

# **Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

## **Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz**

- Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre  
– Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre  
im Rahmen des Projekts LehreLernen
- 6 schweizer Programme im Vergleich
  - Projekt GUUGLE:  
„Gut und gerne lernen und lehren“  
Hochschule Bremerhaven

**2+3 | 2010**

## Herausgeberkreis

*Nicole Auferkorte-Michaelis*, Dr., Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen  
*Anke Diez*, Dr., Leitung der Personalentwicklung, Karlsruher Institut für Technologie  
*Martin Mehrrens*, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen  
*Anja von Richthofen*, Dr., Personal- und Organisationspsychologie, Hochschule Rhein-Waal

*Renate Pletl*, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel  
*Wolff-Dietrich Webler*, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslavl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

## Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage:

„[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

## Impressum

### **Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung**

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

### **Satz:**

UVW, [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### **Anzeigen:**

Die Zeitschrift „Personal- und Organisationsentwicklung“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

### **Erscheinungsweise:**

4mal jährlich

### **Redaktionsschluss dieser Ausgabe:**

29.11.2010

### **Umschlaggestaltung:**

Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld  
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

### **Abonnement/ Bezugspreis:**

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten  
Einzelpreis dieser Ausgabe: 28 Euro zzgl. Versandkosten  
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)“. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

### **Druck:**

Sievert Druck & Service GmbH,  
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

### **Copyright:**

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

# Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

## Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

29

## In eigener Sache

Dr. Anke Diez tritt in den Herausgeberkreis ein **30**

## Personal- und Organisationsforschung

*Christine Johannes & Tina Seidel*  
Professionelles Lernen von Anfängern in der Hoch-  
schullehre – Erwartungen und Vorstellungen über  
Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen **31**

## Personal- und Organisations- entwicklung/-politik

*Wolff-Dietrich Webler*  
Schweizer Zertifikatsprogramme  
zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz  
Teil I: Vergleichsrahmen **41**

*Vera Roth, René Schegg & Gerhild Tesak*  
Die Programme der Educational Staff Development  
Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre  
der Universität Basel **43**

*Silke Wehr*  
Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre –  
„Certificate of Advanced Studies in Higher Education“  
– der Universität Bern **46**

*Michel Comte*  
Hochschuldidaktisches Programm  
„Ouverture“ an der Universität Luzern **50**

*Marc Horisberger & Brigitta K. Pfäffli Tanner*  
Das Qualifizierungsprogramm im Bereich  
Lehrkompetenz der Hochschule Luzern **51**

*Heinz Bachmann*  
Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik  
der Zürcher Fachhochschule **55**

*Peter Tremp*  
Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidaktische  
Weiterbildungsangebot der Universität Zürich **58**

*Wolff-Dietrich Webler*  
Schweizer Zertifikatsprogramme zum  
Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz  
Teil II: Ein Vergleich untereinander und  
mit deutschen Programmen **61**

## Meldungen/Berichte

Projekt GUUGLE:  
„Gut und gerne lernen und lehren“  
Hochschule Bremerhaven **77**

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, HM, ZBS und QiW **IV**

**Heinz W. Bachmann: Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule  
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule bei Einführung  
der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

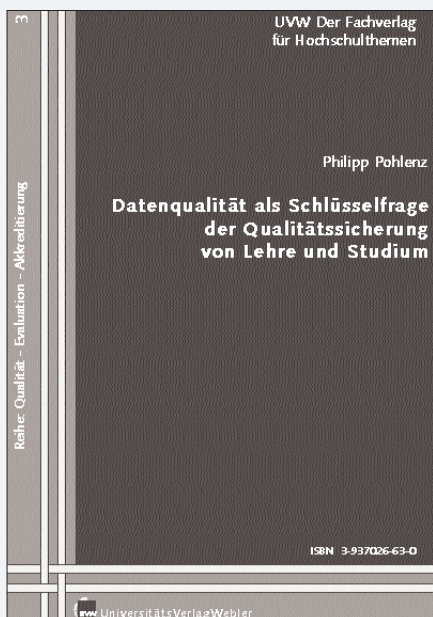
Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert. Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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

**Philipp Pohlenz:  
Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium**



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

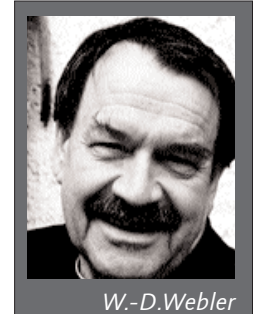
ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009, 170 Seiten, 22.80 Euro

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

Diese Ausgabe ist schwerpunktmäßig der Präsentation von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz gewidmet. Aber das Heft bietet auch einen Einblick in ein Projekt an der Universität Jena. Nicht nur der geeignete Aufbau der o.g. Programme, sondern auch seine (langfristigen) Wirkungen interessieren die Hochschuldidaktik seit Langem. Wie lässt sich Professionalität in diesem Gebiet in intentional geleiteten Prozessen aufbauen? Änderungen von Einstellungen, Haltungen und die Erweiterung eines verfügbaren Methodenrepertoires, mit dem eigene, gewandelte Zielvorstellungen in Lehr-/Lernprozesse umgesetzt werden können, sind empirisch mit relativ überschaubarem Aufwand erfassbar. Kausalzusammenhänge allerdings zwischen bestimmten Lernangeboten einerseits und Lerneffekten andererseits lassen sich nur sehr schwer eindeutig feststellen. Allzu viele unkontrollierbare Variable, allzu viele, lange Zeit verdeckte Lernprozesse lassen feststellbare Effekte nicht (mono-)kausal zuordnen. Aber das ist ein altes Problem der Lehr-/Lernforschung. *Christine Johannes & Tina Seidel* berichten unter dem Titel **Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre - Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen** über erste Ergebnisse. **Seite 31**

In der Ausgabe 3+4-2009 der P-OE waren 15 Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz an Hochschulen in Deutschland vorgestellt worden. In diesem Heft folgen nun 6 Programme aus der Schweiz - aus Basel, Bern, zweimal Luzern und zweimal Zürich. Dort gibt es eine schon längere Tradition qualitativ guter Programme. Trotzdem werden sie ständig weiter entwickelt. Zu einer Kurzdarstellung ihres jeweiligen Programms waren alle Universitäten und Fachhochschulen eingeladen, in denen ein hochschuldidaktisches Gesamtzertifikat erworben werden kann. Dass nicht alle Hochschulen dieser Einladung gefolgt sind, lag daran, dass nicht alle Hochschulen Programme (oder zumindest nicht in diesem Format) anbieten oder sich zu einem Netzwerk zusammen geschlossen haben; seltener kamen lokale Engpässe dazu.

Um die Angebote besser vergleichen zu können, wurde eine Synopse mit vergleichbarer Struktur und gleich dimensionierter Gliederung geplant. Gesucht waren in sich geschlossene Studienprogramme, vom Zertifikatsprogramm bis zum Master-Studium. Abgrenzungskriterium zu sonst existierenden Sammlungen voneinander unabhängiger, nebeneinander stehender Weiterbildungsveranstaltungen ist die Frage, ob das Programm a) ein für Interessent/innen als Orientierung sichtbares Kompetenzprofil als



W.-D. Webler

Ziel besitzt („was sollen die Absolvent/innen am Ende können?“), b) eine bestimmte Zahl Veranstaltungen bzw. andere Lernaktivitäten und ihre Inhalte zur Erreichung des Ziels definiert und c) als Summe des Programms ein Abschlusszertifikat verleiht. Um die Vergleichbarkeit (und Gleichbehandlung) zu erhöhen, wurde eine Gliederung und ein Textumfang von 4 Seiten je Programm für die Berichte vorgegeben.

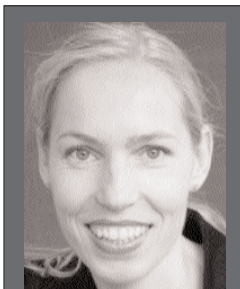
Ein informativer und vor allem repräsentativer Überblick über die heute *existierenden postgradualen Qualifizierungsprogramme zum Erwerb der Lehrkompetenz an Schweizer Hochschulen* ist das Ergebnis. Wie schon in der Ausgabe davor, erlaubt er nicht nur den direkten Programm-Vergleich, sondern auch eine informierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bezugsgrößen, Qualitätsvorstellungen und Gütemaßstäben. In einem gestuften Resümee werden noch zu lösende Probleme angemerkt und Perspektiven für die künftige Entwicklung im Bereich der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses entwickelt. P-OE plant ein weiteres Heft mit den Angeboten in Österreich. **ab Seite 41**

Aufmerksam machen wollen wir auch auf das Projekt „GUUGLE // gut und gerne lernen & lehren“ der Hochschule Bremerhaven, das im Rahmen des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnet worden ist. Das umfassende, vielschichtige Projekt stellt das Modell einer selbstorganisierten Personal- und Organisationsentwicklung als Alternative zu zentral organisierten oder top-down verordneten Modellen dar. **Seite 77**

W.W.

## Dr. Anke Diez (KIT) tritt in den Herausgeberkreis ein

Der UVW-Verlag begrüßt Anke Diez, die Leiterin der Personalentwicklung des Karlsruher Institut für Technologie (KIT), als neues Mitglied im Herausgeberkreis. KIT ist gleichzeitig Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Großforschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft. Anke Diez vereinigt sowohl fundierte Kenntnisse und Erfahrungen in der Hochschuldidaktik (sie hatte zunächst das Hochschuldidaktikzentrum des Landes Baden-Württemberg am Standort Karlsruhe und darüber hinaus mit aufgebaut) als auch im umfassenderen Rahmen der Personalentwicklung. Obwohl zeitlich sehr beansprucht - wie die meisten engagierten Kolleg/innen, aber noch erheblich verstärkt durch die Aufbausituation in Karlsruhe - ist sie nach genauer Prüfung der Aufgaben, die im Kreis der Herausgeber/innen auf sie zukommen, gerne auf die Einladung eingegangen, weil diese Aufgaben sich gut mit ihrer aktuellen beruflichen Situation und Position verbinden lassen.



Anke Diez

Dr. Anke Diez hat die Leitung der Personalentwicklung im Herbst 2009 übernommen. Davor leitete sie die Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik der Universität Karlsruhe (TH)(2001-2009); von 2008 bis 2009 war sie Sprecherin des HDZ- Baden-Württemberg. Seit 2005 ist sie Vorstandsmitglied des Berufsverbandes Sprechen Baden-Württemberg e.V. (BVS). Ihren beruflichen Werdegang begann sie mit einer Ausbildung zur Verwaltungsfachangestellten am Landratsamt Bodenseekreis - Erfahrungen, auf die sie gerade in ihrer heutigen Funktion zurückgreifen kann. Sie stockte dann ein Lehramtsstudium mit dem 1. Staatsexamen auf. Es folgte ein Erweiterungsstudium zur Theaterpädagogin in Heidelberg und Diplom-Pädagogik (Schwerpunkt: Erwachsenenbildung); parallel absolvierte sie eine Ausbildung zur Sprecherzieherin an der Universität Koblenz/Landau. Ihr Promotionsverfahren ist fast abgeschlossen.

Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sieht sie im Aufbau einer systematischen (positions- und qualifikationsorientierten) Personalentwicklung; Konzeption, Umsetzung und Einbindung der überfachlichen Weiterbildung der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen (Verwaltung und Technik) 8.000 Mitarbeitenden des KIT; Strategische Ausrichtung und Konzeption von Weiterbildungsreihen für interne und externe Kunden; Konzeption und Durchführung von Workshops im Bereich Hochschuldidaktik, Führungskräfteentwicklung und rhetorischer Kommunikation; Führung der Abteilung Personalentwicklung am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (22 Mitarbeiter plus 20 Studentische Mitarbeitende). Ihre Veröffentlichungen und Tagungsbeiträge sind einsehbar unter [http://www.kww.kit.edu/47\\_51.php](http://www.kww.kit.edu/47_51.php). Im Herbst 2010 schloss sie Ihre Promotion ab. Thema Ihrer Dissertation: „Entwicklung eines Konzepts zur Personalentwicklung für eine technische Universität“.

Wir wünschen ihr und uns eine erfreuliche und produktive Zusammenarbeit.

## Richtigstellung



Annette Ladwig

In der vorigen Ausgabe der P-OE sind zwei Fotos von Autorinnen vertauscht worden. Wir haben den Beitrag von *Nicole Auferkorte-Michaelis und Annette Ladwig*: **Kompetenzentwicklung ECTS-kreditiert: Lernen im Tutorienprogramm an der Universität Duisburg-Essen** veröffentlicht. Dies geschah, wie üblich, mit den Fotos der Autorinnen. Dabei kam es zwischen Autorinnen gleichen Namens zu einer Verwechslung im Bildarchiv. Abgebildet wurde nicht Anette Ladwig, irrtümlich gezeigt wurde Desiree H. Ladwig (seit 2008 Professorin für Betriebswirtschaftslehre insbesondere Personalwirtschaft im Fachbereich Maschinenbau und

Wirtschaft der Fachhochschule Lübeck, vorher Professorin an der Helmut Schmidt Universität Hamburg), Mitherausgeberin unserer Zeitschrift *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion (IVI)*. Wir bedauern die Vertauschung der Bilder. Hier nun noch einmal Annette Ladwig vom Zentrum für Hochschul- und Qualifikationsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen.

Außerdem kommen wir gerne der Bitte nach, zu ergänzen, dass der Co-Autor des Artikels von *Ingeborg Stahr & Franz Bosbach* **Gut beraten: Das Mentoring-System der Universität Duisburg-Essen**, der Historiker Franz Bosbach, erster hauptamtlicher Prorektor für den Bereich Studium und Lehre der Universität Duisburg-Essen (UDE) ist. Bis 2008 war er bereits Vizepräsident für Lehre und Studium der Universität Bayreuth.

Christine Johannes & Tina Seidel

## Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projekts LehreLernen<sup>1</sup>



Christine Johannes



Tina Seidel

Die Qualifizierung für Hochschullehre ist trotz aktueller Veränderungen im deutschen Hochschulsystem oft gekennzeichnet durch „Learning by doing“, da es oft keine systematische Ausbildung für Lehranfänger gibt. Das Projekt LehreLernen bietet ein einjähriges Zertifikatsprogramm an, welches sich am Dreischritt des Planens, Durchführens und Evaluierens (vgl. Hiebert et al. 2002) orientiert. Das Programm nutzt Situiertes Lernen mit Videoaufzeichnungen (Krammer/Reusser 2005; Krammer 2005) um Lehranfänger durch Reflexion eigener Lehrsituationen für die Lernendensperspektive zu sensibilisieren (Sherin/Van Es 2009; Van Es/Sherin 2008). Für eine Stichprobe von N=14 Lehranfängern wurden Motivationslage, Weiterbildungsziele, Kompetenzerwartungen und erwartete Handlungsänderungen vor der Teilnahme am Programm exploriert. Die Ergebnisse zeigen, dass Promovierende beim Einstieg in die Hochschullehre unspezifische Vorstellungen von Elementen der Lehre, eigenen Kompetenzen und angestrebter Handlungsänderung zur Verbesserung der Lehrqualität haben. Zukünftig wird untersucht werden, wie sich Vorstellungen über Ziele, Kompetenzen und Handlungsänderungen im Verlauf des Programms ändern.

Aktuell befindet sich das deutsche Hochschulsystem in einer Umbruchphase. Die Bedeutung der Universität als Ausbildungseinrichtung rückt wieder stärker ins Blickfeld und universitäre Lehre wird kritisch diskutiert (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005; Wissenschaftsrat 2008). Gleichzeitig gibt es Bemühungen, durch zusätzliche Anreize die Qualität der Lehre an Hochschulen zu fördern. So wurde beispielsweise nach dem Vorbild der Exzellenzinitiative ein Programm des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft ins Leben gerufen mit dem Ziel „durch positive Anreize den Wettbewerb der Hochschulen hinsichtlich der Lehre zu stimulieren und dadurch die Qualitätsentwicklung und Herausbildung international sichtbarer Exzellenz in der Lehre zu befördern“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2008). Elemente des Programms sind Nachwuchsförderung in der wissenschaftlichen Lehre, der Aufbau von Strukturen für eine kontinuierliche und strukturierte Weiterentwicklung von Lehre sowie die Förderung von lehrbezogenen Zukunftskonzepten. Eine wichtige Säule im Veränderungsprozess der Hochschullandschaft ist der so genannte Bologna-Prozess. Seit-

dem die europäischen Bildungsminister in der „Bologna-Erklärung“ die Schaffung eines europäischen Hochschulraums beschlossen haben, wurde die Einführung von gestuften Bachelor- und Masterstudiengängen schrittweise umgesetzt (Teichler 2005). Das Konzept des lebenslangen Lernens stellt eine wichtige Komponente in der Neuausrichtung der universitären Lehre im Zuge dieser Reform dar. Das Lehrkonzept an Hochschulen soll sich dementsprechend stärker in Richtung einer Lernerorientierung bewegen, d.h. Lehre grundlegend von den zu erwerbenden Kompetenzen her aufbauen und entsprechend fachliche und überfachliche Kompetenzen verknüpfen (Behrendt 2005).

Trotz dieser Zielstellungen haben sich die Ausbildungsvoraussetzungen von Hochschullehrenden nicht verändert. Im Gegensatz zu Lehrenden an Schulen gibt es für die meisten Hochschullehrenden neben ihrer fachlichen Ausbildung keine systematischen Ausbildungsinhalte, die sie auf ihre Lehrverpflichtung in der Hochschullehre vorbereiten. Gerade für Anfänger in der Hochschullehre ist die Planung und Durchführung einer eigenen Lehrveranstaltung oft „Learning by doing“ (Groth 2003). Da sich Anfänger im Einstieg in die Lehre an dem orientieren, was sie selbst im Rahmen ihrer fachlichen Ausbildung an Lehre erfahren haben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass so etablierte Lehrstrukturen und Methoden an Hochschulen beibehalten werden. Damit laufen gerade im Einstieg in die Hochschullehre Prozesse ab, die den neuen Ansprüchen an Hochschullehre entgegenwirken. Das Projekt LehreLernen beschäftigt sich deshalb mit der Frage, wie man im Rahmen strukturierter Ausbildungsprogramme diesen Prozessen entgegenwirken und neue Standards in der Hochschullehre etablieren kann. Damit greift das Projekt eine wesentliche Forderung des Wissenschaftsrats zu Strategien für die Verbesserung der Hochschullehre auf (Wissenschaftsrat 2008).

### 1. Theoretischer Hintergrund

#### 1.1 Professionelles Lernen von Lehrenden

Den theoretischen Hintergrund bilden Annahmen zum Situierten Lernen von Lehrenden (Greeno/Collins/Resnick

<sup>1</sup> Das Projekt LehreLernen wird finanziell über Mittel der Friedrich-Schiller-Universität Jena unterstützt.

1996). Der Forschungsstand zeigt, dass sog. „Praktikerwissen“ in der Regel nach konkreten, kontextgebundenen Kategorien anstelle von theoretisch abgrenzbaren Konzepten aufgebaut und weitergegeben wird (Borko 2004; Desimone 2009; Hiebert/Gallimore/Stigler 2002; Putnam/Borko 2000). Diese „situative“, d.h. an die Erfahrung gebundene Sichtweise des Lernens von Lehrenden hat für die professionelle Ausbildung die Konsequenz, sich möglichst an konkreten Situationen zu orientieren. Dies bedeutet, relevante „Kontexte“ für Lehrende zu identifizieren, anhand derer wissenschaftlich gesichertes Wissen um die Optimierung von Lehr-Lernprozessen geknüpft werden kann. Hiebert et al. (2002) schlagen beispielsweise vor, sich in der Auswahl von praxisnahen Kontexten am klassischen Dreischritt des Planens, Durchführens und Evaluierens zu orientieren.

Der Ansatz des Situierten Lernens von Lehrenden konzentriert sich also auf Prozesse, die den Aufbau professioneller Wissensstrukturen unterstützen. Als Basis für die Beschreibung der Art der Wissensstrukturen, die für erfolgreiche Lehre notwendig sind, können wiederum Konzepte zu Kompetenzen in der Hochschullehre herangezogen werden. Diese umschließen beispielsweise Aspekte wie Selbstkompetenz und didaktische Fachkompetenz (Weblar 2003, 2004), Planungs-, Leitungs- und Methodenkompetenz (Schulmeister 2003) bzw. Bedingungswissen über Lehren und Lernen und Herstellen von lernfördernden Strukturen (Chur 2005). Dementsprechend gilt es, diese Kompetenzen in Verknüpfung mit praxisnahen Kontexten zu erwerben.

### 1.2 Zum Verhältnis zwischen Vorstellungen und Handeln in der Lehre

Neben der Identifizierung konkreter Kontexte und dem Erwerb entsprechender Kompetenzen gilt es auch, Vorstellungen und Überzeugungen von Hochschullehrenden als integrative Bestandteile von Wissen Lehrender in den Blick zu nehmen (Baumert/Kunter 2006). Professionelles Lernen von Lehrenden ist dementsprechend nicht rein kognitiver Natur, sondern beinhaltet emotionale wie motivationale Faktoren, die sich in subjektiven Theorien und Überzeugungsstrukturen widerspiegeln (Dann 1994; Gläser-Zikuda/Seifried 2008). Welche Lehransätze von Lehrenden in der Hochschullehre angewandt werden, hängt davon ab, ob Lehrende gegenüber diesen Ansätzen emotional wie motivational positiv besetzte Haltungen entwickeln haben. Dabei stellt sich die Frage, ob Vorstellungen und entsprechende Handlungen in der Praxis kongruent verlaufen (Vermunt/Verloop 1999, 2000). Haben Lehrende die Vorstellung, dass sie vorwiegend Wissen vermitteln wollen und setzen dementsprechend eine hohe Dozierendenorientierung in der Lehre um, besteht eine Kongruenz zwischen ihrer Vorstellung über die Art der Vermittlung von Wissen und ihrem Handeln in der Hochschullehre. Ähnliches gilt für eine studierendenorientierte Vorstellung, in der auch implizites Wissen (z.B. Problemlösen, Lernstrategien) im Vordergrund steht, und eine entsprechende Praxis in der Lehre (z.B. über kooperative Lernsettings). Problematischer wird es, wenn Dozenten den Wunsch und auch die Vorstellung haben, vermehrt übergreifende Kompetenzen (z.B. kritisch-reflektierende Haltungen zu Wissenschaft) zu fördern, aber aufgrund mangelnden hochschuldidaktischen Wissens über keine Fähigkeiten verfügen, dies kongruent in der Pra-

xis umzusetzen. Inkongruente Verhältnisse in dieser Art führen dazu, dass die Praxis als unbefriedigend erlebt wird und zur Herstellung eines Gleichgewichts entweder Vorstellungen angepasst (z.B. die Vermittlung von Wissen wieder in den Vordergrund gerät) oder aber aktiv Maßnahmen zum Aufbau entsprechender Kompetenzen für die praktische Umsetzung ergriffen werden. Gerade Anfänger in der Hochschullehre sind häufig von Inkongruenz betroffen, weil sie noch über geringe Kompetenzen in der Umsetzung ihrer Vorstellungen in der Praxis verfügen. Gleichzeitig sind Anfänger in der Lehre in Bezug auf ihre Vorstellungen häufig naiv und neigen zu Übergeneralisierungen (Hammerness/ Darling-Hammond/Shulman 2002). Bei einem „Learning-by-doing“ Ansatz, wie er derzeit bei einem unbegleiteten Einstieg in die Hochschullehre in Deutschland gepflegt wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Anfänger in der Hochschullehre auf ihr entsprechendes Erfahrungswissen (z.B. aus dem eigenen Studium) zurückgreifen, Lehre emotional und motivational als unbefriedigend erleben und längerfristig ihre Vorstellungen zu Lehre im Sinne einer Kongruenz anpassen (Wissenschaftsrat 2008). Beim gegenwärtigen Forschungsstand können solche Prozesse allerdings nur vermutet werden. Es fehlt eine systematische empirische Basis, um entsprechende Prozesse beschreiben und deren Auswirkungen auf die Qualität von Lehr-Lernprozessen in der Hochschullehre untersuchen zu können. Das hier vorgestellte Projekt hat deshalb zum Ziel, einen ersten Schritt in die Schließung dieser Forschungslücke zu unternehmen.

### 1.3 Blick in die Praxis von Hochschullehre: Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen

Professionelles Lernen von Lehrenden hat zum Ziel, Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen von Hochschullehre zu optimieren. Dies bedeutet, sich mit der Praxis von Hochschullehre zu beschäftigen. Als theoretischer Hintergrund dienen hier Modelle zur Beschreibung und Erklärung von Lehr-Lern-Prozessen in institutionellen Lernsettings (Baumert/Kunter 2006; Boekaerts 1999; Bolhuis 2003; Bromme 1997; Helmke 2006; Seidel/Shavelson 2007; Vermunt 2006). Im Wesentlichen besteht hierbei die Auffassung, dass über die Qualität der Lehre (und damit dem Handeln der Lehrenden in der Praxis) Gelegenheitsstrukturen aufgebaut werden, die auf Seiten der Studierenden genutzt werden können bzw. müssen. Die Nutzung von Gelegenheitsstrukturen auf Seiten der Studierenden umfasst die Qualität der Informationsverarbeitungsprozesse und die damit verbundenen motivationalen und emotionalen Erfahrungen. Eine optimale Nutzung von Gelegenheitsstrukturen bedeutet beispielsweise, dass Lernende die Strukturen als motivational unterstützend erleben, intrinsisch motiviert sind, positive Emotionen erfahren und Lerninhalte vertieft elaborieren und organisieren (Prenzel 1995, 1997; Prenzel, Seidel/Drechsel 2004; Schiefele, Wild/Winteler 1995; Wild 2000). Erfolgreiche Hochschullehre im Sinne des Aufbaus von Studierendenkompetenzen (z.B. Wissen, Lernstrategien, Interesse) ist demnach ein komplexer und sich wechselseitig bedingender Prozess zwischen Hochschuldozenten und Studierenden. Betrachtet man den Bedingungskomplex etwas genauer, lassen sich im Kern drei Gruppen von Einflussfaktoren differenzieren (siehe Abbildung 1). Äußere Faktoren



beziehen sich auf Vorgaben durch institutionelle Rahmenbedingungen und auf Curricula wie sie beispielsweise im Kontext von BA/MA Studienordnungen in Form von Modulen vorgegeben sind. Dozentenspezifische Faktoren umfassen Aspekte, die sich mit dem Wissen und den Überzeugungsstrukturen von Lehrenden beschäftigen (Lehrkonzept und Lehransatz), sowie mit den konkreten Handlungen in der Praxis (Lehrhandeln). Das Lehrkonzept eines Hochschullehrenden ist geprägt durch die Idealvorstellung von Hochschullehre. Es beinhaltet besondere Bedeutungszuschreibungen von Lehr-Lern-Situationen, die entsprechend im Lehransatz zum Tragen kommen (Prosser/Trigwell 2006; Trigwell/Prosser 2004; Trigwell, Prosser/Taylor 1994). Im Gegensatz dazu geht der Lehransatz einen Schritt weiter, indem er neben Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen auch Strategien zur Umsetzung im Lehrhandeln beinhaltet (Kember 1997). Bei Lehransätzen wird häufig zwischen zwei Grundformen unterschieden, die sich entlang der beiden Dimensionen lehrendenzentriert/inhaltsorientiert und studierendenzentriert/lernorientiert gruppieren. Die Grundformen unterscheiden sich in der Rolle des Lehrenden, der eigenen Sicht von Lehren, der Rolle der Studierenden und der Definition von Inhalt und Wissen im Lehrprozess (Kember 1997). Der Lehransatz eines Lehrenden stellt somit eine zentrale Schaltstelle zwischen den Vorstellungen eines Lehrenden über Lehr-Lern-Prozesse (der eigenen Lehrkonzeption) und dem Lehrhandeln dar. Ein Lehrkonzept, welches „gute Lehre“ als Übertragung von Wissen versteht, ist eher mit einem inhaltsorientierten Lehransatz verbunden. Lehrende, die „gute Lehre“ als Unterstützung beim Lernen verstehen, nutzen eher studierendenzentrierte Lehransätze (Kember/Kwan 2000). Studierendenspezifische Faktoren umfassen Aspekte, die sich vorrangig mit der Nutzung der durch das Lehrhandeln geprägten Gelegenheitsstrukturen beschäftigen. Die Nutzung des Angebots beinhaltet Informationsverarbeitungsprozesse wie kognitive Lernaktivitäten und die Qualität der Lernmotivation (Seidel 2003). Einfluss auf die Nutzung des Angebots nehmen Faktoren wie studentische Lernansätze (z.B. Lernstrategien), Erfolgserwartungen sowie individuelle

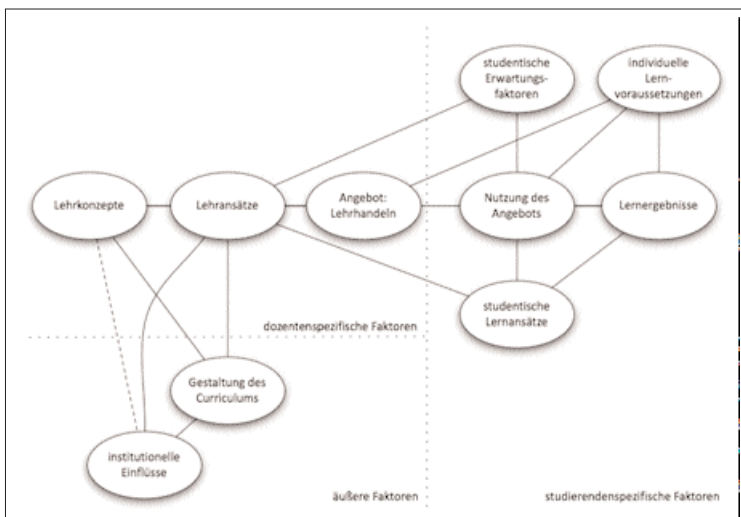
Lernvoraussetzungen (z.B. Vorwissen) (Schiefele/Urhahne 2000; Schiefele/Wild 2000; Vermunt 1992, 2003; Wild 2000). Die Lernergebnisse umfassen kognitive, motivational-emotionale und metakognitive Aspekte des Lernens, also den Aufbau von Wissen, Interessen, Haltungen, Lernstrategien, etc.

Empirische Studien konzentrieren sich auf Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lehrkonzept/Lehransatz und dem Einsatz von Lernstrategien. Trigwell/Prosser/Waterhouse (1999) berichten über negative Zusammenhänge zwischen einer lehrendenzentrierten Strategie mit dem Ziel der Wissensvermittlung und tiefenorientiertem Lernen auf Seiten der Studierenden. Studierendenzentrierte Ansätze mit dem Ziel der Konzeptänderung bei Studierenden wiederum hängen negativ mit oberflächenorientierten Lernstrategien zusammen. Untersuchungen mit einem stärkeren Fokus auf dem konkreten Lehrhandeln (Braun/Hannover 2008) zeigen, dass Dozenten mit einem studierendenzentrierten Ansatz über mehr aktive und sozial-interaktive Lehrformen als Methoden berichten. Gleichzeitig berichten die Studierenden über einen höheren subjektiven Lerngewinn. Lehrendenzentrierte Ansätze hängen dagegen stärker mit der Verwendung des klassischen Dozentenvortrags als bevorzugte Lehrmethode zusammen.

Die bisherigen Untersuchungen konzentrieren sich auf subjektive Einschätzungen durch Dozenten und Studierende. Gerade in Hinblick auf die Untersuchung des Lehrhandelns ist aus anderen Forschungsbereichen (z.B. der Unterrichtsforschung) bekannt, dass subjektive Einschätzungen der Lehrenden häufig positiv verzerrt sind und nicht notwendigerweise mit ihrem konkreten Handeln übereinstimmen müssen (Seidel/Schwindt/Rimmele/Prenzel 2008). Aus diesem Grund wäre es für die Weiterentwicklung der Hochschulforschung wünschenswert, zusätzliche Methoden zu berücksichtigen. Videoanalysen von Hochschullehre stellen hier eine interessante Erweiterung dar, indem Lehrhandeln direkt untersucht wird und das Videomaterial gleichzeitig eine wichtige Basis für Weiterbildungsmaßnahmen darstellen kann (Krammer/Reusser 2005; Reusser 2005). Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere für Anfänger in der

Hochschullehre, zeigen wiederum, dass eine Veränderung in Richtung eines studierendenzentrierten Lehransatzes erreicht werden kann und sich diese Veränderung emotional und motivational positiv auf die Lehrenden auswirkt (Gibbs/Coffey 2002, 2004). Als bedeutsame Faktoren für Veränderungsprozesse haben sich dabei Elemente der Weiterbildung herausgestellt, die sich auf die Veränderung der Perspektive vom Lehrenden hin zu den einzelnen Studierenden („shift from teaching to learning“) konzentrieren, sowie die Bildung von kooperativen Lerngruppen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es sich insbesondere für Anfänger in der Hochschullehre lohnt, den Einstieg in die Hochschullehre durch Weiterbildungsmaßnahmen zu begleiten.

Abbildung 1: Äußere, dozentenspezifische und studierendenspezifische Faktoren der Lehre



#### 1.4 Die Rolle von Video in der Unterstützung professionellen Lernens von Lehrenden

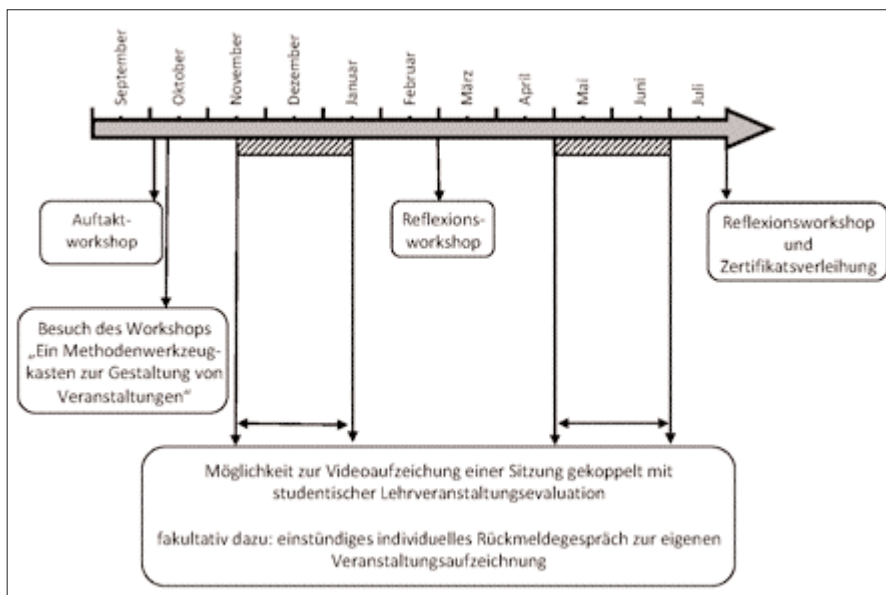
Die Effektivität von Weiterbildungsmaßnahmen bei Lehrenden hängt im Wesentlichen von fünf Faktoren ab (Desimone 2009). Der erste Faktor stellt die

inhaltliche Fokussierung dar. Weiterbildungsmaßnahmen müssen sich demnach an den Inhalten, die von den Teilnehmern gelehrt werden, orientieren. Ein zweiter Faktor betrifft aktives Lernen der Teilnehmer. Aktives Lernen umfasst Aspekte wie Beobachtungen von Lehrpraxis, den Austausch und die Reflexion in kooperativen Lernsettings. Ein dritter Faktor ist die Kohärenz von Weiterbildungsmaßnahmen. Der Erfolg von Weiterbildung hängt davon ab, ob Überzeugungen und Haltungen der Teilnehmer mit dem der Maßnahme zugrunde liegenden Lehrkonzept übereinstimmen. Als vierter Faktor wird die Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen angeführt. Weiterbildungsmaßnahmen sind demnach dann erfolgreich, wenn Lernprozesse auf Seiten der Lehrenden über einen längeren Zeitraum begleitet und unterstützt werden. Einzelmaßnahmen wie eintägige Workshops stellen häufig ein zu kurzes Zeitfenster für die Unterstützung entsprechender Lernprozesse dar. Längerfristige Maßnahmen (z.B. Zertifikatsprogramme) haben sich dagegen als erfolgreicher herausgestellt. Der fünfte Faktor bezieht sich auf die kollektive Partizipation. Dies bedeutet, dass Weiterbildungsmaßnahmen bei Lehrenden dann besonders erfolgreich sind, wenn sich ganze Gruppen einer Profession (z.B. Fachgruppen, Institute, Doktoranden einer Graduiertenschule) aktiv beteiligen. Die Umsetzung dieser besonders relevanten Faktoren findet häufig unter Nutzung von Videoaufzeichnungen statt (Desimone 2009). Dazu zählen Weiterbildungskonzepte wie der VideoClub oder der Problem-Solving-Cycle, bei dem Gruppen von Lehrenden (im Sinne der kollektiven Partizipation) über einen längeren Zeitraum (ein- bis zweijährige Programme) an der Weiterentwicklung ihrer Lehre arbeiten (Borko/Jacobs/Eiteljorg/Pittman 2008; Krammer et al. 2006; Santagata, Zannoni/Stigler 2007; Sherin/van Es 2009; van Es/Sherin 2008). Videoaufzeichnungen von Lehre werden genutzt, um in der Gruppe aktiv über die Realisierung von Zielen in der Lehre zu reflektieren und konkret an Inhalten zu arbeiten, welche die Teilnehmer selbst unterrichten. Videos in der Weiterbildung sind in diesem Sinne kein Selbstläufer, sondern werden eingebettet in Konzepte, die Faktoren für erfolgreiche Weiterbildung berücksichtigen (Seago 2004).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Nutzung von Videos bei der Unterstützung professionellen Lernens von Lehrenden zeigen insgesamt positive Wirkungen. Lehrende, die sich über einen längeren Zeitraum im Rahmen sog. VideoClubs weiterbilden, verändern ihre Perspektive systematisch in Richtung einer lernendenzentrierten Perspektive (Sherin/van Es 2009; van Es/Sherin 2008). Sie achten mehr darauf, welche Denkprozesse ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht vollziehen. Darüber hinaus zeigen sich auch Veränderungen in der Praxis, die zu einer Kongruenz zwischen Lehrkonzepten, Lehransätzen und dem Lehrhandeln führen (Roth 2009).

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Nutzung von Videos bei der Unterstützung professionellen Lernens von Lehrenden zeigen insgesamt positive Wirkungen. Lehrende, die sich über einen längeren Zeitraum im Rahmen sog. VideoClubs weiterbilden, verändern ihre Perspektive systematisch in Richtung einer lernendenzentrierten Perspektive (Sherin/van Es 2009; van Es/Sherin 2008). Sie achten mehr darauf, welche Denkprozesse ihre Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht vollziehen. Darüber hinaus zeigen sich auch Veränderungen in der Praxis, die zu einer Kongruenz zwischen Lehrkonzepten, Lehransätzen und dem Lehrhandeln führen (Roth 2009).

Abbildung 2: Ablauf des Zertifikats „Lehrqualifikation Basic“



## 2. Realisierung professionellen Lernens am Beispiel des Projekts LehreLernen: Zertifikatsprogramm „Basic“ für Anfänger in der Hochschullehre

Die Zielgruppe des Zertifikatsprogramms „Basic“ sind Lehranfänger in der Hochschullehre. Gleichzeitig befindet sich diese Zielgruppe zumeist in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase der Promotion. Im Zertifikatsprogramm werden Lerngruppen von maximal fünfzehn Lehrenden gebildet. Auf der Basis der drei Grundschriffe von Lehre (vgl. Hiebert et al. 2002) werden die Lerngruppen in einem aufeinander aufbauenden Programm in der Planung, Durchführung und Evaluation/Reflexion von Lehre begleitet und geschult. Bei der Konzeption des Zertifikatsprogramms wurden drei Notwendigkeiten besonders berücksichtigt. Die erste Notwendigkeit ist die zeitliche Realisierbarkeit des Weiterbildungsprogramms. Da sich Promovierende in einer Qualifizierungsphase befinden, sollte das Weiterbildungsprogramm eine angemessene Zeitdauer in Anspruch nehmen und individuell flexibel gestaltbar sein. Eine zweite Notwendigkeit ist die Integration in bereits bestehende universitäre Strukturen. Hierzu zählen die Kooperation mit weiteren strukturierten Qualifikationsprogrammen (z.B. Graduiertenschulen) und die Integration von studentischer Lehrveranstaltungsevaluation in das Weiterbildungskonzept. Die dritte Notwendigkeit ist die Fundierung durch empirisch untermauerte Elemente wirksamer Gestaltung von Lehre und Weiterbildungsstrategien. Der zeitliche Ablauf des „Zertifikatsjahres“ im Programm „Lehrqualifikation Basic“ findet sich in Abbildung 2.

Der Zertifikatskurs beginnt mit einem Auftaktworkshop (vgl. Abbildung 2). Dieser hat zum Ziel, die Bedürfnisse und Erwartungen der teilnehmenden Lehranfänger zu klären. Darüber hinaus erfolgt ein Heranführen an die Situierte Lernumgebung und die Bildung von Lerngruppen, indem die Lehranfänger erste Videosequenzen im Gruppensetting reflektieren (van Es/Sherin 2008). Im weiteren Zertifikatsver-

lauf besuchen die Teilnehmer eintägige Workshops, in welchem u.a. didaktische Methoden, Anregungen zur Durchführung von Lehre und Umsetzung von Prüfungen behandelt werden. Workshops, z.B. zu didaktischen Methoden, erleichtern den Lehranfängern gerade zu Beginn ihrer Dozententätigkeit, Handlungsalternativen zu den Lernarrangements der eigenen Ausbildung zu finden. Durch den Besuch weiterer Workshops kann grundlegendes Handwerkszeug zur Gestaltung der eigenen Lehrtätigkeit entsprechend den eigenen Bedürfnissen erworben, erprobt und eingeübt werden.

Das wichtigste Element des Zertifikatsprogramms stellt die Videoaufzeichnung und die Reflexion einer Lehrveranstaltung dar. Die Teilnehmer haben dazu im ersten und zweiten Zertifikatssemester die Möglichkeit, eine selbst durchgeführte Lehrveranstaltungssitzung aufzeichnen zu lassen und diese mit Hilfe von studentischer Befragung zu evaluieren. Für die eigene Aufzeichnung bietet das LehreLernen-Projekt ein Rückmeldegespräch für jeden Zertifikatsteilnehmer an. Zudem findet jeweils am Ende des ersten und zweiten Zertifikatssemesters eine eintägige Videoreflexion statt, in der die Lehrenden ausgewählte Lehrveranstaltungssequenzen in Bezug auf Methodeneinsatz, Zielorientierung und Lernbegleitung (Seidel et al. 2006; Seidel, Rimmel/Prenzel 2005) gemeinsam und unter Einbezug von Impulsen durch das LehreLernen-Team reflektieren (vgl. Sherin/van Es 2009; van Es/Sherin 2008).

Der erste Reflexionsworkshop nach einem Semester dient dazu, die drei Reflexionselemente (Methodeneinsatz, Zielorientierung und Lernbegleitung) im Situierten Lernkontext zu erarbeiten und gemeinsam in der Lerngruppe zu reflektieren. Darüber hinaus sollen die Promovierenden versuchen, ihre Lehrveranstaltungen verstärkt aus der Perspektive der Studierenden und deren Lernprozessen zu betrachten. Am Ende des zweiten Semesters dient der Reflexionsworkshop der Vertiefung und Festigung des Wissens über lernwirksame Merkmale. Dazu werden in den Lerngruppen längere Videosequenzen von ca. acht Minuten reflektiert, die je nach Schwerpunktsetzung für die Analyse von allen drei erlernten lernwirksamen Merkmalen geeignet sind. Je nach individueller Bedürfnislage kann die Weiterbildungsgruppe eigene Reflexionsschwerpunkte setzen und so die Kriterien im Situierten Lernkontext vertiefen.

Zur Berücksichtigung der inhaltlichen Fokussierung (Desimone 2009) erfolgt im Zertifikatsprogramm die Konzentration auf drei übergreifende Merkmale von Qualität in der Lehre: Methodenvielfalt, Zielorientierung und Lernbegleitung (Seidel et al. 2006; Seidel/Rimmel/Prenzel 2005). Diese drei Merkmale werden in den Zertifikatsgruppen auf die einzelnen Spezifika der Lehre in unterschiedlichen Fächern und Inhaltsbereichen angewandt. Die Zertifikatsgruppen sind fakultätsübergreifend zusammengestellt, damit in einer heterogenen Lerngruppe Gemeinsamkeiten und Grenzen zwischen den Fächern deutlich werden. In beiden Reflexionsveranstaltungen wird beispielsweise diskutiert, wie einzelne Elemente auf die individuelle Lehrsituation (z.B. Seminar, Übung, Praktika oder Forschungsseminar) in unterschiedlichen Fachgebieten angewandt werden. Die Struktur des Zertifikatsprogramms bietet den Lehnanfängern vielfältige Gelegenheiten zu aktivem Lernen in den Lerngruppen und den Reflexionsveranstaltungen.

Auch das Workshopangebot hat eine handlungsorientierte Ausrichtung und bietet Gelegenheit für eigene Beispiele und praxisnahe Übungen, in welchen z.B. neue Methoden zur Veranstaltungsgestaltung ausprobiert werden. Die Kohärenz des Zertifikatsprogramms wird sichergestellt, indem die Lehnanfänger dazu ermutigt werden, die eigenen Lehrziele selbst zu formulieren (z.B. Wissensvermittlung, kritische Reflexion) und die eingesetzten Methoden unter Berücksichtigung der eigenen Lehrziele zu reflektieren. Der Fokus dieser Reflexion ist nicht die Identifikation der „richtigen“ Methode, sondern die Passung zwischen Methodeneinsatz und Lehr- bzw. Lernzielen. Zudem ist das Programm langfristig angelegt. Es erstreckt sich über einen Jahreszeitraum und mindestens 30 Zeitstunden an Weiterbildungsaktivitäten. Meist besuchen die Teilnehmer aufgrund ihrer Weiterbildungsinteressen zusätzliche Kurse, so dass die effektive Weiterbildungszeit in der Regel höher ausfällt. Nach Abschluss des Zertifikats bietet sich zudem die Möglichkeit, weitere Kurse anzuschließen oder sich für ein fortgeschrittenes Zertifikatsprogramm zu bewerben (Zertifikatsprogramm „Advanced“). Eine kollektive Partizipation wird im Zertifikatsprogramm durch die Bildung von Lerngruppen gewährleistet. Die Lehnanfänger promovieren an der selben Universität und teilen ähnliche Bedürfnislagen im Prozess ihrer Qualifikation. Meist sind mehrere Teilnehmer pro Fachdisziplin in den Lerngruppen vertreten. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass eine ausgewogene Mischung aus ähnlichen und unähnlichen Lehr-Lernanforderungen in der Hochschullehre erreicht wird.

### 3. Forschungsfragen im Rahmen des Projekts LehreLernen

Die wichtigste Basis der Konzeption des Projekts LehreLernen ist die Fundierung durch bereits bekannte Elemente wirksamer Weiterbildungsstrategien (Desimone 2009). Um diese Fundierung empirisch zu prüfen, werden vier Teilaspekte im Rahmen der Forschungsarbeiten näher beleuchtet.

#### a) Spezifizierung der Erwartungen von Lehnanfängern in Bezug auf die Lehre

Der erste Teilaspekt umfasst Erwartungen in Bezug auf Lehre. Hierfür soll untersucht werden, welche Erwartungen die Lehnanfänger zu Beginn des Weiterbildungsjahres an ihre Lehre richten und wie sich diese bis zum Ende des Zertifikats entwickeln. Für ein erfolgreiches Absolvieren des Weiterbildungsprogramms sollten sich die Ziele im Verlauf des Zertifikats von anfänglich naiven, generalisierten Erwartungen (z.B. „Ich möchte meine Lehre verbessern.“) in Richtung eines spezifizierten und differenzierten Urteils über die eigenen Herausforderungen und Ziele im Lehr-Lernprozess entwickeln (Hammerness et al. 2002). Eine retrospektive Erfassung der persönlichen „Schlüsselerlebnisse“ kann zusätzlich Hinweise auf Weiterbildungselemente geben, die einen besonderen Beitrag zu dieser Entwicklung geleistet haben.

#### b) Einfluss des Lehransatzes auf das Lehrhandeln

Als zweiter Teilaspekt wird untersucht, welche Elemente des Lehrhandelns verschiedene Lehransätze kennzeichnen.

Bisher erfolgt die Untersuchung der Umsetzung von Hochschullehre vorwiegend auf der Basis von Selbsteinschätzungen durch Dozenten oder Studierende. Da selbst vorgenommene Einschätzungen von Lehrenden aber nicht notwendigerweise mit dem tatsächlichen Handeln in der Lehre übereinstimmen müssen (Seidel et al. 2008), werden im Forschungsprojekt methodische Erweiterungen vorgenommen. Dazu erfolgen die Durchführung systematischer Videoanalysen von Hochschullehre sowie die Verknüpfung von Einschätzungen zu Lehrensätzen und Lehrhandlungen durch Dozenten, Studierende und außenstehende Experten. Die Beschreibungen von Lehrensätzen und Lehrhandlungen in der Hochschullehre werden dann in Beziehung zum Lernerfolg der Studierenden gesetzt. Dazu werden Indikatoren zu Lernstrategien, Interesse, subjektivem Lerngewinn und erreichte Kursnoten der Studierenden berücksichtigt.

#### c) Verfügbarkeit von handlungsrelevantem Wissen der Dozenten

Als dritte Forschungsfrage wird untersucht, in welchen Basisdimensionen Lehrenfänger verschiedener Fachrichtungen bei der Reflexion von Veranstaltungsvideos über Lehr-Lern-Prozesse kommunizieren. Van Es und Sherin (2008) stellen für erfahrene Lehrpersonen heraus, dass sich im Rahmen von Lerngruppen bei der Reflexion von Lehrveranstaltungssequenzen idealerweise der Reflexionsfokus in Richtung einer lernendenzentrierten Perspektiven verschiebt. In diesem Kontext wird in der dritten Fragestellung untersucht, in wie weit diese Befunde auf Lehrenfänger in der Hochschule übertragbar sind.

#### d) Subjektiv wahrgenommener Nutzen durch die Teilnahme am Zertifikatskurs

Der vierte Teilaspekt der Forschungsaktivitäten betrifft den subjektiv wahrgenommenen Nutzen der Teilnahme am Zertifikatskurs. Ziel ist die Identifikation des „Mehrerts“, welchen der Situierte Lernansatz im Vergleich zum Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen mit Hilfe einzelner, unabhängiger Kurse hat. In einem zweiten Schritt kann diese Analyse helfen, diejenigen Elemente eines Weiterbildungsprogramms zu identifizieren, die zum subjektiven Lernerfolg der Lehrenfänger beitragen.

## 4. Empirische Untersuchung zu Erwartungen zu Beginn des Einstiegs in die Hochschullehre

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich in der Darstellung empirischer Ergebnisse im Folgenden auf den ersten Fragestellungskomplex. Dazu werden Ergebnisse zu den Erwartungen und Vorstellungen der Teilnehmer zu Beginn des Zertifikatsprogramms und gleichzeitig des Einstiegs in die Hochschullehre berichtet.

### 4.1 Fragestellung

Vor der Teilnahme am einjährigen Weiterbildungsprogramm war es von Interesse, die Motivationslage, Weiterbildungsziele, Kompetenzerwartungen und die erwarteten Handlungsänderungen zu untersuchen. Der Fokus lag auf der Frage, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Lehren-

fänger in Bezug auf ihre Erwartungen und Vorstellungen in Bezug auf Lehre setzen und wie spezifisch sie diese Erwartungen vor der Teilnahme an einem strukturierten Weiterbildungsprogramm kommunizieren. Dabei wurde vermutet, dass die Lehrenfänger beim Einstieg in die Lehre zu naiven, generalisierten Erwartungen neigen (Hammerness et al. 2002).

### 4.2 Methode

*Stichprobe:* Die Stichprobe bestand in der ersten Zertifikatsgruppe aus 14 Lehrenfängern (davon 8 Frauen, Durchschnittsalter 28 Jahre, Standardabweichung 3 Jahre), wobei sechs Sozialwissenschaftler/innen und acht Naturwissenschaftler/innen beteiligt waren. Die Teilnehmer starteten das Zertifikatsprogramm zum Wintersemester 2008/2009.

*Instrumente:* Die Teilnehmer wurden zu Beginn des Weiterbildungsprogramms anhand strukturierter, offener Fragen nach ihrer Motivation zur Zertifikatsteilnahme und ihren Zielen schriftlich befragt. Darüber hinaus gaben sie im offenen Frageformat an, welche Kompetenzen sie erwerben möchten und welche Handlungsänderungen sie durch die Teilnahme am Weiterbildungsprogramm erwarten. Die meisten Teilnehmer beantworteten die offenen Fragen in Form kurzer Stichpunkte. Dieses Material wurde für die inhaltsanalytische Auswertung nicht weiter segmentiert, sondern die einzelnen Angaben als Analyseeinheit verwendet.

*Inhaltsanalytische Auswertung:* Das Material wurde nach induktiver Kategorienbildung von zwei unabhängigen Personen analysiert. Dazu wurde zuerst eine inhaltliche Kategorie für jede Angabe der Teilnehmer gewählt. In einem zweiten Schritt erfolgte die Beurteilung der Spezifität der Angabe. Dazu wurden die drei Kategorien „unspezifisch“, „bedingt spezifisch“ und „spezifisch“ gebildet. Eine Angabe galt als unspezifisch, wenn die Aussage global und allgemein war (z.B. „Befähigung zur Lehre verbessern“). Eine spezifische Angabe umfasste hingegen eine klar umrissene und kontextualisierte Antwort. Für die Kodierung musste nachvollziehbar sein, welche Elemente von Hochschullehre der Lehrende für welche Kontexte anvisierte (z.B. „Verbesserung des Lernerfolgs der Studierenden in meinen Grundstudiumsseminaren“). Bei einer bedingt spezifischen Antwort war die Angabe des Lehrenden inhaltlich eingegrenzt, aber nicht eindeutig als spezifisch identifizierbar („Ich möchte meine Lehrqualität verbessern, damit die Studierenden mehr mitnehmen“). Die unabhängige Kodierung durch zwei Personen ergab eine gute Interkoderreliabilität für den Inhalt ( $\kappa = .79$ ) und eine zufriedenstellende Interkoderreliabilität für die Spezifität ( $\tau = .56$ ). Auch bei der Frage, welche Ziele die Lehrenden zu Zertifikatsbeginn hatten ( $\kappa = .97$ ,  $\tau = .53$ ) und die Kompetenzen, welche die Lehrenden erwerben möchten ( $\kappa = .97$ ,  $\tau_b = .53$ ) waren die Interkoderreliabilitäten zufriedenstellend. Im Bereich der erwarteten Veränderungen in der Hochschullehre durch die Teilnahme am Zertifikat gaben die Teilnehmer sehr selten handlungsbezogene Antworten. Die Angaben konnten zwar angemessen thematisch kodiert werden ( $\kappa = .79$ ), aber nur unzureichend in Bezug auf ihre Spezifität qualifiziert werden ( $\tau = .24$ ). Aufgrund der inhaltlichen Divergenz zwischen den Antworten und der Art der Frage wurde darauf verzichtet, die Angaben der Lehrenden in Bezug auf die Spezifität zu kodieren.

Tabelle 1: Motivation zur Zertifikatsteilnahme mit Nennungshäufigkeit und Spezifität

	Nenn.	% Pbn	% Nenn.	Spezifität (anteilig an Nennungen)		
				unspezifisch	bedingt spezifisch	spezifisch
Didaktische Ausbildung/ Professionalisierung	13	93%	28%	31%	54%	15%
Lehre interessant gestalten	5	36%	11%	20%	40%	40%
Qualifikationsnachweis/ Qualifizierung	5	36%	11%	20%	80%	0%
Begleitung bei Lehreinstieg	3	21%	7%	100%	0%	0%
Selbstmanagement/ Selbstsicherheit	3	21%	7%	67%	33%	0%
Eigenes Interesse an Lehre	3	21%	7%	33%	67%	0%
Gute Lehrqualität	3	21%	7%	67%	33%	0%
Austausch	2	14%	4%	50%	50%	0%
Unterstützung in der Weiterqualifikation	2	14%	4%	100%	0%	0%
Unzufriedenheit mit eigener Lehre	2	14%	4%	50%	50%	0%
Anregungen von Familie oder Freunden	1	7%	2%	0%	100%	0%
Vorträge verbessern	1	7%	2%	100%	0%	0%
Didaktische Ausbildung/Professionalisierung	1	7%	2%	100%	0%	0%
Eigene Erfahrungen als Lernender	1	7%	2%	100%	0%	0%
				60%	36%	4%

Tabelle 2: Ziele zum Zertifikatsbeginn mit Nennungshäufigkeit und Spezifität

	Nenn.	% Pbn	% Nenn.	Spezifität (anteilig an Nennungen)		
				unspezifisch	bedingt spezifisch	spezifisch
Didaktische Fähigkeiten erlernen	10	71%	24%	70%	30%	0%
Verstärkt in der Lehre arbeiten	9	64%	21%	67%	22%	11%
Studierende im Lernprozess unterstützen	5	36%	12%	80%	0%	20%
Erfahrungsaustausch	3	21%	7%	100%	0%	0%
Freude am Fach vermitteln	3	21%	7%	33%	67%	0%
Verbesserte Lehrqualität	3	21%	7%	33%	67%	0%
Selbstsicherheit	2	14%	5%	0%	100%	0%
Strukturierung	2	14%	5%	50%	50%	0%
Sich in die Rolle der Studierenden versetzen	2	14%	5%	100%	0%	0%
Grundlagen von Lehren und Lernen kennen	1	7%	2%	0%	100%	0%
Rollenreflexion	1	7%	2%	100%	0%	0%
Mehr Professionalität	1	7%	2%	100%	0%	0%
				61%	36%	3%

4.3 Ergebnisse

Die Probanden beantworteten als erste Frage, was sie zur Zertifikatsteilnahme motiviert hat (vgl. Tabelle 1). Am häufigsten wurde hier der Wunsch nach didaktischer Ausbildung und Professionalisierung genannt, den 93% der Teilnehmer angaben. Weitere wichtige Faktoren waren der Wunsch, Lehre interessant zu gestalten (36%), einen Qualifikationsnachweis zu erhalten (36%) und beim Lehreinstieg begleitet zu werden (29%). Die Angaben sind dabei überwiegend unspezifisch, lediglich zwei Angaben sind spezifisch in Hinblick auf eine konkrete Weiterbildungsmotivation. 31% der Angaben zur didaktischen Ausbildung und Professionalisierung sind nicht auf einen konkreten Weiterbildungsbedarf spezifiziert. Bei weiteren 54% der Angaben

Tabelle 3: Kompetenzen, die Lehranfänger schulen wollten, mit Nennungshäufigkeit und Spezifität

	Nenn.	% Pbn	% Nenn.	Spezifität (anteilig an Nennungen)		
				unspezifisch	bedingt spezifisch	spezifisch
Didaktische Methoden	11	79%	27%	36%	55%	9%
Strukturierung von Lehrveranstaltungen	10	71%	24%	30%	60%	10%
Präsentationsmethoden	5	36%	12%	60%	40%	0%
Rückmeldung erhalten und Reflexion	5	36%	12%	20%	60%	20%
Bewerten und Prüfen	4	29%	10%	50%	25%	25%
Selbstsicherheit	3	21%	7%	100%	0%	0%
Gestaltung von Materialien	3	21%	7%	33%	67%	0%
				47%	44%	9%

Tabelle 4: Erwartete Handlungsänderung (N=14 Promovierende) mit Nennungshäufigkeit

	Nenn.	% Pbn	% Nenn.
Verbesserung der Lehrqualität	6	43%	21%
Andere Lehrmöglichkeiten umsetzen	4	29%	14%
Rollenklarheit und Abgrenzung	3	21%	11%
Bessere Strukturierung	3	21%	11%
Selbstsicheres Auftreten	3	21%	11%
Spaß an der Lehre	2	14%	7%
Andere Lehrmöglichkeiten kennenlernen	2	14%	7%
Positives Feedback	1	7%	4%
Interesse wecken	1	7%	4%
Verständnis und Wohlwollen für Studierende	1	7%	4%
Eigene Defizite bearbeiten	1	7%	4%
Mehr Lernerfolg der Studierenden	1	7%	4%

ist eine Weiterbildungsrichtung nur bedingt angedeutet. Ein ähnliches Bild ergab sich bei den Zielen zu Zertifikatsbeginn (siehe Tabelle 2), bei denen keine spezifischen Kontexte oder Zielgruppen expliziert bzw. für den überwiegenden Teil der Angaben (61%) nur vage angedeutet wurden. Auch hier war der Grundtenor der Äußerungen das Ziel, didaktische Fähigkeiten zu erlernen (71% der Probanden). Andere Ziele zu Beginn des Zertifikats waren vielfältig und zielten in der Regel auf die Verbesserung des eigenen Lehrhandelns. Bei der Befragung nach den Kompetenzen, die Lehrende erwerben möchten (siehe Tabelle 3) gaben die Lehrenden fast gleich viele bedingt spezifische und unspezifische Auskünfte. Der überwiegende Teil der Befragten äußerte den Wunsch nach einer Erweiterung des didaktischen Methodenrepertoires (79%) und nach besserer Strukturierung von Lehrveranstaltungen (71%). Auch das Bedürfnis nach Rückmeldung und einem sicheren Umgang mit Präsentationsmethoden wurde von etwa einem Drittel (36%) der Teilnehmer angegeben. Nur wenige Angaben waren spezifisch, der größte Anteil an spezifischen Angaben (25%) erfolgte im eher klar definierten Aufgabenfeld des Bewertens und Prüfens.

Besonders bei der Betrachtung der erwarteten Handlungsänderung fiel auf, dass die Teilnehmer wesentlich weniger Angaben machten als bei den anderen drei Fragen (siehe Tabelle 4). Dabei möchten die Lehnanfänger vor allem ihre Lehrqualität (36% der Teilnehmer) verbessern, was in keinem Fall näher spezifiziert und eher als allgemeines Schlag-

wort benannt wurde. Darüber hinaus möchten die Teilnehmer andere Lehrmöglichkeiten umsetzen, ihre Rolle als Lehrperson klarer reflektieren und sich dadurch besser abgrenzen. Die erwartete bessere Strukturierung erschien dabei etwas greifbarer als der Qualitätsaspekt, die Angaben blieben allerdings ohne konkreten Handlungsbezug. Bei der Betrachtung der Antwortkategorien fiel zudem auf, dass wenig Bezug auf Lehrhandeln genommen wurde und die Antworten teilweise von den Qualifikationszielen nicht abgrenzbar waren.

Zusammengefasst waren wie erwartet die Motivation, die Qualifikationsziele, die Kompetenzerwartungen und erwarteten Handlungsänderungen überwiegend unspezifisch oder nur teilweise spezifisch, was auf einen Bedarf nach systematischer Reflexion und Explikation der eigenen Bedürfnisse im Lehrkontext schließen lässt. Der seltene Bezug auf konkrete Lehrhandlungen deutet darauf hin, dass die Lehraanfänger Handlungsmuster im Lehrkontext wenig greifbar haben oder nur allgemein äußern konnten. Dies ist aber bei der Situation des Einstiegs in die Hochschullehre nicht unbedingt verwunderlich. Es wird sich also für den weiteren Verlauf des Zertifikatsprogramms die Frage stellen, ob sich die Erwartungen und Ziele wie erwartet spezifizieren. Dies wird im Wintersemester 2009/2010 zu beantworten sein.

#### 4.4 Diskussion

Die Ergebnisse der ersten Vorbefragung deuten darauf hin, dass Promovierende einen großen Bedarf an einem strukturierten Weiterbildungsprogramm für Lehrqualifikation haben. Dabei ist neben dem großen Bedürfnis nach Professionalisierung die Möglichkeit eines Qualifikationsnachweises ein wichtiger Anreiz für die Teilnahme an einem strukturierten Weiterbildungsprogramm. Die Lehrenden sind eher unspezifisch oder bedingt spezifisch motiviert, was darauf schließen lässt, dass die Zertifikatsteilnahme eher durch eine allgemeine Unsicherheit und seltener durch bereits erfahrene Grenzen der eigenen Lehrfähigkeit begründet ist. In diesem Kontext deutet das Ergebnismuster wie erwartet auf eher allgemeine, unspezifische Vorstellungen hin (Hammerness et al. 2002).

Für die weitere Entwicklung der Lehraanfänger wird angenommen, dass die Teilnahme an einem strukturierten Qualifikationsprogramm helfen kann, Erwartungen und Vorstellungen zu spezifizieren und um konkrete Aspekte in der Gestaltung von Hochschullehre anzureichern. Die Lehraanfänger geben darüber hinaus nur bedingt spezifische Qualifikationsziele an, was ebenso darauf hindeutet, dass sie noch über keine konkrete Vorstellung der eigenen Lehraufgabe verfügen. Um die Reflexionsfähigkeit und Genauigkeit der Vorstellungen der Lehraanfänger noch besser abbilden zu können, sollte bei einer zukünftigen Messung verstärkt darauf geachtet werden, dass die Lehrenden die Fragen entsprechend der Instruktion auch in vollständigen Sätzen beantworten.

Ein weiteres Ziel im Qualifikationsprogramm ist es, den Lehrenden ein Gerüst in den didaktische Grundeinheiten des Planens, Durchführens und Evaluierens von Lehrveranstaltungen zu vermitteln (Hiebert et al. 2002). Auch wenn die Lehraanfänger in der Eingangsbefragung hier etwas spezifischer die von ihnen angestrebten Kompetenzen äußerten, blieben die meisten Angaben doch bedingt spezifisch.

Gleichzeitig deutet die Breite an vielfältigen Kompetenzerwartungen darauf hin, dass die Lehraanfänger einen hohen Anspruch an ihre eigene Lehrgestaltung stellten. Diesen konnten sie allerdings nicht in Form konkreter Handlungsänderungen explizieren. Der Grundtenor war hier: „Ich möchte „gute“ Lehre machen, ich weiß nur nicht genau wie“. Im Verlauf des Zertifikatsjahres können die Teilnehmer nun explorieren, für welche Situationen im Lehr-Lern-Prozess sie didaktische Methoden benötigen und für welche Zielgruppen sie diese anwenden möchten. Dieser Explikationsprozess ist aus unserer Sicht ein zentrales Element, damit sich Lehraanfänger von ihren allgemeinen Einschätzungen lösen und zu Lehrenden entwickeln, die basale Elemente eines Lehr-Lern-Prozesses verinnerlicht haben. So können sie auf Dauer identifizieren, über welche Kompetenzen sie verfügen und welche Kompetenzen sie durch Weiterbildungsaktivitäten ausbauen möchten.

Durch die regelmäßigen Reflexionen in einer auf längerfristig angelegten Lerngruppe mit Gleichgesinnten in einer ähnlichen Qualifikationsphase werden die Lehreinsteiger systematisch ausgebildet und begleitet. Der Situiertere Lernkontext scheint bisher dabei effektiv, um Lehrhandeln in Weiterbildungsmaßnahmen zu schulen (Krammer/Reusser 2005; Reusser 2005).

#### 5. Ausblick

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass Promovierende beim Einstieg in die Hochschullehre unspezifische Vorstellungen von Elementen der Lehre, eigenen Kompetenzen und angestrebter Handlungsänderung zur Verbesserung der Lehrqualität haben. Gleichzeitig sind sie hoch motiviert, die eigene Professionalisierung anzustreben. Sie haben das Bedürfnis „gute Lehre zu machen“, auch wenn nur eine vage Vorstellung darüber besteht, was sie darunter verstehen. Die Teilnahme an einem strukturierten Qualifikationsprogramm kann es erleichtern, eine elaborierte, theoriebasierte Vorstellung über Lehr-Lernprozesse zu entwickeln (Hammerness et al. 2002) und die eigenen Lehrhandlungen und deren Ergebnisse zu optimieren (Gibbs/Coffey 2002, 2004). Im weiteren Projektverlauf wird nun untersucht, wie sich die Vorstellungen über Ziele, Kompetenzen und Handlungsänderungen im Verlauf des Zertifikatsprogramms ändern.

Auf der Basis der Befunde von Gibbs und Coffey (2002, 2004) gehen wir davon aus, dass die Promovierenden durch ein Zertifikatsprogramm darin unterstützt werden, die eigene positive Grundhaltung zu Lehre zu erhalten und dies auch in entsprechende positive Ergebnisse im Handeln als Lehrende und in den Lernergebnissen der Studierenden umzusetzen. Das Zertifikatsprogramm wurde darüber hinaus auf der Basis der Befunde zu effektiven Weiterbildungsmaßnahmen konzipiert und beinhaltet wesentliche Elemente wie inhaltliche Fokussierung, aktives Lernen, Kohärenz, angemessene Dauer und kollektive Partizipation (Desimone 2009). Dabei stellt die Nutzung von Videoanalysen eine vielversprechende Basis dar, um Lehrhandeln zu analysieren und zu reflektieren (Krammer/Reusser 2005; Reusser 2005). Die Vermittlung von Grundelementen der Lehre im eigenen, Situiertere Lernkontext kann den Lehrenden helfen, die eigenen Stärken und Schwächen differen-

zierter zu identifizieren. Das Konzept des LehreLernen-Projekts bietet hierfür lernwirksame Elemente aus der Hochschul- und Unterrichtsforschung als Analyse- und Reflexionsfokus an. Die Berücksichtigung der Grundschriffe aus Planen, Durchführen und Evaluieren (Hiebert et al. 2002) soll den Lehranfängern helfen, konkrete Strategien zur Verbesserung der eigenen Lehrqualität in einem didaktischen Raster zu verorten (Aussage eines Teilnehmers aus der Geografie: „Ich lerne, in didaktischen Kategorien zu denken“). Das LehreLernen-Projekt bietet dabei den Vorteil, Elemente der Hochschuldidaktik mit Elementen der Unterrichtsforschung zu verbinden und den Bereich des konkreten Lehr-Lern-Handelns in der Hochschullehre sowie den dafür notwendigen Professionalisierungsmaßnahmen empirisch zu erschließen.

### Anmerkungen

Die Autorinnen danken Annika Hüge für die Unterstützung bei der Datenauswertung und Janette Schult für die Anmerkungen zu einer früheren Fassung des Manuskripts.

### Literaturverzeichnis

- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9/H. 4, S. 469-520.
- Behrendt, B. (2005): The shift from teaching to learning – mehr als eine „Redewendung“: Relevanz – Forschungshintergrund – Umsetzung. In Welbers, U./Gaus, O. (Eds.): The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research, Vol. 31, pp. 445-457.
- Bolhuis, S. (2003): Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. Learning and Instruction, Vol. 13/No. 3, pp. 327-347.
- Borko, H. (2004): Professional development and teacher learning: mapping the terrain. Educational Researcher, Vol. 33/No. 8, pp. 3-15.
- Borko, H./Jacobs, J. K./Eiteljorg, E./Pittman, M. E. (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. Teaching and Teacher Education, Vol. 24/No. 2, pp. 417-436.
- Braun, E./Hannover, B. (2008): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 277-291.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Ed.): Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Bd.3. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177-212.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (Forschungsförderung) über die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Chur, D. (2005): Didaktische Qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-) Bildungsqualität. In: Brendel, S./Kaiser, G./G. Macke (Eds.): Strategien und Konzepte hochschuldidaktischer Qualifizierung im internationalen Vergleich. Bielefeld, pp. 179-195.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Eds.): Verstehen, Bern, pp. 163-182.
- Desimone, L. M. (2009): Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, Vol. 38/No. 3, pp. 181-199.
- Gibbs, G./Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers' Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn. Das Hochschulwesen, Jg. 50/H. 2, S. 50-54.
- Gibbs, G./Coffey, M. (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Active Learning in Higher Education, Vol. 5, pp. 87-100.
- Gläser-Zikuda, M./Seifried, J. (Eds.) (2008): Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns. Münster.
- Greeno, J. G./Collins, A. M./Resnick, L. B. (1996): Cognition and learning. In Berliner, D. C./Calfee, R. C. (Eds.), Handbook of educational psychology. New York, pp. 15-46.
- Groth, C. (2003): Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines „Neulings“. In: Behrendt, B./Voss, H. P./Wildt, J. (Eds.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart.
- Hammerness, K./Darling-Hammond, L./Shulman, L. S. (2002): Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. Teaching Education, Vol. 13/2, pp. 221-245.
- Helmke, A. (2006): Unterrichtsqualität. In: Rost, D. H. (Ed.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 812-820.
- Hiebert, J./Gallimore, R./Stigler, J. W. (2002): A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? Educational Researcher, Vol. 31/No. 5, pp. 3-15.
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. Learning and Instruction. Learning and Instruction, Vol. 7, pp. 255-275.
- Kember, D./Kwan, K. (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. Instructional Science 28, pp. 469-490.
- Krammer, K./Ratzka, N./Klieme, E./Lipowsky, F./Pauli, C./Reusser, K. (2006): Learning with Classroom Videos: Conception and first results of an online teacher-training program. Zeitschrift für Didaktik der Mathematik, Vol. 38/No. 5, pp. 422-432.
- Krammer, K./Reusser, K. (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerbildung, Vol. 29/No. 1, pp. 35-50.
- Prenzel, M. (1995): Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. Blick in die Wissenschaft, Vol. 4/No. 7, pp. 58-66.
- Prenzel, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: Gruber, H./Renkl, A. (Eds.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern, pp. 32-44.
- Prenzel, M./Seidel, T./Drechsel, B. (2004): Autonomie in Wissensprozessen. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Eds.): Der Mensch im Wissensmanagement: Psychologische Konzepte zum besseren Verständnis und Umgang mit Wissen. Göttingen, pp. 73-84.
- Prosser, M./Trigwell, K. (2006): Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. British Journal of Educational Psychology. British Journal of Educational Psychology, Vol. 76, pp. 405-419.
- Putnam, R. T./Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? Educational Researcher, Vol. 29/No. 1, pp. 4-15.
- Reusser, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Vol. 2, pp. 8-18.
- Roth, K. J. (2009): Using video studies to transform science teaching and learning: results from the STELLA professional development program. In: Janik, T./Seidel, T. (Eds.): The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom. Münster, pp. 23-38.
- Santagata, R./Zannoni, C./Stigler, J. (2007): The role of lesson analysis in pre-service teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. Journal of Mathematics Teacher Education, Vol. 10/No. 2, pp. 123-140.
- Schiefele, U./Urhahne, D. (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Eds.): Interesse und Lernmotivation. Münster, pp. 183-205.
- Schiefele, U./Wild, K.-P. (Eds.): (2000): Interesse und Lernmotivation. Münster.
- Schiefele, U./Wild, K. P./Winteler, A. (1995): Lernaufwand und Elaborationsstrategien als Mediatoren der Beziehung von Studieninteresse und Studienleistung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Vol. 9/No. 3/4, pp. 181-188.
- Schulmeister, R. (2003): Modellversuch „Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung: Abschlussbericht. from <http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Abschlussbericht.pdf>
- Seago, N. (2004): Using videos as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. In: Brophy, J. (Ed.): Using video in teacher education. Oxford, pp. 259-286.
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster.
- Seidel, T./Prenzel, M./Rimmele, R./Dalehefte, I. M./Herweg, C./Kobarg, M. et al. (2006): Blicke auf den Physikunterricht. Ergebnisse der IPN Video-studie. Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 52/No. 6, pp. 798-821.
- Seidel, T./Rimmele, R./Prenzel, M. (2005): Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning. Learning and Instruction, Vol. 15/No. 6, pp. 539-556.
- Seidel, T./Schwindt, K./Rimmele, R./Prenzel, M. (2008): Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9, S. 259-276.

Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, Vol. 77, pp. 454-499.

Sherin, M. G./van Es, E. A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, Vol. 60, pp. 20-37.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008): Exzellenzinitiative für die Lehre: Hintergrundinformationen zum neuen Stifterverbands-Programm. Retrieved 07.05. 2009, from [http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2008\\_01\\_17\\_exzellenzinitiative\\_fuer\\_die\\_lehre/exzellenzinitiative\\_fuer\\_die\\_lehre\\_hintergrund\\_17\\_01\\_2008.pdf](http://stifterverband.info/presse/pressemitteilungen/2008_01_17_exzellenzinitiative_fuer_die_lehre/exzellenzinitiative_fuer_die_lehre_hintergrund_17_01_2008.pdf)

Teichler, U. (2005): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt am Main.

Trigwell, K./Prosser, M. (2004): Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, pp. 409-424.

Trigwell, K./Prosser, M./Taylor, P. (1994): Changing Approaches to Teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, Vol. 21, pp. 275-284.

Trigwell, K./Prosser, M./Waterhouse, F. (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, Vol. 37, pp. 57-70.

van Es, E. A./Sherin, M. G. (2008): Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/No. 2, pp. 244-276.

Vermunt, J. D. (1992): Learning styles and the steering of learning processes in Higher Education: towards process-directed instruction in independent thinking. Lisse.

Vermunt, J. D. (2003): The power of learning environments and the quality of student learning. In: De Corte, E./Verschaffel, L./Entwistle, N./Merriënboer, v. J. (Eds.): *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Amsterdam, pp. 109-124.

Vermunt, J. D. (2006): Balancing support for student learning. In: Elen, J./Clark, R. E. (Eds.): *Handling complexity in learning environments: Theory and research*. Oxford, pp. 167-184.

Vermunt, J. D./Verloop, N. (1999): Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, Vol. 9, pp. 257-280.

Vermunt, J. D./Verloop, N. (2000): Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 15/No. 1, pp. 75-87.

Weblar, W.-D. (2003): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In U. Welbers (Ed.), *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld, S. 53-83.

Weblar, W.-D. (2004): Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.

Wild, K.-P. (2000): *Lernstrategien im Studium*. Münster.

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

■ **Christine Johannes**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung, Technische Universität München (TUM), E-Mail: [christine.johannes@tum.de](mailto:christine.johannes@tum.de)

■ **Dr. Tina Seidel**, Professorin für Unterrichts- und Hochschulforschung, Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung, Technische Universität München (TUM), E-Mail: [tina.seidel@tum.de](mailto:tina.seidel@tum.de)

### David Baume Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen:  
Praxisanregungen

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

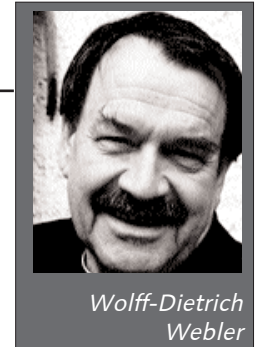
ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,  
24 Seiten, 3.00 Euro



Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich  
Webler

## Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

### Teil I: Vergleichsrahmen

Wie schon ausführlich für die deutschen Programme in Ausgabe 3+4/2009 publiziert, soll in dieser Ausgabe 2+3/2010 ein Überblick über die heute in der Schweiz existierenden postgradualen Qualifizierungsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz im Wege der Selbstdarstellung der verschiedenen Angebote sowie eines vergleichenden Rahmens folgen. Der Überblick umfasst in sich geschlossene Studienprogramme, vom Zertifikatsprogramm bis zum Masterstudium. Abgrenzungskriterium zu den vielfach üblichen, einzelnen, von einander unabhängigen Weiterbildungsveranstaltungen ist die Frage, ob das Programm a) ein für Interessent/innen als Orientierung sichtbares Kompetenzprofil als Ziel besitzt (was sollen die Absolvent/innen am Ende können?), b) eine bestimmte Zahl Veranstaltungen bzw. andere Lernaktivitäten und ihre Inhalte zur Erreichung des Ziels definiert und c) als Summe des Programms ein Abschlusszertifikat verleiht.

Soweit ein Programm in ganzen Netzwerken im wesentlichen identisch ist, baten wir mit Rücksicht auf den Umfang des Heftes, nur das Hauptmuster des Programms darzustellen (vielleicht noch Untervarianten an manchen Hochschulen zu benennen) und die Hochschulen anzugeben, für die dieses Muster gilt. Um die Vergleichbarkeit (und Gleichbehandlung) zu erhöhen, wurde - wie schon bei der deutschen Synopse - eine gewisse Homogenität der Gliederung und ein Textumfang von 4 Seiten je Programm für die Berichte vorgegeben, der in Ausnahmefällen etwas erweitert werden konnte. Die Gliederung sah vor:

#### A) Struktur der Darstellung des Programms/Curriculums

1. Zielgruppe(n)
2. Besondere Kennzeichen/Profil des Studiums, z.B.
  - 2.1 dem Profil zu Grunde gelegte Analyse beruflicher Anforderungen? Wo nachlesbar (evtl. Link)?
  - 2.2 Intendierte Lernergebnisse/Profil des Programms (learning outcomes)?
  - 2.3 gibt es einen Ableitungszusammenhang der Inhalte/Veranstaltungsthemen?
  - 2.4 Arten der Herstellung des Praxisbezuges
3. Beginn, Umfang (Stundenvolumen und Leistungspunkte =LP) und zeitliche Dauer des Studiums (in welcher Zeit ist das Zertifikat erreichbar; u.a. wie viele Veranstaltungen werden jährlich angeboten?)
4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang
  - 4.1 Präsenzstudium, Teilzeitstudium bzw. berufsbegleitendes Studium
  - 4.2 Stufung und Struktur, Umfang der Module
  - 4.3 Zeitliche Formate der Veranstaltungen (z.B. Blockveranstaltungen oder Kurzformen)
  - 4.4 Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich? Persönliche Profilbildung möglich?
5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder (wenn mehr als akademische Lehre)
6. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen?
7. Organisation des Studiums
  - 7.1 Anmeldung selektiv zu Einzelveranstaltungen oder Einschreibung in das ganze Programm?
  - 7.2 Existiert für das Programm ein Verbund/ein Netzwerk mit anderen Hochschulen?
  - 7.3 Existiert eine Lernplattform o.ä.
8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs?
9. Art des Studienabschlusses? (Gesamtzertifikat, von wem verliehen und unterschrieben?)
10. Art der Qualitätssicherung? (Evaluation, wiss. Beirat o.ä.)
11. Kosten des Studiums
12. Beratung und Kontakt
13. Homepage für weitere Informationen

14. Ergänzende Stichworte (wenn Wichtiges in den vorstehenden Punkten nicht vorkam)

**B) Offene Fragen (bitte der Redaktion zu beantworten)**

1. Wird zwischen den Veranstaltungen bzw. anderen Lernaktivitäten und ihren Inhalten einerseits und den zu erwerbenden Kompetenzen ein unmittelbarer Zusammenhang hergestellt? (z.B. Beschreibung der Veranstaltungen bzw. Module in dort erwerbbaaren Kompetenzen)
2. Wo lassen sich diese Details einsehen?

Anlässlich des Vergleichs der deutschen Programme untereinander waren in der Ausgabe 3+4-2009 umfangreiche "konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien" entwickelt worden, auf die hier verwiesen werden kann. Diese Grundlagen können die für die Programme verantwortlichen Teams diskutieren und ggfls. als Anstoß für eine Weiterentwicklung nehmen.

Die Einladung, ihr Programm vorzustellen, haben die Verantwortlichen für 6 Schweizer Zertifikatsprogramme aufgegriffen (Basel, Bern, zweimal Luzern und zweimal Zürich). Davon ist das Basler Programm gerade von SEDA in England erfolgreich akkreditiert worden. Wie schon im Vorwort des Herausgebers bemerkt, bieten nicht alle Hochschulen in sich geschlossene Programme an (oder zumindest nicht in diesem Format) oder haben sich zu einem Netzwerk zusammen geschlossen (wie die Fachhochschulen); seltener kamen lokale Engpässe dazu. Die hier wieder gegebenen Programme bieten einen ergiebigen Überblick.

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

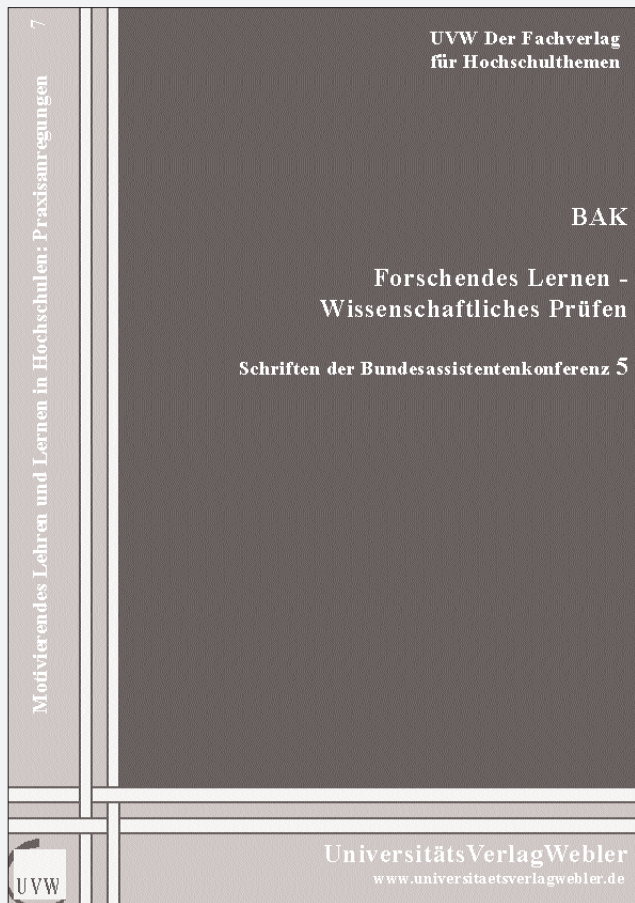
Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

**BAK  
Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen  
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5**

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,  
72 Seiten, 9.95 Euro

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

*Vera Roth, René Schegg & Gerhild Tesak*

## Die Programme der Educational Staff Development Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre der Universität Basel

Als Volluniversität ist die profilierte Vielfalt Grundlage für die strategische Ausrichtung der Universität Basel auf allen Ebenen. Die Educational Staff Development Unit (ESDU) im Vizerektorat Lehre der Universität Basel ist für die strategische Umsetzung dieses Profils im Bereich der akademischen Personalentwicklung verantwortlich. Gemeinsam mit den Bereichen Curriculaentwicklung, Bildungstechnologien und Qualitätssicherung wurde im Vizerektorat Lehre ein entsprechendes Leitbild Lehre entwickelt, in welchem die Strategie der profilierten Vielfalt durch den methodischen Ansatz einer Didaktik der Vielfalt aufgenommen und umgesetzt wird. Die ESDU bietet für Lehrende der Universität Basel zwei berufsbegleitende Zertifikatsprogramme an: (A) das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik und (B) das Dozierendenprogramm, die beide auf freiwilliger Basis absolviert werden. Daneben besteht ein regelmäßiges Angebot an hochschuldidaktischen Fortbildungsveranstaltungen, welche allen Lehrenden der Universität Basel offenstehen und von denen eine gewisse Anzahl im Rahmen des Habilitationsverfahrens an der Universität Basel von den Habilitierenden obligatorisch zu besuchen ist.

### 1. Zielgruppen

Im Ansatz gehen beide Zertifikatsprogramme davon aus, dass insbesondere in den Übergangphasen von akademischen Qualifizierungsprozessen Fortbildungs- bzw. Professionalisierungsangebote besonders unterstützend wirken. Dementsprechend setzen die beiden angebotenen Programme an solchen Phasenübergängen an und profilieren sich dadurch als sogenanntes „Schwellenmodell“: Das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik (A) steht grundsätzlich allen Lehrenden offen, ist aber spezifisch auf Dozierende vor und nach der Promotion ausgerichtet. Das Dozierendenprogramm (B) ist konzipiert worden für Dozierende, die im Rahmen ihrer akademischen Karriere zunehmend Verantwortung für die Gesamtorganisation Universität und innerhalb der Selbstverwaltung der Universität neben der Lehrtätigkeit auch bildungs- und wissenschaftspolitische Aufgaben übernehmen, und richtet sich somit an Habilitierende, Habilitierte und (Assistenz-)Professor/innen.

### 2. Profil

Das intendierte Lernziel beider Ausbildungsgänge ist die Professionelle Souveränität im Umgang mit neuen Rollen Anforderungen im Kontext der akademischen Karriereentwicklung:

(A) Sammelzertifikat Hochschuldidaktik (Schwelle Promotion): In der Phase um die Promotion übernehmen Wissenschaftler/innen in der Regel vermehrt Lehrtätigkeiten, was mit einem Rollenwechsel verbunden ist. Das Sammelzertifikat unterstützt durch eine Erweiterung der methodisch/didaktischen Kompetenzen und der lehrbezogenen Kommunikationskompetenzen die Entwicklung eines adäquaten Lehr-Rollenverständnisses und die Ausbildung eines universitären Lehrethos.

(B) Dozierendenprogramm (Schwelle Habilitation): Nach der Habilitation sind Wissenschaftler/innen mehrheitlich bereits erfahrene Lehrende und übernehmen zunehmend auch Aufgaben in und an den Strukturen der Organisation. Sie erweitern damit ihre Verantwortlichkeit für bildungspolitische Aspekte, Gestaltung und Entwicklung der Organisation Universität und werden zu Träger/innen der Organisations-/Lehr-/Forschungs-/Bildungskultur. Das bedeutet einen Übertritt von ausschließlich eigenen Forschungsinteressen hin zu mehr Verantwortung für die Gesamtorganisation.

Die Inhalte der Module nehmen die Entwicklung eines Rollenverständnisses als Lehrende mit bildungspolitischen Gestaltungsaufgaben innerhalb der Organisation auf und vermitteln entsprechende theoretische Modelle (bspw. Universitätsmodelle, Qualitätsmodelle, Didaktische Modelle, Führungsmodelle), um einen professionellen und souveränen Umgang mit der neuen Rolle zu unterstützen.

Neben der Vermittlung von methodisch-didaktischen Kompetenzen erhält das Fordern und Fördern von Studierenden und deren Bildungsprozesse einen größeren Stellenwert. Veranstaltungen dazu umfassen die Beratungskompetenz, das Bewusstsein für Diversity, diagnostische Kompetenzen, Mentoring von Nachwuchswissenschaftlern.

### 3. Beginn, Umfang und Dauer

Das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik und das Dozierendenprogramm werden seit dem Jahr 2000 angeboten und kontinuierlich weiterentwickelt.

(A) Die für das Sammelzertifikat anrechenbaren Kurse werden zweimal jährlich ausgeschrieben und finden sowohl in den Semesterferien als auch während des Semesters statt. Dabei sind die Reihenfolge der besuchten Kurse und der Zeitraum für das Absolvieren des ganzen Ausbildungsganges frei wählbar. Die Minimaldauer umfasst jedoch zwei Semester.

(B) Das Dozierendenprogramm startet jeweils im Herbstsemester und dauert 2 Semester.

Kreditpunkte werden für beide Programme zurzeit nicht vergeben, die Möglichkeit einer Kreditpunktevergabe wird aber überprüft.

#### 4. Modulstruktur

(A) Sammelzertifikat: Das Curriculum zum Sammelzertifikat Hochschuldidaktik beinhaltet einen Grundmodul- und einen Wahlmodulbereich. Der Grundmodulbereich besteht aus 5 Modulen, zu denen jeweils ein oder mehrere anrechenbare Kurse angeboten werden. Die Grundmodule bilden die didaktische Basis und sind um die Schwerpunkte Methodik/Didaktik und rollenadäquate Kommunikation und Interaktion gegliedert und werden in einer einführenden Veranstaltung theoretisch verortet. Die für den Grundmodulbereich anrechenbaren Kurse werden vollumfänglich von der Stelle für Hochschuldidaktik organisiert und betreut. Im Wahlmodulbereich ist eine Profilbildung in den Themen Lehre, Führung oder Diversity möglich. Die Kurse im Wahlmodulbereich werden von der Educational Staff Development Unit in Zusammenarbeit mit anderen Universitätsressorts angeboten und betreut (LearnTechNet, Ressort Chancengleichheit, Ressort Nachwuchsförderung, Arbeitsstelle für Personal- und Organisationsentwicklung). Im Wahlmodulbereich sind auch die sogenannten Vertiefungskurse anrechenbar, in denen ausgewählte Inhalte aus den Grundmodulen aufgenommen und vertieft behandelt werden. Die angebotenen Kurse sind jeweils einem Modul zugeordnet und bestehen je nach Thema aus ein- bis zweitägigen Blockveranstaltungen oder drei 3-stündigen Abendveranstaltungen. Pro Jahr werden von der ESDU ca. 26 Kurse angeboten.

Zur Erlangung des Sammelzertifikats Hochschuldidaktik wird der Besuch von mindestens je einem Kurs zu den 5 Grundmodulen und zu 2 Wahlmodulen verlangt. Dabei besteht die Möglichkeit, zwischen Variante A1 ohne Leistungsnachweis und Variante A2 mit Leistungsnachweis (SEDA akkreditiert) zu wählen. Das Stundenvolumen für Variante A1 beträgt ca. 90 Stunden, für Variante A2 ca. 130 Stunden.

(B) Dozierendenprogramm: Das Dozierendenprogramm ist ein einjähriger berufsbegleitender Ausbildungsgang in einer festen Gruppe von 12 Teilnehmenden und einer vorgegebenen zeitlichen und inhaltlichen Struktur. Der Ausbildungsgang wird mit der Verleihung eines (SEDA akkreditierten) Zertifikates abgeschlossen. Das Stundenvolumen beträgt ca. 180 Stunden.

Das Dozierendenprogramm beinhaltet folgende Strukturelemente:

- wöchentliche Präsenzveranstaltungen (ca. 25, vorwiegend dreistündige Abendveranstaltungen und ausgewählte Blockveranstaltungen) zu Methodik/Didaktik, Arbeit in/an Organisationsstrukturen, Fördern und Fordern, Grundlagen/Modelle,
- Intervisionen,
- Reflexionsveranstaltungen,
- Leistungsnachweise (in Form von Portfoliobeiträgen oder schriftlichen Arbeiten),
- Abschlusspräsentation.

#### 5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder

Beide Programme zielen auf eine Professionalisierung im bestehenden akademischen Berufsfeld und werden sowohl national als auch international nach der bevorstehenden SEDA Akkreditierung anerkannt. Sie eröffnen keine neuen Berufsfelder, aber unterstützen den Qualifizierungsprozess von Lehrenden in einer Bildungsinstitution.

#### 6. Zulassungsvoraussetzungen, Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen

(A) Für das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik gibt es keine Zulassungsbeschränkungen.

Eine Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen ist für das Sammelzertifikat bis zu 50% möglich, sofern es dem Curriculum entspricht.

(B) Für das Dozierendenprogramm sind die Zulassungsvoraussetzungen für eine Teilnahme: Promotion, Lehrtätigkeit im Zeitraum des Programms und die Mitarbeit in bildungs- und/oder wissenschaftspolitischen Gremien, Aufnahmegespräch.

Eine Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen ist nicht möglich.

#### 7. Organisation

(A) Für das Sammelzertifikat ist keine gesonderte Anmeldung nötig. Die Anmeldung erfolgt zu den einzelnen Kursen. Nach Einreichen der Teilnahmebestätigungen zu den 5 Grundmodulen und 2 Wahlmodulen (mit oder ohne Portfolio je nach Variante) wird das Sammelzertifikat in der Variante A1 (ohne Leistungsnachweis) oder Variante A2 (mit Leistungsnachweis) ausgestellt.

(B) Bei erfüllten Teilnahmebedingungen und erfolgreichem Aufnahmegespräch wird ein Ausbildungsvertrag unterzeichnet und damit die Anmeldung für das ganze Programm bestätigt.

Es bestehen für beide Programme Kooperationsvereinbarungen mit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.

#### 8. Art der Zertifizierung

(A) Für das Sammelzertifikat sind zwei Varianten möglich: Variante A1 ist eine Präsenzbescheinigung ohne Leistungsnachweis. Dazu müssen die Teilnahmebescheinigungen zu mindestens je einem Kurs der 5 Grundmodule und zu 2 Wahlmodulen eingereicht werden. Eine Teilnahmebescheinigung wird am Ende jedes Kurses bei einer Mindestpräsenzzeit von 80% der Kursdauer ausgehändigt. Für den Erwerb des Zertifikats Variante A2 mit Leistungsnachweis (ab 2011 SEDA akkreditiert) wird zusätzlich eine Portfolioarbeit im Umfang von ca. 10 Seiten eingefordert. Das Zertifikat wird unterschrieben von der Leiterin des Programms und vom/von der Vizerektor/in Lehre.

(B) Das Zertifikat zum Dozierendenprogramm wird ausgehändigt bei einer regelmäßige Teilnahme (minimale Anwesenheitspflicht von insgesamt 80%, wobei ein ganzer Themenblock nicht ausgelassen werden darf) und erfolgreich absolvierten Prüfungen bzw. begutachteten Portfolioarbeiten und Präsentation der Abschlussarbeit. Das Zertifikat wird unterschrieben von der Leiterin des Programms und vom/von der Rektor/in und wird in einem feierlichen Rahmen übergeben.

### 9. Art der Qualitätssicherung

(A) Die Kurse des Sammelzertifikats Hochschuldidaktik werden durch die Teilnehmenden mittels vorgegebener Fragebogen laufend schriftlich evaluiert. Es finden regelmäßig Evaluationsgespräche mit den Referent/innen statt. Ein Feedback durch die Referent/innen erfolgt nach jedem Kurs. Das Programm wird extern durch die SEDA evaluiert und akkreditiert. Die Leiterin des ESDU führt Visitationen einzelner Kurse durch. Alle 3 Jahre werden Fokusgruppeninterviews durchgeführt.

(B) Das gesamte Dozierendenprogramm wird am Ende durch die Teilnehmenden schriftlich evaluiert. Es finden regelmäßig Evaluationsgespräche mit den Referent/innen statt. Ein Feedback durch die Referent/innen erfolgt nach jedem Modul. Das Programm wird extern durch die SEDA evaluiert und akkreditiert. Teilnehmende Beobachtung durch die verantwortliche Programmleiterin.

### 10. Kosten

Universitätsangehörige bezahlen (A) im Sammelzertifikat pro Workshop je nach Dauer zwischen SFr. 60,00 und SFr. 140,00 (Gesamtkosten ca. SFr. 750,00), für das (B) Dozierendenprogramm beträgt die Teilnahmegebühr SFr. 1.200,00.

### 11. Beratung und Kontakt

Gerhild Tesak, E-Mail: [gerhild.tesak@unibas.ch](mailto:gerhild.tesak@unibas.ch)

Vera Roth, E-Mail: [Vera.Roth@unibas.ch](mailto:Vera.Roth@unibas.ch)

### 12. Homepage

Nach Reorganisation im Neuaufbau bislang Kurzinformatio-  
nen unter: <http://www.unibas.ch/lehre>

- **Vera Roth**, lic.rer.pol., wissenschaftliche und administrative Mitarbeit, Schwerpunkt Personal- und Organisationsentwicklung, Educational Staff Development Unit, Ressort Lehre, Universität Basel, E-Mail: [Vera.Roth@unibas.ch](mailto:Vera.Roth@unibas.ch)
- **René Schegg**, M.A. Pädagogik, wissenschaftliche Mitarbeit, Schwerpunkt aktuelle Bildungsforschung, Educational Staff Development Unit, Ressort Lehre, Universität Basel, E-Mail: [Rene.Schegg@unibas.ch](mailto:Rene.Schegg@unibas.ch)
- **Gerhild Tesak**, lic.phil., Leitung Educational Staff Development Unit, Ressort Lehre, Universität Basel, E-Mail: [gerhild.tesak@unibas.ch](mailto:gerhild.tesak@unibas.ch)

## Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements



Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,  
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Silke Wehr



Silke Wehr

## Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der Universität Bern

### 1. Zielgruppe

Der Weiterbildungsstudiengang „Hochschullehre“ mit dem Abschluss Certificate of Advanced Studies (CAS) in Higher Education richtet sich an Lehrende und Forschende der Universität Bern. Teilnehmende aus anderen Hochschulen und Höheren Fachschulen sowie der Weiterbildung sind willkommen (alle folgenden Informationen sind zu entnehmen aus: Wehr/Ertel 2008 oder: [www.weiterbildung.unibe.ch](http://www.weiterbildung.unibe.ch) (Hochschuldidaktik).

### 2. Besondere Kennzeichen/Profil des Studiums

#### 2.1 Dem Profil zu Grunde gelegte Analyse beruflicher Anforderungen

Der Weiterbildungsstudiengang führt zu einer umfassenden Lehr- und Lernförderungsqualifikation. Das Angebot orientiert sich am Kompetenzprofil von Hochschullehrpersonen und ist modular aufgebaut. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erlangen die methodische Kompetenz zur Planung, Durchführung und Qualitätssicherung von Unterricht, Entwicklung von Lehrgängen an Hochschulen sowie zur Betreuung und Prüfung von Studierenden.

#### 2.2 Intendierte Lernergebnisse des Programms (learning outcomes)

Am Ende des Weiterbildungsstudiengangs Hochschullehre kennen die Teilnehmenden hochschuldidaktisch relevante Theorien, Konzepte und Methoden aus den Bereichen Planung und Entwicklung von Lehrangeboten, Methoden der Vermittlung, Betreuung von Studierenden, Assessment der Studierenden, Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit sowie Professionalität im Hochschulkontext. Diese können sie in ihrem Berufsalltag anwenden und den Kompetenzerwerb kritisch reflektieren sowie schriftlich dokumentieren.

Die zu erreichenden modulspezifischen Kompetenzen werden unter Absprache der Betreuungsperson von den Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges gewählt. Sie manifestieren sich beispielsweise folgendermaßen (vgl. SEDA – britische Staff and Educational Development Association):

**Modul 1:** Planung und Entwicklung von Lehrangeboten: learning outcomes: Lernziele schreiben; Lehrprogramm/-schema so strukturieren, dass es den Erfordernissen der Lernenden zum Erreichen der spezifischen Lernziele gerecht wird; Lehrmethoden angemessen zur Gruppe der Lernen-

den, der Art und Weise des Lernens, den Lerninhalten und den zur Verfügung stehenden Ressourcen auswählen; angemessene Methoden für die Beurteilung des Erreichens der Lernziele auswählen.

**Modul 2:** Methoden der Vermittlung: learning outcomes: Präsentieren (Vorlesungen, Demonstrationen u.ä.); Gruppenlernen unterstützen (z.B. durch Seminare, Diskussionsgruppen und Projekte); mit einzelnen Studierenden arbeiten (im Sinne von Einzelbetreuung); Praxisveranstaltungen oder Laborunterricht unterstützen (sofern dies fachlich angemessen ist); vorhandene Technologien für Lehr- und Lernmethoden angemessen, effizient und gewinnbringend nutzen.

**Modul 3:** Betreuung von Studierenden: learning outcomes: Auf eine Art und Weise arbeiten, die die individuellen Bedürfnisse und Perspektiven von Studierenden einbezieht; mit Studierenden ihren Lernprozess reflektieren; Studienberatung anbieten und wo nötig auf spezialisierte Beratungsdienste zurückgreifen; mit Studierenden innerhalb angemessener Grenzen verhandeln und arbeiten.

**Modul 4:** Assessment der Studierenden: learning outcomes: Kriterien für Rückmeldungen und Beurteilungen entwickeln und nutzen; Feedback an Studierende geben; Einstufungen treffen und diese begründen.

**Modul 5:** Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit: learning outcomes: Kontinuierliches Reflektieren der eigenen Lehrtätigkeit; Evaluieren des eigenen Lehrangebotes; zur Evaluation des Studienganges, in welchem man lehrt, beitragen.

**Modul 6:** Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext: learning outcomes: Angemessene und vollständige Aufzeichnungen und Dokumentationen führen; sich die administrativen Prozesse der Institution zu Nutze machen; ein engagiertes Mitglied in Arbeitsgruppen sein (z.B. Studienleitung, Lehrteam, Prüfungskommission); die eigene Zeit und Organisation adäquat managen, um mit den Sachzwängen der Arbeit umzugehen; erfolgreich mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen arbeiten; Stress wahrnehmen und bewältigen; mit Veränderungen umgehen können.

**2.3 Ableitungszusammenhang der Inhalte/Veranstaltungsthemen**

Die Lehrenden wählen zum Zeitpunkt ihrer Anmeldung einen Kurs, der ihren aktuellen Bedürfnissen entspricht. Die Förderung des interdisziplinären und interfakultären Denkens wird stimuliert, indem die Kurse und Praxisgemeinschaften nicht fakultär oder disziplinär ausgerichtet sind, sondern in ihrer Zusammensetzung, in den Themen und in ihrer Begleitung bewusst die Sichtweisen, Methoden und Knackpunkte der Lehre an verschiedenen Institutionen sammelt, vergleicht und zur Verfügung stellt. Im einzelnen Modul sind drei Elemente aufeinander abgestimmt:

- a) das systematische Vermitteln und schrittweise Üben des Lehrstoffes in Kursen,
- b) die Reflexion der eigenen Praxis in kleineren Gruppen (Praxisgemeinschaften),
- c) die methodische Umsetzung des Gelernten in die Praxis sowie die Reflexion und Dokumentation dieser Umsetzung (Leistungskontrolle/Modulararbeit).

Die Studienleitung bietet in jedem Themenbereich (Modul) Kurse zur Auswahl an. Dabei gibt es in jedem Modul Grundlagenkurse, die einen Überblick in die Thematik des Moduls verschaffen sowie Spezialisierungskurse, die bestimmte Sachverhalte und Konzepte vertiefen.

**2.4 Arten der Herstellung des Praxisbezuges**

Der begleitete Transfer der Kursinhalte auf die individuelle Lehrsituation erfolgt in mehreren Schritten: Training, Konzeptbildung (Kurse), kritische Begutachtung durch Kolleg/innen (Praxisgemeinschaften) und begleitete Umsetzung (Modulararbeiten).

- a) Kurse: Die Kurse sind mit ihren 10 bis 12 Teilnehmenden pro Gruppe vorwiegend Trainingskurse. Viele Verfahren und Techniken werden bereits hier geübt.
- b) Praxisgemeinschaften: Diese Veranstaltungen dienen dazu, die eigene Praxis aufzuarbeiten und den Transfer des in den Kursen vermittelten Wissens in die Praxis zu unterstützen. Sie umfassen maximal 8 Teilnehmende und werden von hochschuldidaktischen Expert/innen moderiert. In den Praxisgemeinschaften werden Konzepte kritisch hinterfragt, bevor sie umgesetzt werden.
- c) Modulararbeiten: Die Modulararbeiten sollen einen direkten Nutzen für die Lehre haben. Den Arbeiten liegen aktuelle und eigene Lehrprojekte zu Grunde. In einem begleiteten Transfer der Kursinhalte auf die individuelle Lehrsituation erhalten die Teilnehmenden Unterstützung durch die Hochschuldidaktik Gruppe. Dieser reflektierte Transfer wird in den Modulararbeiten dokumentiert. Ausgewählte Modulararbeiten werden in der Reihe „Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis“ veröffentlicht (Wehr 2006, Wehr/Ertel 2007, Wehr/Ertel 2008).

**3. Beginn, Umfang und zeitliche Dauer des Studiums**

Das Studium kann jederzeit begonnen werden und umfasst 450 Arbeitsstunden (15 ECTS). Es kann frühestens nach einem, spätestens jedoch nach drei Jahren abgeschlossen werden. Beurlaubungen (z.B. wegen längerem Auslandsaufenthalt) sind möglich. Im Jahr 2010 sind 44 Kurse und Workshops im Angebot, die sich über die sechs Module verteilen sowie 24 modulübergreifende Praxisgemeinschaftstreffen.

**4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang**

4.1 Berufsbegleitendes Studium

Das Studium ist als berufsbegleitende Weiterbildung konzipiert.

4.2 Stufung, Struktur, Umfang der Module

Es besteht aus folgenden 6 Modulen (Themenbereichen):

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

Jedes Modul ist gleich aufgebaut. Es enthält:

- Präsenzkurse,
- Vertiefungsveranstaltungen,
- Modulararbeit (Leistungskontrolle).

Pro Modul müssen mindestens 2.5 ECTS-Punkte (im Folgenden Credits) erworben werden, d.h. 15 Credits für den gesamten Studiengang (vgl. Abb.1). Diese Credits pro Modul werden erworben durch:

- Teilnahme an Präsenzkursen im Rahmen von einem Credit,
- Teilnahme an Vertiefungsveranstaltungen im Umfang von mindestens 0.5 Credits,
- Erstellung einer Modulararbeit (1 Credit).

Abbildung 1: Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre der Universität Bern mit 15 ECTS-Punkten

	Kurse	Vertiefungen	Leistungskontrollen
Modul 1	mind. 2 Tage	12 Nachmittage ,Praxisgemeinschaft'	Theorie-Praxis-Transfer nachweisen
Modul 2	mind. 2 Tage	3-er Serien 3-Wochen-Rhythmus	Pro Modul ein Nachweis von 30h Aufwand
Modul 3	mind. 2 Tage	Moderiert Modulübergreifend	Modulübergreifend möglich
Modul 4	mind. 2 Tage	6 davon können selbst organisiert sein	Verschiedene Formate möglich
Modul 5	mind. 2 Tage	Und/oder ,Workshops' (1 WS = 2 Halbtage)	(schriftlich,mündlich, multimedial...)
	<b>6 ECTS</b>	<b>3 ECTS</b>	<b>6 ECTS</b>

4.3 Zeitliche Formate der Veranstaltungen

Die Kurse haben je nach Thema einen unterschiedlichen Umfang: von einem halben Tag bis zu acht Tage im Fall des Kurses „Grundlagen der Hochschullehre“, der vier Module abdeckt. Ebenfalls vom Thema abhängig ist, ob die Kurstage zusammen hängen (Blockkurse) oder ob es kürzere bzw. längere Pausen zwischen ihnen gibt. Die Praxisgemeinschaften treffen sich für drei Stunden jeweils an drei Nachmittagen.

4.4 Pflicht- und Wahlbereiche

Die Teilnehmenden wählen aus jedem der sechs Module mindestens einen Kurs aus, der zeitlich und inhaltlich ihren Bedürfnissen am nächsten kommt. Hierbei beginnen sie mit einem Modul ihrer Wahl, wobei die Studienleitung em-

pfeht, mit einer einführenden Veranstaltung aus dem Modul 1 zu starten. Abgestimmt auf Forschungs- und andere Aktivitäten können die Kurse in beliebiger Dichte belegt werden. Neben den in 4.2 beschriebenen Minimalanforderungen für das Weiterbildungsstudium können die Teilnehmenden weitere Kurse und Praxisgemeinschaften nach eigenem Ermessen besuchen. Diese werden ihnen als zusätzliche Lernleistungen anerkannt und im Diploma Supplement (Zertifikatszusatz) bestätigt.

### 5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder

Die Zielgruppe des Weiterbildungsstudiums ist auch in Forschung und Dienstleistung tätig. Unserer Überzeugung nach sind die Bereiche Lehre und Forschung nicht voneinander zu trennen. Sie sind thematisch und methodisch eng miteinander verbunden und durchdringen sich gegenseitig. Neben dem deutlichen Schwerpunkt der Verbesserung der Lehrtätigkeit hat der Weiterbildungsstudiengang deshalb mehrere Elemente, die auch für die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit, den öffentlichen Auftritt und Dienstleistungen gewinnbringend sind.

### 6. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen

Zum Weiterbildungsstudiengang zugelassen sind Personen mit einer Lehrtätigkeit im tertiären Bildungssektor oder in der Weiterbildung.

Der modulare Aufbau des Programms erlaubt die Anerkennung äquivalenter Weiterbildungen und Leistungen, die in hochschuldidaktischen Kursen anderer, z.B. auch ausländischer Universitäten erbracht wurden. Pro Kurstag wird ein halber Credit angerechnet. Als externe Kurse werden Kurse bezeichnet, die nicht durch das Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern organisiert wurden. Insgesamt wird maximal 1 Credit pro Modul aus externen Kursen angerechnet.

### 7. Organisation des Studiums

#### 7.1 Anmeldung selektiv zu Einzelveranstaltungen oder Einschreibung in das ganze Programm

Aus dem gesamten Angebot können auch nur einzelne Kurse besucht werden und es kann erst später der Entschluss gefasst werden, den gesamten Studiengang zu absolvieren und sich dafür einzuschreiben. In diesem Fall muss noch an Praxisgemeinschaften teilgenommen und es müssen die Kompetenzdokumentationen erbracht werden.

#### 7.2 Netzwerk mit anderen Hochschulen

Das Weiterbildungsstudium orientiert sich an den Richtlinien und Qualitätsgrundsätzen des Swiss Faculty Development Networks (SFDN). Diese Arbeitsgruppe der schweizerischen Hochschuldidaktik-Stellen hat die wichtigsten Ziele festgelegt, die Faculty Development Programme erfüllen sollten.

#### 7.3 Lernplattform

Für E-Learning steht die Lernplattform ILIAS zur Verfügung.

### 8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs

Pro Modul muss eine Leistungskontrolle (Modularbeit) erfolgreich bestanden werden. Sie muss u.a. folgende Bedingungen erfüllen:

1. Die Modularbeit soll die Reflexion und Schlussfolgerungen in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit im Arbeitsalltag nachweisen.
2. Sie muss die „Evidences“ gemäß dem SEDA-Raster widerspiegeln. Dies bedingt, dass sie
  - a) mindestens einem Modul des Weiterbildungsstudiengangs Hochschuldidaktik thematisch zuzuordnen ist und
  - b) den Erwerb mindestens einer Kompetenz aus dem jeweiligen Modul sowie das Erreichen des Ausbildungsziels des Weiterbildungsstudiengangs dokumentiert.
3. Es muss der Bezug zum besuchten Kurs des entsprechenden Moduls hergestellt werden, indem sich die Arbeit auf mindestens ein theoretisches Konzept oder Modell bezieht, welches mit den Kursinhalten in Verbindung steht.
4. Der geforderte Umfang von 30 Arbeitsstunden (1 ECTS) pro Modularbeit umfasst neben der eigentlichen Dokumentations- und Reflexionsarbeit auch die Besprechungen zu den Modularbeiten.

### 9. Art des Studienabschlusses

Die Kommission für Weiterbildung der Universität Bern verleiht den Absolvent/innen des Studiengangs ein Universitäres Weiterbildungszertifikat (Certificate of Advanced Studies – CAS – in Higher Education). Es wird vom Präsidenten der Kommission für Weiterbildung und vom Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung unterschrieben. Dem Zertifikat werden ein Zertifikatszusatz (Diploma Supplement) in deutscher und englischer Sprache beigelegt. Die Diploma Supplement-Vorlage wurde von der Europäischen Kommission, dem Europarat und der UNESCO/CEPES entwickelt. Das Diploma Supplement soll hinreichende Daten zur Verfügung stellen, die die internationale Transparenz und angemessene akademische und berufliche Anerkennung von Qualifikationen (Urkunden, Zeugnisse, Abschlüssen, Zertifikate etc.) verbessern.

### 10. Art der Qualitätssicherung

Der Studiengang wird von der Studiengangsleitung evaluiert. Die Programmleitung beaufsichtigt die Evaluation des Weiterbildungsstudiengangs.

### 11. Kosten des Studiums

Die Kosten für Lehrende der Universität Bern werden von der Universität übernommen. Für Angestellte anderer Institutionen betragen die Studiengebühren CHF 10.800,00.

### 12. Beratung und Kontakt

Die Studienleitung bietet individuelle Informationsgespräche an:

Thomas Tribelhorn, Leiter Hochschuldidaktik,

E-Mail: thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch

Dr. Silke Wehr Rappo, stv. Leiterin Hochschuldidaktik,

E-Mail: silke.wehr@zuw.unibe.ch



**13. Homepage für weitere Informationen**

URL: [www.weiterbildung.unibe.ch](http://www.weiterbildung.unibe.ch) (Hochschuldidaktik)

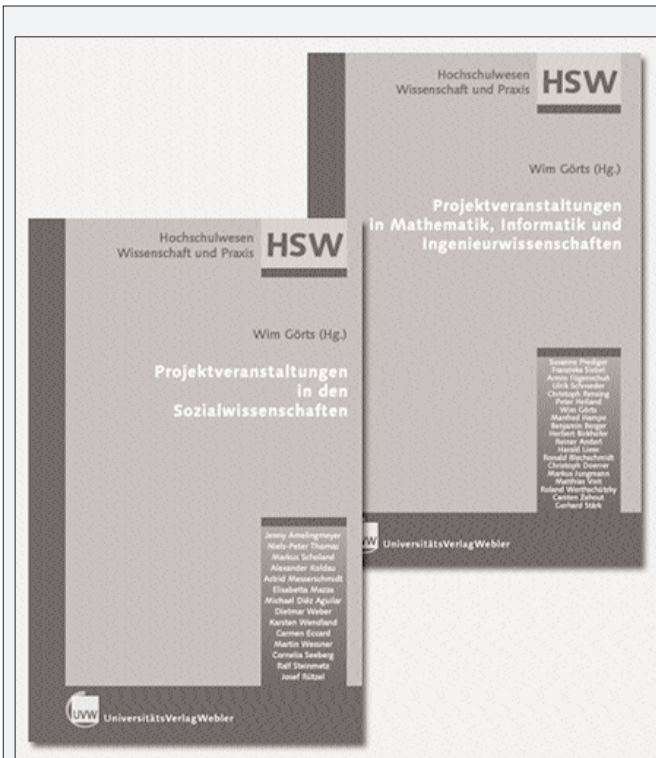
**14. Quellen**

Wehr, S. (Hg.) (2006): Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u.a.  
 Wehr, S./Ertel, H. (Hg.) (2007): Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u.a.

Wehr, S./Ertel, H. (Hg.) (2008): *Lernprozesse fördern an der Hochschule*. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u.a.

Wehr, S./Ertel, H. (2008): Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. /H. 3 3, S. 77–80.

■ Dr. Silke Wehr, stv. Leiterin Hochschuldidaktik, Zentrum für universitäre Weiterbildung, Universität Bern, E-Mail: [silke.wehr@zuw.unibe.ch](mailto:silke.wehr@zuw.unibe.ch)



**Wim Görts (Hg.):  
 Projektveranstaltungen in Mathematik,  
 Informatik und Ingenieurwissenschaften**

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,  
 142 Seiten, 18.70 Euro

**Wim Görts (Hg.):  
 Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Michel Comte



Michel Comte

## Hochschuldidaktisches Programm „Ouverture“ an der Universität Luzern

### 1. Zielgruppe

Das Programm „Ouverture“ ist auf Assistierende ausgerichtet, die sich für den Einstieg in die Lehrtätigkeit und die selbstständige Weiterentwicklung der eigenen Lehre qualifizieren wollen und also tendenziell wenig Erfahrung als Lehrpersonen besitzen.

### 2. Profil des Studiums:

- Intendierte Lernergebnisse:
  - a. Beherrschung didaktischer Grundfertigkeiten,
  - b. Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit,
  - c. Kenntnis der Grundlagen von Lehr-Lernprozessen an Universitäten; Transfer des Wissens in die eigene Unterrichtspraxis,
  - d. Erweiterung des methodischen Repertoires (und entsprechende praktische Anwendung),
  - e. Weiterentwicklung und Professionalisierung des didaktischen (Selbst-) Bewusstseins.
- Ableitungszusammenhang: Die Konzeption des Programms orientiert sich an wissenschaftlichem Handeln und am Forschungsprozess, den Kernmerkmalen der Universität. Es wird stark auf Transfermöglichkeiten von der Theorie in die Praxis geachtet sowie auf die Befähigung der Teilnehmenden zur selbstständigen Weiterentwicklung der eigenen Lehre.
- Arten der Herstellung des Praxisbezugs: Während der Kurstage wechseln theoretische Inputs mit praktischen Übungen (z.B. Videoaufnahmen) ab. Während des Aufbaukurses wird unter den Kursteilnehmenden eine kollegiale Hospitation im regulären Lehrbetrieb durchgeführt. Zwischen den Kurstagen und den Modulstufen besteht Raum, praktische Erfahrungen zu reflektieren und wieder in den Kurs einzubringen.

### 3. Umfang: 60 Stunden (2 ECTS Punkte)

Dauer: Das Programm erstreckt sich über zwei Semester.

4. Das Programm besteht aus einem Modul, welches den Basiskurs im Herbstsemester (zwei ganze Tage und zwei Kolloquien) und den Aufbaukurs im Frühjahrssemester (vier ganze Tage und eine kollegiale Hospitation) umfasst. Der Workload orientiert sich an der zeitlichen Belastbarkeit berufstätiger Assistierender (und setzt sich aus Präsenzzeit, Vor- und Nachbereitung sowie Selbststudium zusammen, die für die Kompetenzzaneignung durchschnittlich nötig

sind). Alle Veranstaltungen sind obligatorisch zu besuchen. Bei begründeten Abwesenheiten kann eine Kompensationsleistung erbracht werden.

5. **Zulassungsvoraussetzung** ist eine Lehrtätigkeit auf Nachwuchsebene. Nachweislich erbrachte Leistungen können angerechnet werden.

### 6. Einschreibung

- a. Die Einschreibung erfolgt in der Regel für das gesamte Modul (zwei Semester).
- b. Das Angebot ist nicht in einen Verbund eingegliedert.
- c. Es existiert zur Zeit noch keine begleitende Lehr-/Lernumgebung.

7. **Der Leistungsnachweis** besteht aus einer schriftlichen Beschreibung eines Lehrprojekts der/des Teilnehmenden, welche Bezug verknüpft ist mit Erfahrungen aus dem Kurs und die Entwicklung der eigenen Lehrphilosophie darlegt.

8. **Das Zertifikat** über die hochschuldidaktische Weiterbildung für Assistierende wird unterzeichnet vom Prorektor für Lehre der Universität Luzern und dem Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, welche das Programm in Luzern realisiert.

9. **Die Evaluation** erfolgt durch die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Anschluss an einzelne Kurstage und nach Abschluss des gesamten Moduls.

### 10. Kosten

Das Angebot ist für Angehörige der Universität Luzern kostenlos.

### 11. Kontakt:

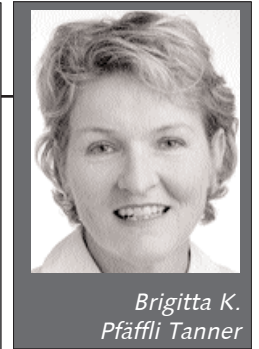
Michel Comte, Zentrum Lehre, Universität Luzern, E-Mail: michel.comte@unilu.ch

### 12. Homepage: [www.unilu.ch/hochschuldidaktik](http://www.unilu.ch/hochschuldidaktik)

■ Michel Comte, M.A., Leiter Zentrum Lehre, Universität Luzern, E-Mail: michel.comte@unilu.ch

Marc Horisberger & Brigitta K. Pfäßli Tanner

## Das Qualifizierungsprogramm im Bereich Lehrkompetenz der Hochschule Luzern



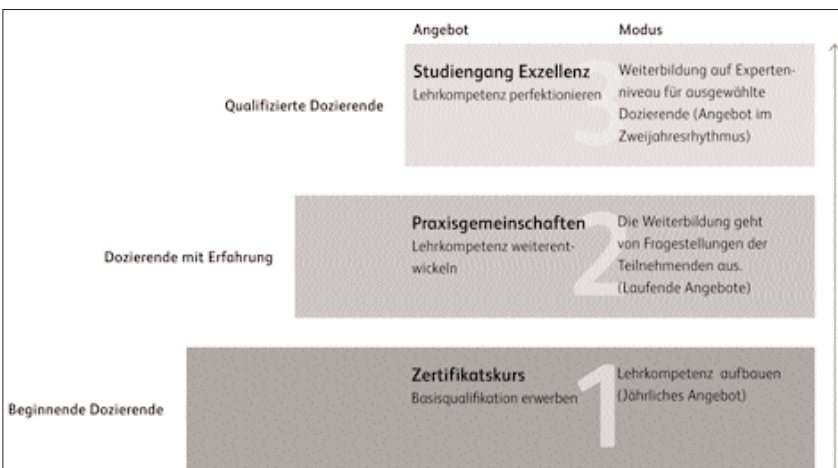
### 1. Das Gesamtkonzept im Überblick

Die Fachstelle für Hochschuldidaktik der Hochschule Luzern bietet ein dreistufiges Qualifizierungsprogramm für Hochschuldozierende an:

- 1.) der Zertifikatskurs, Hochschuldidaktische Basisqualifikation in sieben Modulen',
- 2.) die Praxisgemeinschaften für Dozierende mit Erfahrung,
- 3.) der Studiengang Exzellenz für qualifizierte Dozierende.

Zweck der drei Stufen ist es, Dozierende in unterschiedlichen Entwicklungsphasen mit maßgeschneiderten Formaten anzusprechen. Jede Stufe stellt ein in sich geschlossenes Programm dar und wird mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung abgeschlossen. Die Teilnahme an den Programmen ist freiwillig. Die Absolvierung der ersten Stufe (Zertifikatskurs) ist Voraussetzung für die Erlangung des Professorentitels an der Hochschule Luzern und führt zu einer höheren LohnEinstufung. Die zweite Stufe (Praxisgemeinschaften) ist auf kollegialen Erfahrungsaustausch fokussiert und richtet sich insbesondere an Dozierende, die bereits ein kursorientiertes Weiterbildungsprogramm absolviert haben oder schwer dafür zu motivieren sind. Für die dritte Stufe (Studiengang Exzellenz) müssen sich die Interessenten bewerben. Das Programm stellt die höchste inhaltliche Anspruchsstufe dar. Die Teilnahme ist nur für Dozierende offen, die bereits über hochschuldidaktische Weiterbildungen verfügen und sich für die Qualität der Lehre an der Hochschule Luzern verdient gemacht haben.

### 3 Stufen der didaktischen Weiterbildung an der Hochschule Luzern



### 2. Die einzelnen Programme

#### Der Zertifikatskurs ‚Hochschuldidaktische Basisqualifikation in sieben Modulen‘

#### 1. Zielgruppe

Alle Personen mit Lehrfunktionen an einer schweizerischen Fachhochschule.

#### 2. Studienprofil

##### 2.1 Kompetenzprofil

Das Programm entspricht den Richtlinien sowie dem Konzept für die Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen der Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz KFH. In den Richtlinien sind die beruflichen Anforderungen definiert. Konzept und Richtlinien sind zu finden auf [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch).

##### 2.2. Ziele

Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, ihre Lehrtätigkeit gemäß hochschuldidaktischen Qualitätsstandards zu gestalten.

Die Qualitätsstandards der Hochschule Luzern sind auf der Homepage der Fachstelle für Hochschuldidaktik nachzulesen: [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch).

##### 2.3 Aufbau

Lernpsychologische und didaktische Konzepte, sowie die Reflexion der diesbezüglichen Alltagskonzepte bilden die Grundlage (ein Modul). Darauf aufbauend erfolgt im Rahmen

von vier Modulen die Auseinandersetzung mit didaktischen Grundthemen: didaktische Vermittlungs- und Ermöglichungskonzepte und deren Umsetzung in unterschiedlichen Lehr-/Lernsituationen, gestalten von Lernnachweisen, Visualisierung. Weitere ergänzende Module befassen sich mit rhetorischer Kompetenz und der Befähigung, in Lehr-/Lernsituationen die Beziehungsebene lernfördernd mitzugestalten (vgl. die Kursausschreibung auf [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch)).

##### 2.4. Praxisbezug

In mehreren praxisbezogenen Lernnachweisen zeigen die Teilnehmenden ihre hochschuldidaktische Kompetenz. Es sind diese:

- didaktische Planungen (z.B. Lerneinheiten, Module),
- Konzeption von Lernnachweisen,
- Bericht über Gespräche mit Studierenden und/oder mit Praxisvertretern,
- individuelle Praxisarbeiten (z.B. Gestalten von Visualisierungen, Aufträgen),
- Unterrichtsbesuch durch Kursleitung und durch Kollegen,
- intervisorische Arbeit an konkreten Fällen aus der Praxis.

Die enge Verknüpfung der Arbeiten mit dem aktuellen Lehralltag wird beratend unterstützt und begleitet. Die Teilnehmenden erhalten ein schriftliches Feedback auf alle Arbeiten.

### 3. Dauer/Umfang

210 Lektionen/sieben ECTS Punkte

Es findet jährlich eine Durchführung, bei großer Nachfrage finden zwei Durchführungen statt.

### 4. Programm: Berufsbegleitend/verteilt auf acht Monate

#### Module

Die sieben Module bestehen aus den folgenden Elementen:

- Seminartage/insgesamt 108 Lektionen,
- Diskussion von Inhalten sowie Umsetzungen/Übungen,
- Selbststudium/insgesamt 92 Lektionen,
- Vorbereitung der Seminartage/Lektüre,
- Bearbeiten konkreter Aufträge als Lernnachweise (vgl. 2.4),
- Gegenseitiger Besuch von Lehrveranstaltungen,
- Unterrichtsbesuch/10 Lektionen.

Die Teilnehmenden werden einmal durch die Kursleitung im Unterricht besucht.

### 5. Abschluss

Das Zertifikat in Hochschuldidaktik der Hochschule Luzern ist Voraussetzung für die Erlangung des Professorentitels und relevant für die LohnEinstufung.

### 6. Zulassung

Hochschulabschluss, Lehrtätigkeit an einer Hochschule

Nachgewiesene didaktische Weiterbildungen in Hochschuldidaktik werden ganz oder teilweise anerkannt.

### 7. Organisation

#### 7.1 Anmeldung

Durch Dozierende für einzelne Module oder das gesamte Programm.

#### 7.2. Vernetzung

Die Schweizerische Fachkommission für Dozierendenweiterbildung, eine Kommission der KFH Schweiz/ [www.kfh.ch](http://www.kfh.ch), hat die Rahmenrichtlinien erarbeitet, verfolgt die Umsetzung und konzipiert die Weiterentwicklung.

#### 7.3. Lernplattform: ILIAS

### 8. Dokumentation

Lernerfolg,  
Individuelle Lernnachweise in schriftlicher Form,

Unterrichtsbesuch mit Vor- und Nachbereitung, Portfolio.

### 9. Zertifikat

Das Zertifikat in Hochschuldidaktik wird durch die Hochschule Luzern verliehen und von den übrigen schweizerischen Fachhochschulen anerkannt (Das Zertifikat in Hochschuldidaktik kann alternativ zum Zertifikatskurs auch durch die Erarbeitung eines Teaching Portfolio erworben werden).

### 10. Qualitätssicherung

Jährliche Evaluation der einzelnen Module und des Gesamtkonzeptes

### 11. Kosten: Gesamter Kurs: SFr. 5.500,00

Einzelne Module: SFr. 850,00

### 12. Beratung/Kontakt

Fachstelle für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern,  
Dr. Brigitta K. Pfäffli Tanner,

E-Mail: [brigitta.pfaeffli@hslu.ch](mailto:brigitta.pfaeffli@hslu.ch)

Dr. Dr. Christof Arn, E-Mail: [christof.arn@hslu.ch](mailto:christof.arn@hslu.ch)

### 13. Homepage: [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch)

## Die Praxisgemeinschaften für Dozierende mit Erfahrung

### 1. Zielgruppe: Alle Dozierende der Hochschule Luzern

### 2. Studienprofil

Praxisgemeinschaften bestehen aus kleinen oder mittelgroßen Gruppen von Dozierenden, die sich regelmäßig zur Reflexion lehrbezogener Problemstellungen treffen. Die Praxisgemeinschaften werden durch einen Hochschuldidaktik-Experten moderiert.

#### 2.1 Kompetenzprofil

Die Inhalte der Praxisgemeinschaften werden von den Teilnehmenden definiert. Ausgangspunkt sind konkrete Fälle und Fragestellungen, die sich aus der Lehrpraxis der Dozierenden ergeben. Anders als in kursorientierten Programmen ist der Outcome inhaltlich nicht vordefiniert. Es wird eine induktive Methodik angewendet, bei der situierte Problemstellungen in allgemeine, hochschuldidaktische Fragestellungen übersetzt werden. Die situierten, individuellen Problemstellungen sind in sich ein Hinweis auf die Kompetenzanforderungen an Hochschuldozierende.

#### 2.2 Ziele

Praxisgemeinschaften sind darauf ausgerichtet, durch Interaktion der Teilnehmenden auf die Lehrpraxis bezogenes Wissen auszutauschen und aufzubauen. Die Reflexion in der Gruppe führt zum Aufbau von Expertise und zur Entwicklung von Handlungsstrategien für die Lehrpraxis.

#### 2.3 Aufbau s. 2.1.

#### 2.4 Praxisbezug

Es werden Lösungsansätze und Strategien entwickelt, die direkt in die Lehrpraxis transferiert werden können. Der

Ansatz bei konkreten individuellen Fragestellungen garantiert einen maximalen Transferwert für die praktische Lehrtätigkeit.

### 3. Dauer/Umfang

Praxisgemeinschaften werden kontinuierlich angeboten (8-10 Termine pro Jahr). Die Teilnahme an mindestens drei konsekutiven Terminen wird empfohlen.

### 4. Programm

Die Teilnahme erfolgt berufsbegleitend. Jedes Treffen dauert ca. 3.5 Stunden, in denen der moderierte Erfahrungsaustausch erfolgt.

### 5. Abschluss

Die Teilnahme wird bestätigt und kann qualifizierend für die Teilnahme am Studiengang Exzellenz (3. Stufe der hochschuldidaktischen Weiterbildung) wirken.

**6. Zulassung:** Lehrtätigkeit an der Hochschule Luzern

### 7. Organisation

#### 7.1 Anmeldung

Es muss nicht an allen Terminen im Jahr teilgenommen werden. Kontinuität ist aber Voraussetzung für die Erlangung einer Professionalisierungswirkung und wird empfohlen.

### 8. Dokumentation

Lernerfolg

Die in den Praxisgemeinschaften entwickelten Strategien werden in der Lehrpraxis erprobt. Erfolgsberichte in den folgenden Praxisgemeinschaften.

### 9. Zertifikat

Teilnahmebescheinigung unterzeichnet vom Leiter der Fachstelle für Hochschuldidaktik.

### 10. Qualitätssicherung

Evaluation des Pilotdurchgangs. Kontinuierliche Evaluation der Praxisgemeinschaften.

**11. Kosten:** Pro Termin: SFr. 300,00

### 12. Beratung/Kontakt

Fachstelle für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern,  
Dr. Marc Horisberger, E-Mail: Marc.horisberger@hslu.ch

**13. Homepage:** www.didaktik.hslu.ch

## Der Studiengang Exzellenz für qualifizierte Dozierende

### 1. Zielgruppe

Personen mit

- mehrjähriger Lehrererfahrung und
- ausgewiesener hochschuldidaktischer Qualifikation, welche,
- eine Schlüsselstellung an der Hochschule einnehmen und
- zur Weiterentwicklung der Lehre beitragen.

## 2. Studienprofil

### 2.1. Kompetenzprofil/Ziele

Die Teilnehmenden werden dabei unterstützt, in verantwortlicher Position innovative Projekte zu initiieren, entwickeln und begleiten.

Sie sollen in ihrer Rolle als Dozent/in sowie als Schrittmacher/in für die Weiterentwicklung der Lehre gestärkt sowie dafür fit gemacht werden.

### 2.2 Aufbau

Die Weiterbildung setzt sich aus sechs baukastenartig zusammengestellten Modulen und einer Studienreise zusammen. Sie bietet

- fachliche Impulse,
- einen unterstützenden Rahmen, um auf einem Experten-Niveau Projekte in der Lehre zu initiieren und zu realisieren,
- eine Plattform für den Wissensaustausch,
- den Einblick in die Lehrkultur an ausländischen Hochschulen.

### 2.3 Praxisbezug

Die folgenden Elemente unterstützen den Praxisbezug:

- Projekt - Die Teilnehmenden realisieren im Rahmen dieser Weiterbildung ein konkretes Projekt in der Lehre,
- Intervention - Die Teilnehmenden beraten sich gegenseitig in Bezug auf ihre konkreten Projekte,
- Best practice – Wissensaustausch - Alle Teilnehmenden berichten über eine ausgewählte Spezialität der Lehre an ihrer/seiner Teilschule,
- Transforgespräche in Tandems,
- Blog und Lerntagebuch,
- Studienreise.

### 3. Dauer/Umfang

150 Lektionen/fünf ECTS Punkte,  
die Weiterbildung wird alle zwei Jahre angeboten.

### 4. Programm

Berufsbegleitend/verteilt auf elf Monate,

Sechs Module/86 Lektionen,

Die Module bestehen in der Regel aus den folgenden Elementen:

- thematische Arbeit mit Gastdozent/in zu einem zentralen Thema der Hochschullehre,
- Intervention der Projekte und von Fragen aus dem Lehralltag,
- Best practice – Wissensaustausch,
- Tandemgespräche.

Studienreise/Lektionen

Projekt/40 Lektionen

### 5. Abschluss

Zertifikat in Hochschuldidaktik der Hochschule Luzern ‚Exzellenz in der Lehre‘

### 6. Zulassung

Langjährige Lehrtätigkeit, Vorschlag der Rektorate

**7. Organisation**

**7.1 Anmeldung**

Interessierte Dozierende können sich für einen Platz bewerben, die Auswahl und die Anmeldung erfolgt durch die Rektorate der Teilschulen.

**7.2 Lernplattform:** ILIAS

**8. Dokumentation**

Lernerfolg, Dokumentation des Lehrprojektes

**9. Zertifikat**

Das Zertifikat wird durch die Hochschule Luzern verliehen.

**10. Qualitätssicherung**

Evaluation der einzelnen Module und des Gesamtkonzeptes, sowie Nachfolgeevaluation nach einem halben Jahr

**11. Kosten:** SFr. 8.800,00

**12. Beratung/Kontakt**

Fachstelle für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern,  
 Dr. Brigitta K. Pfäffli Tanner,  
 E-Mail: brigitta.pfaeffli@hslu.ch  
 Dr. Dr. Christof Arn, E-Mail: christof.arn@hslu.ch

**13. Homepage:** www.didaktik.hslu.ch

■ **Dr. Marc Horisberger**, Professor für Hochschuldidaktik, Leiter der Fachstelle für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern, E-Mail: marc.horisberger@hslu.ch  
 ■ **Dr. Brigitta K. Pfäffli Tanner**, Professorin für Hochschuldidaktik, Studiengangleiterin und Dozentin, Fachstelle für Hochschuldidaktik, Hochschule Luzern, E-Mail: brigitta.pfaeffli@hslu.ch

**Wim Görts:  
 Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht**

**Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen:  
 Praxisanregungen**

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



*ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,  
 138 Seiten, 19.80 Euro*

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

Heinz Bachmann



Heinz Bachmann

## Certificate of Advanced Studies in Hochschuldidaktik der Zürcher Fachhochschule

### 1. Zielgruppe

Der Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik (CAS HD) richtet sich an Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende von Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen), die in der Lehre tätig sind oder in absehbarer Zeit tätig sein werden.

### 2. Profil des CAS HD

Der Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik beinhaltet die Grundausbildung zum Hochschuldozierenden im Bereich der Lehre. Schwerpunktthemen sind:

- Planungskompetenz (Strukturieren und exemplarisches Auswählen des Lernstoffes, Formulieren von Lernzielen, Assessment der Lernenden, Wissensmanagement, Kooperieren mit Fachkolleginnen und -kollegen),
- Leitungskompetenz (Entwickeln eines Rollenverständnisses als Hochschuldozierende/r, Coachen von Studierenden, Moderation von Gruppenprozessen, Umgang mit Konflikten, Initiieren von Lernprozessen),
- Methodenkompetenz (Organisieren von Lernarrangements unter Berücksichtigung von Lerntheorien: Planspielmethode, kooperatives Lernen, problemorientiertes Lernen, Lernen in Großgruppen; Fördern des „Selbstgesteuerten Lernens“),
- Praxistransfer (Begleiten der Dozierenden bei der Umsetzung des Gelernten in der Praxis; Teilnahme in einer Lerngruppe mit Peers, Führen eines Lernjournals, gegenseitiger Besuch von Lehrveranstaltungen mit Feedback).

Im Zentrum der Betrachtung steht die Effektivität studentischen Lernens und damit die Etablierung einer neuen Lern- und Lehrkultur an Hochschulen. Die drastische Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens führt – bis auf einen unentbehrlichen Sockel vom Zusammenhangs- und Überblickswissen – zur relativen Abwertung des reinen Faktenwissens und Aufwertung des Wissensmanagements, der Fähigkeit zur Erschließung, Priorisierung und Strukturierung des Wissens. Diese Entwicklung weg von der Stoffzentrierung in der Lehre hin zur Kompetenzorientierung im Studium ist begleitet von einem „shift from teaching to learning“ - vom Dozierenden zum Lerncoach. In diesem neuen Verständnis von Hochschullehre liegt der Fokus also nicht mehr auf dem Lehren sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Der Zertifikatslehrgang zeichnet sich aus durch:

- Fokussierung auf eine neue Lern- und Lehrkultur an Hochschulen,
- Praxisorientierung,
- Kongruenz von Methode und Inhalt,
- Interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmenden,
- Möglichkeit an internationalen Studienreisen teilzunehmen zum Thema „best practices“ in der Hochschuldidaktik.

#### 2.1 Grundlage für die Inhaltsbestimmungen

Der CAS HD basiert auf einem kompetenzorientierten Ansatz. Als Grundlage zur Bestimmung der notwendigen skills, knowledge and attitude, die die Tätigkeit eines Dozierenden ausmachen, wurden folgende Quellen benutzt:

- „skill list“ und Modelle des TITI Nepal (<http://www.titi.org.np/index.asp>), der Kursleiter des CAS HD entwickelte dort im Rahmen der Schweizerischen Entwicklungszusammenarbeit zusammen mit Kollegen entsprechende Unterlagen; die skill list selbst wurde mit dem DACUM-Verfahren erstellt (<http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/comp/lab/xxxx/17.htm>)
- „skills and competencies needed to succeed in today's workplace“. SCANS Report 2000, U.S. Department of Labor and Education (<http://online.onetcenter.org/find/quick?s=university+lecturer>)
- Baseline-Studie an der Pädagogischen Hochschule Zürich (Bachmann 2009). Im Jahre 2008 wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes über 70 Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich systematisch beobachtet. Die Auswertung gibt Hinweise zur Situation der Lehre an einer Fachhochschule in der Schweiz und kann auch zur Bedarfsbestimmung für die Weiterbildung der Dozierenden genutzt werden.

#### 2.2 Learning Outcomes

Das Ziel des CAS HD ist es, die Dozierenden bei der Neuorientierung in der Hochschullehre, dem shift von teaching to learning zu unterstützen

#### 2.3 Ableitungszusammenhang der Inhalte

Die vermittelten Inhalte und die Sequenz der Module sind aufeinander abgestimmt. Beim shift from teaching to learning geht es um einen Paradigmawechsel, d. h. ein Umden-

ken in der Lehre ist gefragt, was Zeit braucht. Aus diesem Grund wird favorisiert, dass die Teilnehmenden den ganzen CAS buchen. Eine längere, zusammenhängende Weiterbildung hat gegenüber isolierten Einzelveranstaltungen verschiedene Vorteile. Die Gruppendynamik ist eine ganz andere. Vertrauen und Offenheit sind in einem Maße möglich, die Kurzzeitangebote nicht zulassen. Man freut sich zum Beispiel auf die nächste Veranstaltung nur schon aus dem Grund, die anderen Teilnehmenden wieder zu treffen. Über Zeit entsteht ein Vertrauensverhältnis, das oft hilfreich ist, wenn es darum geht, Lernwiderstände zu überwinden. Neue Ideen werden von den Teilnehmenden zumindest einmal zur Kenntnis genommen, weil man die Erfahrung gemacht hat, dass auf die Kursleitung Verlass ist. Vergangene Erfolgserlebnisse werden zu Katalysatoren bei der Bewältigung neuer Lernherausforderungen. Bewusst wurde auch entschieden, Dozierende der verschiedensten Fachrichtungen zusammenzunehmen. Die unterschiedliche fachliche Herkunft der Teilnehmenden ist eine Chance, alternative Lehrmethoden und didaktische Handlungsweisen kennen zu lernen und im Austausch zu reflektieren. Die Kenntnis des „Anderen“ erlaubt das „Eigene“ neu zu bewerten. Die oft geforderte interdisziplinäre Zusammenarbeit wird hier gelebt und erlaubt eine berufliche Vernetzung über das Fachgebiet hinweg. Ärzte, Mathematiker, Juristen, Chemiker, Künstler, Pädagogen, Agronomen, Informatiker und Pflegepersonal sind nur einige Beispiele der vertretenen Berufsgruppen.

#### 2.4 Herstellung des Praxisbezugs

Alle Module werden durch E-Learning-Sequenzen unterstützt. Das Führen eines Blogs zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen ist obligatorisch. Der Blog erlaubt dem Kursleitenden, das Thema Lernen/Lehren präsent zu halten und den Teilnehmenden quasi bei der Umsetzung des Vermittelten über die Schulter zu schauen. Die geforderte schriftliche Reflektion der eigenen Lehre mit individuellem Feedback durch den Kursleitenden erlaubt, auf die persönliche Situation jedes Einzelnen besser einzugehen. Der Kurs ist nun nicht beschränkt auf Einzelveranstaltungen sondern dauert eigentlich kontinuierlich 1 Jahr, weil die Zeit zwischen den Modulen aktiv genutzt wird. Im Winterhalbjahr besuchen sich je zwei Dozierende gegenseitig am Arbeitsplatz. Die Schulung der Unterrichtsbeobachtung zusammen mit dem Vermitteln adäquater Feedbackregeln ermöglicht eine positive Nutzung des Angebots. Der Besuch am Arbeitsplatz sorgt dafür, dass mindesten einmal im Kurs das Gelernte im Alltag umgesetzt werden muss. Die positive Erfahrung zeigt einem, dass es auch im vertrauten Umfeld möglich ist, das Gelernte zu gebrauchen.

#### **3. Dauer und Aufbau des Kurses**

Der Zertifikatslehrgang wird berufsbegleitend absolviert. Er findet normalerweise in Blöcken von zweieinhalb Tagen statt, die in der Regel über ein Jahr verteilt sind. Der Zertifikatslehrgang setzt sich aus fünf Pflichtmodulen und einem Wahlmodul mit einer Arbeitsleistung von jeweils 30 Stunden zusammen. Hinzu kommen 45 Stunden für das Führen eines Lernjournals, 30 Stunden für die Teilnahme in einer Lerngruppe mit Peers und 45 Stunden für eine Zertifikatsarbeit. Dies entspricht einer Gesamtarbeitszeit von 300 Stunden (10 ECTS-Punkte).

Der CAS HD startet jedes Jahr anfangs Juli und endet im darauf folgenden Jahr Ende August. Es ist aber auch möglich, den CAS zu unterbrechen und in einem anderen Jahr fortzusetzen. Innerhalb von 5 Jahren müssen aber alle Module besucht werden, wenn man sie sich für das Zertifikat anrechnen lassen will. Da der CAS modularisiert ist, können auch nur einzelne Module gebucht werden.

#### **4. Studienprogramm - siehe Tabelle 1**

#### **5. Zulassungsvoraussetzung**

- Hochschulabschluss (Fachhochschule beziehungsweise deren Vorgängerinstitutionen, Universität usw.),
- Abschluss in einer vergleichbaren Institution,
- Lehrtätigkeit an einer Hochschule (Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität),
- absehbare Lehrtätigkeit an einer Hochschule.

„Sur dossier“ und nach Rücksprache mit der Kursleitung ist es möglich, sich andernorts erworbene Qualifikationen anrechnen zu lassen.

#### **6. Organisation des Studiums**

Die Module des Zertifikatslehrgangs sind als Workshops konzipiert. Bei diesem Lernarrangement lernen die Teilnehmenden vorwiegend durch Selbsterfahrung, indem sie selbst aktiv werden. Praxisorientierte Fragestellungen und Aufgaben bilden den Kern der Lernsituation. Lernen besteht nicht in der Rezeption von Inhalten, sondern in der aktiven Verarbeitung der konkreten Erfahrungen in der aktuellen Situation und der sukzessiven theoretischen Verallgemeinerung dieser Erfahrung durch die Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden in den Gruppen- und Feedbackphasen.

#### 6.1 Anmeldung

Man kann sich für einzelne Module oder den ganzen CAS HD anmelden.

#### 6.2 Netzwerk mit anderen Hochschulen

Der CAS wurde im Auftrag der Zürcher Fachhochschule entwickelt. Dazu gehören die Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, die Zürcher Hochschule der Künste und die Pädagogische Hochschule Zürich.

#### 6.3 Lernplattform

Als Lernplattform wird Ilias verwendet. Zusätzlich werden Skype und das blog tool von Google benutzt.

#### **7. Dokumentation des Studienerfolges**

Die Transferwirksamkeit wird als entscheidende Größe angeschaut. Daher werden die gegenseitigen Unterrichtsbesuche in einem mehrseitigen Bericht zuhanden der Kursleitung reflektiert. Zusätzlich wird ein Lehr-/Lernportfolio als Zertifikatsarbeit verlangt, in dem Standards guter Hochschulelehre mit Arbeitsproben belegt werden.

#### **8. Zertifikat**

Zertifikat der Pädagogischen Hochschule Zürich zusammen mit der Zürcher Fachhochschule.



Tabelle 1

Inhalt	Datum/Tage	ECTS-Punkte
<b>Modul 1 Grundlagen des Lernens</b> Die Bologna-Reform und ihre Auswirkungen auf die Lehre. Vermittlung grundlegender Lerntheorien und ihrer Konsequenzen für Lernprozesse.	Donnerstag-Samstag, 1.-03.7.2010 (Samstag nur Vormittag)	1
<b>Modul 2/3 Gestalten von Lernarrangements</b> Formulieren von Lernzielen unter Berücksichtigung von Kompetenzmodellen und Lernzieltaxonomien. Erarbeiten von Lernstandsdiagnosen, Lernkontrollen und Prüfungen. Planen und Durchführen von Grossgruppenveranstaltungen, problemorientierten und kooperativen Lernformen. Anwendung der Planspielmethode. Fördern des Selbstgesteuerten Lernens.	Montag-Freitag, 06.-10.9.2010	2,5
<b>Modul 4 Leitungskompetenz</b> Rolle des Lehrenden: Leiter, Lernberaterin, Kommunikator. Konfliktmanagement, Umgang mit schwierigen Situationen in der Lehre.	Donnerstag-Samstag, 27.1.-29.01.2011	1
<b>Modul 5 Praxistransfer</b> Gegenseitige Besuche der Teilnehmenden mit Feedback zur Umsetzung des Gelernten. Freiwilliges Coaching der Teilnehmenden durch Dozierende der PHZH.	HS 2010	1,5
<b>Modul 6 Wahlmodul</b> <b>a) Schlüsselkompetenz Schreiben</b> Erfolgreiches Begleiten von Studierenden bei schriftlichen Arbeiten. <b>b) Studienreise</b> Besuch einer Hochschule im Ausland zum Studium von „best practices“ im internationalen Vergleich. <b>c) E-Didaktik</b> Einführung, Selbsterfahrungen und Überlegungen zum Einsatz von neuen Medien in der Lehre. Parallel zu den Modulen wird ein Lernjournal geführt und die Teilnehmenden verpflichten sich, in einer Lerngruppe mit Peers zu arbeiten. Der Lehrgang wird mit einer Zertifikatsarbeit abgeschlossen.	Sommer 2011	1
		1,5
		1,5

**9. Qualitätssicherung**

Jedes Modul wird eine Woche nach Ende der Präsenzveranstaltung über das Internet von den Teilnehmenden evaluiert. Die Qualität wird auch an der Kundenzufriedenheit gemessen: Obwohl das Angebot bis jetzt nur über einen Webauftritt beworben wird, kommt durch Mund zu Mund Propaganda seit dem Start im Jahre 2006 jedes Jahr ein CAS mit ca. 20 Teilnehmenden zustande. Bis heute absolvierten gegen 100 Dozierende folgender Institutionen den CAS HD: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zürcher Hochschule der Künste, Pädagogische Hochschule Zürich, Hochschule für Technik Zürich, Hochschule für Wirtschaft Zürich, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Graubünden, Berner Fachhochschule.

**10. Kosten**

SFR 6.000,00 für 10 ECTS-Punkte

**11. Kontakt und Homepage**

Dr. Heinz Bachmann, Leiter CAS HD,  
E-Mail: heinz.bachmann@phzh.ch

Homepage:

<http://hochschuldidaktik.phzh.ch/content-n34-sD.html>

**Literatur**

Bachmann, H. (2009): Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule. Bielefeld.

■ Dr. Heinz Bachmann, Leiter CAS HD,  
E-Mail: heinz.bachmann@phzh.ch

Reihe Hochschulwesen:  
Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):  
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 -  
Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27.90 Euro

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):  
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

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

Peter Tremp



Peter Tremp

## Geordnete Vielfalt – Das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot der Universität Zürich

„Hochschuldidaktik“ beschäftigt sich mit der Hochschule als Studien- und Bildungsort. Sie erarbeitet Wissen über universitäres Lehren und Lernen und ist damit Teil der Hochschul- und Bildungsforschung. Zudem stellt die Hochschuldidaktik als anwendungsorientierte (Teil-)Disziplin mit ihren Dienstleistungen und Angebotsformaten dieses Wissen Dozierenden und Lehrverantwortlichen zur Verfügung: als geeignetes Handlungsrepertoire ebenso wie als orientierendes Kontext- und Begründungswissen.

### 1. Leitlinien der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich

Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich ([www.afh.uzh.ch](http://www.afh.uzh.ch)) hat ihr Leitbild in vier Begriffen zusammengefasst. Dahinter stecken je spezifische Ansprüche:

- Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH als Expertiseagentur  
Anspruch: Kenntnisse hochschuldidaktischer Forschung, ihrer Reichweite und Relevanz; Beteiligung an der Generierung von Wissen.
- Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH als Diskursraum  
Anspruch: Anregung und Entwicklung durch Austausch und Vernetzung innerhalb der Universität Zürich und mit hochschuldidaktischen Einrichtungen und Fachgruppen.
- Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH als Zukunftslabor  
Anspruch: Innovationen initiieren, Universität als Studien- und Bildungsort weiterentwickeln.
- Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH als Weiterbildungszentrum  
Anspruch: Fundiertes Fachwissen und erprobtes Handlungsrepertoire in profilierten Weiterbildungsangeboten.

Im Weiterbildungszentrum – lediglich dieses wird in diesem Beitrag beschrieben – wird eine Reihe von Studienangeboten gemacht, die sich an alle Dozentinnen und Dozenten der Universität Zürich richten. Diese hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote weisen verschiedene Referenzpunkte auf. Zentral ist erstens die Ausrichtung auf studentische Lernprozesse, die durch Lehre angestossen und begleitet werden sollen. Die aktuelle hochschuldidaktische Dis-

kussion um den „Shift from Teaching to Learning“ macht gerade auf diesen Fokus aufmerksam, und damit auf eine veränderte Bedeutung der Lehre. Damit zusammenhängend berücksichtigen unsere Qualifizierungsangebote zweitens Konzepte „guter Lehre“. Diese Konzepte kennen einige Überschneidungen zu Konzepten guter Unterrichtsqualität vorangehender Bildungsstufen, sie betonen aber gleichzeitig Besonderheiten, die mit den Studienzielen („Universitäre Bildung“) und der Hochschulsituation insgesamt zusammenhängen. Dazu gehört beispielsweise die pointierte Forschungsorientierung und somit die Verknüpfung von Forschung und Lehre, die sich in den Lehrveranstaltungen ebenso zeigen soll wie in den Studienprogrammen. So verstandene Lehre setzt drittens bestimmte notwendige Lehrkompetenzen voraus, die in unseren Qualifizierungsformaten erworben resp. erweitert werden können. Diese haben schliesslich viertens auch den Aufbau und die Modellierung dieser Lehrkompetenzen zu berücksichtigen.

### 2. Angebotsformate und einzelne Angebote

Entsprechend stellen wir eine Reihe sehr unterschiedlich „formatierter“ Angebote didaktischer Weiterbildung zur Verfügung. 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.

#### 2.1 Dimensionen hochschuldidaktischer Formate

Um die Strukturierung der Angebote zu erleichtern, lässt sich die Viel- und Verschiedenheit der Formate durch drei Hauptdimensionen beschreiben, deren Ausprägungs-Kombination ein jeweils spezifisches Formatprofil charakterisiert (vgl. Tabelle 1). Diese Hauptdimensionen fokussieren auf die Verknüpfung mit der Lehrtätigkeit, die Frage nach dem Anstoss und der damit verbundenen Involvierung sowie auf die Zielsetzung und inhaltliche Ausrichtung. Innerhalb dieser Hauptdimensionen unterscheiden sich unsere hochschuldidaktischen Formate zum Beispiel auch hinsichtlich ihrer Dauer (Kurzberatung bis mehrtägige Zertifi-

Tabelle 1: Dimensionen hochschuldidaktischer Formate (vgl. Eugster/Tresp 2009)

Dimension	Ausprägung, Erläuterungen
Nähe/Distanz zur konkreten Lehrtätigkeit	Direkt integriert in Lehrtätigkeit («on the job», bspw. Hospitationen), in enger Verbindung dazu («near the job», bspw. Kurs mit starkem Anwendungsbezug für eine konkrete Lehrveranstaltung) oder in gewisser Distanz («off the job», bspw. Studienreise zu einer anderen an einer andere Hochschule).
Anstoss und Involvierung	Der Anstoss kann – bspw. aus einer problematischen Lehrsituation heraus – durch einzelne Dozierende erfolgen, aus der Expertise-Sicht der Hochschuldidaktik initiiert sein oder aber beispielsweise 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 (Einzellektion, Modul, Studiengang) oder unterschiedliche Tätigkeitsbereiche (Planung einer Lehrveranstaltung, Durchführung eines Leistungsnachweises etc.) beziehen.

katskurse), ihrer Präsenzformen (von Präsenzveranstaltungen über Online-Seminare bis hin zur Lektüre von Informationsmaterialien) und auch darin, in welcher Funktion die Teilnehmenden angesprochen werden (als Dozierende, als Studiengangsverantwortliche etc.).

### 2.2 Leitlinien der formalen Ausgestaltung

Für die formale Ausgestaltung der einzelnen Angebote berücksichtigen wir einige Leitlinien:

- Kohärente Gesamtpalette und profilierte Einzelangebote Die Angebotspalette deckt ein breites Spektrum hochschuldidaktischer Themen und Fragestellungen ab. Die Kohärenz ergibt sich daraus, dass alle einzelnen Angebote bestimmten Grundüberlegungen verpflichtet sind. Gleichzeitig kennt jedes Angebotsformat ein eigenständiges Profil, das sich in den Zielsetzungen (beispielsweise Einübung in Handlungskompetenz oder Erarbeitung von orientierendem Kontextwissen) des Angebots ebenso zeigt wie beispielsweise in der Zeitstruktur.

- Berücksichtigung von Kompetenzstufen resp. Kompetenzaufbau und universitären Funktionen und disziplinärem Bezug

Dozierende sind in unterschiedlicher Form mit Lehraufgaben betraut, bringen unterschiedliche Erfahrungen mit und sind in unterschiedliche disziplinäre Lehrkulturen eingebunden. Unsere Angebote berücksichtigen diese unterschiedlichen Situationen. Die Angebote weisen sich darüber aus, für welche Adressatinnen und Adressaten, für welche Aufgaben, für welche Kompetenzstufe etc. sie besonders geeignet sind.

- Vielfalt von Angebotsformaten

Die verschiedenen Angebotsformate kennen je spezifische Stärken und gleichzeitig sprechen wir damit unterschiedliche Personengruppen an. Unsere Formate unterscheiden sich in den Zielsetzungen eben wie im Präsenzaufwand, der Sozialform (Einzelangebot oder Gruppenangebot) oder der inhaltlichen und medialen Ausgestaltung (Schulungsangebote, Beratung und Informationsveranstaltungen, Online- und Print-Angebote usw.).

- Modularisierte Angebote, Kombination in Zertifikatsprogrammen

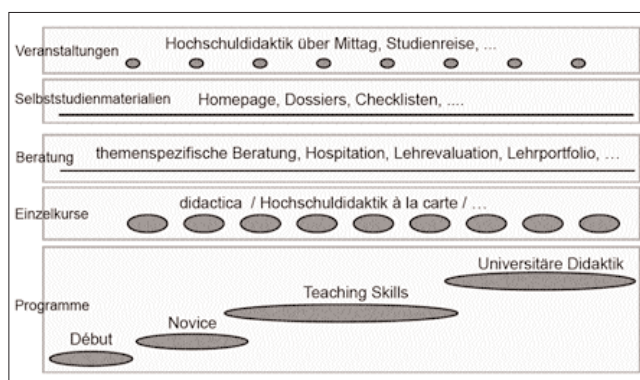
Die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten bietet die Möglichkeit, aus einer breiten Angebotspalette nach individuellen Gegebenheiten (kurzzeitige) Angebote auszuwählen. Gleichzeitig lassen sich diese Module zu Ausbil-

dungsprogrammen kombinieren, die dann zu Abschlusszertifikaten führen.

- Einzelangebote und Teamangebote

Die hochschuldidaktischen Dienstleistungen richten sich traditionellerweise an einzelne Dozierende. Im Zusammenhang mit der Bologna-Reform ist allerdings verstärkte Zusammenarbeit zwischen Dozierenden sowie mit anderen Lehrverantwortlichen gefragt, um ein kohärentes Studienangebot entwickeln und realisieren zu können. Entsprechend entstehen auch in der von uns konzipierten Weiterbildung Formate, welche die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden berücksichtigen und davon ausgehend Angebote für spezifische Gruppen machen (beispielsweise institutsinterne Weiterbildung).

Abbildung 1: Die Angebote der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik UZH im Überblick



Diese Angebote stehen den Dozierenden der Universität Zürich kostenlos zur Verfügung. Die Nutzung ist ebenso vertraulich wie die allenfalls von uns dabei erworbenen Einblicke in die Lehrtätigkeit.

### 3. Zwei ausgewählte Angebote

#### 3.1 Teaching Skills

„Teaching Skills“ ist ein hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm für Assistentinnen und Assistenten der Universität Zürich. Das Angebot kombiniert Weiterbildungskurse, Lehrhospitationen und die Dokumentation und Reflexion der eigenen Lehrleistung und Lehrqualität in einem Lehrportfolio.

Das Programm begleitet und unterstützt die Lehrtätigkeit von Assistentierenden über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren. Diese Lehrtätigkeit muss einem bestimmten zeitlichen Umfang entsprechen und verschiedene Lehraufgaben umfassen. „Teaching Skills“ beinhaltet eine Reihe von hochschuldidaktischen Weiterbildungskursen, die teilweise vorgeschrieben sind und teilweise individuell gewählt werden können. Das Programm schliesst Lehrbesuche ein, die zum einen durch Peers, zum anderen durch hochschuldidaktische Expertinnen oder Experten erfolgen. In einem Lehrportfolio, das als Leistungsnachweis gilt, wird die eigene Lehrleistung und -qualität dokumentiert und reflektiert. Der erfolgreiche Abschluss dieses Programms im Umfang von 180 Stunden (6 ECTS-Punkte) wird mit einem Zertifikat ausgewiesen, das vom Dekan oder von der Dekanin der jeweiligen Fakultät und dem für die Lehre zuständigen Projektor unterschrieben wird.

3.2 Webseite

Die Hochschuldidaktik richtet sich mit ihren Weiterbildungs- und Beratungsangeboten an höchst intelligente Personen, die es gewohnt sind, sich Wissen selbstständig anzueignen. Gleichzeitig haben diese Personen ein Zeitproblem. Dies berücksichtigen wir bei unserem Angebot, das wir auf der Webseite zur Verfügung stellen: unterstützende Materialien zur individuellen Vertiefung von didaktischen Themen.

Das Angebot umfasst vielfältige Materialien (themenspezifische Dossiers und Skripte, Handreichungen und Checklisten oder sensibilisierende Anregungen) zum Selbststudium und bietet so eine gute Möglichkeit, bei umfangreichen weiteren Verpflichtungen sich innert selbst gesetzter Frist und zu einem Zeitpunkt nach eigener Wahl ein bestimmtes Wissen anzueignen.

Ein einfacher Einstieg bietet die Seite „Hochschuldidaktik von A-Z“, die nach Stichworten geordnete Fülle an Informationen und vertiefenden Materialien zur Verfügung stellt.

4. Ausblick

Die Angebote unserer Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik kennen bezüglich Inhalt und Format eine große Vielfalt.

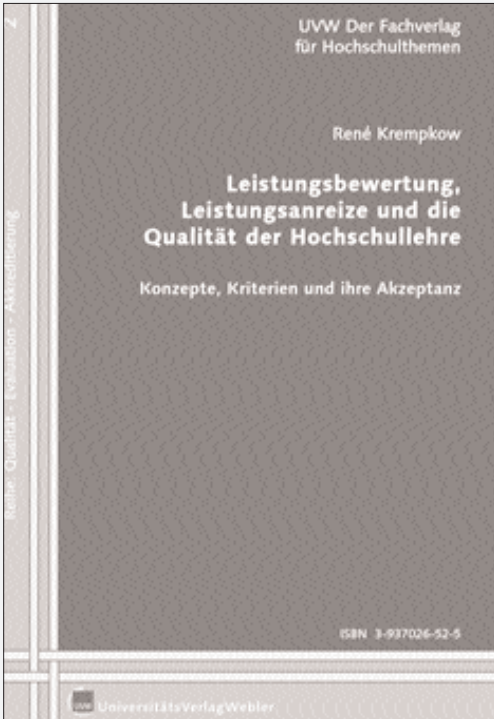
Gleichzeitig zeichnen sich einige Weiterentwicklungen ab, die beispielsweise die Modularisierung betreffen und ein bessere Passung in Doktoratsprogramme beabsichtigen. Weiterentwicklungen betreffen auch die fachspezifischen Ergänzungen und somit die Berücksichtigung fachdidaktischer Fragen und Traditionen. Die Zielsetzung allerdings bleibt dieselbe: Mit dem Wissen der Hochschuldidaktik und ihren Weiterbildungsangeboten die Universität als Bildungseinrichtung weiter zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Eugster, B./Trempp, P. (2009): Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 27/H. 1, S. 60-63.  
 Wildt, J. (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Consulting, Coaching, Supervision: Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld. S. 12-39.

■ Dr. Peter Trempp, Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich, E-Mail: peter.trempp@access.uzh.ch

**René Krempkow**  
**Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre**  
**Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz**



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007, 297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bisher nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesterransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

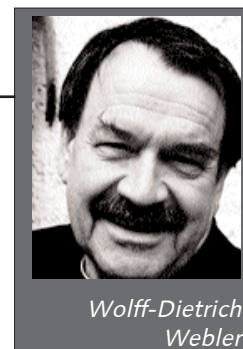
Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Wolff-Dietrich Webler

## Schweizer Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

### Teil II: Ein Vergleich untereinander und mit deutschen Programmen



Wolff-Dietrich Webler

Bei einer vergleichenden Analyse und Bewertung von Zertifikatsprogrammen zum Erwerb der Lehrkompetenz stellen sich verschiedene Alternativen. Handelt es sich A) um eine Ausrichtung des Kompetenzprofils an einem professionellen Anforderungsprofil oder an dem Bewusstseins- und Motivationsstand der Adressatengruppe? Handelt es sich B) um eine freiwillige Qualifizierung für öffentliche Aufgaben (von der aber andere abhängig sind) oder um eine selbstverständliche und verpflichtende professionelle Vorbereitung auf Lehraufgaben? Infolgedessen: Handelt es sich um Qualitätssicherung der Lehre durch den Träger der jeweiligen Hochschule (das hieße Personalentwicklung) oder um freiwillige Weiterbildung nach Lust und individuellem Problembewusstsein der jeweils Lehrenden? Je nach den Antworten sehen die Konsequenzen ganz unterschiedlich aus.

In dieser Ausgabe der P-OE stellen sich 6 Schweizer Zertifikatsprogramme vor. In der Ausgabe 3/4-2009 der P-OE hatte der Verfasser den entsprechenden Vergleich für die deutsche Szene mit den Worten eingeleitet:

„Immer mehr Hochschulen halten hochschuldidaktische Angebote zur Verbesserung der Lehre bereit, aber deren lokale Anlässe, Ziele, Struktur und Umfang driften auseinander. Die einen sehen diese Programme als Teil der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Andere führen es lediglich als Follow up zu negativ ausfallenden individuellen Veranstaltungsevaluationen ein, Dritte wollen es nur als unverbindliche Option für weiterbildungswillige Lehrende anbieten. Daraus geht schon hervor, dass keineswegs alle gleiche Ziele verfolgen und gleiche Selbstverständnisse entwickelt haben. Das muss in einem sich pluralistisch verstehenden und noch stark in der Entwicklung zur Disziplin befindlichen Fach wie der Hochschuldidaktik zunächst nicht negativ sein – es kann auch anregen. Allerdings wird es bedenklich, wenn die Grundlagen der Qualifizierung von Hochschullehrern nicht übereinstimmen. Spätestens dann stellt sich erhöhter Kommunikationsbedarf ein, der typischerweise in einer Fachzeitschrift wie der P-OE befriedigt werden kann. Wir gehen davon aus, dass die hier vorgelegte Synopse und die Entwicklung von Güte- und Vergleichskriterien diese Kommunikation und weitere Reflexion konstruktiv befördern können.“ Der Kommunikationsfaden wird hiermit also wieder aufgenommen. Für die Entwicklung von Gütekriterien wird auf Heft 3/4-2009 verwiesen. Zum begrifflichen Verständnis der hier wiedergegebenen Beiträge ist erwähnenswert, dass „Lehrgang“ in der Schweiz

einen Studiengang bezeichnet (der unterschiedlichen Umfang haben kann).

Zum Teil hält sich der nachfolgende Text bei der Wiedergabe von Programmzielen usw. an deren Formulierung, um Interpretationsfehler zu minimieren und möglichst authentisch zu bleiben. Durch den unmittelbaren Vergleich unter gleichen Stichworten treten Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Programmen deutlicher hervor. Teilweise wird dadurch Pluralität der Lösungen demonstriert – also Reichtum (ihren Erfolg unterstellt) – teilweise ergeben sich Legitimationsfragen, die der Weiterentwicklung der Programme zu Gute kommen können.

#### I. Programmatische Grundlagen

Sowohl fünf Schweizer Universitäten (Basel, Bern, Genf, Zürich und die ETH Zürich), als auch die Fachhochschulen haben sich auf übergreifende Ziele und Prinzipien für ihre Programme bzw. die praktische Ausgestaltung der Veranstaltungen geeinigt. Die Universitäten haben dabei im Sommer 2001 weitgehend die Prinzipien übernommen, die die britische Staff and Educational Development Association (SEDA) entwickelt hat (vgl. Anlage 1). Die Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) hat im März 2003 „Richtlinien für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung für Dozierende an FH“ als Empfehlungen beschlossen (vgl. Anlage 2). Sie bieten ebenfalls eine klare Grundlage für gemeinsames Handeln und gehen mit dem Teil „funktionsbezogene Weiterbildung“ deutlich über eine rein didaktische Orientierung zugunsten einer Gesamtprofessionalisierung hinaus.

#### II. Vergleich existierender Programme

Aus einer Reihe von Gründen (lokale Konstellationen, unterschiedliche Zielgruppen, unterschiedliche didaktische Konzepte, unterschiedliche Vorstellungen von der Berücksichtigung weiterer beruflicher Anforderungen und von den Aufgaben der Hochschuldidaktik) ist es zu sehr differenzierten Programmen gekommen. Sie lassen sich trotz der gemeinsamen programmatischen Grundlagen zwischen den 5 beteiligten Universitäten und zwischen den Fachhochschulen nicht auf kurze gemeinsame Nenner bringen. Insofern muss ein solcher Vergleich, soll er sorgfältig vorgehen, ebenfalls sehr differenziert argumentieren und sich auf viele Details und Varianten einlassen.

## 1. Zielgruppen

### 1.1 Ausdifferenzierung der Zielgruppen

Schweizer hochschuldidaktische Veranstaltungen versuchen oft – wie international üblich – durch Variation ihrer Formate Zielgruppen zu erreichen, die sie mit einem in sich geschlossenen Zertifikatsprogramm, das im wesentlichen aus Seminaren zum systematischen Erwerb der Lehrkompetenz besteht, sonst nur wenig erreichen – vor allem auch die Gruppe der erfahrenen Professor/innen. Hier fallen besonders die Universitäten Zürich und Bern mit einer Vielzahl an Aktivitäten positiv auf, aber das ist weithin auch eine Frage der personellen Kapazität der jeweiligen Arbeitsstelle bzw. des Zentrums. Auf diese Einzelangebote bzw. Zielgruppen wird hier jedoch nicht näher eingegangen, weil sich der Artikel auf ganze Zertifikatsprogramme konzentriert.

An Zielgruppen bieten sich dort zunächst – wie fast überall im Lernen – Unterscheidungen nach Anfängerinnen/Anfängern, Fortgeschrittenen und weit Fortgeschrittenen an. Dies teilt sich noch einmal in die Unterscheidung A) nach praktischer Lehrerfahrung und B) die nach bereits durchlaufener didaktischer Aus- und Weiterbildung mit entsprechenden Theorieanteilen. In angelsächsischen Ländern werden in großem Umfang Kurse für „Teaching Assistants (TAs)“ angeboten, also Adressaten mit keiner oder geringer Lehrerfahrung, während in Großbritannien mit dem „Initial Entry Training (IET)“ eher auf die Eingangsstufe der didaktischen Ausbildung und weniger auf geringe Lehrerfahrung abgestellt wird. In Ländern, in denen eine didaktische Ausbildung zur selbstverständlichen Voraussetzung zählt, damit Lehraufgaben übertragen werden können, fallen diese beiden Gruppen zusammen. Dort, wo die eigene Vorbereitung und Weiterqualifizierung dem eigenen Streben und Gewissen überlassen bleibt, kann es sehr erfahrene Lehrende mit geringer didaktischer Ausbildung geben, die dann doch noch – nachholend – in didaktischer Ausbildung erscheinen. („Wie ich erfolgreich lehre, weiß ich schon ziemlich gut. Ich möchte hier endlich erfahren, warum mir Dinge gelingen oder misslingen“ – häufig sind aber auch diese Personen dann erstaunt, wieviel es noch zu lernen gibt). Solche „erfahrungsgemischten“ Seminare sind oft die ergiebigsten, weil sich hier unterschiedliche Perspektiven und Fragen mischen und sich die Gruppen damit gegenseitig weiter helfen können. Unterschiede im Lernbedarf machen solche Seminare eher interessanter als problematischer, wenn die Beteiligten eine gewisse Offenheit mitbringen.

Eine Frage, die sich ebenfalls stellt: Macht es Sinn, geschlechterspezifische Angebote zu formulieren? Immerhin ist es auffallend, dass oft über zwei Drittel der Teilnehmenden Frauen sind. Ohne an dieser Stelle die Debatte um eine geschlechterspezifische Didaktik führen zu können, bevorzugt jedenfalls die weite Mehrheit der Frauen holistische (ganzheitliche, problem-, projektbezogene) Zugänge, während serielle Lerner unter den Männern viel häufiger anzutreffen sind. Unter den hier vorgestellten Schweizer Programmen gab es keine solchen getrennten Angebote. Der Verfasser ist der Auffassung, dass alle Lehrenden für solche Fragen sensibilisiert werden müssen – aber eher in gemeinsamen Veranstaltungen, in denen solche Differenzen gemeinsam besprochen werden können. Auf die Vor- und Nachteile von Veranstaltungen, die nach Fachkulturen

getrennt ablaufen, kann hier nicht eingegangen werden. In einer kleinen Zahl von Veranstaltungen sind sie jedoch empfehlenswert, um in ihnen auf Spezifika (z.B. Labordidaktik auf der einen und bessere Seminare auf der anderen Seite eingehen zu können).

Bei der Bestimmung von Zielgruppen spielen nicht nur systematisch-programmatische, sondern auch praktisch-organisatorische Gründe eine wesentliche Rolle. Große Ausdifferenzierungen können sich nur Programme leisten, die so stark nachgefragt werden, dass sie in ihrer Spezifität auch zu Stande kommen – und die von entsprechend kopfstarken Teams getragen werden, die von ihrer Arbeitskapazität her solche Ausdifferenzierungen auch durchführen können. Manchmal geben die Rahmenbedingungen an der Hochschule aber auch nicht mehr her. Dann ist es schon ein Erfolg, ein bescheidenes Angebot (immerhin) zu Stande gebracht zu haben.

Die Programme werden – soweit nicht eine abweichende Reihenfolge inhaltlich begründet ist – in alphabetischer Reihenfolge besprochen. Eine Qualitätshierarchie der Programme als Ganze ist wegen der vielfältigen Variablen ohnehin kaum eindeutig festzustellen.

**A) Ein Programm**, das die ganze Qualifizierung zur Lehrkompetenz zum Ziel hat und sich damit an eine Gruppe richtet, die das Programm vollständig durchlaufen soll, bieten die **Universität Bern** und die **Zürcher Fachhochschule** an. Der *Weiterbildungsstudiengang Hochschullehre* – „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“ – der **Universität Bern** richtet sich an Lehrende und Forschende der Universität Bern sowie „aus anderen Hochschulen und Höheren Fachschulen sowie der Weiterbildung“. Diese Öffnung auch in den Schulbereich ist international selten, kommt aber dem quantitativen Zustandekommen der Veranstaltungen entgegen. Sie zeigt auch kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern. In der Schweiz sind die Einrichtungen der Bildungsstufen noch enger miteinander verbunden als in Deutschland, wo die Differenz zwischen Schul- und Hochschuldidaktik aufgrund völlig unterschiedlicher Entstehungskontexte (hochschulpolitische Kritik, Praxis- und Wissenschaftskritik) deutlich größer ist. Der *Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik* (Certificate of Advanced Studies in HD) der **Zürcher Fachhochschule** ist für bereits Lehrende an Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogische Hochschulen) oder als Vorbereitung darauf gedacht.

**B) Auf zwei spezifische Zielgruppen** richtet sich das Angebot der **Universität Basel**. Damit nimmt sie bis zu einem gewissen Grad die angelsächsische Unterscheidung von Initial Entry Training (IET) und Continuous Professional Development (CPD) auf: In einem Schwellenmodell (Phasenübergänge von akademischen Qualifizierungsprozessen) hat sie zwei auf diese Übergänge abgestellte, berufsbegleitende Programme a) für die Dozierenden, die sich *vor und nach der Promotion* befinden und b) für *erfahrene Lehrende vor und nach der Habilitation* entwickelt. (Zu den Differenzen zwischen den beiden Programmen und ihrer Begründung vgl. Ziff. 2). Das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik (A) in Basel steht grundsätzlich allen Lehrenden offen, aber ist spezifisch auf Dozierende *vor und nach der Promotion* mit wenig Lehrerfahrung ausgerichtet. Demgegenüber ist das Do-

zierendenprogramm (B) konzipiert worden für „Dozierende, die im Rahmen ihrer akademischen Karriere zunehmend Verantwortung für die Gesamtorganisation Universität und innerhalb der Selbstverwaltung der Universität neben der Lehrtätigkeit auch bildungs- und wissenschaftspolitische Aufgaben übernehmen, und richtet sich somit an *Habilitierende, Habilitierte und (Assistenz-)ProfessorInnen*." (Selbstdarstellung der Universität Basel, s.o.) Der Blick wird also deutlich über Lehraufgaben hinaus auf eine allgemeine Professionalisierung gerichtet und bettet die Didaktik mit einem gewissen Gewicht ein in die übrigen Anforderungen.

Auch die **Universität Luzern** unterhält ein gestuftes Angebot: Ausschließlich an Assistierende vor Einstieg in die Lehrtätigkeit wendet sich das Programm „*Ouverture*“. Nach diesem „Initial Entry Training“ kann ein Aufbaukurs besucht werden.

**C) Drei Adressatengruppen** finden an der **Hochschule Luzern** Qualifizierungsprogramme für unterschiedliche Voraussetzungen in drei Stufen und Formaten.

**D) Multiple Adressatengruppen:** Die **Universität Zürich** bietet ein Spektrum an Studienangeboten, das sich grundsätzlich an alle (Hochschul-)Lehrenden richtet. Dieses kann je nach Voraussetzungen bzw. individuellen Zielen variiert und gestuft zu unterschiedlichen Programmen zusammen gestellt werden, die mit einem Zertifikat dokumentiert werden (s.u.).

## 1.2 Freiwillige oder obligatorische Belegung des Qualifizierungsprogramms?

**Universität Basel:** Die Teilnahme ist freiwillig. (Daneben gibt es offene Einzelveranstaltungen, von denen eine gewisse Anzahl im Rahmen des Habilitationsverfahrens obligatorisch zu besuchen ist). An der **Universität Bern** ist die Teilnahme ebenfalls freiwillig. Dagegen sind an der **Universität Luzern** alle Veranstaltungen obligatorisch zu besuchen. Bei begründeten Abwesenheiten kann eine Kompensationsleistung erbracht werden. Die **Hochschule Luzern** konnte sich zu einem solchen Schritt nicht entschließen, auch wenn sie den Besuch für besonders notwendig hält. Die Teilnahme am Qualifizierungsprogramm ist dort freiwillig; aber es gibt starke Anreize zur Teilnahme: der erfolgreich absolvierte (erste) Zertifikatskurs bildet die Voraussetzung dafür, den Professorentitel zu bekommen; Sie führt auch zu einer höheren Gehaltseinstufung. An der **Universität Zürich** ist die Teilnahme ebenso freiwillig wie an der **Zürcher Fachhochschule**.

## 1.3 Vergleichende Bemerkungen

Die verschiedenen Programme reagieren auf die Ausdifferenzierung in Erfahrungen und Qualifizierungsinteressen unterschiedlicher Zielgruppen selbst sehr unterschiedlich. Das Spektrum reicht von der Reaktion auf multiple Adressatengruppen über Angebote für drei bzw. zwei Gruppen und wendet sich schließlich als letzte Variante mit einem einzigen konsekutiven Programm an alle Lehrenden, die hier ihre Qualifizierung von Grund auf betreiben können.

Der Besuch fast aller dieser Programme ist freiwillig (obligatorisch nur an der Universität Luzern; mit dem dortigen „Initial Entry Training“, „*Ouverture*“ genannt, wird immerhin eine Basis gesichert; in Basel ist eine gewisse Anzahl von Veranstaltungen für die Habilitation obligatorisch).

An der **Zürcher Fachhochschule** wird favorisiert, dass die Teilnehmenden den ganzen CAS buchen. Eine längere, zusammenhängende Weiterbildung hat aus Sicht der Initiatoren gegenüber isolierten Einzelveranstaltungen erhebliche Vorteile. Bewusst wurde auch entschieden, Dozierende der verschiedensten Fachrichtungen zusammenzunehmen. Die Kenntnis des „Anderen“ erlaubt das „Eigene“ neu zu bewerten. Die oft geforderte interdisziplinäre Zusammenarbeit wird hier gelebt und erlaubt eine berufliche Vernetzung über weite Fachgebiete hinweg. Ärzte, Mathematiker, Juristen, Chemiker, Künstler, Pädagogen, Agronomen, Informatiker und Pflegepersonal sind nur einige Beispiele der vertretenen Berufsgruppen. An der **Hochschule Luzern** wird über Anreize versucht, die Adressaten möglichst vollständig zum Besuch der Programme zu bewegen.

Damit sind die Veranstaltungen weitgehend nachfrageorientiert, was im ersten Moment sehr positiv klingt. Kaum nachgefragte Veranstaltungen werden dann aber (unabhängig von ihrer Relevanz für die Lehrkompetenz) kaum durchgeführt, wenn sie wenig nachgefragt werden. Das führt in ein Dilemma, dem sich alle für die Lehrkompetenz Verantwortlichen stellen müssen. Eine konsequente Orientierung an einem Profil professioneller Kompetenz würde a) den Besuch obligatorisch machen und b) dafür sorgen, dass solche Veranstaltungen regelmäßig stattfinden, weil sie nicht mehr mangels Nachfrage ausfallen können. Hier ist schon deutlich zu sehen, dass es sich noch kaum um eine systematische Berufsausbildung handelt. Über die Ursachen der jeweiligen lokalen Konstellation ist damit noch nichts gesagt. Portfolio-Verfahren versuchen dies allerdings aufzufangen (s.u.). Auf diese Konstellation wird am Ende des Artikels zurück gekommen.

## 2. Profil des Studiums

### 2.1 Besondere Kennzeichen

#### 2.1.1 Individualisierung der Wege

Das Angebot der **Universität Basel** versteht sich als Umsetzung des *Leitbildes Lehre*, in welchem die Strategie der profilierten Vielfalt im Bereich der akademischen Personalentwicklung durch den methodischen Ansatz einer *Didaktik der Vielfalt* aufgenommen wird. Die Lehrenden der **Universität Bern** melden sich nach ihren aktuellen Bedürfnissen zu einem Kurs an. Diese sind fach- und institutionenübergreifend so konzipiert, dass sie in Zusammensetzung, Themen und Begleitung die Sichtweisen, Methoden und Probleme der Lehre an verschiedenen Institutionen sammelt, vergleicht und zur Verfügung stellt. Die **Hochschule Luzern** bietet mehrere Wege an, sich für die Lehre zu qualifizieren. Das „Zertifikat der Hochschule Luzern für Hochschuldidaktik“ (Zertifikat) wird aufgrund des Nachweises von formell und nicht formell erworbenen hochschuldidaktischen und funktionsbezogenen Kompetenzen verliehen. Formell und nicht formell erworbene Kompetenzen sind gleichwertig. Um das Zertifikat zu erlangen, kann entweder der Zertifikatskurs besucht oder das Portfolioverfahren gewählt werden. Für den formellen Weg bietet die Hochschule ein dreistufiges, je in sich geschlossenes Qualifizierungsprogramm für Hochschuldozierende in unterschiedlichen Entwicklungsphasen ihrer Lehrkompetenz an,

a) den Zertifikatskurs „Hochschuldidaktische Basisqualifikation in sieben Modulen“ (Basiskurs). Alternativ zum Ba-

siskurs kann in einem Portfolioverfahren der informelle Erwerb der erforderlichen Kompetenzen nachgewiesen werden. Das Verfahren dokumentiert, dass die Qualitätsstandards für die Lehre erfüllt sind.

- b) die Praxisgemeinschaften für erfahrene Dozierende. Die Praxisgemeinschaften richten sich insbesondere an Absolvent/innen des Basiskurses oder an Personen, die für Kursangebote kaum zu gewinnen sind. Sie sind auf kollegialen Erfahrungsaustausch focussiert.
- c) den Studiengang Exzellenz für qualifizierte Dozierende. Für die Teilnahme am dritten Angebot („Exzellenz“) müssen sich Interessierte bewerben. Sie stellt die höchste Anspruchsstufe dar. Vorbedingung hierfür sind bereits absolvierte hochschuldidaktische Weiterbildungen.

Das Ziel des Zertifikatslehrgangs der **Zürcher Fachhochschule** ist es, die Dozierenden bei der Neuorientierung in der Hochschullehre, dem *shift from teaching to learning* zu unterstützen. Der CAS HD weist vier Schwerpunkte auf, mit deren Hilfe eine neue Lern- und Lehrkultur an Hochschulen etabliert werden soll: – Praxisorientierung; – Kongruenz von Methode und Inhalt; – Interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmenden; – Möglichkeit an internationalen Studienreisen zum Thema „best practices“ in der Hochschuldidaktik teilzunehmen.

Die Angebote der **Universität Zürich** werden im Zeitrahmen, Präsenz- oder Distanzangebot (über Print- oder elektronische Medien) sehr variabel zu einem klassischen, extrem nachfrage-orientierten Weiterbildungsangebot aufgefächert, das die Teilnehmenden – ihren empfundenen Bedürfnissen gemäß – zu je eigenen Konstellationen zusammen stellen können (Cafeteria-System). Dies kann dann auch zertifiziert werden. Zwei Beispiele bilden die Programme „Teaching Skills“ und „Webseite“ Hier werden Kurse, Lehrhospitationen und die Dokumentation und Reflexion eigener Lehrleistung und Lehrqualität in einem Lehrportfolio kombiniert.

### 2.1.2 Vergleichende Bemerkungen

Die hier referierten Programme bieten ein anregendes Spektrum unterschiedlicher Akzentuierungen, unterschiedlicher Ziele und letztlich zu erreichender Kompetenzprofile. Daraus ergeben sich – ähnlich wie gegenüber deutschen Angeboten – für einen externen Beobachter Fragen. Gibt es überregional gültige Standards tatsächlich? Wie werden sie über lokale Spezifika hinaus eingehalten? Wer sorgt dafür? Inwiefern wird hier für einen (mindestens) gemeinsamen schweizer Hochschulraum ausgebildet? Es gibt deutliche Differenzen schon zwischen den Universitäten; aber wie stark unterscheiden sich die Programme der Universitäten einerseits und der Fachhochschulen andererseits? Auf Seiten sowohl der Universitäten, als auch der Fachhochschulen existieren Standards (s.u. Anlage 1+2 sowie Ziff. 2.2). Deren Einhaltung scheint auf Seiten der Universitäten nicht immer gesichert. Die zunächst stringente Umsetzung des Leitbildes Lehre der **Universität Basel** durch eine Didaktik der Vielfalt wirkt in einem überregionalen Maßstab die Frage auf, ob hier nicht nach einer allgemein gültigen beruflichen Qualifizierung vorgegangen werden müsste, die als positiven Zusatz auch noch ein sehr originelles, evtl. sehr lokalspezifisches Profil erfüllt. Der Ansatz der **Universität Bern** leuchtet ein, signalisiert Vorteile, scheint extrem klie-

tenorientiert, zeigt aber nicht, inwieweit (und auf welche Weise gesichert) hier eine überregional gültige, gemeinsame Lehrkompetenz als Standard erworben wird. Das Programm der **Hochschule Luzern** baut auf eine generelle Qualifizierung für die Lehre anhand eines Kerncurriculums. Die Auffächerung der Aktivitäten stellt – ähnlich wie die stark diversifizierten Angebote in Bern und Zürich – ein geschickt auf die manchmal schwierige Motivationslage der Lehrenden ausgerichtetes Angebot dar, mit dem zur Nutzung weiterer Steigerungsmöglichkeiten ihrer Lehrkompetenz eingeladen wird – bei expliziter Anerkennung einer bereits gestiegenen Kompetenz. Auch das Programm der **Zürcher Fachhochschule** verfügt über ein Kerncurriculum und vertritt eine „längere, zusammenhängende Weiterbildung“ (s.u. Ziff. 2.2). Einem Ansatz nahezu völliger Individualisierung, wie an der **Universität Zürich**, liegt offensichtlich ein anderes Konzept zu Grunde als eine gemeinsame Basiskompetenz für die Lehre, die dann natürlich mehrere Entwicklungsstufen und zunehmende individuelle Schwerpunktsetzungen aufweisen könnte.

## 2.2 Analyse beruflicher Anforderungen

### 2.2.1 Ableitungszusammenhang der Inhalte

Beide Ausbildungsgänge in Basel, das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik (A) (Schwelle Promotion) und das Dozierendenprogramm (B) (Schwelle Habilitation) wollen zu professioneller Souveränität im Umgang mit neuen Rollanforderungen führen, eingebettet in den Kontext der akademischen Karriereentwicklung: In der Phase um die Promotion übernehmen WissenschaftlerInnen in der Regel vermehrt Lehrtätigkeiten, was mit einem Rollenwechsel verbunden ist. Das Sammelzertifikat unterstützt durch eine Erweiterung der methodisch-didaktischen Kompetenzen und der lehrbezogenen Kommunikationskompetenzen die Entwicklung eines adäquaten Lehr-Rollenverständnisses und die Ausbildung eines universitären Lehrethos. „Nach der Habilitation sind WissenschaftlerInnen mehrheitlich bereits erfahrene Lehrende und übernehmen zunehmend auch Aufgaben in und an den Strukturen der Organisation. Sie erweitern damit ihre Verantwortlichkeit für bildungspolitische Aspekte, Gestaltung und Entwicklung der Organisation Universität und werden zu TrägerInnen der Organisations-/Lehr-/Forschungs-/Bildungskultur. Das bedeutet einen Übertritt von ausschliesslich eigenen Forschungsinteressen hin zu mehr Verantwortung für die Gesamtorganisation.“ (Selbstdarstellung der Universität Basel, s.o.) Das Curriculum des Weiterbildungsstudiums der **Universität Bern** hat mit den Akkreditierungsrichtlinien der britischen Staff and Educational Development Association (SEDA) auch deren Sicht beruflicher Anforderungen übernommen. Der (abgekürzt) Basiskurs der **Hochschule Luzern** entspricht den Richtlinien sowie dem Konzept der KFH für die Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. In den Richtlinien sind die beruflichen Anforderungen definiert (vgl. Anlage 2) Damit stellt sich auch der *Ableitungszusammenhang der Inhalte* her. In den Praxisgemeinschaften ergeben sich die Inhalte aus den mitgebrachten konkreten Fällen und Fragestellungen. Der Studiengang „Exzellenz“ bezieht sich ebenfalls auf die Richtlinien. Die Konzeption des Programms der **Universität Luzern** orientiert sich an wissenschaftlichem Handeln und am Forschungsprozess, den Kernmerkmalen der Universität. Es wird stark auf Transfer-



möglichkeiten von der Theorie in die Praxis geachtet sowie auf die Befähigung der Teilnehmenden zur selbstständigen Weiterentwicklung der eigenen Lehre. *Eine Analyse beruflicher Anforderungen, die dem Profil zu Grunde liegen könnte, hat bei der Zürcher Fachhochschule* besonders ausführlich stattgefunden: Der CAS HD basiert auf einem kompetenzorientierten Ansatz zur Bestimmung der notwendigen *skills, knowledge and attitude*, der auch als *Ableitungszusammenhang der Inhalte* ausgewiesen wird. Die Angebote der **Universität Zürich** weisen verschiedene Referenzpunkte *beruflicher Anforderungen* auf: Studentische Lernprozesse, die durch Lehre angestoßen und begleitet werden sollen. Außerdem Konzepte guter Lehre (orientiert an universitärer Bildung, Forschungsorientierung, Verknüpfung von Forschung und Lehre; daraus folgen notwendige Lehrkompetenzen (deren Erwerb, Aufbau, Modellierung). Alle Angebote der **Universität Zürich** sind bestimmten Grundüberlegungen als *Ableitungszusammenhang der Inhalte* verpflichtet.

### 2.2.2 Vergleichende Bemerkungen

Soweit anhand der Texte erkennbar, liegen allen Programmen sorgfältige, wenn auch unterschiedlich tief gehende Studien oder zumindest konzeptionelle Überlegungen zu Grunde. Es gibt darunter jedoch kein Programm, das sich sichtbar auf eine Analyse beruflicher Anforderungen an heutige Lehrkompetenz stützen würde, gerichtet auf Studierende in der schweizerischen Gesellschaft (und darüber hinaus), also auf einen größeren Ableitungszusammenhang. Hier wären in der weiteren Entwicklung tiefer gehende Reflexionen und Analysen denkbar, insbesondere in bildungstheoretischer Hinsicht. Die pauschale Beziehung auf die britischen SEDA-Grundlagen ist schon eine relativ gute Grundlage, reicht aber nicht. Sie entbindet die Verantwortlichen auch nicht der Notwendigkeit zu eigenen Analysen. Auch stellt sich die Frage nach dem Berufsbild, das hier als Basis genommen wird. Einige Programme scheinen sich – zumindest in ihrer Selbstdarstellung – stärker auf „classroom management“ und dessen engeres Umfeld zu beschränken und ihre Schlussfolgerungen aus dortigen Beobachtungen abzuleiten. Die **Universität Basel** erweitert das der Ausbildung zu Grunde liegende Berufsbild explizit auf Tätigkeiten für solche Dozierenden, „die im Rahmen ihrer akademischen Karriere zunehmend Verantwortung für die Gesamtorganisation Universität und innerhalb der Selbstverwaltung der Universität neben der Lehrtätigkeit auch bildungs- und wissenschaftspolitische Aufgaben übernehmen“. Die Universitäten Bern und Zürich orientieren sich demgegenüber an den jeweiligen subjektiven Wahrnehmungen und daraus resultierenden Bedürfnissen der Betroffenen und deren Interpretation dessen, was zu professioneller Kompetenz benötigt wird. Hinter diesen Differenzen sind grundlegende Unterschiede des Bezugssystems zu vermuten, die weiter diskutiert werden sollten.

## 2.3 Profile der Programme

### 2.3.1 Intendierte Lernergebnisse (learning outcomes)

Den unterschiedlichen Berufsbildern als Leitvorstellung entsprechend werden auch die intendierten Lernergebnisse beschrieben. Neben dem Erwerb methodisch-didaktischer Kompetenzen wird im Programm der **Universität Basel** besonderer Wert darauf gelegt, zu lernen, wie Studierende stärker gefordert und gefördert werden können. Die Bil-

dungsprozesse der Studierenden erhalten höheres Gewicht. Veranstaltungen befassen sich mit Beratung, Diversity, diagnostischen Kompetenzen, Demokratiebildung bis zum Mentoring von Nachwuchswissenschaftler/innen. In den Modulen können die Teilnehmenden ihr Rollenverständnis als Lehrende mit bildungspolitischen Gestaltungsaufgaben innerhalb der Organisation weiter entwickeln und entsprechende theoretische Modelle (bspw. Universitätsmodelle, Qualitätsmodelle, Didaktische Modelle, Führungsmodelle) kennen lernen. Damit sollen sie lernen, mit der neuen Rolle professionell und souverän umzugehen.

An der **Universität Bern** sollen die Teilnehmenden als Ergebnis hochschuldidaktisch relevante Theorien, Konzepte und Methoden aus den Bereichen Planung und Entwicklung von Lernangeboten, Methoden des Erwerbs, Betreuung von Studierenden, Assessment der Studierenden, Qualitätssicherung der Lehre und eigener Lehrtätigkeit sowie Professionalität im Hochschulkontext kennen; diese Lehrtätigkeit modifizieren und in ihrem Berufsalltag anwenden können, den Kompetenzerwerb kritisch reflektieren und dokumentieren; Selbstmanagement und Professionalität in der Lehre und als Teammitglied erworben haben. Die jeweils zu erreichenden modulspezifischen Kompetenzen werden in Absprache mit der Betreuungsperson von den Teilnehmenden gewählt (!). Die Wahlmöglichkeiten richten sich nach den Vorgaben der SEDA; dort sind auch die jeweiligen learning outcomes formuliert.

Die Teilnehmenden sollen an der **Hochschule Luzern** befähigt werden, ihre Lehrtätigkeit gemäss hochschuldidaktischer Qualitätsstandards zu gestalten. Diese Qualitätsstandards der Hochschule Luzern sind auf der Homepage der Fachstelle für Hochschuldidaktik nachzulesen. [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch).

Aufbauend auf lernpsychologischen und didaktischen Konzepten sowie der Reflexion der diesbezüglichen Alltagskonzepte folgt die Auseinandersetzung mit didaktischen Grundthemen: didaktische Vermittlungs- und Ermöglichungskonzepte und deren Umsetzung, Lernnachweise, Visualisierung. Dazu kommen rhetorische Kompetenzen und die Befähigung, die Beziehungsebene lernfördernd mitzugestalten (vgl. die Kursausschreibung auf [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch)).

An der **Universität Luzern** bestehen die intendierten Lernergebnisse in der Beherrschung didaktischer Grundfertigkeiten, der Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit, Kenntnis der Grundlagen von Lehr-Lernprozessen an Universitäten; Transfer des Wissens in die eigene Lehrpraxis, Erweiterung des methodischen Repertoires (und entsprechende praktische Anwendung) sowie der Weiterentwicklung und Professionalisierung des didaktischen (Selbst-) Bewusstseins. Der Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik der **Zürcher Fachhochschule** beinhaltet die Grundausbildung zum Hochschuldozierenden im Bereich der Lehre. Schwerpunkte bilden die Entwicklung eines Rollenverständnisses als Hochschuldozierende/r mit kollegialer Kooperationsfähigkeit, Planungskompetenz, Leitungs- und Beratungskompetenz, theoriegeleitete, breite Methodenkompetenz, Praxistransfer in kollegialen Prozessen. Ziele der **Universität Zürich** können in einem handwerklich verstandenen „knowing how“ liegen, in einem „knowing that“ als Regelwissen oder einem „knowing why“ als Begründungswissen. Bei längeren Angeboten können mehrere Zieldimensionen verbunden werden.

### 2.3.2 Vergleichende Bemerkungen

Wie bei dem gemeinsamen Ziel – Erwerb der Lehrkompetenz – kaum anders zu erwarten, gibt es in den Programmbeschreibungen große Bereiche, die übereinstimmen. Aber bei genauerer Betrachtung treten die schon beim Vergleich der *Analyse beruflicher Anforderungen bzw. dem Ableitungszusammenhang der Inhalte* sichtbar gewordenen Unterschiede bei den intendierten Lernergebnissen (learning outcomes) noch deutlicher hervor. Die Differenz in der Interpretation dessen, was Lehrkompetenz ausmacht, ist z.B. zwischen Basel und Bern eklatant (obwohl sich beide auf die Grundlagen der SEDA beziehen). Eine ähnlich engere Fassung dessen, was heutige Lehrende beherrschen müssen bzw. was davon in ein solches Programm aufgenommen wird, vertritt neben Bern auch die Hochschule Luzern und die Zürcher Fachhochschule. (Die Universität Luzern bildet hier eine Ausnahme, weil sie mit ihrer „Ouverture“ nur eine Basiskompetenz anstrebt). Die Universität Zürich weist wegen ihrer extremen Individualisierung große Flexibilität auf. Die Programme zusammen genommen, entstehen gerade von den Lernergebnissen her sehr unterschiedliche Profile, die über individuelle Varianten weit hinausgehen. Die Formulierung dessen, was die Teilnehmenden am Ende der Werkstattseminare auf hohem Niveau als outcome können sollen (und wie das festgestellt wird) ist z.Z. nicht immer explizit genug und daher nicht ganz einfach zu vergleichen.

## 2.4 Praxisbezug

### 2.4.1 Arten der Herstellung des Praxisbezuges

Die Art, wie die Veranstaltungen der **Universität Basel** sich auf Praxis beziehen, wird nicht explizit mitgeteilt. Das *Berner Programm* umfasst den begleiteten Transfer der Kursinhalte auf die individuelle Lehrsituation in mehreren Schritten: Von Kennenlernen, Reflexion und Konzeptbildung in den Kursen über die kritische Beurteilung durch Kolleg/innen in den Praxisgemeinschaften zur begleiteten Umsetzung (Modulararbeiten). Die Teilnehmenden werden an der **Hochschule Luzern** besonders intensiv beratend unterstützt und begleitet und erarbeiten mehrere praxisbezogene Lernnachweise, wie didaktische Planungen (z.B. Lerneinheiten, Module); Konzeption von Lernnachweisen; Bericht über Gespräche mit Studierenden und/oder mit Praxisvertretern; individuelle Praxisarbeiten (z.B. Gestalten von Visualisierungen, Aufträgen); Veranstaltungsbesuch durch Kursleitung und durch Kollegen; intervisorische Arbeit an konkreten Fällen aus der Praxis. Die Teilnehmenden erhalten ein schriftliches Feedback auf alle Arbeiten. In den Praxisgemeinschaften werden (Vor-)Fälle, Konstellationen oder alltägliche Fragestellungen induktiv auf didaktische Theorie bezogen und Lösungen erarbeitet. Während der Kurstage an der **Universität Luzern** wechseln theoretische Inputs mit praktischen Übungen (z.B. Videoaufnahmen) ab. Der Aufbaukurs umfasst auch eine kollegiale Hospitation im regulären Lehrbetrieb. Es besteht Raum, praktische Erfahrungen wieder in den Kurs einzubringen. Alle Module der **Fachhochschule Zürich** werden durch E-Learning-Sequenzen unterstützt, die dem Praxisbezug dienen. Ein obligatorisch zu führender Blog zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen erlaubt dem Kursleitenden, den Teilnehmenden quasi bei der Umsetzung des Vermittelten über die Schulter zu schauen. Die geforderte schriftliche Reflexion

der eigenen Lehre ermöglicht dem Kursleitenden im individuellen Feedback, auf die Situation jedes Einzelnen einzugehen. Der Kurs dauert kontinuierlich 1 Jahr mit Aktivitäten zwischen den Modulen. Im Winterhalbjahr besuchen sich je zwei Dozierende gegenseitig am Arbeitsplatz. Dabei wird die Veranstaltungsbeobachtung geschult, zusammen mit dem Erwerb adäquater Feedbackregeln. Der Besuch am Arbeitsplatz sorgt dafür, dass mindesten einmal im Kurs das Gelernte im Alltag umgesetzt werden muss. Die positive Erfahrung zeigt, dass es auch im vertrauten Umfeld möglich ist, das Gelernte einzusetzen. *Arten der Herstellung des Praxisbezuges an der Universität Zürich* sind in der hier zugrunde liegenden Selbstdarstellung nicht erläutert.

### 2.4.2 Vergleichende Bemerkungen

In den Programmen werden sehr unterschiedliche Konzepte sichtbar, mit denen Praxisbezug hergestellt wird: Vor allem das Programm der Hochschule Luzern hat hier geradezu modellhafte Formen entwickelt, aber auch die Universität Bern und die Zürcher Fachhochschule haben hier einen Schwerpunkt. Andere erreichen nicht die gleiche Intensität, legen aber durchaus Wert auf den Transfer; wieder andere belassen es anscheinend eher bei einem traditionellen hochschuldidaktischen Seminarbetrieb, der die Frage des Transfers des Gelernten etwas nachrangiger behandelt.

## 3. Beginn, Umfang (Stundenvolumen und Leistungspunkte =LP), zeitliche Dauer des Studiums

### 3.1 Lokale Bedingungen

Das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik und das Dozierendenprogramm der **Universität Basel** werden seit dem Jahr 2000 angeboten und kontinuierlich weiterentwickelt. (A) Die für das Sammelzertifikat anrechenbaren Kurse werden zweimal jährlich ausgeschrieben und finden ganzjährig durchgängig statt. Reihenfolge und Zeitraum für den ganzen Ausbildungsgang sind frei wählbar. Die Minimaldauer umfasst jedoch zwei Semester. (B) Das Dozierendenprogramm dauert (jeweils ab Herbstsemester) 2 Semester. Das Stundenvolumen für Variante A1 des Sammelzertifikats Hochschuldidaktik beträgt ca. 90 Stunden, für Variante A2 ca. 130 Stunden. Das Stundenvolumen des Dozierendenprogramms beträgt ca. 180 Stunden. Beide Programme zusammen, in unterschiedlichen Stadien der akademischen Karriere zu durchlaufen, ergeben also 310 Stunden. Kreditpunkte werden für beide Programme zurzeit nicht vergeben, dies wird aber geprüft. Pro Jahr werden von der Educational Staff Development Unit (ESDU) ca. 26 Kurse angeboten. An der **Universität Bern** kann das Studium jederzeit begonnen werden. Dauer 1–3 Jahre; Umfang 450 Arbeitsstunden (15 ECTS). 44 Kurse und Workshops werden 2010 angeboten, dazu 24 modulübergreifende Praxisgemeinschaften. Das Basisprogramm an der Hochschule Luzern ist auf 8 Monate verteilt und besteht aus 210 Lektionen/7 ECTS-Punkten. Das Einstiegsprogramm der Universität Luzern hat einen Umfang von 60 Stunden (2 ECTS Punkte) und erstreckt sich über zwei Semester. Der Zertifikatslehrgang der Zürcher Fachhochschule findet normalerweise in Blöcken statt, über ein Jahr verteilt. Der Zertifikatslehrgang entspricht einer Gesamtarbeitszeit von 300 Stunden (10

ECTS-Punkte). Der CAS HD startet jedes Jahr Anfang Juli und endet im darauf folgenden Jahr Ende August. Unterbrechungen sind möglich. Es muss innerhalb von 5 Jahren besucht werden. Da der CAS modularisiert ist, können Module auch einzeln gebucht werden. Universität Zürich: Das Programm Teaching Skills umfasst 180 Stunden (6 ECTS-Punkte) und wird in 2-3 Jahren absolviert.

### 3.2 Vergleichende Bemerkungen

Der zeitliche Umfang der Programme für das gleiche Ziel, Lehrkompetenz zu erwerben, variiert extrem (90 bis 450 Std.). Dafür gilt das schon unter Ziff. 2 Gesagte ebenfalls. Ohne gemeinsames professionelles Profil fehlt die Grundlage für einen (zumindest ähnlichen) Zeitrahmen. Miteinander verglichen werden können nur Programme, die auch vergleichbare Ziele verfolgen. So kann das Programm der Universität Luzern mit 60 Std. hier nicht einbezogen werden, weil es nur einen Einstieg bieten will. Aber die Umfänge der übrigen Programme sind so verschieden, dass der Eindruck entsteht, hier würde für völlig verschiedene Berufe ausgebildet (wobei das abweichende Ziel des Baseler Dozierendenprogramms durchaus beachtet wird). Dabei beeindruckt das besondere Engagement der einen oder anderen Hochschule (als Spitzenwert mit 44 jährlichen Kursen und dazu 24 modulübergreifende Praxisgemeinschaften die Universität Bern). Ohne das hier im einzelnen nachgehalten zu haben, ist der Schluss erlaubt, dass die Abschlusszertifikate zwar über den absolvierten Umfang und die Themen Auskunft geben, aber daraus nicht hervor geht, wie unterschiedlich bzw. nur zu welchen Teilen hier Lehrkompetenz erworben wurde. Auch das würde eine viel differenziertere und strukturiertere Sicht auf das gemeinsame Ziel voraussetzen, als offensichtlich zur Zeit vorhanden ist. Auswahlkommissionen werden bei Bewerbungen, in denen Dokumente aus diesen Programmen vorliegen, Mühe haben, hier zu genaueren Vergleichsmaßstäben zu kommen.

## 4. Studienprogramm, Modulstruktur und Modulumfang

### 4.1 Programmüberblick

Bei dem Versuch, einen Überblick über die Programme im Sinne vergleichbarer Strukturen, Themen und zeitlicher Formate zu gewinnen, ergeben sich angesichts der Vielfalt Probleme. Zusammenfassungen fallen schwer. Bei den Programmen der **Universität Basel** handelt es sich um ein berufsbegleitendes Präsenzstudium. (A) *Sammelzertifikat*: Das Curriculum beinhaltet einen Grundmodul- und einen Wahlmodulbereich. Der Grundmodulbereich besteht aus 5 Modulen, zu denen jeweils ein oder mehrere anrechenbare Kurse angeboten werden. Die Grundmodule bilden die didaktische Basis und sind um die Schwerpunkte Methodik/Didaktik und rollenadäquate Kommunikation und Interaktion gruppiert. Die für den Grundmodulbereich anrechenbaren Kurse werden vollumfänglich von der Educational Staff Development Unit (ESDU) organisiert und betreut. Im Wahlmodulbereich ist eine Profilbildung in den Themen Lehre, Führung oder Diversity möglich. Die Kurse im Wahlmodulbereich werden von der ESDU in Zusammenarbeit mit anderen Universitätsressorts angeboten und betreut (LearnTechNet, Ressort Chancengleichheit, Ressort Nachwuchsförderung, Arbeitsstelle für Personal- und Orga-

nisationsentwicklung). Es ist vorstellbar, dass es schwerfällt, so viele verschiedene Anbieter konsensual in ein curriculares Profil zu integrieren und nicht voneinander isolierte Veranstaltungen zu produzieren. Im Wahlmodulbereich sind auch die sogenannten Vertiefungskurse anrechenbar, in denen ausgewählte Inhalte aus den Grundmodulen aufgenommen und vertieft behandelt werden. Die angebotenen Kurse bestehen aus ein- bis zweitägigen Blockveranstaltungen oder drei 3-stündigen Abendveranstaltungen.

Für das Sammelzertifikat Hochschuldidaktik wird der Besuch von mindestens je einem Kurs zu den 5 Grundmodulen und zu 2 Wahlmodulen verlangt. Dabei besteht die Möglichkeit, zwischen Variante A1 ohne Leistungsnachweis und Variante A2 mit Leistungsnachweis (SEDA akkreditiert) zu wählen. (B) Das *Dozierendenprogramm* besteht in einem einjährigen berufsbegleitenden Ausbildungsgang in einer festen Gruppe von 12 Teilnehmenden und einer vorgegebenen zeitlichen und inhaltlichen Struktur. Der Ausbildungsgang wird mit der Verleihung eines (SEDA akkreditierten) Zertifikates abgeschlossen. Das Dozierendenprogramm beinhaltet als Strukturelemente wöchentliche Präsenzveranstaltungen (ca. 25, vorwiegend dreistündige Abendveranstaltungen und ausgewählte Blockveranstaltungen) zu Methodik/Didaktik, Arbeit in/an Organisationsstrukturen, Fördern und Fordern, Grundlagen/Modelle; Interventionen; Reflexionsveranstaltungen; Leistungsnachweise (in Form von Portfoliobeiträgen oder schriftlichen Arbeiten) und die Abschlusspräsentation. Auch das weiterbildende Studium der **Universität Bern** ist berufsbegleitend konzipiert.

Die 7 Module der **Hochschule Luzern** bestehen aus Seminartagen mit insgesamt 108 Lektionen, Diskussion von Inhalten sowie Umsetzungen/Übungen, Selbststudium im Umfang von insgesamt 92 Lektionen, Vorbereitung der Seminartage/Lektüre, Bearbeiten konkreter Aufträge als Lernnachweise, Gegenseitiger Besuch von Lehrveranstaltungen, Veranstaltungsbesuch mit 10 Lektionen. Die Teilnehmenden werden einmal durch die Kursleitung in ihrer Veranstaltung besucht. Das berufsbegleitende Programm der **Universität Luzern** besteht aus einem Modul, welches den Basiskurs im Herbstsemester (zwei ganze Tage und zwei Kolloquien) und den Aufbaukurs im Frühjahrssemester (vier ganze Tage und eine kollegiale Hospitation) umfasst. Das Pensum (Workload) orientiert sich an der zeitlichen Belastbarkeit berufstätiger Assistierender (und setzt sich aus Präsenzzeit, Vor- und Nachbereitung sowie Selbststudium zusammen, die für die Kompetenzerneuerung durchschnittlich nötig sind).

Die **Zürcher Fachhochschule** hat ihr Programm in 8 Module (zu jeweils 30 Std.) geteilt, von denen 6 absolviert werden müssen. Sie lauten: Modul 1 Grundlagen des Lernens (1 ECTS-Punkt); Modul 2/3: Gestalten von Lernarrangements (2,5 ECTS-Punkte); Modul 4: Leitungskompetenz (1 ECTS-Punkt); Modul 5: Praxistransfer (1,5 ECTS-Punkte); Modul 6: Wahlmodul (1 ECTS-Punkt) alternativ zu wählen a) Schlüsselkompetenz Schreiben; b) Studienreise (Besuch einer Hochschule im Ausland zum Studium von „best practices“ im internationalen Vergleich); c) E-Didaktik. Parallel zu den Modulen wird ein Lernjournal geführt (1,5 ECTS-Punkte) und die Teilnehmenden verpflichten sich, in einer Lerngruppe mit Peers zu arbeiten (1 ECTS-Punkt). Der Lehrgang wird mit einer Zertifikatsarbeit abgeschlossen. (1,5 ECTS-Punkte). Das Programm Teaching Skills der **Univer-**

sität Zürich umfasst eine Reihe hochschuldidaktischer Weiterbildungskurse im Pflicht- und Wahlbereich. Lehrbesuche durch Peers oder hochschuldidaktische Expert/innen gehören dazu. Eine Modularisierung und Einpassung in Doktoratsprogramme ist in der Entwicklung. Sechs Themenbereiche bzw. Module werden angeboten (inhaltlich identisch mit den Bereichen der SEDA): 1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten; 2. Methoden der Vermittlung; 3. Betreuung von Studierenden; 4. Assessment der Studierenden; 5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit; 6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext. Die Module sind auch einzeln besuchbar. Die Veranstaltungen können themenabhängig 0,5 bis 8 Tage umfassen. (Letzteres im 4 Module umfassenden Kurs „Grundlagen der Hochschullehre“). Es gibt sowohl Blockkurse, als auch Pausen zwischen den Kurstagen (ebenfalls themenabhängig). Praxisgemeinschaften treffen sich für drei Stunden an drei Nachmittagen. Die Module sind gleich aufgebaut in den Arbeitsformen: Präsenzkurse; Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit (Vertiefungsveranstaltungen); Modularbeiten (individuelle Arbeiten zum Nachweis und zur Dokumentation erworbener Kompetenzen sowie zum Erwerb von ECTS-Punkten). Von jedem der sechs Themenbereiche/Module müssen mindestens 2.5 ECTS-Punkte erworben werden (15 ECTS-Punkte für den gesamten Studiengang). Diese ECTS-Punkte pro Modul werden erworben durch die Teilnahme an drei Elementen: an Präsenzkursen im Rahmen von einem ECTS-Punkt; mindestens zwei Halbtage Teilnahme an den Treffen der Praxisgemeinschaft oder einem Workshop (0,5 Credits); die Erstellung einer Modularbeit (1 Credit = 30 Std.). Je nach zeitlichen und inhaltlichen persönlichen Bedürfnissen kann aus jedem Modul mindestens ein Kurs gewählt werden. Einstieg jederzeit möglich, empfohlen aber eine einführende Veranstaltung im Modul 1. Zeitliche Dichte variierbar. Über das Minimalprogramm hinaus sind weitere Veranstaltungen belegbar; sie gehen in die Zertifizierung mit ein.

#### 4.2 Vergleichende Bemerkungen

Die Situation der Module in diesen Programmen folgt keineswegs zwangsläufig aus den Unterschieden im zeitlichen Umfang. Module sollen nicht nur Sinnzusammenhänge bündeln – sie sollen vor allem Mobilität, d.h. Anrechenbarkeit fördern. Hier sind aber weithin kaum Vergleichbarkeiten erkennbar – weder im jeweiligen zeitlichen Umfang, noch in den Inhalten pro Modul, noch in ihrem inhaltlichen Aufbau, noch ihrer curricularen Folge. Da fast alle Programme als Ziel benennen, das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt stellen zu wollen, wirft dieser curriculare Befund Fragen auf. Die Unterschiede können viele Ursachen haben: Lokale Möglichkeiten, sich mit den Entscheidungsgremien und deren Reflexionsständen zu einigen; unterschiedliche Reflexionsstände der Initiator/innen, Differenzen in der Problemanalyse, unterschiedlich starke Einflüsse der Herkunftsdisziplinen (Pädagogik, Psychologie o.a.) in deren Traditionen und „Selbstverständlichkeiten“, usw. Aber bei allen Unterschieden: Alle Initiator/innen haben eine Verantwortung ihren Klienten gegenüber. Deren Mobilitätsinteresse müsste im Vordergrund stehen und zu einem vergleichbaren Rahmen führen. Die Aussagen zur gegenseitigen Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen

sind sehr unterschiedlich (vgl. u. Ziff. 6). Von der völligen Ablehnung im Dozierendenprogramm in Basel bis zur (an eine Höchstgrenze gebundenen) Anerkennung, wenn die Vorleistungen dem eigenen Curriculum entsprechen. Da wird es wieder um Gleichartigkeit vs. Gleichwertigkeit (anders, aber z.B. mit gleichen Effekten beim outcome) gehen. Zwar gibt es auch in Deutschland deutliche Unterschiede zwischen den Programmen; aber immerhin ist es der bundesweiten damaligen Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) (heutige Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) gelungen, über eindeutige Empfehlungen den curricularen Rahmen als Standard zu verbreiten, der 2000/2001 in Baden-Württemberg entwickelt und mit Hilfe des Programmbeirats hochschulpolitisch von Seiten des dortigen Wissenschaftsministeriums gegenüber den durchaus zögernden Universitäten vertreten wurde: Ein Gesamtumfang von 200–240 Stunden zeitliches Pensum in drei Modulen im Zeitumfang von entweder 80, 60, 60 oder 60, 60, 80 Stunden. Die Module bestehen meist aus 3 Blockseminaren von je 16 Präsenzstunden plus Selbststudium. Der Zeitrahmen ist natürlich nach oben offen (mit einer Tendenz zwischen 250 und 300 Stunden, z.B. an der Leuphana Universität Lüneburg). Selbst in den Inhalten der Module (insbesondere vergleichbaren Inhalten der Blockseminare) hat es hohe Übereinstimmung gegeben, einschließlich von Wahlmöglichkeiten, die zur individuellen Schwerpunktbildung oder Profilierung in den Fachkulturen (hier Seminare, dort Labordidaktik) genutzt werden konnten. Ein ähnlicher Einigungsprozess auf untereinander vergleichbare Profile müsste auch in der Schweiz möglich sein. Zwar gibt es offensichtlich Bestrebungen: Die schweizerische Fachkommission für Dozierendenweiterbildung, eine Kommission der KFH Schweiz/ [www.kfh.ch](http://www.kfh.ch), hat Rahmenrichtlinien erarbeitet, verfolgt die Umsetzung und konzipiert die Weiterentwicklung, teilt die Hochschule Luzern mit. Auch gibt es ein Swiss Faculty Development Network (SFDN) der schweizerischen Hochschuldidaktik-Stellen. Dieses hat in einer Empfehlung (Richtlinien und Qualitätsgrundsätze) die wichtigsten Ziele benannt, die die Faculty Development Programme erfüllen sollten, wie die Universität Zürich erklärt. Aber – wie der unmittelbare Vergleich zeigt – wartet hier noch einige Arbeit.

## 5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder (wenn mehr als akademische Lehre)

### 5.1 Eine Leerstelle

Hierzu gibt es in den Berichten kaum Angaben aus den befragten Hochschulen. Da aber nur wenige der jungen Lehrenden, die jetzt an Programmen teilnehmen, im Hochschulbereich als Lehrende bleiben werden (insbesondere wenn sich die Programme mehr und mehr an Doktoranden richten), lohnt es sich, über den Nutzen dieser Programme für andere Berufsfelder nachzudenken und die Profile auch mit Rücksicht darauf zu bestimmen. Aussagen hierzu lohnen sich. Kommunikation und Lernen zu organisieren, gehört in vielfältigen Varianten fast zu jedem akademischen Beruf. In diesem Feld Kompetenzen erworben zu haben, die z.B. auch die Motivierung von Menschen, deren Beurteilung und Prüfung umfassen, ist in einer Vielzahl von Berufen förderlich.

## 5.2 Vergleichende Bemerkungen

Zwar wird in den hier präsentierten Modellen auf implizit vorhandene Transfermöglichkeiten verwiesen. Berufsfelder außerhalb akademischer Lehre werden aber nicht benannt. Es gibt praktisch kaum noch einen akademischen Beruf, in dem nicht Kommunikation nach Grundprinzipien der Didaktik (abgestimmt nach Adressatenbezug usw.) erforderlich wäre. (Damit ist nicht einmal der selbstverständliche Transfer vieler Elemente und Grundfragen auf das Lehramt an Schulen gemeint.) Das könnte von der Organisation von Abteilungsbesprechungen in größeren Betrieben oder der Teamweiterbildung später im eigenen Betrieb (Architekturbüro, Anwaltskanzlei, Apotheke, Arztpraxis usw.) bis zu interner Weiterbildung oder der Verständigung von Ärzten oder Anwälten/Richtern mit ihren Patienten/Klienten reichen. Auch auf diese Dimension eines systematischen Auf- und Ausbaus der Lehrkompetenz sollte verwiesen werden.

## 6. Zulassungsvoraussetzungen (einschließlich Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen)

**A)** Für das *Sammelzertifikat* Hochschuldidaktik der **Universität Basel** gibt es keine Zulassungsbeschränkungen. Eine Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen ist bis zu 50% möglich, sofern es dem Curriculum entspricht. **B)** Für das *Dozierendenprogramm* sind die Zulassungsvoraussetzungen für eine Teilnahme: Promotion, Lehrtätigkeit im Zeitraum des Programms und die Mitarbeit in bildungs- und/oder wissenschaftspolitischen Gremien, Aufnahmegespräch. Eine Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen ist nicht möglich. Zum Weiterbildungstudium an der **Universität Bern** zugelassen sind Personen mit einer Lehrtätigkeit im tertiären Bildungssektor oder in der Weiterbildung. Teilnahmevoraussetzung ist ausserdem die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten. Nach der Anmeldung erfolgt ein Kontaktgespräch, in dem Ziele, Inhalte und Verlauf des Studiums besprochen werden. Angeboten werden vor der Anmeldung Beratungsgespräche, um offene Fragen zu klären und umfassend zu informieren. Durch den modularen Aufbau sind Anerkennungen äquivalenter Weiterbildungen und Leistungen erleichtert. Insgesamt wird maximal 1 Credit pro Modul angerechnet. Die **Hochschule Luzern** setzt eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule voraus. Zulassungsvoraussetzung an der **Universität Luzern** ist eine Lehrtätigkeit auf Nachwuchsebene. Nachweislich erbrachte Leistungen können angerechnet werden.

Die Zulassungsvoraussetzungen an der **Zürcher Fachhochschule** lauten: Hochschulabschluss (Fachhochschule beziehungsweise deren Vorgängerinstitutionen, Universität usw.); Abschluss in einer vergleichbaren Institution; Lehrtätigkeit an einer Hochschule (Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Universität); absehbare Lehrtätigkeit an einer Hochschule. „Sur dossier“ und nach Rücksprache mit der Kursleitung ist es möglich, sich andernorts erworbene Qualifikationen anrechnen zu lassen.

Die **Universität Zürich** verlangt, dass die Lehrtätigkeit einem bestimmten zeitlichen Umfang entspricht und verschiedene Lehraufgaben umfasst.

Im Vergleich der Regelungen ist die Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen am wenigsten ausgeprägt. Even-

tuell spricht das für besonders flexible Regelungen. Es kann auch ein Zeichen dafür sein, dass jedes Programm so spezifisch ist, dass verallgemeinerbare Aussagen nicht möglich sind. Soweit Regeln bestehen, scheinen sie Mobilität noch nicht ausreichend zu fördern.

## 7. Organisation des Studiums, Einschreibung in das ganze Programm?

In diesem Abschnitt war als Grundlage dieses Artikels vom Verfasser besonders danach gefragt worden, ob die Anmeldung selektiv zu Einzelveranstaltungen erfolgt oder die Einschreibung in das ganze Programm vorgesehen ist. Weiter, ob für das Programm ein Verbund/ein Netzwerk mit anderen Hochschulen existiert (in dem sich naturgemäß bald eine Diskussion um gemeinsame Maßstäbe entwickeln würde). Für das Sammelzertifikat an der **Universität Basel** ist keine gesonderte Anmeldung nötig. Eine Gesamteinschreibung ist nicht vorgesehen, die Anmeldung erfolgt zu den einzelnen Kursen. Nach Einreichen der Teilnahmebestätigungen zu den 5 Grundmodulen und 2 Wahlmodulen (mit oder ohne Portfolio je nach Variante) wird das Sammelzertifikat in der Variante A1 (ohne Leistungsnachweis) oder Variante A2 (mit Leistungsnachweis) ausgestellt. Für das Dozierendenprogramm wird bei erfüllten Teilnahmebedingungen und erfolgreichem Aufnahmegespräch ein Ausbildungsvertrag unterzeichnet und damit die Anmeldung für das ganze Programm bestätigt. Es bestehen für beide Programme Kooperationsvereinbarungen mit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. An der **Universität Bern** ist die Einschreibung/Anmeldung sowohl für Einzelveranstaltungen als auch das ganze Studium möglich. Diese Regelung setzt auf die Möglichkeit, sich erst nach Besuch einzelner Veranstaltungen (appetizer) zum Studium des Gesamtprogramms zu entschließen. Für die einzelnen Kurse ist (ebenso wie zur Teilnahme an den Sitzungen der Communities of Practice („Praxisgemeinschaften“)) separate Anmeldung erforderlich, weil aus dem gesamten Angebot der hochschuldidaktischen Kurse ausgewählt werden kann. Die Anmeldung für das Programm der **Hochschule Luzern** ist für einzelne Module oder den ganzen Basiskurs möglich. Die schweizerische Fachkommission für Dozierendenweiterbildung, eine Kommission der KFH Schweiz, die auch die Rahmenrichtlinien erarbeitet hat, verfolgt die Umsetzung und konzipiert die Weiterentwicklung. An der **Universität Luzern** erfolgt die Einschreibung in der Regel für das gesamte Modul (zwei Semester). Das Angebot ist nicht in einen Verbund eingegliedert. Auch existiert zur Zeit noch keine begleitende Lehr-/Lernumgebung. Die Module des Zertifikatslehrgangs der **Zürcher Fachhochschule** sind als Workshops konzipiert. Bei diesem Lernarrangement lernen die Teilnehmenden vorwiegend durch Selbsterfahrung, indem sie selbst aktiv werden. Praxisorientierte Fragestellungen und Aufgaben bilden den Kern der Lernsituation. Lernen besteht nicht in der Rezeption von Inhalten, sondern in der aktiven Verarbeitung der konkreten Erfahrungen in der aktuellen Situation und der sukzessiven theoretischen Verallgemeinerung dieser Erfahrung durch die Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden in den Gruppen- und Feedbackphasen. Man kann sich für einzelne Module oder den ganzen CAS HD anmelden. Der CAS wurde im Auftrag der Zürcher Fachhochschule entwickelt. Dazu gehören die

Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, die Zürcher Hochschule der Künste und die Pädagogische Hochschule Zürich. Das Angebot der **Universität Zürich** ist in ein Netzwerk eingebunden.

#### Vergleichende Bemerkungen

Als Folge der Auffassung, die Qualifizierung für Lehre, Prüfungen, Studienreform sei freiwillig, gehöre also nicht zu einer systematischen Ausbildung zum Hochschullehrer, schreiben sich Interessierte nur bei einzelnen Hochschulen in das ganze Programm ein. Zwar werden viele Angebote in einem Programmmzusammenhang organisiert, aber können einzeln (und in Auswahl) belegt werden. So entsteht dann auch in Basel förmlich das „Sammelzertifikat“ (allerdings als Nebenangebot zu einer professionellen Ausbildung).

### 8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs

In der Variante A2 der **Universität Basel** wird der Studienerfolg durch eine Portfolioarbeit im Umfang von ca. 10 Seiten dokumentiert und festgestellt. In der **Universität Bern** ist pro Modul eine Modularbeit von 30 Arbeitsstunden abzuliefern, die nachbesprochen wird (insgesamt 6 Modularbeiten). Sie besteht in der methodischen Umsetzung des Gelernten in die Praxis sowie die Reflexion und Dokumentation dieser Umsetzung. Sie muss bestimmten Kriterien genügen, sich z.B. auf ein bestimmtes theoretisches Konzept und auf ein bestimmtes Modul beziehen sowie den Erwerb mindestens einer Kompetenz aus dem Modul dokumentieren, um positiv beurteilt zu werden. In der **Hochschule Luzern** werden individuelle Lernnachweise in schriftlicher Form verlangt, ein Veranstaltungsbesuch mit Vor- und Nachbereitung findet statt und ein Portfolio ist abzugeben. Der Leistungsnachweis besteht an der **Universität Luzern** aus einer schriftlichen Beschreibung eines Lehrprojekts der/des Teilnehmenden, welche verknüpft ist mit Erfahrungen aus dem Kurs und die Entwicklung der eigenen Lehrphilosophie darlegt. Die Transferwirksamkeit wird in der **Zürcher Fachhochschule** als entscheidende Größe angesehen. Daher werden die gegenseitigen Veranstaltungsbesuche in einem mehrseitigen Bericht zuhanden der Kursleitung reflektiert. Zusätzlich wird ein Lehr-/Lernportfolio als Zertifikatsarbeit verlangt, in dem Standards guter Hochschullehre mit Arbeitsproben belegt werden. Auch an der **Universität Zürich** besteht der Leistungsnachweis in einem Lehrportfolio, in dem die eigene Lehrleistung und Lehrqualität dokumentiert und reflektiert wird.

#### Vergleichende Bemerkungen

Eine freiwillige Ausbildung mit einer Erfolgskontrolle zu beenden, die valide feststellt, ob die in gemeinsamen Erklärungen der Hochschulen explizierten Ziele der Ausbildung erreicht wurden, ist nur schwer durchzusetzen. Das wird noch gesteigert, wenn in Abstufungen festgestellt wird, wie weit erreicht, und evtl. Nachholbedarf oder sogar Ungenügen festgestellt wird. Trotzdem wäre sie aus Verantwortung für die Studierenden erforderlich. Der erfolgreiche Erwerb der Lehrkompetenz wird mit einem obligatorischen Lehrportfolio reflektiert (mal mit, mal ohne Feedback). Das Programm in einem obligatorischen schriftlichen Reflexionsprozess enden zu lassen, ist immerhin mehr, als die

meisten deutschen Modelle bisher erreicht haben. Trotzdem reicht es nicht aus, sich als teilnehmende Person selbst den Erfolg zu bestätigen.

### 9. Art des Studienabschlusses?

Die Institution und der Status der Personen, die den Studienabschluss bestätigen, ist ein Indikator dafür, inwieweit sich die jeweilige, das Programm tragende Hochschule mit der Ausbildung identifiziert. Für das Sammelzertifikat der **Universität Basel** sind zwei Varianten möglich: Variante A1 ist eine *Präsenzbescheinigung ohne Leistungsnachweis*, wenn Teilnahmebescheinigungen zu mindestens je einem Kurs der 5 Grundmodule und zu 2 Wahlmodulen eingereicht werden. Für eine Teilnahmebescheinigung ist eine Mindestpräsenzzeit von 80% der Kursdauer nötig. Für den Erwerb des Zertifikats Variante A2 *mit Leistungsnachweis* (ab 2011 SEDA akkreditiert) wird, wie erwähnt, zusätzlich eine Portfolioarbeit im Umfang von ca. 10 Seiten eingefordert. Das Zertifikat wird unterschrieben von der Leiterin des Programms und vom/von der Vizerektor/in Lehre. Voraussetzung ist eine regelmässige Teilnahme (minimale Anwesenheitspflicht 80%) und erfolgreich absolvierte Prüfungen bzw. begutachtete Portfolioarbeiten und die Präsentation der Abschlussarbeit. Das Zertifikat wird unterschrieben von der Leiterin des Programms und vom/von der Rektor/in und wird in einem feierlichen Rahmen übergeben. Die **Universität Bern** beendet ihren Studiengang mit Abschluss „Universitäres Weiterbildungszertifikat“; „Certificate of Advanced Studies in Higher Education“. Durch die Orientierung an den Akkreditierungsrichtlinien der britischen Staff and Educational Development Association (SEDA) wird eine internationale Anerkennung des verliehenen Zertifikates angestrebt. Das Zertifikat wird vom Präsidenten der Kommission für Weiterbildung und vom Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung unterschrieben. Das Zertifikat umfasst auch ein Diploma Supplement nach europäischem Muster. Die **Hochschule Luzern** sieht vor, dass jedes der drei Programme mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann. An der **Universität Luzern** wird das Zertifikat über die hochschuldidaktische Weiterbildung für Assistierende vom Prorektor für Lehre der Universität Luzern und dem Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich unterzeichnet, welche das Programm in Luzern realisiert. Die **Zürcher Fachhochschule** stellt das Zertifikat zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Zürich aus. An der **Universität Zürich** werden die Zertifikate vom Dekan/Dekanin und dem für Lehre zuständigen Prorektor unterschrieben.

#### Vergleichende Bemerkungen

Für die Art des Studienabschlusses ist positiv zu vermerken, dass die Zertifikate meist nicht nur von der das Programm organisierenden Stelle, sondern auch von dem für Studium und Lehre zuständigen Mitglied der Hochschulleitung oder sogar dem Rektor unterschrieben werden. Damit identifiziert sich die Hochschule mit den Programmen. Man beachte den feinen Unterschied: Wären die Programme Teil einer professionellen Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (oder neu berufener Hochschullehrer/innen, etwa an Fachhochschulen), dann müssten die Zertifikate von dem für Berufungen und den Nachwuchs (sowie meist die

Forschung) zuständigen Mitglied der Hochschulleitung unterschrieben werden.

## 10. Art der Qualitätssicherung? (Evaluation, wiss. Beirat o.ä.)

Die Kurse des *Sammelzertifikats Hochschuldidaktik* der **Universität Basel** werden durch die Teilnehmenden mittels vorgegebener Fragebogen laufend schriftlich evaluiert. Ein Feedback durch die Referent/innen erfolgt nach jedem Kurs. Es finden regelmäßig auch Evaluationsgespräche mit den Referent/innen statt. Das Programm wird außerdem extern durch die SEDA evaluiert und akkreditiert. Die Leiterin des ESDU führt Visitationen einzelner Kurse durch. Alle 3 Jahre werden Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Beim *Dozierendenprogramm* finden die gleichen qualitätssichernden Maßnahmen statt. Außerdem findet teilnehmende Beobachtung durch die verantwortliche Programmleiterin statt. An der **Universität Bern** ist eine Evaluation durch die Studiengangsleitung vorgesehen. Außerdem besteht eine Aufsicht durch die Programmleitung. Die **Hochschule Luzern** hat Qualitätsstandards entwickelt. Sie sind auf der Homepage der Fachstelle für Hochschuldidaktik nachzulesen. [www.didaktik.hslu.ch](http://www.didaktik.hslu.ch). Außerdem findet eine jährliche Evaluation der einzelnen Module und des Gesamtkonzeptes statt. Die Evaluation erfolgt an der **Universität Luzern** durch die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Anschluss an einzelne Kurstage und nach Abschluss des gesamten Moduls. Die **Zürcher Fachhochschule** betreibt ein anderes Qualitätsmanagement: Jedes Modul wird eine Woche nach Ende der Präsenzveranstaltung über das Internet von den Teilnehmenden evaluiert. Die Qualität wird auch an der Zufriedenheit der Teilnehmenden gemessen: Obwohl das Angebot bis jetzt nur über einen Webauftritt beworben wird, kommt durch Mund zu Mund Propaganda seit dem Start im Jahre 2006 jedes Jahr ein CAS mit ca. 20 Teilnehmenden zustande. Bis heute absolvierten gegen 100 Dozierende folgender Institutionen den CAS HD: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Zürcher Hochschule der Künste, Pädagogische Hochschule Zürich, Hochschule für Technik Zürich, Hochschule für Wirtschaft Zürich, Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Graubünden, Berner Fachhochschule. Die **Universität Zürich** befindet sich in der eigenen Qualitätskontrolle im Verbund mit der ETH Zürich.

### Vergleichende Bemerkungen

Alle diese Programme stehen unter einem hohen Legitimationsdruck. Daher sind regelmäßige Teilnahmebefragungen selbstverständlich. Allerdings sollten sie nicht unmittelbar am Ende eines Workshops stattfinden, da viele Ergebnisse erst Tage später klar werden, manchmal sogar erst viel später. Auswertungsgespräche mit den Moderator/innen sind schon weniger häufig, aber nicht weniger wichtig. Die Motivation und Einzelerwartungen der Teilnehmenden stehen manchmal in klarem Gegensatz zu den Zielen des Programms und des Einzelseminars; dann kommt es zu Konflikten (z.B. Teilnahmemotiv: schnelles Abholen von ein paar „Tricks und Tipps“, aber weitere Fragen nicht an sich heran kommen lassen). Solche Teilnehmer bewerten den Workshop u.U. sehr negativ.

## 11. Kosten des Studiums

Die für die Teilnahme erhobenen Gebühren reichen von „Null“ für Mitglieder der eigenen Hochschule (bei den Universitäten Bern und Luzern) stufenweise über 1.200 SFr. und 5.500/6.000 SFr. bis zu 10.800 SFr. (Universität Bern für Externe). Damit zeigt sich ein heterogenes Bild, wie auch in Deutschland. Einerseits gibt es Hochschulen, die die Kosten für ihre eigenen Lehrenden vollständig übernehmen und solche, in denen Kosten unterschiedslos für alle anfallen. Erkennbar sind Unterschiede in der Höhe bei vergleichbaren Leistungen. Da der Verfasser keinen Einblick in das Zustandekommen der Summen hat, sei ein kleiner Blick nach Deutschland geworfen: Mal wird sich dort einfach an den bereits bestehenden „Tarifen“ anderer Hochschulen orientiert, ohne selbst Kosten zu rechnen. Mal wird die Belastbarkeit der potentiell Teilnehmenden geschätzt und mit deren Akzeptanzvorstellungen abgeglichen – also auch nicht kalkuliert. Dabei kommt in Deutschland 40-60 Euro pro Tag als Teilnahmebeitrag heraus. Zum Teil werden Externe höher belastet (auch wenn sie in Status und Einkommen vergleichbar sind). Mal besteht eine Hochschule auf einer Vollkostenrechnung (wie die Universität Bochum versucht hat), mal wird eine Hochschule (mit Unterstützung des dortigen Wissenschaftler-Personalrats) auf die Übernahme aller Kosten mit dem Hinweis verklagt, sie sei gesetzlich zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (und zur Förderung ihres Personals) verpflichtet; also habe sie auch die Kosten zu tragen. Der Prozess ist noch anhängig. Zum Teil werden wohl die Kosten für auswärtige Referent/innen zugrunde gelegt, aber dann erfolgt eine Kostenteilung der Teilnehmenden mit der Hochschule, wobei diese den Hauptteil übernimmt. Bei dem vorliegenden schweizer Vergleich sind große Kostendifferenzen für Teilnehmende schon wegen der Unterschiede zwischen den Programmen im zeitlichen Volumen und den Arbeitsformen unvermeidlich. Aber über die darüber hinaus bestehenden Differenzen lohnt, noch einmal nach zu denken. In einem System, das von der Mobilität seiner Mitglieder lebt, also darauf angelegt ist, woanders ausgebildete Personen an die eigene Hochschule zu berufen bzw. selbst ausgebildete Personen abzugeben, ist es nicht systemkonform, Mitglieder anderer Hochschulen, die teilnehmen, finanziell zu bestrafen. Dieser Systemgedanke wird in Deutschland noch verschärft durch das sog. Hausberufungsverbot auf Professuren (im Regelfall kann eine Bewerbung aus dem eigenen Haus nicht berücksichtigt werden; damit wird Mobilität erzwungen). Genereller Eindruck also: Hier sollte noch einmal nachgerechnet werden.

## III. Resümee

### 1. Erstausbildung oder Weiterbildung?

Die Schweiz verfügt über ein reiches Angebot an Veranstaltungen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz. Auch außerhalb ganzer Zertifikatsprogramme gibt es zahlreiche Veranstaltungen. Viele Programme sind zunächst einmal – lokal gesehen – ein Erfolg. Sie sind im Zweifel immer gegen konkurrierende Investitionswünsche anderer Vorhaben (und innerhalb der Befürworter gegen sehr unterschiedliche

Vorstellungen von der zu lösenden Aufgabe) durchgesetzt worden. Das Erreichte stellt oft bereits das unter diesen Umständen erreichbare Optimum dar. Dieser Erfolg ist in vollem Umfang anzuerkennen.

Trotzdem müssen sich die Programme in ihrer Qualität dann an überregionalen Standards messen lassen. Diese orientieren sich nicht an den ursprünglichen lokalen Hindernissen, sondern allein an beruflichen Erfordernissen auf einem hohen Niveau. Das mag für die lokalen Akteure zunächst frustrierend wirken, kann aber auch konstruktiv die Richtung für die weitere Entwicklung weisen und lokale kontroverse Debatten um die Einhaltung solcher Standards argumentativ entlasten. An welchen Anforderungen sind die Programme auszurichten? Zunächst natürlich an den Forderungen, auf die sich 2001 fünf schweizer Universitäten einerseits und 2003 die schweizer Fachhochschulen andererseits geeinigt haben. Aber diese Konsenskataloge enthalten hauptsächlich Rollenzuschreibungen und Fähigkeiten der Lehrenden, und Vieles ist dadurch nicht näher bestimmt, was prompt (z.B. beim Thema Programmvolumen, evtl. unter Einflußnahme der Träger) zu erheblichen Unterschieden geführt hat. Auch sind die Konsense selbst einer kritischen Analyse zugänglich. Ein Vergleich der schweizer Studienprogramme, ihrer Modulstruktur und ihres Umfangs zeigt zunächst einmal große Unterschiede. Ist das positiv oder negativ zu bewerten? Diese Frage löst Grundsatzüberlegungen aus.

Handelt es sich um *reine Weiterbildungsangebote*, dann kann das Spektrum gar nicht breit genug sein – vorausgesetzt, es stößt auf Nachfrage. Steuerungselement sind die Wünsche der weiterzubildenden Lehrenden; nachfrageorientierte Programme wären das Ergebnis. Die Befriedigung unterschiedlichster Weiterbildungsbedürfnisse wäre dann ein Qualitätsmerkmal des Gesamtsystems in der Schweiz. Die meisten Programme bezeichnen sich auch als Weiterbildung. Jedoch – Weiterbildung wovon? Wo in der bisherigen akademischen Karriere der Adressaten hätte dann die einer Hochschule angemessene, systematische Erstausbildung stattgefunden? Im normalen Fachstudium, das alle Lehrenden absolviert haben, sicherlich nicht (s.u.). In der Promotionsphase von Fall zu Fall inzwischen schon – aber die Regel ist das nicht.

Handelt es sich aber in Wirklichkeit um eine *Erstausbildung in Lehrkompetenz*, wo bleibt dann die ausbildende Institution und ihre Verantwortung, wenn Profile und die Auswahl der Veranstaltungen im einzelnen allein den Teilnehmenden überlassen bleiben? Die Hochschulen sind (soweit sie selbst den Nachwuchs für die Lehre an Hochschulen ausbilden) verpflichtet, diesen Nachwuchs ihrerseits nach professionellen Standards auszubilden, also institutionell gesteuerte Personalentwicklung zu betreiben.

Dann kann dies (bei Beachtung professioneller Regeln der Curriculumentwicklung) nur auf der Basis einer Analyse und Ableitung des vollen Anforderungsprofils in der Hochschullehre stattfinden. Das Ergebnis weist deutlich über bloßes „classroom management“ hinaus. Ergebnis ist dann ein systematisch abgeleitetes Kompetenzprofil, das curricular bzw. modular gestuft erworben werden kann. Aus institutionellen und berufspolitischen Gründen (u.a. aus Sicht der Vergleichbarkeit in Einstellungs- und Auswahlverfahren) müssen die Hochschulen, muss der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte an Hochschulen ein Interesse an einer einigermaßen ein-

heitlichen bzw. vergleichbaren Qualifikation haben. Eine Erstausbildung, die diesen Forderungen gerecht wird (und deren Reichweite und Niveau zu definieren wäre) kann nicht nach dem sehr individuellen Gefühl potentieller Teilnehmender vorgehen, an der einen oder anderen Stelle noch Optimierungsbedarf zu haben. Das bezeichnet Ausgangsmotivationslagen, aber keine wissenschaftliche Ausbildungsgrundlage. (Damit wendet sich der Verfasser natürlich nicht gegen individuell unterschiedliche didaktische Zugänge). Die Ausübung der Lehre im Rahmen und der Verantwortung einer öffentlichen Einrichtung Hochschule ist keine Privatangelegenheit der dort Lehrenden. Sie stehen in der Verantwortung gegenüber den Studierenden und der Gesellschaft. Selbstverständlich sind Freiheiten und Flexibilitäten in der individuellen Ausgestaltung der Lehrkompetenz notwendig. Auf höheren Stufen des Erwerbs der Lehrkompetenz müssen dann allerdings persönliche Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen nach persönlicher Entscheidung möglich sein. Hochschuldidaktik wollte nie den „windschnittigen Einheitsdozenten“ erzeugen – schon gar nicht angesichts wachsender Heterogenität der Studierenden, der nur mit einem vielfältigen Lehrkörper begegnet werden kann.. Aber es gibt professionelle Mindeststandards, die auch von einer noch so neigungsbezogenen Wahl der Teilnehmer eingehalten werden müssen. Da es sich in Wahrheit um eine grundständige Berufsausbildung handelt (wie erwähnt: wo hätte vorher eine Berufsausbildung stattgefunden, die nun nur noch als Weiterbildung fortgesetzt werden müsste?) müssen diese Standards zunächst gesichert werden. Wenn der britische Weg gegangen würde, die berufliche Vorbereitung in ein Initial Entry Training (IET) und ein Continuous Professional Development (CPD) zu teilen, dann könnte beim CPD von Weiterbildung gesprochen werden.

## 2. Gemeinsame Standards?

In einer gemeinsamen Wissenschaftskultur ist auch eine Einigung auf gemeinsame Standards notwendig. Das ist aber bisher in der Schweiz nur in einer ersten Stufe der Fall (genauso wie in Deutschland – im Gegensatz etwa zu Großbritannien). Damit wird das bisher schon Geleistete nicht gemindert. Der Verfasser weiß aus langjähriger Erfahrung, wie schwer solche Prozesse voran zu treiben sind. Solche Einigungsprozesse auf professionelle Standards sind natürlich mühsam, durch immer neue Personalwechsel innerhalb hochschuldidaktischer Stäbe erschwert und ohne konzeptionellen und inhaltlichen Konsens mit den Hochschulleitungen kaum zu leisten. Aber es geht kein Weg daran vorbei ... Die zur Zeit vorfindlichen Varianten der Programme reichen von einem fest liegenden Studienprogramm bis zu völliger Wahlfreiheit. Letzteres setzt allein auf den Stand des individuellen Problembewusstseins potentieller Teilnehmender als Steuerungseinheit. In einem solchen Fall wird – wie zu sehen war – kein professionelles Minimalprofil vorgegeben (das aus institutioneller Mitverantwortung legitimiert wäre). Den Programmen soll aber an dieser Stelle von außen keine andere Absicht interpretativ unterschoben werden, als die selbst gewollte. Dann handelt es sich genau genommen tatsächlich um reine Weiterbildungsangebote, nicht um eine von der ausbildenden Institution gesteuerte Personalentwicklung. Also findet eine systematische Ausbildung im



Namen der Ausbildungsinstitution in der Schweiz (zumindest flächendeckend) noch nicht statt. Die Programme nicht mehr einzeln, sondern unter berufsstrategischen Gesichtspunkten gemeinsam betrachtet, ergibt als Vergleich, dass – trotz der Zusammenarbeit der Akteure auf Landesebene – keine gemeinsame Vorstellung der schweizer Programme von dem professionellen Profil der Lehrkompetenz erkennbar ist. Eine Variante, die ein Kerncurriculum (zur Sicherung eines bestimmten professionellen Profils) mit Wahlmöglichkeiten als individuelle und fachkulturell typische Profilbildung verbindet, gibt es unter den hier vorgestellten Modellen – soweit ersichtlich – nicht. In dem Kontinuum zwischen 90 und 450 Stunden spiegelt sich eher eine bunte Sammlung von Qualifizierungsmöglichkeiten, als ein professionelles Profil, dessen Erwerb (und Steigerung in Ausbaustufen) vertreten würde. Insofern handelt es sich nach wie vor um ein – zweifellos originelles und im lokalen Einzelfall gut gemachtes – Spektrum von Weiterbildungen; die Kriterien einer Personalentwicklung oder systematischen Ausbildung werden so (noch) nicht erfüllt. Wenn die hier verglichenen Programme nun in einer Gesamtbilanz noch einmal Revue passieren, dann fallen vier Umstände auf:

1. Auch in der Schweiz gibt es – wie bei den deutschen Angeboten – ein Spektrum der Ziele/Anlässe für die vorstehenden Programme, das (wie eingangs erwähnt) von der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses bis zur unverbindlichen Option für weiterbildungswillige Lehrende reicht.
2. Die Programmvolumina gehen (wohl auch infolge Ziff. 1 und begrenzter Ressourcen) weit auseinander (60 bis 450 Stunden; 2 bis 15 ECTS-Punkte).
3. Ein gemeinsames Berufsbild, für das hier ausgebildet werden soll, ist eingeschränkt nur insofern erkennbar, dass alle Programme einen Überlappungsbereich im „Classroom Management“ haben. Viele erschöpfen sich darin, z.T. auch dort nur in einem schmalen Profil, das nicht das ganze professionelle Profil in der Lehre der Hochschullehrenden widerspiegeln kann.
4. Personalentwicklung der Trägerinstitution (also eine ausgeprägte Mitverantwortung der Institution für die Berufsvorbereitung für die Lehre) muss sich als Konzept für eine akademische Personalentwicklung zu den von der Institution gewünschten Profilen und Qualitätsniveaus niederschlagen (mit individuellen und fachkulturellen Spielräumen). Dies ist – zumindest anhand der Selbstdarstellungen – eigentlich nur in Basel explizit erkennbar. Bern zeigt eine gewisse Zwitterstellung, indem die Akkreditierungsrichtlinien der britischen SEDA übernommen wurden, während die anderen Angebote (vielleicht mit Ausnahme der Hochschule Luzern im Basisprogramm) reine Weiterbildung anbieten, in reinster Form als nachfrage-orientierte Weiterbildung in der Universität Zürich, in der den Teilnehmenden maximale Selbstbestimmung überlassen wird.

### 3. Qualität – Profil – Vollständigkeit?

Aus dem Vergleich der hier vorgelegten Programme ergibt sich ein weiterer Diskussionsbedarf bezüglich der Frage, ob die Qualität und das Profil (auch als Dimensionen der professionell erforderlichen Kompetenzen) allein durch die Summe der Qualitäten jeder Einzelveranstaltung in einer

frei wählbaren Kombination von Veranstaltungen bereits gewährleistet ist. Graham Gibbs (1997) hatte bereits kritisiert, dass die meisten international von ihm verglichenen Ausbildungen viel zu kurz greifen – m.a.W. dass wichtige, tiefere Dimensionen des Verständnisses nicht erworben würden. Er stellt zur Zielsetzung derartiger Ausbildungen die Frage, welches Ziel verfolgt werde: „Focus on teaching or on being an academic“.

Diese Abstraktion wird durch die Abbildung eines vom Verfasser frei gewählten, aber real existierenden schweizerischen Halbjahresprogrammes konkretisiert. Dort werden angeboten: Basics der Hochschuldidaktik / Betreuung schriftlicher Arbeiten / Datenbank- und Internetrecherche professionell für Geistes- und Sozialwissenschaften / Effective Presentations in English / Einführung in die Literaturverwaltung / Vertiefung / Entwicklung guter strukturierter schriftlicher Prüfungsfragen: Multiple Choice und Kurzwortfragen / Grundlagen der Hochschullehre / Grundlagen der Rhetorik: Sprache, Sprechen, Rede / Prüfungen planen, durchführen und auswerten / Scientific Writing Clinic (Medicine, Life Sciences and Chemistry) / Selbstevaluation der Lehre / Studierende aktivieren – Lernerfolg fördern / Studierende mit Zielen führen / Studierende mündlich prüfen / Teaching Portfolio: Lehrkompetenzen darstellen und entwickeln / Visualisieren von Lerninhalten / Workshop Evaluation / Workshop Gruppenlernen / Workshop Rhetorik / Workshop Rhetorik / Workshop Scientific Writing.

Da mögen dann auch noch Praxisgemeinschaften dazu kommen. Solche (oder recht ähnliche) Programme sind international häufig anzutreffen. Diese Programme mögen in ihren Veranstaltungen häufige Nachfragen widerspiegeln. Das professionelle Profil, das in diesem Programm erkennbar ist, bleibt jedoch in vieler Hinsicht unvollständig. Es spiegelt überwiegend eine Beschränkung auf – ebenfalls nur Teile des – „Classroom Management“. Die Praxisgemeinschaften sind ein Gefäß, in dem viel Positives, Unterschiedliches geschehen kann (wie in den Publikationen nachlesbar). Aber viele relevante Themen spiegeln sich zumindest nicht in Veranstaltungsthemen, in denen der Focus darauf gelegt würde. Um nur einige Beispiele zu nennen: Es fehlen Beratungen von Studierenden, Begleitung in Qualifikationsarbeiten, Möglichkeiten des Praxisbezuges in der Lehre, des Forschungsbezuges im Lernen, Kompetenzerwerb im Studium, Anforderungen interdisziplinärer Lehre, problem-/projektbasiertes Lernen, blended learning und viele Kontextthemen, wie Sinnfragen des Studiums, Bildungswirkungen des Studiums, gesellschaftlicher Auftrag der Hochschule, akademische und formale Arbeits- bzw. Vertragsbedingungen der Lehrenden, Konflikte zwischen Forschungszwang und Lehrtätigkeit usw. Das mag fallweise am Rande angesprochen werden, aber offensichtlich nicht mit dem Gewicht, dass es zu einem Veranstaltungsthema reichen würde und erscheint obendrein auf diese Weise nicht gesichert. Wie beginnt der Bericht der Universität Zürich: „<Hochschuldidaktik> beschäftigt sich mit der Hochschule als Studien- und Bildungsort.“ Das müssen die Themen, muss das Profil der Teilnehmenden ebenfalls spiegeln. Und hier müssen die Diskussionen kollegial untereinander, aber auch mit den Trägern geführt werden – zur Weiterentwicklung des Bewusstseins von einem zeitgemäßen Berufsbild der an Hochschulen Lehrenden und zur Finanzierung einer entsprechenden Ausbildung.

Zunächst aber ist das Positive festzuhalten: Eine wichtige Etappe zu einem hochklassigen Angebot ist erreicht, in Einzelfällen auf höherem Niveau als in einer Reihe von Fällen in Deutschland. Die Schweiz verfügt in der Ausgestaltung der jeweiligen Programme über viele anregende Ideen und Konzepte, die die weitere Entwicklung bereichern werden. Insbesondere die Träger dieser Ausbildung müssen aber wohl konsequenter den Schritt von der Weiterbildung zu einer Personalentwicklung gehen, die von dem institutionellen Interesse der Hochschulen geprägt ist.

### Anlage 1

#### Towards effective teaching and learning at Swiss universities

Verfasst am 09.07.01 von P. Alean, L. Vieli, A.-B. Utelli, Univ. of Zurich  
*This paper has been compiled by a group of faculty developers from 5 Universities<sup>1</sup> in Switzerland who reached a consensus about the underpinning principles and values of faculty development programmes as well as the objectives and outcomes of such programmes.<sup>2</sup>*

#### Aims of this paper

The framework presented in the paper aims to contribute towards improving university teaching and learning in general. More specifically, this paper aims to provide a basis for

- planning faculty development activities,
- designing faculty development programmes,
- the accreditation (and assessment) of training programmes and teachers in higher education and thus to potentially increase the chances of Swiss academics on the international labour market,
- internal quality management of faculty development programmes (definition of minimal standards),
- university decision-making processes (internal) in connection with teaching (e.g. Habilitation regulations, recognition of national and international teacher training certificates, employment policy).

#### Underpinning principles and values

An effective university teacher is able to show how the following principles and values underpin his/her work:

##### 1. An understanding of how students learn

All activities in the teaching and learning environment should be based on an understanding of how students learn.

##### 2. A concern for students' development

Helping students learn must begin with a recognition that all students have their own individual learning needs and strategies, and bring their own knowledge and resources to the learning process, including their own native tongue. Work with students should show a concern for their development and enable them to develop capability, responsibility and competence in their personal and professional lives.

##### 3. A commitment to scholarship

At the base of professional teaching is an awareness and acknowledgement of the ideas and theories of others. All teaching should be underpinned by a searching out of new knowledge – about the subject/discipline, on an interdisciplinary level (including ethical issues) and about good teaching and learning practice. All teaching should also lead to students developing a questioning, analytical approach together with a capability for thinking systemically and creatively.

##### 4. A commitment to work with and learn from colleagues

Much of an academic's work is carried out as part of a team made up of teaching staff and academic support staff. The collegiality and support of peers is as important as individual excellence.

##### 5. The practising of equal opportunities

Teachers must be concerned that students have equal opportunities irrespective of gender, disabilities, race, religion or sexual orientation.

They aim to create a learning environment free from fear or sarcasm.

##### 6. Continuing reflection on professional practice

Teachers should reflect on their intentions and actions and on the effects of their actions.

#### Objectives and Outcomes

An effective university teacher is able to:

##### 1. Design a teaching programme within the context of the curriculum (e.g. series of lectures, case study, laboratory course) from a course outline, document or syllabus

Evidence may be based on:

- writing learning objectives and teaching goals,
- structuring the teaching programme to meet the needs of the learners in attaining the specified learning objectives,
- structuring the teaching programme to meet the needs of the curriculum,
- choosing teaching methods appropriate to the group of learners, their knowledge and skills, the mode of study, the subject material and the resources available,
- choosing appropriate assessment methods (including examinations) to test the attainment of the learning objectives,
- showing a general understanding of curriculum development.

##### 2. Use a wide and appropriate range of teaching and learning methods effectively and efficiently in order to work with large groups, small groups and one-to-one.

Evidence may be based on:

- making presentations (e.g. lectures, demonstrations),
- enabling group learning (e.g. through seminars, group discussion work, projects, laboratory classes, problem-based learning) and encouraging student participation in the learning process in the role of coach,
- supervising and giving feedback to individual students (e.g. diploma and doctoral students, feedback for term papers, diploma and doctoral theses, laboratory reports, exercises),
- using visual aids effectively (e.g. overhead projector, beamer, blackboard),
- using appropriate information technology effectively for the teaching and learning environment e.g. web-based training (WBT), computer-based training (CBT), CD-ROMs, synchronous and asynchronous communication tools,
- producing appropriate materials for the teaching and learning environment (e.g. handouts, guidelines for experiments, in conventional and/or electronic forms).

##### 3. Provide support to students on academic issues in a way that is acceptable to a wide range of students

Evidence may be based on:

- reviewing with students their progress,
- offering educational guidance and, where necessary, referring to specialist services (e.g. student advisers, psychological advisory service, careers advice centre),
- working in a way which takes account of individual student needs and perspectives.

##### 4. Use a fair, valid and reliable range of assessment techniques

For examinations, evidence may be based on:

<sup>1</sup> Universities of Basel, Berne, Geneva, Zurich and the Swiss Federal Institute of Technology, Zurich.

<sup>2</sup> The SEDA (Staff and Educational Development Association, UK) Standards for the accreditation of programmes to train teachers in higher education were used as a basis for this framework.

- generating and implementing assessment criteria in examinations that reflect learning objectives,
- grading examinations in a fair, valid and reliable manner (justifying grades),
- using various assessment techniques: written, oral and practical examinations, individual and group exams,
- choosing an appropriate form of the assessment according to e.g. the size of the group.

For written work, evidence may be based on:

- assessing and grading student work with criteria that reflect learning objectives,
- justifying grades,
- giving feedback to students.

#### 5. Initiate evaluation of their own work with a range of self, peer and student monitoring and evaluation techniques

Evidence may be based on:

- evaluating their own teaching: results of formative and summative evaluations,
- discussing evaluation results with students,
- encouraging/inviting peers to observe their teaching,
- implementing findings from these evaluations and peer observations.

#### 6. Perform effectively their management duties in connection with teaching

Evidence may be based on

- being an effective member of a teaching committee,
- acquiring the necessary number of teaching assistants appropriate to the teaching and learning environment,
- leading a teaching assistant team e.g. by introducing them to the work, discussing the tasks and exercises, observing their teaching, providing support, writing references,
- acquiring grants for teaching and learning projects,
- project management of new teaching and learning projects (IT and non-IT),
- organising training of the teaching assistant team.

#### 7. Develop personal and professional strategies appropriate to the constraints and opportunities of their institutional setting

Evidence may be based on:

- making appropriate use of available resources (resource management): time, money, personnel,
- working with change.

#### 8. Reflect on their own professional practice and pursued continuing professional development.

##### *Definition*

An effective university teacher is one whose teaching has met each of the eight objectives in a way that reflects the six underpinning values.

(Quelle: <http://www.sfdn.ch/pdf/SFDN-framework.pdf>, Aufruf am 2.11.2010).

## **Anlage 2 Richtlinien für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung für Dozierende an FH Bern, 17. Dezember 2003 Empfehlungen an die Fachhochschulen**

### *Ausgangslage*

Mit dem im März 2003 verabschiedeten Konzept für die didaktische und funktionsbezogene Weiterbildung hat die KFH die Zuständigkeiten geklärt und ihre grundsätzliche Haltung in dieser Frage festgelegt. Sie

spricht sich darin für eine Professionalisierung der Dozierendentätigkeit aus und empfiehlt den Fachhochschulen, im Sinne einer Massnahme für die Qualitätssicherung, die funktionsbezogene Weiterbildung nach gemeinsam vereinbarten Standards auszurichten (Kap. 2.3.3.2). Die vorliegenden Richtlinien enthalten solche Standards und legen den Rahmen für eine Dozierendenweiterbildung für eine Standardstufe fest.

### *Ziele*

Dozierende an Fachhochschulen verfügen zusätzlich zur fachlichen Qualifikation über Kompetenzen, die sie für ihre Funktionen, im Bereich der Lehre, des erweiterten Leistungsauftrages, des Hochschulmanagements und der Hochschulentwicklung befähigen.

Als Hochschulangehörige tragen Dozierende Mitverantwortung für die Gesamtheit der Leistungen und die Entwicklung ihrer Hochschule.

Die Kompetenzen richten sich nach den besonderen Anforderungen der Fachhochschule als praxis- und wissenschaftsorientierte Hochschule mit ihrem vierfachen Leistungsauftrag. Auf die Verbindung von Lehre – Forschung – Dienstleistung wird besonderer Wert gelegt.

### *Adressaten und Adressatinnen*

Im primären Fokus der Richtlinien sind die hauptamtlichen Dozierenden (d.h. Dozierende, die in der Regel mehr als 50% an der Hochschule tätig sind), die in der Lehre auf Bachelor-, Master- und Nachdiplomstufe tätig sind. Für weitere Gruppen von Hochschulangehörigen, wie nebenamtliche Dozierende, Assistierende, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, oder Hochschulangehörige, die nicht in der Lehre tätig sind, können die vorliegenden Richtlinien entsprechend den Bedürfnissen der Hochschule, der einzelnen Personen, Personengruppen oder Funktionen angepasst werden.

### *Kompetenzen*

Das Hauptgewicht der funktionsbezogenen Dozierendenweiterbildung zielt auf den Kompetenzaufbau für erfolgreiches Handeln an der Hochschule und nicht auf die Reproduktion von Wissensbeständen. Die Kompetenzen leiten sich aus den komplexen Anforderungen der verschiedenen Tätigkeiten von Dozierenden sowie den Qualitätsstandards der Fachhochschule für die verschiedenen Leistungsaufträge und für die Hochschulkultur ab. Als allgemeine Kompetenzen für FH-Dozierende gelten:

#### Bereich Lehre

1. Dozierende können auf der Basis von übergeordneten Lehr- und Lernzielen und didaktischen Leitlinien und unter Berücksichtigung des Adressat/innenkreises ihren Hochschulunterricht planen und begründen. Dazu gehören insbesondere: Festlegung der Lehr- und Lernziele, Auswahl und Strukturierung von Inhalten, Erstellen des eigenen Lehrplans, Auswahl von Methoden, Planung von Lernerfolgskontrollen.
2. Dozierende können Lernprozesse gestalten sowie adressaten- und themenspezifische Lernumgebungen für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen bereitstellen. Sie können ein lernförderndes Klima schaffen und dazu verschiedene Kommunikationsformen einsetzen. Sie wissen, mit der Lernsituation, dem Lernstoff und den Lernbedingungen verantwortlich umzugehen.
3. Die Dozierenden können Methoden und Hilfsmittel hinsichtlich Adressat/innen, Inhalten, Zielen und Ressourcen flexibel, situations-, gender- und niveaugerecht gestalten und ihre Rolle der Lernsituation entsprechend variieren.
4. Die Dozierenden können ihren Unterricht und die Lernleistungen der Studierenden evaluieren. Sie können die Studierenden in ihrem Studium begleiten und beraten sowie deren Leistungen sachgerecht sowohl formativ wie summativ beurteilen.

Bereich Forschung und Dienstleistungen

5. Dozierende können in interdisziplinären Teams an Lehr- und/oder Forschungs- resp. Dienstleistungsprojekten arbeiten. Sie entwickeln die Fähigkeit, solche Projekte zu leiten.
6. Die Dozierenden können aus Forschungsergebnissen Wissen gewinnen, das für die Lehre und Praxis von Bedeutung ist. Sie können dieses Wissen so aufbereiten, dass es für Studierende und die Partner in der Praxis verständlich, einsichtig und für den Lernprozess gewinnbringend ist.
7. Dozierende können Studierende in geeigneter Weise an Forschungs-, Dienstleistungs- und künstlerischen Projekten beteiligen, sie entsprechend darauf vorbereiten, einführen, anleiten und ihre Tätigkeit bzw. Ergebnisse überprüfen.

Bereich Hochschulmanagement und Hochschulentwicklung

8. Dozierende können die Rahmenbedingungen der Fachhochschulen bei ihrer Tätigkeit berücksichtigen und einen aktiven Beitrag zur Weiterentwicklung der Hochschule leisten.
9. Dozierende entwickeln eine reflexive und experimentelle Haltung gegenüber ihrer Tätigkeit an der Hochschule.

Inhalte

Für die Entwicklung obiger Kompetenzen sind u.a. folgende Inhalte relevant:

Bereich Lehre:

- Lernpsychologie, Lerntheorien,
- gesellschaftliches und kulturelles Hintergrundwissen,
- Grundfragen der angewandten Wissenschaften,
- Genderwissen,
- Curriculumsgestaltung,
- Vermittlungs-, Anregungs- und Begleitungsmethoden,
- Medien in der Hochschullehre,
- Beratung im Bildungsbereich,
- Evaluationsverfahren und Prüfungssysteme,
- Leitungs- und Interaktionsformen und -stile,
- Gesprächsführung.
- Leiten und begleiten von unterschiedlichen Gruppen.
- Konfliktmanagement.

Bereich Forschung / Dienstleistungen

- Wissensmanagement (Wissensproduktion, Wissensverwendung, Wissensverwertung),
- Methodik der anwendungsorientierten Forschung, der Entwicklung und der künstlerischen Produktion,
- Entwicklung und Management von Forschungs- und Dienstleistungsprojekten (Akquisition, Kalkulation, Organisation, Leitung, Kontrolle, Evaluation, Valorisierung etc.).

Bereich Hochschulmanagement und Hochschulentwicklung

- Entwicklung des Hochschulwesens,
- Teamarbeit, interdisziplinäres Arbeiten,
- Managementwissen,
- Betriebswirtschaftliche Grundlagen von Hochschulen (z.B. Finanzierung von Hochschulen, Projektkalkulation),
- Rechtsfragen an einer Hochschule (z.B. Hochschulrecht, Haftpflichtrecht, Urheberrecht, Vertragsrecht),

- Projektmanagement,
- Diversity-Management (Aspekte wie Gender, Interkulturalität etc.).

Kompetenznachweis

Der Kompetenznachweis kann erbracht werden durch

- Kompetenzbilanzierung bei einer von der FH bezeichneten Stelle aufgrund eines vorgegebenen Rasters und Vorgehens (Portfolio),
- Besuch von entsprechenden qualifizierenden Weiterbildungsangeboten, die von der FH zur Erlangung des Zertifikates anerkannt werden.

Bei einem erfolgreichen Kompetenznachweis können die Fachhochschulen ein Zertifikat abgeben.

Zertifikatskurs

Ein Zertifikatskurs dient der Kompetenzentwicklung als FH-Dozent/in und führt zu einem von der FH verliehenen Zertifikat.

Umfang: Ein Zertifikatskurs umfasst rund 200h (Kontaktstunden, Selbststudium, Coaching etc.)

Aufbau: Ein Zertifikatskurs ist curricular und in der Regel modular aufgebaut und enthält neben Pflicht- auch Wahlpflicht- und/oder Wahlkurse.

Anbieter: Anbieter bieten Gewähr, dass sie die vorliegenden Richtlinien beachten und die Weiterbildung nach den von der FH vorgegeben Standards ausrichten.

Die FH können selbst Anbieter solcher Zertifikatskurse sein oder mit anderen Anbietern zusammenarbeiten.

Qualitätsanforderungen:

- Lehrplan und didaktische Umsetzung sind konsistent.
- Aufgabe erforderlichen Qualifikationen. (sic!)
- Lehrplan und didaktische Umsetzung sind konsistent.

Zertifikat: Die Fachhochschulen regeln die Zertifizierung.

Weitere Hinweise

- Die FH legen die Funktion und den Stellenwert der Dozierendenweiterbildung im Rahmen des Qualitätsmanagements und der Personalentwicklung fest.
- Die FH legen fest, inwieweit der Kompetenznachweis bei der Anstellung, bei der besoldungsrechtlichen Einstufung und/oder bei der Vergabe des Professorentitels berücksichtigt wird.

(Quelle: <http://www.kfh.ch/uploads/empf/doku/Empfehlungen%20Richtlinien%20Weiterbildung%20Dozierende%20neu%20d.pdf>, Aufruf am 2.11.2010)

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler**, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslaw/Wolga; Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: [webler@iwbb.de](mailto:webler@iwbb.de)

## Projekt GUUGLE: „Gut und gerne lernen und lehren“ Hochschule Bremerhaven

P-OE möchte auf ein bemerkenswertes Projekt aufmerksam machen, das das Modell einer selbstorganisierten Personal- und Organisationsentwicklung als Alternative zu zentral organisierten oder top-down verordneten Modellen darstellt.

GUUGLE ist das Programm zur Förderung von Lehre und Lernen an der Hochschule Bremerhaven. Ziel ist es, hochschulweit den Austausch über Lernen und Lehren zu beleben, ein besseres Verständnis hierüber zu erlangen, das Lernen aller Beteiligten zu unterstützen und Innovationen zu fördern. GUUGLE richtet sich an Lehrende und Studierende gleichermaßen. Das Programm besteht aus vier Kernkomponenten und einem organisatorischen Rahmen.

....

Hinter GUUGLE steckt die Vorstellung, dass Lehre nicht in erster Linie eine technische Fertigkeit ist, also quasi ein Handwerk, sondern dass Lehre ganz maßgeblich von Faktoren wie Motivation, Einstellung, Selbstbild, Respekt, Empathie, Zusammenarbeit, Reflexion und dem kollegialen Umfeld geprägt wird. Und eben diese Faktoren bezieht GUUGLE mit ein.

GUUGLE will die Kultur des Lehrens und Lernens verändern. Das braucht viel Zeit und Geduld. Darum ist GUUGLE auf mindestens fünf Jahre angelegt mit der Option auf anschließende Verstetigung. Es sind natürlich nur Vorschuss-Lorbeeren, die die Hochschule Bremerhaven neuerdings in ihrem Briefkopf führt. Sie stehen für das Versprechen, das sie gegenüber dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Kultusministerkonferenz abgegeben hat, nämlich ein innovatives Programm zur Förderung exzellenter Lehre aufzulegen.

Wie kann GUUGLE diesem Versprechen gerecht werden? Schließlich lehrt GUUGLE nicht das Lehren, sondern steht für den Austausch von Lehrenden und Studierenden über Lernen und Lehren.

GUUGLE ist auf den Zeitraum 2010-2014 angelegt und verfügt über ein Budget von 500.000 Euro, das je zur Hälfte durch den Stifterverband und das Land Bremen zur Verfügung gestellt wird.

(Quelle: Newsletter 1-2010, S. 3)

GUUGLE („Gut und gerne lernen und lehren“) ist ein mehrjähriges Projekt der Hochschule Bremerhaven, die für das zugrunde liegende Konzept im Zuge des Wettbewerbs „Exzellente Lehre“ ausgezeichnet worden ist. Das mit Mitteln des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und des Landes Bremen geförderte Vorhaben verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre weiter zu verbessern. Dies soll erfolgen über die Kultivierung eines hochschulweiten und handlungsorientierten Austauschs zu den Themenfeldern Lehre, Lernen und Studium, eine hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden sowie die Förderung von Innovationen und eine entsprechende Weiterentwicklung der bestehenden Lehr-Lern-Kultur. Ebenfalls im Fokus der Projektarbeit stehen die Studienbedingungen und ihre weitere Verbesserung.

An der Projektarbeit können sich sowohl Lehrende als auch Studierende aktiv beteiligen.

Konkrete Aktivitäten:

- Professionelle Lehr-/Lern-Gemeinschaften --> Lehrende tauschen sich mehrfach im Semester handlungsorientiert zu selbst bestimmten Themen aus),
- Studentische Projektgruppen --> Studierende bearbeiten in Teams Problemstellungen ihrer Wahl und erhalten dafür Credit Points),
- Jährliche Lehr-/Lern-Konferenz "GUUGLE Forum" (16.11.2010),
- Hochschuldidaktische Fortbildungen --> offen für alle Lehrende, incl. der externen Lehrbeauftragte, wissenschaftlichen und technischen Mitarbeiter).

(Quelle: <http://www.hs-bremerhaven.de/GUUGLE.html>, Aufruf am 11.07.2010).

### Idee

Als kleine Fachhochschule verfügt die Hochschule Bremerhaven über keine Planstelle für Personalentwicklung und auch über kein entsprechendes eigenes Programm. Lehrende haben zuweilen die Möglichkeit, an hochschuldidaktischer Weiterbildung der Universität Bremen und weiterer Universitäten Norddeutschlands teilzunehmen. Doch stießen diese Angebote stets nur auf geringes Echo.

Es ist weithin bekannt, dass Qualifizierungsprogramme für Hochschullehrende auf freiwilliger Basis nur von einer kleinen Gruppe Interessierter genutzt werden. Hinzu kommt, dass hochschuldidaktische Kurse häufig nur von geringer oder kurz anhaltender Wirkung auf die Lehre der Teilnehmer zu sein scheinen, während das kollegiale Umfeld, das gelebte Verständnis von Professionalität, die informelle Hochschulkultur und die (nicht) bestehenden Anreizsysteme sich deutlich stärker und nachhaltiger auf die Lehrpraxis auswirken.

Aus diesem Grund wird in der Literatur die Vorstellung kritisiert, schlechte Hochschullehre sei vorrangig ein individuelles Problem; tatsächlich sei es vielmehr ein systemisches. Personalentwicklung greife zu kurz und müsse mit Organisationsentwicklung verbunden werden.

Weil wir der festen Überzeugung sind, dass Wandel an einer so überschaubaren Hochschule am besten durch kollegial veranlasste und durchgeführte Maßnahmen erreichbar ist, und weil wir uns mehr Austausch über Lernen und Lehren wünschten, haben wir - die Professoren Lukas (BWL) und Vogel (CIM) - das Konzept von GUUGLE entwickelt.

GUUGLE ist ein Maßnahmenpaket, das Personal- und Organisationsentwicklung vereint, Lehrende und Studierende einbindet und auf Freiwilligkeit, Kooperation und Selbststeuerung setzt. GUUGLE bietet viele neue Möglichkeiten des individuellen und kollektiven Lernens, der Beteiligung und der Mitgestaltung. Alles, was bei GUUGLE passiert, ist

in den Hochschulalltag eingebettet und wird durch Hochschulangehörige selber durchgeführt.

Der mit solchem Engagement verbundene zeitliche Mehraufwand wird bei GUUGLE über Deputatsreduktionen für Lehrende und über die Vergabe von Credit Points für Studierende ausgeglichen.

### Ziele und Prinzipien

GUUGLE verfolgt die Ziele:

- W'weitere Verbesserung der Qualität der Hochschullehre und der Studienbedingungen;
- Kultivierung eines hochschulweiten handlungsorientierten Dialogs über Lehren und Lernen;
- Förderung der Professionalität und Lehrkompetenz der Hochschullehrer/innen (nachfrageorientierte hochschuldidaktische Qualifizierung);
- Ermunterung zum Experimentieren in der Lehre;
- Förderung von Innovationen in Lehre, Studium und Lernen;
- Weiterentwicklung der bestehende Lehr-Lern-Kultur;
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf studentische Perspektiven zu den Themen Studium, Lernen und Lehre;
- Gewichtverlagerung der Aufmerksamkeit von Lehre hin zu Lernen.

GUUGLE basiert auf fünf Leitprinzipien. Alle Maßnahmen innerhalb von GUUGLE sollen prinzipiell:

- von Hochschullehrer/innen und Studierenden thematisch selbst bestimmt werden (Selbststeuerung);
- von mehreren Lehrenden bzw. Studierenden gemeinsam durchgeführt werden (Kooperation);
- Erfahrungen der Lehrenden bzw. Studierenden zum Gegenstand machen (reflexive Praxis);
- räumlich und zeitlich im Hochschulalltag eingebettet sein (situiertes Lernen);
- jederzeit transparent sein und mit einem Bericht abschließen, der auf der GUUGLE-Website publiziert wird.

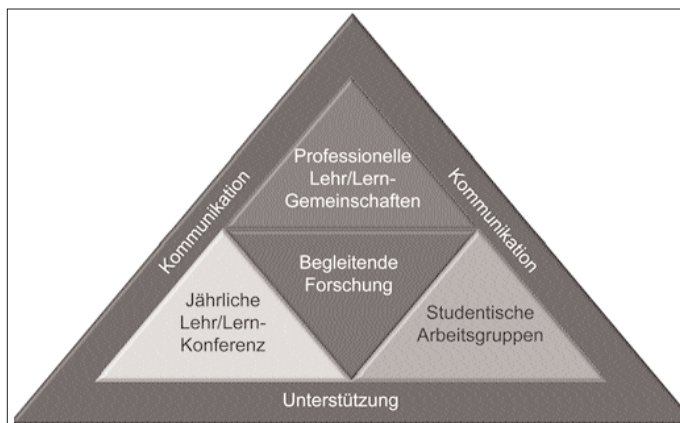
Selbststeuerung soll die Akzeptanz von Maßnahmen sicherstellen, Kosten sparen, indem auch weiterhin keine Verwaltungsstelle für Personal- und Organisationsentwicklung benötigt wird, und dadurch die Nachhaltigkeit fördern. Die Betonung von Kooperation soll Einzelgängertum entgegenwirken und Vernetzung fördern. Reflexive Praxis steht für die bewusste, kritische Verarbeitung persönlicher Erfahrungen, um daraus zu lernen. Die Durchführung aller Maßnahmen durch die Lehrenden bzw. Studierenden selbst und die Einbettung der Maßnahmen in den Hochschulalltag dienen situiertem Lernen, d.h. der sozialen Verankerung von Lernen. Transparenz und Rechenschaft schließlich sind wichtig für die Mittelgeber, die GUUGLE ermöglichen, für die begleitende Forschung und Evaluation von GUUGLE, aber insbesondere auch für unsere Hochschulkultur.

### Komponenten

Das folgende Schaubild veranschaulicht die Komponenten, aus denen GUUGLE besteht (Abbildung 1).

In den Professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften arbeiten die Lehrenden zusammen. Die studentischen Arbeitsgruppen sind den Studierenden vorbehalten. Die Lehr-/Lern-Konferenz, die jährlich stattfindet, bringt Lehrende, Studie-

Abbildung 1



rende und externe Gäste zusammen. Diese drei Komponenten werden durch begleitende Forschung einerseits und durch Kommunikation, Koordination und Unterstützung andererseits flankiert.

### Professionelle Lehr-/Lern-Gemeinschaften

Eine Professionelle Lehr-/Lern-Gemeinschaft (PLG) ist eine Gruppe von sechs bis zwölf Hochschullehrer/innen, die sich dazu verpflichten, für ein Jahr gemeinsam auf ein selbstgesetztes Ziel hinzuarbeiten. Das Ziel soll ihre eigene Lehre betreffen (z.B. Beratung und Coaching von Studierenden, systematische Entwicklung neuer Lehrveranstaltungen oder ganzer Curricula, Arbeitsorganisation, aktivierende Lehrmethoden, Gestaltung von Lehrexperimenten).

GUUGLE steht nicht nur für „gut lehren“, sondern auch für „gerne lehren“. Dies drückt unsere Überzeugung aus, dass gute Lehre von Fachkompetenz und der Beherrschung bestimmter Lehrmethoden abhängt, aber auch von der Einstellung gegenüber Studierenden, der Lehre und dem Lehrberuf. Darum soll in den Lehr-/Lern-Gemeinschaften nicht nur die Auseinandersetzung der Hochschullehrer/innen mit methodischen und didaktischen Aspekten der Lehre stattfinden, sondern auch die Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Identität, der Auffassung von Professionalität und der Haltung zur Lehre.

Lehr-/Lern-Gemeinschaften geben sich selbst einen Arbeitsplan für das Jahr, werden moderiert und greifen bei Bedarf auch auf externe Ressourcen wie Gastreferenten oder Literatur zurück. Im Mittelpunkt stehen aber Beiträge der Hochschullehrer/innen, zu denen sie sich mit der Teilnahme verpflichten. Jede Lehr-/Lern-Gemeinschaft soll ihre Arbeit auf einer Lehr/Lern-Konferenz vorstellen und mit einem schriftlichen Bericht abschließen, der auf der GUUGLE-Website veröffentlicht wird.

Lernen in Lehr-/Lern-Gemeinschaften erfolgt durch den selbstgesteuerten und zielgerichteten Austausch eigener Erfahrungen in der Absicht, ein konkretes, für die Teilnehmer/innen verwertbares und direkt anschlussfähiges Ergebnis zu erreichen. Die in der Weiterbildung oft übliche Schulsituation, die zur Ablehnung durch viele Hochschullehrer/innen führt, wird so vermieden.

Informationen über aktuelle Lehr-/Lern-Gemeinschaften finden Sie im folgenden Abschnitt.

**Mitmachen für Lehrende**

Alle Lehrenden der Hochschule Bremerhaven sind eingeladen, sich an einer von drei Professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften zu beteiligen, die sich zu Beginn des Sommersemesters 2010 für ein Jahr formieren werden. Zur Vorbereitung fanden im November 2009 bereits zwei Informationsveranstaltungen für die Fachbereiche 1 und 2 sowie ein größerer Themenworkshop statt. In letzterem wurden von den zwanzig anwesenden Lehrenden die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte vereinbart, welche die Gegenstände der drei Lehr-/Lern-Gemeinschaften darstellen:

Selbstverständnis Autonomie Entwicklung

Mögliche Themen u.a.: Rollenverständnis als Lehrende (Ziele, Konflikte, Qualitätsansprüche, Fairness); Autonomie vs. Verantwortung; Verhältnis zu Studierenden und KollegInnen; Möglichkeiten der kollegialen Konzeption und Durchführung von Lehre; kollegiale Hospitation; Stellenwert und Realisierbarkeit von Forschung

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Wolfgang Lukas,

E-Mail: wlukas@hs-bremerhaven.de

Lehr- und Prüfungsformen

Mögliche Themen u.a.: Umgang mit heterogenen Vorkenntnissen, Motivationslagen und Lernfähigkeiten der Studierenden; Auswirkung von Prüfungen auf Lernen und seine Nachhaltigkeit; Aktivierende und kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen und deren Voraussetzungen; Individualisierung der Lehre; Umgang mit Großgruppen

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Wolfgang Lukas,

E-Mail: wlukas@hs-bremerhaven.de

Rahmenbedingen der Lehre

Mögliche Themen u.a.: Idee der Bologna-Reformen und ihre Umsetzung an der Hochschule Bremerhaven; Curriculumsmodelle bzw. Gestaltung von Curricula (Entfrachten, Flexibilisieren, Integrieren, Modularisieren, Kompetenzanbahnung); Steuerung des Selbststudiums; Vorbereitung auf Reakkreditierungsverfahren; Weiterentwicklung der Lehr-evaluation

Ansprechpartner: Prof. Dr. Michael Vogel,

E-Mail: mvogel@hs-bremerhaven.de

(Quelle: [http://www.guugle.hs-bremerhaven.de/index.php?seite\\_id=21&parent\\_id=22](http://www.guugle.hs-bremerhaven.de/index.php?seite_id=21&parent_id=22), Aufruf 12.07.2010).

**Studentische Arbeitsgruppen**

Studentische Arbeitsgruppen, die sich aus bis zu fünf Studierenden zusammensetzen, befassen sich für die Dauer eines Semesters mit einer selbst gewählten Themen- oder Problemstellung aus dem Bereich Studium, Lernen und Lehre. Studentische Arbeitsgruppen können sich auf Analysen und vergleichende Untersuchungen konzentrieren, Ideen und Vorschläge generieren oder auch konkrete Projekte umsetzen. Ziel sollte immer die Verbesserung der eigenen Studien- und Lernbedingungen an der Hochschule Bremerhaven sein. Vorschläge für studentische Arbeitsgruppen werden zunächst von einer Jury in schriftlicher Form entgegengenommen und beurteilt. Die Vorschläge enthalten Angaben zu den angestrebten Arbeitsergebnissen und ihrer Relevanz, zu den Arbeitsmethoden und zum

Zeitplan. Die Jury wählt besonders interessante Vorschläge aus und weist jeder Arbeitsgruppe eine/n betreuenden Hochschullehrer/in und ggf. ein Budget zu. Wie die Professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften der Hochschullehrer/innen arbeiten auch die studentischen Arbeitsgruppen selbstgesteuert. Sie sind an bestimmte Spielregeln gebunden und ihren Betreuer/innen gegenüber rechenschaftspflichtig. Jede Arbeitsgruppe dokumentiert ihre Arbeit umfassend und erstellt einen Abschlussbericht, der auf der GUUGLE-Website veröffentlicht wird. Außerdem stellt jede Gruppe ihre Ergebnisse auf der nächsten Lehr-/Lern-Konferenz vor. Teilnehmer/innen erfolgreicher studentischer Arbeitsgruppen erwerben durch ihren Einsatz Credit Points und erhalten von ihren Betreuer/innen eine Note.

**Lehr-/Lern-Konferenzen**

Ab November 2010 wird im Rahmen von GUUGLE jährlich eine Lehr-/Lern-Konferenz an der Hochschule stattfinden. Dabei werden in hochschulöffentlichen Vorträgen, Seminaren und Workshops Lehrmethoden, Lerntechniken, technische Hilfsmittel, interessante Curricula, modellhafte Prüfungsformen, neue Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung, die Arbeit der Professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften und der studentischen Arbeitsgruppen sowie GUUGLE selbst zur Diskussion gestellt. Als Referenten sind Hochschullehrer/innen und Studierende vorgesehen, aber auch Vertreter anderer Hochschulen, externe Fachleute für Hochschuldidaktik, Lernforscher, Trainer der Erwachsenenbildung oder auch Anbieter von Lernmedien.

Mit einer jährlichen Lehr-/Lern-Konferenz verfolgen wir bei GUUGLE zwei Ziele. Zum Einen werden der Hochschule so

Ausschreibung:

**Mitmachen für Studierende**

GUUGLE und der AstA suchen Teams von jeweils zwei bis drei Studierenden, die ihre eigenen Projekte zur Verbesserung der Lern- und Studienbedingungen durchführen möchten. Projektvorschläge können ganzjährig eingereicht werden. Eine Jury aus GUUGLE- und AstA-Vertreter/innen beurteilt die eingegangenen Vorschläge und wählt einige aus, die dann anschließend von den betreffenden Teams realisiert werden sollen. Abgeschlossene Projekte erhalten im Rahmen des Studium Generale eine Note und Credit Points.

Mit den studentischen Projekten sollen die Lern- und Studienbedingungen im weitesten Sinne aus Sicht von Studierenden beschrieben, analysiert, reflektiert, auf Verbesserungsmöglichkeiten durchleuchtet und/oder direkt verbessert werden. Die Projektarbeiten und ihre Ergebnisse fließen sowohl in die Professionellen Lehr-/Lern-Gemeinschaften der HochschullehrerInnen als auch in die jährlich stattfindenden Lehr-/Lern-Konferenzen („GUUGLE Forum“) ein. Die erste Veranstaltung dieser Art wird am 16.11.2010 stattfinden. Die studentischen Projekte sind somit ein ganz zentraler Baustein von GUUGLE.

Anregungen für Projekte:

- Sollte die räumliche und zeitliche Trennung von Lernen und Entspannen an der Hochschule aufgehoben werden? Wenn ja, wie könnte das geschehen?

- Wie stellt sich das Informationsangebot der Hochschule aus studentischer Sicht dar und welchen Informationsbedarf haben Studierende tatsächlich?
- Wie gelingt Lernen auf Prüfungen und Lernen aus Prüfungen?

Und noch einmal: Projektvorschläge können ganzjährig eingereicht werden!

(Quelle: [http://www.guugle.hs-bremerhaven.de/index.php?seite\\_id=20&parent\\_id=22](http://www.guugle.hs-bremerhaven.de/index.php?seite_id=20&parent_id=22), Aufruf 12.07.2010)

von außen und innen neue Ideen „injiziert“. Zum Anderen soll über einige Wochen das Themenfeld Lehren, Lernen und Studium hochschulweit als Gesprächsgegenstand etabliert werden. Die zahlreichen eingebundenen Multiplikatoren (Organisatoren, Rektorat und Dekanate, Vortragende, Gremien, AStA, Hochschulmarketing) werden für viel Aufmerksamkeit für diese Veranstaltung sorgen.

### Begleitende Forschung

Mit GUUGLE betritt die Hochschule Bremerhaven vermutlich Neuland in der Personal- und Organisationsentwicklung deutscher Hochschulen. Darum soll GUUGLE als sozialwissenschaftliche Feldstudie behandelt, dokumentiert und forschend begleitet werden. Die begleitende Forschung fungiert als „Messfühler“, um Fortschritte und Korrekturbedarf festzustellen, aber auch, um im Nachhinein GUUGLE als Ganzes evaluieren zu können und daraus zu lernen. Das Forschungsdesign hierzu wird über die nächsten Monate entwickelt. Es ist geplant, nach Ablauf der ersten drei Jahre eine Gesamtstudie über GUUGLE zu veröffentlichen.

### Kommunikation

Die interne Kommunikation soll dafür sorgen, dass Lernen und Lehren, Professionelle Lehr-/Lern-Gemeinschaften, studentische Arbeitsgruppen, die jährliche Lehr-/Lern-Konferenz, die begleitende Forschung, aber auch interne und externe Weiterbildungsangebote und Veranstaltungen zu Lehren, Lernen und Studium an unserer Hochschule ständig als Thema präsent bleiben. Wir wollen so eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit diesen Themen erreichen und fortlaufend für die Teilnahme an GUUGLE werben. Die externe Kommunikation hingegen dient der Profilierung der Hochschule Bremerhaven in der Öffentlichkeit und im Hochschulsektor. Das Projekt GUUGLE ist unseres Wissens einzigartig in Deutschland und kann die Reputation der Hochschule als Arbeitsplatz und Studienort maßgeblich steigern helfen.

### Koordination und Unterstützung

Im Rahmen der Koordinationsfunktion werden organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen, Spielregeln, Zeitpläne sowie Steuerungs- und Kontrollmechanismen der einzelnen GUUGLE-Komponenten festgelegt. Angesichts der dezentralen, selbststeuernden Natur der Maßnahmen bei GUUGLE muss die Koordinationsfunktion vor allem den Zusammenhalt des Gesamtprojekts sicherstellen. Unterstützung kann aus einzelnen GUUGLE-Komponenten heraus angefordert werden. Wenn beispielsweise eine studentische Arbeitsgruppe eine Exkursion zu einer anderen

Hochschule unternehmen will, um sich mit den dortigen Verhältnissen, die für ihr eigenes Vorhaben von Bedeutung sind, vertraut zu machen, dann kann diese Gruppe um finanzielle Unterstützung anfragen. Gleiches gilt, wenn z.B. eine Professionelle Lehr-/Lern-Gemeinschaft einen externen Referenten einladen oder eine Schulung organisieren möchte. Unterstützung kann auch in Form von interner und externer Kommunikation erfolgen. Das Projekt hat inzwischen viel Engagement ausgelöst und Leben entwickelt (Auszüge aus den inzwischen erschienen Newsletters 1+2-2010):

### Kompetenzorientierte Lehre: Fragen über Fragen

Die Teilnehmer/innen der Strategietagung von Rektorat und Dekanaten im Januar 2010 waren sich einig, dass Lehre künftig noch stärker kompetenzorientiert werden müsse. Weniger einig waren sie sich, was das bedeutet. Damit befinden sie sich in guter Gesellschaft. Die aktuelle Ausgabe der Deutschen Universitätszeitung (DUZ) widmet sich der kompetenzorientierten Lehre und fragt: „Kompetenz als neues Bildungsziel, ist das gut oder böse? Karrierebaustein oder Kadetten-Anstalt? Neuer Teil der Bologna-Reform oder eigentlich etwas, was es schon immer gab, nur nicht so bezeichnet wurde?“

Letzterem würde Dr.-Ing. Kai Müller, Dekan des FB 1, sofort zustimmen. „Lehre an FHs ist durch ihren Praxisbezug seit jeher nicht nur fachzentriert, sondern auch auf den Erwerb von Fähigkeiten zur Anwendung von Wissen und Methoden in konkreten Zusammenhängen ausgerichtet.“

Klar ist jedenfalls, dass bei Kompetenzen nicht die Lehre selbst, sondern ihr Erfolg im Mittelpunkt steht.

Die „Lehrveranstaltung“ wird zur „Lernveranstaltung“.

### Letzter GUUGLE-Workshop der Pilotphase

Ende Januar fand der achte und letzte Workshop der GUUGLE-Pilotphase statt, die im Mai 2009 begonnen hatte. Dr. Katharina Theis-Bröhl, Physikprofessorin im FB 1, leitete durch die lebhafteste Diskussion über den Umgang mit besonders heterogenen Gruppen von Studierenden in der Lehre. Sie stellte viele Fragen: „Bin ich vor allem Expertin oder Pädagogin? Soll ich eher fördern oder eher selektieren? Richte ich mich nach den Stärkeren oder nach den Schwächeren? Oder geht auch beides zugleich?“ ...

Während des dreistündigen GUUGLE-Workshops setzten sich insgesamt acht Professorinnen und Professoren beider Fachbereiche auch kontrovers und kritisch mit ihrem professionellen Selbstverständnis auseinander. Dr. Petra Milde, Wirtschaftsprofessorin im Studiengang Cruise Industry Management, stellte am Ende des Workshops fest: „Vor GUUGLE dachte ich immer, dieser ganze Pädagogik-Kram geht mich nichts an. Wenn Leute hierher kommen, müssen die schon studierfähig sein, und es ist deren Verantwortung, dass sie lernen. Aber nach unseren Gesprächen sehe ich da jetzt auch allerhand Fragezeichen.“ Eine Zusammenfassung der GUUGLE-Pilotphase wird aktuell verfasst und demnächst auf der Website der Initiative zu finden sein.

### Qualität der Lehre: die studentische Perspektive

Die Qualität von Lehre wird meist aus der Sicht der Lehrenden diskutiert. Die Annahme hierbei ist, dass diejenigen, die lehren, gute Lehre am ehesten erkennen und definieren können. Im Ergebnis wird Qualität dann oft am Input der



Lehre, etwa an den Lernunterlagen, dem Sprechtempo, dem Medieneinsatz oder der Anzahl der Beispiele festgemacht. Diese Kriterien finden sich in der Tat auf dem Fragebogen, der für die Evaluierung der Lehre durch Studierende verwendet wird. Doch welche Kriterien würden die Studierenden selber zur Bewertung von Lehre heranziehen? Um dies zu ergründen, startet demnächst ein studentisches GUUGLE-Projekt. Ergebnisse werden auf dem GUUGLE Forum im Herbst vorgestellt.

### Zwei studentische GUUGLE-Projekte starten im März

Groß war er nicht, der Ansturm studentischer Teams auf die GUUGLE-Ausschreibung vor Weihnachten. Nur zwei Vorschläge für Projekte zur Verbesserung der Lern- und Studienbedingungen an der Hochschule Bremerhaven lagen der Jury im Januar vor. Immerhin erhielten beide Vorschläge grünes Licht für die Umsetzung, die im Laufe des Sommersemesters erfolgen soll.

Ein Vorschlag von Betriebswirtschaftsstudierenden befasst sich mit dem Erwerb praktischer Wirtschaftskennnisse in Kooperation mit Unternehmen. Er sieht vor, die studentische Sicht auf die Praxisanteile des Studiengangs BWL zu eruieren; zu prüfen, ob Firmen in der Region Kurzpraktika und Tagesseminare anbieten würden; und ggf. einen Pilotversuch mit einem Unternehmen zu realisieren.

Den zweiten Vorschlag machten Studierende von Cruise Industry Management (CIM). Sie regen studiengangübergreifende Seminare und Projekte an, die von Studierenden für fachfremde Studierende durchgeführt werden; von jedem Studiengang reihum angeboten werden; und einmal pro Jahr an einem „Tag der Projekte“ hochschulweit vorgestellt werden. Die Projekte werden von Hochschullehrern betreut, benotet und kreditiert.

### Neue GUUGLE-Staffel startet zum Sommersemester

GUUGLE geht in die zweite Runde. Nach den Osterferien werden sich drei neue Lehr/Lern-Gemeinschaften konstituieren, um für ein Jahr und in jeweils acht Workshops das professionelle Selbstverständnis von Hochschullehrer/innen zu thematisieren, sich mit Lehr- und Prüfungsformen auseinanderzusetzen, sowie die Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule Bremerhaven kritisch zu beleuchten. Die drei thematischen Schwerpunkte (siehe blauer Kasten) wurden im November in einer vorbereitenden Sitzung beschlossen. Es soll aber nicht nur diskutiert, sondern vor allem gehandelt werden. Vieles ist möglich:

Peer Coaching, Experimente in der Lehre, Interviews mit Studierenden, Umfragen unter Kollegen, Arbeit mit didaktischer Fachliteratur, Seminare mit externen Referenten, Gestaltung neuer Curricula, Entwurf eines Kodexes für Lehrende, etc. Vielversprechende Vorhaben können durch GUUGLE finanziert werden. Gefragt ist vor allem eines: Initiative. Für die Teilnahme an mindestens sechs von acht Workshops einer Lehr/Lern-Gemeinschaft ist eine SWS auf das Deputat anrechenbar und ein Teilnahmezertifikat erhältlich.

### Lehr/Lern-Gemeinschaften im Sommersemester

Professionelles Selbstverständnis, Lehr- und Prüfungsformen sowie Rahmenbedingungen der Lehre sind die drei Themenbereiche, zu denen sich zu Beginn des Semesters drei Lehr/Lern-Gemeinschaften mit insgesamt über zwanzig

Hochschullehrer/innen gebildet haben. Diese Gemeinschaften befassen sich für ein Jahr in jeweils acht Workshops mit Problemen der drei Themenbereiche, indem sie Diagnosen erstellen, Lösungsalternativen entwickeln und, wo immer möglich, selber tätig werden. Der letzte Punkt ist besonders wichtig, denn es sollen Eigeninitiative und Handlungsorientierung kultiviert werden. Die Rahmenbedingungen der Lehre, beispielsweise, die im Sommersemester thematisiert werden, reichen von der Evaluation der Lehre bis zur Schaffung von Transparenz, von der Anforderung kompetenzorientierter Lehre bis zu Auswahlverfahren für Erstsemester, von der Gestaltung von Curricula bis zum Umgang mit Heterogenität unter den Studierenden. Interessierte Lehrende (auch Lehrbeauftragte und selbständig lehrende wiss. und tech. Mitarbeiter/innen) sind herzlich willkommen. In den Lehr/Lern-Gemeinschaften sollen Eigeninitiative und Handlungsorientierung kultiviert werden.

### Schwerpunkte der Lehr/Lern-Gemeinschaften 2010-2011

#### 1. Professionelles Selbstverständnis:

z.B. Rollenverständnis als Lehrende (Ziele, Konflikte, Qualitätsansprüche, Fairness). Autonomie versus Verantwortung. Verhältnis zu Studierenden und Kollegen. Möglichkeiten der kollegialen Konzeption und Durchführung von Lehre. Kollegiale Hospitation. Stellenwert und Realisierbarkeit von Forschung (Leitung: Wolfgang Lukas)

#### 2. Lehr- & Prüfungsformen:

z.B. Umgang mit heterogenen Vorkenntnissen, Motivationslagen und Lernfähigkeiten der Studierenden. Auswirkung von Prüfungen auf Lernen und seine Nachhaltigkeit. Aktivierende und kompetenzorientierte Lehr- und Lernformen und deren Voraussetzungen. Individualisierung der Lehre. Umgang mit Großgruppen (Leitung: Wolfgang Lukas)

#### 3. Rahmenbedingen der Lehre:

Idee der Bologna-Reformen und ihre Umsetzung an der HS BHV. Curriculummodelle. Gestaltung von Curricula (Entfrachten, Flexibilisieren, Integrieren, Modularisieren, Kompetenzvermittlung). Steuerung studentischer Workloads. Vorbereitung auf Reakkreditierung. Weiterentwicklung der Lehrevaluation (Leitung: Michael Vogel)

### GUUGLE Wiki-Website

Wer bisher nur die öffentlich zugängliche Website von GUUGLE kennt, ahnt nicht, was sich in den letzten Wochen dahinter, also im passwortgeschützten Bereich, getan hat. Dort ist speziell für GUUGLE ein Wiki-System entwickelt worden, das künftig den professionellen Lehr/Lern-Gemeinschaften und anderen Gruppen als Arbeits- und Dokumentationsplattform dienen wird.

Seit Mai 2009 wird von GUUGLE das Wiki-System\* eines Drittanbieters genutzt, das nun bald abgelöst wird.

\* Wiki: System von Webseiten, deren Inhalte von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online direkt im Browser geändert werden können.

(Quelle: GUUGLE News 1+2-2010, <http://www.guugle.hs-bremerhaven.de/UserFiles/File/GUUGLE%20News%202-2010.pdf>)

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, ZBS und QiW

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Forschung 2+3/2010

Forschungsgespräche

Fo-Gespräch mit Jürgen Schlegel über deutsche Forschungspolitik seit der Wiedervereinigung

Forschungspolitik/  
Forschungsentwicklung

*Wilhelm Krull*  
Philanthropy in Support of Research and Innovation

*Anette C. Hurst & Dietmar Wechsler*  
Wissenschaftsmanagement als zentraler Innovationsfaktor: Gestaltung vs. Verwaltung

*Christoph Mandl*  
Innovation and Research Programmes, Time for an Uncoupling: 11 Theses

*Volker Uhl*  
Change Management der Administration des Heinrich-Pette-Instituts für experimentelle Virologie und Immunologie an der Universität Hamburg

*Wolff-Dietrich Webler*  
Forschungsportfolio und Lehrportfolio als neue Grundlagen für Berufungen in Professorenämter

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2010

Einblicke in den Umgang mit Lehre, Studium (und Nachwuchsförderung) als Auftrag - Gegenwart und Zukunft

Love Letter to Higher Education

*Johannes Burkhardt*  
Promotion erwünscht, um jeden Preis

Hochschulentwicklung/-politik

*Michael Kerres, Anke Hanft & Uwe Wilkesmann*  
Lifelong Learning an Hochschulen - Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen

*Judith Ricken*  
Der Wettbewerb lehrreich: Gemeinsam für gute Lehre

*Andreas Hirschi*  
Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen

*Sabine Brendel*  
Gemeinsame und hochschulübergreifende Steuerung eines Zentrums der Hochschullehre: (Wie) Ist das möglich?

Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte

*Uwe Schulze, Detlef Kanwischer & Christoph Reudenbach*  
Bologna – Gefahr oder Chance? Ein Praxisbericht aus der geographischen Hochschullehre zum kompetenzorientierten Lernen mit Geoinformation

Rezension

*Ruth Großmaß & Edith Püschel*  
Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung (Swantje Lahm)

### HM

#### Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2010

„Einfach reinschmeißen - Gute halten das aus ...“ - Über die Integration Neuberufener in die Hochschule

Organisations- und Managementforschung

*Elke Wild, Fred Becker, Ralph Stegmüller & Wögen Tadsen*  
Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen

*Martin Mehrrens*  
Die Neuen sind die Hoffnungsträger! Das Fördern und Begleiten der Neuberufenen ist ein wirkungsvoller Beitrag zur Gestaltung des Wandels in der Universität Bremen

*Malte Schophaus*  
Coaching für Wissenschaftler/innen Ein landesweiter Coach-Pool als Modell für systematische Personalentwicklung

*Matthias Klumpp*  
Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen

Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte

*Ricarda Mletzko & Miriam Rauer*  
Gut ankommen und Fahrt aufnehmen

**ZBS****Zeitschrift für  
Beratung und Studium****Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte**

ZBS 4/2010

Qualitätsentwicklung von Beratung  
in der Hochschule

Beratungsentwicklung/-politik

*Anke Rigbers*Qualitätsmanagement an Hochschulen  
und in der Studienberatung –  
Herausforderungen für die  
SchnittstellengestaltungZBS-Interview mit Wilfried Müller,  
Rektor der Universität Bremen und  
Vizepräsident der Hochschulrektoren-  
konferenz (HRK)*Peter Weber*Qualitätsmerkmale und Standards für  
die Beratung – der offene Koordinie-  
rungsprozess ‚Beratungsqualität‘ als  
Ausgangspunkt für die Qualitätsent-  
wicklung in der StudienberatungAnregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte*Eva Reichmann*Beratung im Career Service – Der Ein-  
fluss von Rahmenbedingungen auf die  
Qualität der Beratung*Christiane Westhauser*Qualitätsstandards in der Studienbera-  
tung – eine Chance?*Brigitte Reysen-Kostudis*Zur Qualität der Psychologischen Be-  
ratung an den Hochschulen*Gerhart Rott, Catharina Schultze &  
Verena Henßen*„Fostering and Developing the Quality  
Culture at the University of Prishtina“  
– Ein internationales Projekt zur  
Qualitätsentwicklung**QiW****Qualität in der Wissenschaft****Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration**

QiW 4/2010

Wie sich in den Geisteswissenschaften  
Qualitätskriterien für die Forschung  
entwickeln lassenForschung über Qualität  
in der Wissenschaft*Gabriel Schui & Günter Krampen*  
Möglichkeiten und Grenzen der An-  
wendung szientometrischer Indikato-  
ren in Evaluationen sowie ihre  
Integration in ein allgemeines Modell  
der WissenschaftsevaluierungSven E. Hug, Michael Ochsner &  
Hans-Dieter DanielEntwicklung von Qualitätskriterien für  
die Forschung in den Geisteswissen-  
schaften - Eine Explorationsstudie in  
den Literaturwissenschaften und der  
Kunstgeschichte*Carole Probst, Benedetto Lepori &  
Diana Ingenhoff*Mehrdimensionale Profile von For-  
schungsgruppen: Ein Vorschlag für die  
Erhebung von Forschungsleistung  
in der Kommunikationswissenschaft

Qualitätsentwicklung/-politik

*Dorothea Sturn*Qualitätsoffensive für die geisteswis-  
senschaftliche Forschung an der Uni-  
versität Wien – ein Praxisbericht

Rezension

Peter Tremp:

„Ausgezeichnete Lehre!": Lehrpreise  
an Universitäten. Erörterungen - Kon-  
zepte - Vergabepaxis  
(Tobina Brinker)**Für weitere  
Informationen**

- zu unserem  
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer  
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines  
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen  
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines  
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere  
Verlags-Homepage:[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)oder wenden Sie sich direkt an  
uns:

E-Mail:

[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
33613 Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler:

## Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigen Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,  
30 Seiten, 9.95 Euro



Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Wim Görts

## Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht



Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,  
138 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22