-Hartmann, A. & Schocker-v. Dithfurth, M.** (Hrsg.). (2008) *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Murbach, G.** (2008). *Mit Web 2.0 das Internet aktiv mitgestalten. Ein Arbeitsbuch für das Erstellen von Lernumgebungen mit WebQuests, Weblogs, Wikis, Homepages und webbasierten Übungen*. Bern: h.e.p.

Hochschuldidaktik / Hochschulbildung

- Euler, D.** (2009). *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*. Bern: Haupt.
- Rentschler, M. & Voss, H.-P.** (Hrsg.). (2008). *Studieneignung und Studierendenwahl. Untersuchungen und Erfahrungsberichte*. Aachen: Shaker.
- Viebahn, P.** (2008). *Lernverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen / Lehrerberuf

- Dean, D.J.** (2009). *Getting the Most out of your Mentoring Relationships*. New York: Springer.
- Hildebrandt, E.** (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung). Weinheim: Juventa.
- Kutting, D.** (2009). *Lehrer und Gesundheit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, R.** (2009). *Soft Skills fördern. Systematisch Persönlichkeit entwickeln*. Bern: hep.
- Schardt, F.** (2009). *Coaching für Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Neuerscheinungen

Schrittesser, H. (Hrsg.) (2009) *Professionalität und Professionalisierung: Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Pädagogische Psychologie

Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer? Eine Studie zu Stigma und selbstbezogenem Wissen bei einer gesellschaftlichen Problemgruppe*. Münster: Waxmann.

Kreitz, R. (2008). *Pädagogisches Handeln – eine analytische Theorie*. Münster: Waxmann.

Ribeaud, D. & Eisner, M. (2009). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich*. Oberentfelden: Sauerländer.

Rost, D. (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt*. Münster: Waxmann.

Tillmann, A. (2008). *Identitätsspielraum Internet. Lernprozesse von Mädchen und jungen Frauen in der virtuellen Welt*. Weinheim: Juventa.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik

Bücher, P. (2003). Verhaltensauffälligkeiten und Menschenbilder. Ein Plädoyer gegen Pathologisierungen in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 100 (4), 498–509.

Klemm, K. (2003). Bildungschancen in der Stadt? Sozialräumliche Segregation und selektives Bildungssystem. *Die Deutsche Schule*, 100 (3), 272–280.

Bildungsforschung / Unterrichtsforschung

Baeriswyl, F., Wandeler, Ch. & Christ, J. (2009). Die Übertrittsempfehlung – zufällig oder zuverlässig? Analyse der Determinanten und Konstanz von Lehrerempfehlungen bei Schulübertritten während sieben Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (3), 549–578.

Hugener, I., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F. & Klieme, E. (2009). Teaching Patterns and Learning Quality in Swiss and German Mathematic Lessons. *Learning and Instruction*, 19 (1), 66–78.

Kammermeyer, G. & Matschinke, S. (2009). Qualität im Anfangsunterricht – Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 35–54.

Kopp, V., Stark, R. & Fischer, M. (2009). Förderung von Diagnosekompetenz durch fallbasiertes Lernen mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen: Evaluation einer computerbasierten Lernumgebung. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 17–34.

Maaz, K., Neumann, M., Trautwein, U., Wendt, W., Lehmann, R. & Baumert, J. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Die Rolle von Schüler- und Klassenmerkmalen beim Einschätzen der individuellen Lernkompetenz durch die Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30 (3), 519–548.

Pietsch, M. & Tosane, S. (2008). Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität - Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 430–452.

Warwas, J., Watermann, R. & Hasselhorn, M. (2009). Leistungsentwicklungen in Mathematik und Englisch im ersten Jahr an einem Fachgymnasium. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 2–16.

Weishaupt, H. (2009). Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), 56–72.

Didaktik / Fachdidaktik / Hochschuldidaktik

Hertnagel, J. (2008). Vermittlung von Lebensqualifikation über Schulunterricht? Eine spezifische Herausforderung an die Unterrichtsqualität. *Erziehung & Unterricht*, 9–10, 677–684.

Schmidt-Weigand, F., Franke-Braun, G. & Hänze, M. (2008). Erhöhen gestufte Lernhilfen die Effektivität von Lösungsbeispielen? Eine Studie zur kooperativen Bearbeitung von Aufgaben in den Naturwissenschaften. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (4), 365–384.

Zumbach, J. (2008). Problembasiertes Lernen in der Hochschuldidaktik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 8 (4), 8–14.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen /Lehrerberuf

Borko, H., Whitcomb, J. & Liston, D. (2009). Wicked Problems and Other Thoughts on Issues of Technology and Teacher Learning. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 3–7.

- Herzmann, P., Stark, R. & Krause, U.-M.** (2008). Aufgaben in integrierten Lernumgebungen der Lehrerbildung. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (4), 22–29.
- Hofmann, F.** (2008). «Ich kann mich als LehrerIn nicht verteilen». *Erziehung & Unterricht*, 9–10, 685–713.
- Kalcsics, K.** (2008). Aufgaben als Verbindung von Berufspraxis und didaktischem Konzept. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (4), 57–61.
- Luthiger, H.** (2008). An Aufgaben Professionalität entwickeln. *journal für lehrerInnenbildung*, 8 (4), 37–46.
- Rich, P. & Hannafin, M.** (2009). Video Annotation Tools: Technologies to Scaffold, Structure, and Transform Teacher Reflection. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 52–67.

Pädagogische Psychologie

- Chubbuck, Ch. & Zembylas, M.** (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45 (2), 274–318.
- Killus, D.** (2009). Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), 130–150.
- Schmidt, B. & Tippelt, R.** (2009). Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (1), 73–90.
- Seufert, T., Schütze, M. & Brünken, R.** (2009). Memory Characteristics and Modality in multimedia Learning: An Aptitude-Treatment-Interaction Study. *Learning and Instruction*, 19 (1), 28–42.
- Yu-Fang, Y. & Chin-Chung, T.** (2009). Conceptions and approaches to learning through online peer-assessment. *Learning and Instruction*, 19 (1), 1–12.

Schul- und Unterrichtsqualität

- Kroth, A. & Daniel, H.-D.** (2008). Internationale Hochschulrankings. Ein methodenkritischer Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 542–558.
- Künzel, J. & Rütters, K.** (2008). Qualitätsentwicklung und -sicherung an berufsbildenden Schulen mit Hilfe des EFQM-Modells. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Bildung und Erziehung*, 61 (3), 271–298.
- Portela, M., Sà, C., Alexandre, F. & Cardoso, A.** (2008). Perceptions of the Bologna process: what do students' choices reveal? *Higher Education*, Online Publikation: <http://www.springerlink.com/content/0r3158818v690138/> [Stand: 17.2.2009].
- Schaeper, H. & Wolter, A.** (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von «Employability» und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 607–625.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, 27 (1), 2009

AEBLI NÄF STIFTUNG
ZUR FÖRDERUNG DER LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG IN DER SCHWEIZ

Mittwoch, 1. Juli 2009
im Rahmen des Jahreskongresses SGBF / SGL

Dritte Verleihung des Hans Aebli Anerkennungspreises

ex aequo an

PROF. DR. ANDREA BERTSCHI-KAUFMANN
Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihrer Didaktik
Leiterin des Instituts für Forschung und Entwicklung, Aarau
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

und

PROF. DR. BERNARD SCHNEUWLY
Professeur Ordinaire de Didactique des Langues
Doyen de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université de Genève

Hans Aebli Vorlesung

PROF. DR. MANFRED PRENZEL
Ordinarius für Pädagogik und Geschäftsführender Direktor des
Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)
Universität Kiel

«Von der Unterrichtsforschung zur Exzellenz in der Lehrerbildung»

13.00 bis 15.30 Uhr

ETH Zürich Zentrum
Hauptgebäude, Rämistrasse 101
Hörsaal HG F1
Auditorium Nordtrakt

Die Aebli Näf Stiftung heisst die Leserinnen und Leser der BzL sowie alle Interessierten
zu diesem öffentlichen Anlass freundlich willkommen.

Impressum

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 60.– Institutionen CHF 70.–

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3506 Grosshöchstetten (Frau Eveline Schneuwly),

Tel. 031 711 43 44, bzl@sis.edube.ch

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 20.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Internetadressen

Beiträge zur Lehrerbildung, <http://www.bzl-online.ch>

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), <http://www.sgl-ssfe.ch>

Gestaltung

Regula Wernli, Birchstrasse 8, 8057 Zürich, regula.wernli@bluewin.ch

Layout

Büro CLIP, Postfach 563, 3000 Bern 9, Tel./Fax 031 305 71 05, heidilehmann@bluewin.ch

Druck

Suter Print AG, Postfach, 3072 Ostermundigen

Peter Tremp Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern – Einleitung in den Themenschwerpunkt

Rolf Dubs Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langer Erfahrung

Johannes Wildt Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung?

Peter Viebahn Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung

Denis Berthiaume and Mary Morrison The professional development of teaching staff in UK universities

Balthasar Eugster und Peter Tremp Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung – Einleitung

Heiner Rindermann Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre

Kathrin Futter Das Lehrportfolio als Dokumentationsmöglichkeit und Qualitätsnachweis in Hochschulen

Annette Tettenborn und Silvio Herzog Qualifizierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen: Eine Einleitung mit offenen Fragen

Hans Badertscher und Raphael Steinhöfel Master of Advanced Studies in Fachdidaktik der Universität Bern

Fritz C. Staub und Alois Niggli Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung

Markus Baumgartner, Urs Heck und Christian Weber Ein multiperspektivischer Ansatz der Didaktik des Sachunterrichts für die Primarstufe

Rudolf Künzli «Massiver Paradigmenwechsel» oder «Nichts radikal Neues»? Anmerkungen zur historischen Verortung von Bildungsstandards