4. Jahrgang

ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung)

- Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland - 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich

3+4 | 2009

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

Nicole Auferkorte-Michaelis, Dr., Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Universität Duisburg-Essen
Tobina Brinker, Prof. Dr., Leiterin der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Fachhochschule Bielefeld
Diethard Kuhne, Dr., Geschäftsführer der Landeskonferenz der Personalräte wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigter, Düsseldorf
Martin Mehrtens, Dr., Dezernent Organisation, Personalentwicklung, EDV, zentrale Dienste, Universität Bremen
Anja von Richthofen, Dr., Leiterin der Koordinierungsstelle Evaluation und hochschulspezifische Weiterbildung, Hochschule Niederrhein
Renate Pletl, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel
Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., Universität Bergen (Norwegen), Honorarprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Origialbeiträge 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".

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

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:
09.12.2009

Umschlagsgestaltung:
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". 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 Verfassernamen 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.

4. Jahrgang
ISSN 1860-3033

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Editorial

57

Qualitätsmaßstäbe

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien 58

120 Std.-Programme

Programm ProfiLehre - Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten 74

Franz Waldherr & Claudia Walter
Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern des DIZ 77

Daniela Fleuren & Tobias Seidl
Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest 80

200-240 Std.-Programme

Annette Glathe & Astrid Werner
Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ) 82

Wolff-Dietrich Webler
Curriculum des IWBB zum Auf- und Ausbau professioneller Lehrkompetenz 85

Inga Börjesson & Till Heyer-Stuffer
Zertifikat Hochschullehre Brandenburg 89

Programm der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz 91

Johannes Wildt
„Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW 94

Sabine Marx & Claudia Nounla
WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen 98

Imke Krebs & Annekatrin Mordhorst
Einführung eines strukturierten Fortbildungssystems zur Hochschuldidaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel - Struktur der Darstellung des Programms 100

Denise Kempen & Dirk Rohr
Peer Leer Learning & Counceling im Fokus - Das Programm des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln im Überblick 103

Jörg Augustin, Wencke Haferkorn, Thomas Horstmann, Andreas Mai & Kerstin Mayhack
Darstellung der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen (HIT) 106

Umfangreichere Programme

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz
Hochschuldidaktisches Zertifikatprogramm für den Wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg 109

Monika Rummler
Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der Technischen Universität Berlin 112

Marianne Merkt
Hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education", Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg 115

Vergleichsergebnisse

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung), Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz Vergleich der Zertifikatsprogramme 118

3+4 | 2009

Neuerscheinungen im UniversitätsVerlagWebler:

Reihe: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis

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 Berück¬sichtigung 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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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.

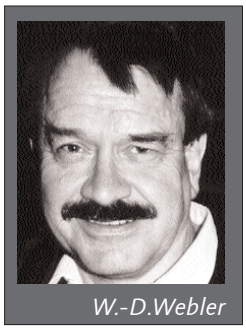
Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

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

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

In den letzten Jahren sind viele neue Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz an Hochschulen in Deutschland entstanden. Ältere Programme sind in die Jahre gekommen und haben Aktualisierungen erlebt, andere müssten eine solche Überarbeitung erleben. Um eine erhöhte Wahrnehmung, eine professionelle Betrachtung (z.B. anhand der Standards der AHD/DGHD und darüber hinausgehend) und Vergleichbarkeit in diese vielen Angebote zu bringen, wurde von der P-OE eine Synopse geplant. Gesucht waren in sich geschlossene Studienprogramme, vom Zertifikatsprogramm bis zum Master-Studium. Abgrenzungskriterium zu einzelnen Sammlungen voneinander unabhängiger 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. Um die Vergleichbarkeit (und Gleichbehandlung) zu erhöhen, wurde eine Gliederung und ein Regelumfang von 4 Seiten je Programm für die Berichte vorgegeben.

Zu einer Kurzdarstellung ihres jeweiligen Programms waren alle Universitäts- und Fachhochschul-Netzwerke sowie weitere Anbieter eingeladen, die nicht Teil eines Netzwerks sind und in denen ein hochschuldidaktisches Gesamtzertifikat erworben werden kann. Dort, wo hochschuldidaktische Netzwerke (mit vergleichsweise geringen Varianten) für alle Mitglieder gültige Standards entwickelt hatten, wurde mit Rücksicht auf den Umfang des Heftes das Konzept des Netzwerks und nicht jedes Einzelprogramm vorgestellt (vielleicht noch Untervarianten an manchen Hochschulen benannt) und wurden die Hochschulen angegeben, an denen dieses Muster angeboten wird. Dies gilt für Baden-Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen (nur universitäre Mitglieder) den Evaluierungsverbund Süd-West als Träger, dem auch Frankfurt/M. und Saarbrücken angeschlossen sind sowie Thüringen. Insgesamt werden 15 Programme präsentiert. Aus unterschiedlichen Gründen (i.d.R. Zeitmangel und Nicht-Delegierbarkeit des Berichts) hat nur ein Teil der Eingeladenen von der Gelegenheit der Darstellung in diesem Rahmen Gebrauch gemacht. Auf diese Weise fehlen die Darstellungen des neuen gemeinsamen Berliner Zentrums für Hochschuldidaktik und des Mittelhessischen Hochschulverbunds sowie Programme von Einzelstandorten, wie z.B. Kassel oder Rostock.


W.-D.Webler

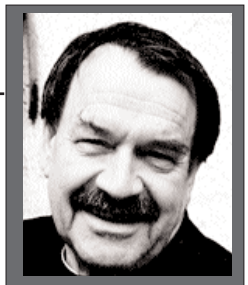
Nicht vorgestellt wird das Netzwerk der Fachhochschulen in Baden-Württemberg, weil dort - trotz eines originellen und sehr materialreichen Internet-Auftritts mit vielen Hilfen - ein Zertifikatsprogramm in der öffentlichen Darstellung des Netzwerks nicht erkennbar war. Aus gleichem Grund fehlt auch das Netzwerk der hessischen Fachhochschulen. Sie hatten beide ihrerseits auf eine Darstellung verzichtet.

Wegen ihrer (auch quantitativ) bedeutsamen Wirkungen wurden von Seiten der Redaktion Berichte über das Programm ProfiLehre der bayerischen Universitäten sowie über den Verbund der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück erstellt und in den Vergleich eingebracht. Das bayerische Programm erhält ab 2010 eine völlig neue Organisationsstruktur. Der Träger, UniBayern e.V., hat die Auflösung der Regionalverbünde beschlossen. Trotzdem sind die bisher geltenden Verhältnisse in diese Synopse einbezogen worden.

Heraus kam ein informativer und vor allem repräsentativer Überblick über die heute existierenden *postgradualen Qualifizierungsprogramme zum Erwerb der Lehrkompetenz an deutschen Hochschulen*. Er erlaubt 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.

W.W.

Wolff-Dietrich Webler


Wolff-Dietrich Webler

Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung),

Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland - 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich

Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien

Von Qualität (und von Qualität in Lehre und Studium zumal) ist in den deutschen Hochschulen mehr die Rede als je zuvor. Dabei wird immer noch um einen Konsens darüber gerungen, was dieses scheue, flüchtige, hegenswerte Gut „Qualität der Lehre" eigentlich sei. Es ist immer wieder verblüffend, wie wenig Zeit den Hochschullehrenden im Alltag bleibt, über die Antwort auf diese nicht eben nebensächliche Frage nachzudenken, wie deren Äußerungen auf Podien und bei ähnlichen Gelegenheiten zeigt. Die dort zu Wort kommen, haben i.d.R. selbst nie eine professionelle Ausbildung für diese Seite ihrer beruflichen Aufgaben absolviert. Das soll und das muss sich bald ändern.

Die mittlerweile zahlreichen Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz haben das Ziel,

- **den Beruf des Hochschullehrers a) aus der Phase gut gemeinter Bemühung in der Lehre, also einem Amateurstatus, in die Phase professioneller Berufspraxis, b) aus der Phase des Handelns auf einer vorwissenschaftlichen Basis der Alltagsbeobachtung von Lehrenden, nämlich der Erfahrung im eigenen Studium (Modelllernen) in eine Phase theoriegeleiteter Handlungskompetenz über zu führen,**
- **mindestens aber die Lehrenden durch Teilnahme an diesen Programmen zu befähigen, eine qualitativ gute Lehre zu verwirklichen.**

Aber welche Qualität weisen diese Programme selbst auf?

I. Strategie und Stellenwert in der Professionalisierung

1. Qualitätsentwicklung im Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

Hier ist die Entwicklung erfreulich vorangekommen. Der Vorstand der Vorgängerin der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) hatte 1999 unter dem Vorsitz des Autors damit begonnen, hochschuldidaktische Seminare auf ihre Qualität zu überprüfen und zu akkreditieren. Um diese Aufgabe zu verstetigen und vom Vorstand unabhängig zu machen (der u.U. nach anderen Gesichtspunkten zusammen gesetzt wird) wurde dann eine Akkreditierungskommission der AHD förmlich eingerichtet. Sie hat bald nach Aufnahme ihrer Arbeit auf Initiative ihres Vorsitzenden, Ludwig Huber, Maßstäbe zumindest für die Gestaltung und Beurteilung dieser hochschuldidaktischen Werkstattseminare entwickelt und veröffentlicht (http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/AKKO/AHD_Leitlinien.pdf). Das waren Aussagen zur Qualität der Veranstaltungen. Und um Qualitätsmaßstäbe dieser Art geht es u.a. auch auf den jährlichen Spring Schools in Dortmund. Aber dass in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen der Zertifikatsprogramme nicht nur Methodenkenntnis und eher sozialtechnische Gestaltungsfähigkeiten (skills) erworben, sondern sich auch Persönlichkeiten in einem Sozialisationsprozess als Hochschullehrende auf ihre Aufgaben vorbereiten, dieses Thema wird eher verhalten angegangen. Anspruchsvollere (und selbst professionell betriebene) Analysen des erforderlichen Kompetenzspektrums, die obendrein auch noch unverzichtbare Einstellungen und Haltungen als Hochschullehrende herausarbeiten, sind selten und haben bisher in Deutschland keine weiter gehende Debatte mit dem Ziel der Konsensfindung ausgelöst. Internationale Forschungsergebnisse sind hier eindeutig: Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung wird nur dann erreicht, wenn die Ebene der Einstellungen und Haltungen erreicht und verändert wird (vgl. Ho 1998; Ho 2000; Gibbs/Coffey 2002). Hier besteht Nachholbedarf, auch im Vergleich zur lehr-/lernbezogenen britischen Kultur, die die Staff and Educational Development Association (SEDA), die größte britische Schwester der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, wesentlich geprägt hat. Formeln, wie „critical friend" oder „reflective practitioner" als Rollenbeschreibung weisen lediglich als Kurzformeln auf dahinter liegende intensivere, auch bildungstheoretische Überlegungen und Analysen zu Rolle und Identität von Lehrenden hin. Im folgenden Text sollen einige dieser Materialien referiert und in die Diskussion eingebracht werden. Dies ist vor 2 Jahren schon einmal versucht worden, aber seinerzeit mit begrenztem Erfolg (vgl. Webler 2007). Auf dieser Basis werden Maßstäbe und Vergleichskategorien gewonnen, die dann an die existierenden deutschen Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz angelegt und dem direkten Vergleich im Teil II dieses Artikels zu Grunde gelegt werden können. Dies alles geschieht, um zu einer intensiveren, reflektierten Qualitätsentwicklung in Deutschland beizutragen, also in konstruktiver Absicht.

2. Zur Entstehung systematischer hochschuldidaktischer Veranstaltungsangebote

Die Hochschuldidaktik begann ab 1966 in der Bundesrepublik in erster Linie als Kritik an der Realität und als wissenschaftlich-entwickelnde Arbeit an der Reform von Lehre, Studium und Studiengängen. Von Weiterbildung war noch lange nicht die Rede, waren die Akteure sich doch nicht einmal einig darüber, ob man Hochschuldidaktik institutionalisieren könne (Huber 1969). Ein Träger, eine Organisationseinheit war aber Voraussetzung für die Entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung. Diese wurde in der Bundesrepublik seit Beginn der 70er Jahre des abgelaufenen Jahrhunderts zunächst in Einzelseminaren entwickelt. Von frühen Vortragsveranstaltungen abgesehen, bezogen sich die ersten Weiter-(eigentlich Erstaus-)bildungsangebote (FU Berlin, Hamburg, Bielefeld) in Seminarform einerseits auf methodische Möglichkeiten der Bewältigung dringender Defizite, andererseits auf den Erwerb innovativer Fähigkeiten in der Studienreform (z.B. Tutoreneinsatz, Projektdidaktik usw.) Diese Angebote verdichteten sich durch Bedarfsanalysen und Themenwünsche der Teilnehmer zur Seminarvielfalt in einem Themenspektrum, dem aber zunächst noch kein in sich stimmiges Professionalisierungs- und kein Curriculumkonzept zugrunde lag. Das folgte - insbesondere am IZHD Bielefeld - Anfang der 90er Jahre (Webler 1993) und wurde dort ständig weiter entwickelt (Webler 2002, 2003, 2004). Nun ging es um theoretische und empirische Studien zum Berufsprofil des Hochschullehrers, zur Reflexion der Berufsrolle und Entwicklung des Selbstverständnisses sowie zu dem für eine erfolgreiche Berufsausübung notwendigen Kompetenzprofil. Diese Studien (Themen, Inhalte, wissenschaftstheoretische, motivationale, lerntheoretische Vertiefungen) gingen in die entwickeltsten Curricula ein.

Die Themen der auf der Basis der Curriculumforschung entwickelten Programme setzen sich nicht aus einem Mosaik von Antworten auf aktuell festgestellte Defizite (etwa als Folge und ad hoc Reaktion auf Evaluationsergebnisse) zusammen. Einem solchen Vorgehen läge letztlich die Annahme zu Grunde, Hochschuldidaktik sei ein Reparaturbetrieb für jeweils festgestellte Defizite („Dort geht (nur) hin, wer es offensichtlich nötig hat!"). Statt dessen ist Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Praxis eine für alle gültige, unverzichtbare Basis professionellen Handelns in der Hochschullehre, die erst einmal erworben werden und über die jeder Hochschullehrer verfügen muss.

Die Phasen der Entwicklung reichen also im Überschlag (detaillierter s.u.) a) von Einzelseminaren nach Wunsch (und Problembewusstsein) der Beteiligten b) über dichtere, noch immer fallweise (z.B. aufgrund von Befragungen zum Weiterbildungsbedarf) zusammengestellte Themenspektren c) hin zur Entwicklung von Curricula auf der Basis eines Professionalisierungskonzepts. Die vorläufig letzte Stufe d) besteht darin, sich als Nachwuchswissenschaftler/in in diese Curricula als Ganze einzuschreiben und eine systematische und nachweisbare professionelle Lehrkompetenz zu erwerben.

Lange Zeit bestanden die Programme aus eher nur kurzen und punktuellen Angeboten. Noch im Jahr 2002 wurden in ein international vergleichendes Projekt zur Nachhaltigkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung (vgl. Gibbs/Coffey 2002, S. 50ff) deutsche Programme nicht aufgenommen, weil sie zu kurz und nicht curricular entwickelt, sondern nur eine Sammlung mehr oder minder interessanter Themenseminare waren.

Von Weiterbildung kann nur insofern die Rede sein, als die nicht professionell-systematischen, alltagspraktischen Lehrerfahrungen der einzelnen Lehrenden als Basis genommen werden. Dieser Ausgangspunkt wurde am IZHD Bielefeld als „educational beliefs" formuliert und der Weiterbildung zugrunde gelegt. Ehrlicherweise muss allerdings von einem Amateurstatus ausgegangen werden (besonders deutlich sichtbar daran, dass i.d.R. trotz der Relevanz der Ergebnisse die Prüfertätigkeit ohne jede Ausbildung aufgenommen wird). Bei strenger Betrachtung und Anwendung professioneller Maßstäbe muss daher von einer nachgeholten Berufsausbildung in der Hochschullehre, nicht von Weiterbildung gesprochen werden. Die Debatte, ob Weiterbildung nachfrage- oder angebotsorientiert erstellt werden sollte, trifft insofern hierfür nicht zu. Die Bedürfnisse der Lehrpraxis gehen über empirische und theoretische Anforderungsanalysen in Lehre und Studium in das professionelle Profil mit ein. Oberhalb einer systematischen Ausbildung können selbstverständlich spezifische Herausforderungen im jeweiligen Fach oder Arbeitszusammenhang in geeigneten Formen (Weiterbildungsseminare, Coaching usw.) aufgegriffen und erfüllt werden.

3. Zielgruppen und Zeitpunkte der Aus- und Weiterbildung in der Karriere

3.1 Zielgruppen

Fast alle Programme sind fächerübergreifend angelegt. Es gibt zwar zwischen den Hochschularten Unterschiede in den Lehrtraditionen, aber kaum aufgrund tieferliegender Differenzen (alle haben es mit lernenden Menschen zu tun - diese Zentrierung ist wichtiger als Differenzen im Stoff und dessen Aufbau). Unterschiede existieren mehr in der Auswahl und Häufigkeit von Lehr-/Lernformen aus einem grundsätzlich vergleichbaren Spektrum solcher Formen. Das gleiche gilt auch für die Differenzen zwischen Fächern und Fachkulturen. Meistens kommen bekannte Lehr-/Lernformen in unterschiedlicher Kombination und Häufung vor. Zwar sind die Seminarformen der Geisteswissenschaften in den Naturwissenschaften selten, aber nicht unmöglich; zwar haben die Geisteswissenschaften keine Laborpraktika, die nicht-mathematischen Fächer keine Übungsgruppen und die nicht-juristischen Fächer keine Arbeitsgemeinschaften, und doch stellen sich innerhalb solcher Formen wieder vergleichbare Fragen, die sich vom lernenden Menschen her gleichen. Die verbleibenden Differenzen (die durchaus nicht übersehen werden) werden oft dann in Vertiefungsveranstaltungen des Wahlpflichtbereichs behandelt, die dann nur von Teilgruppen der Adressatengruppen besucht werden. Eine ausgeprägte Unterscheidung zwischen Universitätsdidaktik und Fachhochschuldidaktik mag andere Bedürfnisse bedienen, kann sich aber nicht aus fundamentalen Unterschieden der Hochschularten herleiten.

3.2 Zeitpunkte und Profile der Aus- und Weiterbildung in der Karriere

Die Programme werden oft zu früh absolviert, z.B. heute in Promotionskollegs (mit geringer Lehrerfahrung lässt sich manches noch nicht so einordnen, wie später, weil ver-

gleichbare Erfahrungskontexte noch fehlen), und dann gibt es später kein adäquates Angebot mehr, in denen ganz andere Reflexionsebenen erreicht werden, die ihrerseits weitere Anregung und Verarbeitung bieten. Das ist ein internationales Defizit (vgl. Gibbs/Coffey 2002, S. 50ff). (Reine individuelle Coaching-Angebote für Professoren sind besser als nichts (vorausgesetzt, sie werden angenommen), erfüllen aber nicht ausreichend das hier gemeinte Kommunikationsbedürfnis). Deshalb wurde in Großbritannien längst zu einer Zweiteilung der Angebote übergegangen, dem „Initial Entry Training (IET)" und dem „Continuous Professional Development (CPD)". Während in Deutschland noch um eine regelmäßige Erstausbildung mit den Hochschulleitungen, den etablierten Professoren, den Fachverbänden und den Nachwuchswissenschaftlern gerungen wird (die das Ganze für überflüssig oder zumindest für künstlich aufgebläht und die Karriere verzögernd halten), sind solche Hindernisse in Großbritannien Geschichte.

II. Inhaltliches Profil und Umfang

1. Bestimmung des quantitativen Umfangs

Die Hochschuldidaktik der Bundesrepublik hat sich auf ein Rahmenkonzept des Kompetenzerwerbs nach internationalen Standards verständigt, die etwa um das Jahr 2000 galten. Diese Einigung ist am 1. März 2004 auf der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) erfolgt. Darin ist ein Rahmen von 200-240 Stunden (nicht SWS) für eine Basisqualifikation in der Lehre vorgesehen, wie er z.B. in England und immer mehr Staaten üblich ist. Sie ist in Baden-Württemberg auch vom Land für den Erwerb des „Baden-Württemberg-Zertifikats in akademischer Lehre" für den wissenschaftlichen Nachwuchs eingeführt worden. Diese Zeit kann unterschiedlich schnell durchlaufen werden. Auf 5 Jahre gestreckt, ergeben sich rein rechnerisch zwei 2-tägige Workshops (à 18 Std. plus Aktivitäten zwischen den Werkstattseminaren (s.u.)) pro Jahr, um diesen Rahmen zu füllen (2 x 5 = 10 x 18 = 180 plus 40 = 220). Natürlich können auch mehr Werkstattseminare pro Jahr durchlaufen werden, bis hin zu 1-3 Kompaktwochen im Jahreslauf mit je drei Workshops - also bis zu einer Verkürzung auf 12 Monate. Das Programm ist in drei Module aufgeteilt (auch darauf wurde sich geeinigt) wobei sich eine Einteilung in einmal 80, zweimal 60 Stunden als Struktur plus Selbststudium anbietet.

Dieser Zeitrahmen war auch international nur eine Zwischenstufe einer Entwicklung, die sich selbst noch in dedr Phase der Analyse beruflicher Anforderungen und deren Transfer in Lernprozesse befand. Heute (2009/2010) gilt international eher ein durchschnittlicher Rahmen von 300-350 Std. Bei einem Kontinuum bis 450 Std., sodass die noch existierenden Programme von 200-240 Stunden inzwischen den unteren Rand des Zeitrahmens darstellen. Das ist inhaltlich leicht zu begründen.

Ein solcher Zeitrahmen war in Deutschland lange Zeit von Seiten vieler Hochschulleitungen, etablierter Professoren und Fachverbänden umstritten. Wenn es um den Erwerb der Lehrkompetenz geht, waren und sind immer wieder erstaunliche Vorstellungen vom Zeitbedarf anzutreffen, in dem sich Lehrkompetenz angeblich erwerben ließe. Äußerungen reichten von einem Wochenende bis zu wenigen, maximal 120 Stunden. Hier ist regelmäßig darauf zu verweisen, dass es langer universitärer Tradition entspricht, für den Erwerb der Forschungskompetenz 7 Jahre vorzusehen (in den alten Strukturen: 6 Monate Diplom- bzw. Magister-Arbeit, 2,5 - 3 Jahre Dissertation, 3,5 - 4 Jahre Habilitation). Käme jemand mit ähnlichen Vorstellungen bzgl. des Erwerbs der Lehrkompetenz, bestünde für ihn die Gefahr, nicht ernst genommen zu werden. Mit Rationalität hat das wenig zu tun, aber viel mit Denkgewohnheiten. Wer sich allerdings genauer mit der Vielfalt beruflicher Anforderungen an Hochschullehrer bzgl. ihrer Lehraufgaben befasst, kommt wegen des Zeitbedarfs schnell zu anderen Überzeugungen. Davon auszugehen, dass die Forschungskompetenz umfangreicher und komplexer sei als die Lehrkompetenz, ist kaum rational begründbar.

2. Bestimmung des inhaltlichen Profils

Programmvolumina sind natürlich abhängig von den Bezugsgrößen, die als Ziel der Ausbildung herangezogen werden. Drei Bezugsgrößen sind im Entstehungskontext solcher Programme feststellbar: A) orientiert am professionellen Anforderungsprofil, B) an den ad-hoc-Wünschen der Zielgruppe oder C) als Follow-up von Evaluationsergebnissen. Aber nicht nur der quantitative, sondern auch der inhaltliche Rahmen ist davon hochgradig abhängig:

Wird dem Programm kein Professionsprofil der Hochschullehrer, sondern werden z.B. die ad-hoc-Wünschen der Zielgruppe zugrunde gelegt, kommt ein doppelter bias hinein:

1) das Vorverständnis der Programmverantwortlichen von den Aufgaben und Möglichkeiten der Hochschuldidaktik,
2) das gleiche der Adressatengruppe. Im Fall C (Follow-up von Evaluationsergebnissen) wird von vornherein unterlegt, dass Hochschuldidaktik nur für „die schlimmen Fälle" nötig sei (s.u.).

<u>Zu A - orientiert am professionellen Anforderungsprofil:</u>
Nur wenn die Vorstellung besteht, dass Studium und Lehre so komplexe Vorgänge sind, dass zu deren professioneller Gestaltung *eine Ausbildung jedes Lehrenden notwendig* ist, dann wird zur Qualitätssteigerung von Studium und Lehre als selbstverständlich notwendig erachtet, alle Lehrenden eine Ausbildung ihrer Lehrkompetenz durchlaufen zu lassen. Zu dieser Einsicht hat sich bisher in Deutschland am eindeutigsten der bayerische Landtag durchgerungen und entsprechende Rechtsgrundlagen geschaffen. Wie weit das dann auch den Alltag bestimmt, wird zu betrachten sein. Nach wie vor verbreitet ist die Vorstellung, dass zu professioneller Lehre keine Ausbildung nötig sei (oder das Ergebnis autodidaktischer Aneignung so schlecht gar nicht sei, wobei drop-out-Quoten oder katastrophale Klausurenergebnisse vorzugsweise auf die mangelnde Eignung der Studierenden zu einem Hochschulstudium, nicht aber auf amateurhafte Lehre zurück geführt wird), sodass eine nachgeholte Ausbildung nach professionellen Maßstäben sich erübrige. Die Folge solcher Vorstellungen ist dann auch eine Nachrangigkeit in der Mittelbereitstellung für eine solche Ausbildung. Diese materielle Restriktion ist folgenreich. Dann kann umgekehrt auch argumentiert werden, für eine solche gründliche Ausbildung fehle das Geld. Etwas schwieriger wird es dann, wenn die Hochschule argumentiert, es

mache wenig Sinn, in den wissenschaftlichen Nachwuchs zu investieren, denn a) habe er nur kurze Zeitverträge und scheide dann aus, und b) komme der eigene Nachwuchs für eigene Professsuren wegen des Hausberufungsverbots nicht in Frage, sodass die Hochschule in beiden Fällen nichts von den Investitionen habe. Dabei wird übersehen, dass ein solches System nur dann funktioniert, wenn jedes Mitglied gleichermaßen investiert.

Zu B - dem Vorverständnis bzw. den ad-hoc-Wünschen der Adressatengruppe: In diesem Fall ist das Profil des Programms abhängig von der momentanen Wirklichkeitswahrnehmung und den dort sichtbar werdenden Prioritäten. Um dem noch nachzuhelfen, werden nicht nur die potentiellen Teilnehmer/innen nach ihren Wünschen gefragt (was als Teilaspekt völlig berechtigt ist), sondern auch noch ein Steuerungsgremium für das Programm eingesetzt, damit es den jeweilig sich wandelnden Servicevorstellungen der Fachbereiche in der betreffenden Hochschule entspricht. Ein Professionsprofil hätte eine ganz andere Geltungsdauer und würde empirisch und theoretisch abgeleitet. Als wissenschaftliches Ergebnis unterliegt es anderen Prüfmechanismen, nicht einem Steuerungsgremium.

Im Fall C - Follow-up von Evaluationsergebnissen wird also nicht von einer prinzipiell notwendigen Berufsausbildung für alle Lehrenden ausgegangen (werden also Qualitätskriterien nicht so hoch angesiedelt). Dann überwiegt die Überzeugung, hochschuldidaktische Kurse seien nur dort und nur für diejenigen notwendig, bei denen gut sichtbare Defizite aufträten (Hochschuldidaktik lediglich als Reparaturbetrieb für akut festgestellte Defizite (z.B. katastrophale Betreuungsrelationen, für die die Hochschuldidaktik „Lösungen" präsentieren soll (und z.T. sogar kann - aber nur mit dem Leitbild eines weithin autonom lernenden Studierenden und dessen Förderung; vgl. Webler 2005) und „für diejenigen, die es nötig haben"). Dann werden professionelle Basisthemen auch eher fehlen zugunsten der akut empfundenen Probleme. (Um nicht missverstanden zu werden: die aktuellen Themen gehören sowohl aus motivationalen Gründen der Einsichtigkeit in den Nutzen des zeitlichen Aufwands der Seminare, als auch aus didaktischen Gründen - Abholen der Teilnehmer/innen bei ihrem Problemverständnis bzw. ihren akuten Problemlösebedürfnissen - in ein solches Programm. Aber sie können nur einen Teil ausmachen). Während die einen Programmverantwortlichen das Programm aus einem umfassenden Verständnis der Aufgaben des Hochschullehrers heraus entwickeln (in dem akute Probleme aufzugreifen einen Teil dieses Selbstverständnisses ausmacht), sammeln die anderen infolge ihrer Auffassungen als bestimmende Basis ihrer Planung vordringlich oder sogar ausschließlich Anregungen aus dem Kreis der Lehrenden und bauen damit ein „bedarfsgerechtes Studienprofil" auf.

Diese Anregungen (und übrigens auch die Bereitschaft, an hochschuldidaktischen Seminaren teil zu nehmen) sind aber a) vom Niveau des gegenwärtigen Problembewusstseins der Zielgruppe und b) von dem abhängig, was die Zielgruppe in ihrem Vorverständnis von Hochschuldidaktik glaubt, überhaupt von solchen Seminaren erwarten zu können. Das gegenwärtige Problembewusstsein (und die Ursachenvermutung für diese Probleme) beeinflussen insofern, als typischerweise in einem Wissensvermittlungsmodell von Lehre eine Verbesserung der Lernergebnisse von einer verbesserten Präsentationstechnik erwartet wird. Damit werden aber reale Motivationsprobleme oder die Lernbedürfnisse der Studierenden u.U. systematisch verfehlt. Oft werden auch in der Art, Prüfungen zu organisieren und abzunehmen, keine Probleme erkannt. Die guten Studierenden bestehen, die schlechten fallen durch - alles hat seine Ordnung. Dass die Ergebnisse an der unprofessionellen Art der Prüfer abzulesen sind, bleibt verborgen.

3. Entwicklungsstufen von Programmen - Stellenwert in der Professionalisierung

Solche prinzipiellen Unterschiede haben zu einer Typisierung von Programmen geführt. In stärkerer Ausdifferenzierung können die Phasen der Entwicklung hochschuldidaktischer Angebote wie folgt beschrieben werden:

1. Angebot einzelner Veranstaltungen zur Verbesserung der Lehre,
2. Entwicklung eines Gesamtverständnisses von Lehre und Studium; Angebot von Einzelveranstaltungen in diesem Gesamtverständnis,
3. Angebot eines theoretisch (von Lehrkompetenz) und praktisch (vom aktuellen Bedarf) abgeleiteten Spektrums einzelner Veranstaltungen ohne Gesamtzertifikat (traditionelles Selbstverständnis der WB; einzeln nach Interesse und Problembewusstsein wählbar),
4. Angebot der nach Ziff. 3 entwickelten Veranstaltungen, die von einem Curriculum im Hintergrund zusammengehalten werden; Gesamtzertifikat existierend - kann nachträglich beantragt werden,
5. Einschreibung in ein ganzes Curriculum, Teilnahme an einzelnen Workshops jedoch möglich (Veranstaltungen daraus auch einzeln nach Interesse und Problembewusstsein wählbar, also umgekehrt wie Ziff. 4),
6. Einbinden in ein vollständiges Professionalisierungsprogramm für FuL (zusammen mit einem parallelen Angebot für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement).

Existierende und in Entwicklung befindliche Programme können sich einer entsprechenden Phase zuordnen.

Diese Stufen des Selbstverständnisses spiegeln sich z.T. auch in der quantitativen Typisierung:

1. Einzelne Veranstaltungen wählbar, kein gewünschter Rahmen angegeben,
2. CC von 120 Std.,
3. CC von 200-240 Std. (Int. Standard um 2000),
4. CC von 300-350 Std. (Int. Standard um 2008/2010).

Außer Konkurrenz befindet sich im internationalen Rahmen ein Modell in Finnland, in dem eine generelle Lehrberechtigung in allen Schul- und Hochschulstufen in einem Programm von 1.000 Std. erworben wird (vgl. Karjalainen/Nissilä 2008), und der auch hier im Heft dokumentierte Master-Studiengang in Hamburg.

4. Curriculumentwicklung in einem Ableitungs- und Begründungszusammenhang - Entwicklung von Maßstäben

In diesem Aufsatz einen Ableitungs- und Begründungszusammenhang zu entwickeln, würde den Rahmen sprengen. Dies ist an anderer Stelle bereits geschehen (vgl. Webler 2004). Aber von zahlreichen Seiten gibt es Beiträge zur

Qualitätsentwicklung bzw. zu entsprechenden Maßstäben.
1. Entwickelte Vorstellungen von den in der Ausbildung intendierten Lernergebnissen (learning outcomes), die eine entsprechende Ausbildung erreicht haben sollte.
2. Eine zweite Dimension betrifft Gütekriterien der Lehre, die Lehrpersonen zu erfüllen im Stande sein sollten.
3. Eine dritte Dimension betrifft schließlich Gütekriterien für die Programmqualität hochschuldidaktischer Ausbildung (also unser Kernthema).

Die erste Dimension wird beispielhaft durch Ansprüche der britischen SEDA, aus der Universität Rotterdam sowie den Ableitungs- und Begründungszusammenhang bei Webler (2004) illustriert (s.u.).
Zur zweiten Dimension zählt eine Durchsicht internationaler Materialien zu Kriterien guter Lehre (Webler 1991), entsprechende Reflexionen zum Thema (Berendt 2000) und die Zusammenstellung dessen, was die Lernpsychologie dazu beizutragen hat (Winteler 2002, S. 82ff).
Die dritte Dimension wird durch die Empfehlungen der AKKO, aus Lettland sowie curriculare Entwicklungen bei Webler (2003) repräsentiert.

Zu 1. In der Ausbildung intendierte Lernergebnisse (learning outcomes)
Als Beispiel sei eine Kompetenzliste zitiert (Prüfliste zum Ankreuzen), die allen neu einzustellenden Lehrenden (also in jedem Fach) an der Universität Rotterdam abverlangt wird:

List of competences for new teachers at Erasmus University Rotterdam

1. General
- The lecturer has a personal vision on education, focusing on the development of a scientific, critical approach to the teaching materials by the student and the development of a problem solving frame of mind.
- The lecturer is able to evaluate hos own educational performance and, based on this evaluation, is able to evolve.

2. Designing an educational program
- The lecturer is aware of the level of education of his (beginning) students.
- The lecturer is able to correctly formulate the educational goals his course is aiming to achieve and couple these goals to the defined final attainment levels.
- The lecturer is able to design effective, efficient and motivating study activities and materials.
- The lecturer is able to, meaningfully, integrate ICT when designing his course.

3. The ability to give effective lectures
- The lecturer is able to assess the educational and experience levels of the groups he teaches and is able to adequately compensate for little variances.
- The lecturer is able to implement effective, efficient and motivating study activities and materials ...
- The lecturer is able to coach groups and optimize group processes and interactions.
- The lecturer is able to use effective, efficient and motivating study activities and materials.

4. The ability to give individual guidance to students
- The lecturer is able to supervise individual student projects, presentations, essays, traineeships, (Masters) thesis and graduation research.
- The lecturer is able to utilize ICT, in a meaningful manner, when guiding his students.

5. The ability to make and give tests and evaluations
- The lecturer is able to adjust his testing methods to mthe prevailing procedures of the faculty.
- The lecturer is able to design tests that closely adhere to the subject matter and the formulated end terms of the course. He should also be able to use testing methods suitable to the subject course.
- The lecturer is able to make representative, unequivocal test questions.
- The lecturer is able toto use the results of test analyses for (further) enhancement of his tests.
- The lecturer is able to have his students evaluate the course he has taught them and, based on the results of his evaluation, be able to adjust (if necessary) the execution of his course.
- The lecturer is able to use ICT in a meaningful manner when testing and evaluating education.

(Quelle: Van de Ven, M./Koltcheva, N./Raaheim, A./Borg, C. (2008): Educator Development: Initial Entry Training - Policy and Characteristics (NETTLE Project Publications Series 1) Southampton. p. 19)

Wie erwähnt, betrifft *die zweite Dimension Gütekriterien der Lehre*, die Lehrpersonen zu erfüllen im Stande sein sollten. Die britische, sehr einflussreiche **Staff and Educational Development Association (SEDA)** war schon sehr früh in den 90er Jahren dazu über gegangen, Personen - und zwar nicht nur hochschuldidaktische Multiplikatoren, sondern Einzelpersonen als Hochschullehrer/innen - zu akkreditieren. Binnen weniger Jahre haben sich 8.000 Personen akkreditieren lassen! Neben anderen Gesichtspunkten entwickelte SEDA für deutsche Verhältnisse z.T. ungewöhnliche Aspekte, mit denen sich die „normalen" Lehrenden auseinander gesetzt haben mussten.

Wertebasis für die Hochschullehre nach SEDA
Das Verfahren ist umfangreich. Als ein Teil dessen besteht folgende Anforderung: Alle nach dem System von SEDA akkreditierten Hochschullehrer müssen belegen, dass sie in ihrer Arbeit von folgenden 7 Werten ausgehen:

1. How Students learn: Alles Lehren, Verwalten und alle pädagogische Forschung sollten geleitet werden von der aktiven Suche nach einem besseren Verständnis davon, wie Studierende lernen.
2. Individual Difference: Studierenden beim Lernen zu helfen muß mit der Anerkennung beginnen, dass alle Studierenden ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvorausetzungen in den Lernprozeß einbringen.
3. Development: Studium ist auf die Entwicklung vorhandener Fähigkeiten/Fertigkeiten, des Wissens, der Einstel-

lungen und des Selbstvertrauens der Studierenden gerichtet, sodaß sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können; unsere Arbeit mit Studierenden sollte sie daher bestärken und befähigen, größere Fähigkeiten und Kompetenzen für ihr persönliches und berufliches Leben zu entwickeln.
4. Scholarship: Die Basis der Kompetenz von Hochschullehrern sollte ein waches Bewusstsein von und eine Wertschätzung der Ideen und Theorien anderer bilden. Alle Lehre sollte gestützt sein von der Suche nach neuer Erkenntnis und den Studierenden einen fragenden und analytischen Ansatz vermitteln.
5. Collaborative Learning: Viele Teile unserer Arbeit als Hochschullehrer werden als Mitglieder eines Teams aus Lehrenden und Unterstützungspersonal geleistet. Kollegialität und die Unterstützung sind ebenso wichtig wie die persönliche wissenschaftliche Leistung.
6. Equal Oppportunities: Jegliches Handeln der Hochschullehrer sollte auf die Realisierung von Chancengleichheit gerichtet sein.
7. Reflection: Hochschullehrer werden durch mehr ausgezeichnet als durch Kompetenzen. Sie reflektieren ebenso über ihre Intentionen und ihr Tun sowie deren Effekte und versuchen deren Ursachen zu verstehen. Sie entwickeln somit ihr Verständnis und ihre Praxis weiter und fördern ihr eigenes Lernen.

Die dritte Dimension wird - wie erwähnt - durch die Empfehlungen der AKKO, aus Lettland sowie eigene curriculare Entwicklungen (vgl. Webler 2004a) repräsentiert. Hier folgen alle drei Texte.

1. Ziele und strukturelle Maßstäbe der Akkreditierungskommission der DGHD

Die nachfolgenden Leitlinien stellten bei ihrer Entstehung 2004/2005 noch einen Stundenumfang von 200-240 Stunden als internationalen Standard dar. Das bildet mittlerweile die unterste Marke eines Kontinuums, das bis 400/450 Stunden reicht. Ein Umfang von 300/350 Stunden hat sich mittlerweile als neuer internationaler Standard etabliert.

Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung (Beschluss der Mitgliederversammlung der AHD vom 8.3.2005)

1. Rahmen

Mit den Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung empfiehlt die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik den hochschuldidaktischen Netzwerken, Einrichtungen und anderen Trägern hochschuldidaktischer Weiterbildung, ihre Angebote an gemeinsamen Standards zu orientieren.
Die Standards stellen Mindestanforderungen an eine hochschuldidaktische Qualifizierung dar und beziehen sich auf ihre Ziele, den Umfang, die Themen, Methoden und die Struktur. Die Einhaltung von Mindestanforderungen ist Voraussetzung für die wechselseitige Anerkennung von Weiterbildungsleistungen zwischen den Weiterbildungsträgern. Darüber hinaus sind diese, soweit sie den Leitlinien folgen, in der Ausgestaltung ihrer Angebote bzw. Programme nicht gebunden. Eine mit den Leitlinien angestrebte bundesweite Abstimmung der Mindestanforderungen hochschuldidaktischer Qualifizierung ermöglicht den Lehrenden eine Garantie für die bundesweite Anerkennung von Teilleistungen und Zertifikaten.
Die Leitlinien gehen davon aus, dass die hochschuldidaktische Weiterbildung auf hochschuldidaktischer Forschung basiert und Hochschuldidaktik auf dem state of the art der Hochschuldidaktik und ihrer Bezugswissenschaften vermittelt wird. Im Einklang mit internationalen Trends trägt die hochschuldidaktische Weiterbildung zum Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen in einem „Shift from Teaching to Learning" zu einer zunehmenden Studierendenzentrierung in der Hochschulbildung bei.
In dieser Perspektive orientiert sich die hochschuldidaktische Weiterbildung bei der Gestaltung ihrer Angebote
- an den Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmern,
- ihren Lehr- bzw. Lernerfahrungen,
- den Problemen in Lehre und Studium,
- den praktischen Handlungsanforderungen, die daraus entstehen.

Die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik betrachtet die Förderung der Lehrkompetenz als integralen Bestandteil einer Personal- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. Diese ist für eine Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Lehre und Studium unverzichtbar, die auf eine Selbststeuerung der Hochschulen ausgerichtet ist.
Um die Qualität hochschuldidaktischer Weiterbildung ihrerseits zu sichern bzw. weiter zu entwickeln, bietet die Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik Instrumente zur Qualitätssicherung der hochschuldidaktischen Weiterbildung an (z.B. AKKO, Spring School), damit sich diese an dem jeweils aktuellen Stand hochschuldidaktischer Erkenntnisse orientiert.
Die Empfehlungen beziehen sich zunächst auf die Ausgestaltung hochschuldidaktischer Weiterbildung an Universitäten, insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs; sie sind aber auch als Leitlinien für die hochschuldidaktische Weiterbildung an Fachhochschulen nutzbar.

2. Ziele

Ziel der hochschuldidaktischen Weiterbildung im Sinne dieser Leitlinien ist die Förderung der Kompetenzen, die Lehrende in der Hochschulausbildung zur professionellen Ausgestaltung ihrer zentralen Aufgabenbereiche benötigen. Dies betrifft insbesondere die Kompetenzen,
- die Lehre in den jeweils vertretenen Fachgebieten lernförderlich zu gestalten,
- lernzielorientiert, transparent und fair zu prüfen,
- die Studierenden in ihrem Lernprozess ziel gerichtet zu beraten,
- sich an der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu beteiligen,
- zu innovativen Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen oder fachübergreifend

beizutragen.

3. Themenfelder

Die Ziele der hochschuldidaktischen Weiterbildung werden in Themenfeldern verfolgt, die sich auf die zentralen Aufgabenbereiche von Lehrenden an Hochschulen beziehen. Dies sind:
1. Lehren und Lernen,
2. Prüfen,

3. Beraten,
4. Evaluieren,
5. Innovatives Entwickeln von Studium und Lehre.

Die Weiterbildung bietet ferner Gelegenheit zur Selbst- und Rollenreflexion und trägt dadurch zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses bei. Darüber hinaus sollen folgende Aspekte, die sich in allen Themenfeldern finden lassen bzw. quer dazu liegen, in der Weiterbildung enthalten sein:

a. individuelle Unterschiede, insbesondere unter Gender-Perspektive,
b. eLearning und mediale Interaktion sowie
c. Internationalisierung des Studiums und interkulturelles Lernen.

Den Weiterbildungsträgern bleibt es überlassen, wie sie solche Aspekte zum Gegenstand machen - innerhalb der jeweiligen Angebote oder in eigens dazu ausgewiesenen Veranstaltungen.

4. Gesamtumfang

In Anlehnung an internationale und nationale Entwicklungen umfasst das Weiterbildungsprogramm insgesamt mindestens 200-240 Arbeitseinheiten. Eine Arbeitseinheit (AE) entspricht - wie eine Lehrveranstaltungsstunde im akademischen Bereich im Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden - dem Zeitvolumen von 45 Minuten.

5. Modularer Aufbau

Die Weiterbildungsangebote sind in Einheiten gegliedert, die in unterschiedlichem Umfang kohärente Themen zusammenfassen. Diese Einheiten werden drei Modulen zugeordnet, die sich jeweils auf 60-80 AE erstrecken.
Modul I: Basismodul
Modul II: Erweiterungsmodul
Modul III: Vertiefungsmodul

6. Ausgestaltung der Module

Die Module unterscheiden sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und ihrer Orientierung auf die fünf Themenfelder. Im Einzelnen ist Folgendes zu berücksichtigen:

- Die drei Module sollen nach Möglichkeit alle fünf Themenfelder enthalten.
- Nach dem Durchlaufen aller drei Module sollen mindestens drei der Themenfelder erarbeitet worden sein.
- Das Themenfeld 1 (Lehren und Lernen) umfasst im Modul I mindestens 60 AE. Auch in den Modulen II und III können Themen aus diesem Feld enthalten sein.
- Während das Themenfeld 1 (Lehren und Lernen) als Kernprozess der Lehrtätigkeit verpflichtend sein soll, sollen aus den Themenfeldern 2-5 mindestens zwei Themenfelder im Mindestumfang von 16 AE bearbeitet werden.
- Es wird empfohlen, darunter das Thema Prüfen zu wählen und möglichst im Modul II, ggf. auch in I, zu absolvieren.
- Darüber hinaus soll sichergestellt werden, dass im Laufe der Qualifizierung in den drei Modulen ein ausreichendes Maß an Selbst- und Rollenreflexion geleistet wird. Dafür sollen ebenfalls insgesamt 16 AE vorgesehen werden.

7. Formate

Die Qualifizierungsprozesse werden in folgenden Formaten organisiert:

- Veranstaltungen in Form von Workshops, Trainings oder Lehrgängen, die durch Kontakte zwischen Lehrenden und Lernen geprägt sind,
- Beratung in individueller oder kollegialer Form, mit oder ohne professionelle Unterstützung bzw. Anleitung. Zu diesem Format zählen auch Praxishospitationen,
- Praxis in Lehrveranstaltungen oder Entwicklungsvorhaben in der Lehre – beides begleitet durch eine hochschuldidaktische Beratung,
- Selbststudium, in dem in individuellen oder gruppenbasierten Studien hochschuldidaktische Themen erarbeitet werden,
- Informelles Lernen in der Praxis an Hochschulen, das dokumentiert und einem hochschuldidaktischen Assessment unterzogen wird.

Nachbemerkung

Die AHD betrachtet die Entwicklung der Leitlinien als einen fortlaufenden Prozess. Sie bedarf insofern einer kontinuierlichen Fortschreibung. In naher Zukunft sollen die Empfehlungen durch Aussagen zu Lehrkompetenzen ergänzt werden, die durch die hochschuldidaktische Weiterbildung gefördert werden sollen. Dazu hat die Arbeitsgruppe Modularisierung, die auf der letzten MV eingesetzt worden ist und aus deren Arbeit die vorliegenden Empfehlungen hervorgegangen sind bereits Vorstudien durchgeführt. Diese Arbeit sollte in einer Arbeitsgruppe fortgeführt werden, die von Mitgliedern der interessierten hochschuldidaktischen Netzwerke und Einrichtung getragen und vom Vorstand koordiniert wird. Die kontinuierliche Fortschreibung wird nur dann qualitätsvoll gelingen, wenn die professionelle Hochschuldidaktik ihre Instrumentarien zur Qualitätssicherung bzw. Entwicklung weiter ausbaut. Hier ist auf die Arbeit der AKKO, die „Spring School“ und die Vorschläge der Forschungskommission zu verweisen. Insbesondere wird es darum gehen, die hochschuldidaktische Weiterbildung durch Evaluation und Wirkungs- bzw. Umsetzungsforschung zu begleiten.

Kurzbeschreibung der Module

I. Basismodul

Im Basismodul sind Grundfragen des didaktischen Handelns Thema. Im Mittelpunkt steht die Organisation von Lernprozessen, insbesondere soweit sie sich auf Lernsituationen, Lehrveranstaltungen und die Förderung des Selbststudiums bezieht. In der Verbindung von Lehren und Lernen liegt der Akzent auf Förderung des Lernens. Das Basismodul unterstützt insofern den Wandel in der Lehrkultur in Richtung eines „Shift from Teaching to Learning“. Für das Themenfeld „Lehren und Lernen“ sind mindestens 60 Arbeitseinheiten im Basismodul vorgesehen. Das Methodenrepertoire umfasst neben instruktionalen Komponenten ein reichhaltiges Spektrum aktivierender Methoden. Praxisbegleitende Beratung, Hospitation in der Lehrpraxis, Simulation von Lehr-Lernsituationen und schriftliche didaktische Reflexionen gehören zu den Elementen des Basismoduls.

II. Erweiterungsmodul
In diesem Modul, das auf dem Basismodul aufbaut, findet eine Erweiterung auf die noch nicht im ersten Modul abgedeckten Themenfelder Prüfung, Beratung, Evaluation bzw. Qualitätssicherung und Entwicklung bzw. Innovation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen statt. Erweitert werden kann in diesem Modul auch die Kompetenz im Bereich von Lehren und Lernen durch die Bearbeitung spezieller, auch fachbezogener Fragen. Die didaktischen Prinzipien und Methoden folgen den gleichen Entwicklungen wie im Basismodul. Die Konzeption der Weiterbildungsveranstaltungen beachtet auch hier ein ausbalanciertes Verhältnis von theoretischen und praktischen Aspekten von Lehre und Studium.

III. Vertiefungsmodul
Das Vertiefungsmodul soll den Lehrenden die Gelegenheit geben, sich intensiv mit einem hochschuldidaktischen Thema ihrer Wahl zu befassen. Dies kann in Form von einzelnen Projekten zur Innovation der Lehrpraxis, der Studiengänge oder fachübergreifender Aspekte geschehen, die ggf. auch durch Veranstaltungen in Form von Workshops oder Trainings bzw. praxisbegleitender Beratung unterstützt werden. Die Erfahrungen bzw. Ergebnisse sollen dokumentiert der Zertifizierung zugrunde gelegt werden.

Quelle: http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/AKKO/AHD_Leitlinien.pdf

2. Ein Beispiel aus Lettland

Lettland zählt zu den Ländern (ähnlich Skandinavien), in denen es zu den selbstverständlichen Pflichten gehört, sich durch Besuch einer entsprechenden Ausbildung (von 300-350 Stunden) professionell auf Lehraufgaben vorzubereiten. Ein Überblick über das dort eingesetzte Themenspektrum in der hochschuldidaktischen Ausbildung zeigt Niveau und Anspruch dieser Ausbildung. Das Beispiel wurde in einem europaweiten EU-Projekt (Network of European Tettiary Level Educators, NETTLE), an dem Mitglieder aus 23 Ländern beteiligt waren, offiziell in einen der Ergebnisberichte aufgenommen. Dieser Text trägt ebenfalls (wie die SEDA-Beispiele) zum Verständnis dessen bei, was es heisst, sich auf „internationale Standards" zu berufen; das schmückt, muss aber nicht nur quantitativ, sondern auch inhaltlich eingelöst werden:

An example of extensive course content
Didactics in Higher Education

1. Strategy of higher education development in Latvia in the context of EU, the target programme of LLU, the main strategic and tactical tasks. Infomation resources on the development of human resources, economy and education in the global and Latvian scope (Bologna Declaration, Memorandum on Life-long-Learning, Earth Summit, OECD researches, etc.).
2. Philosophy of education, teaching/learning approaches and theories, and directions and schools of psychology. Gestalt, behaviourism, cognitivism, humanism, constructivism.
3. Ecological approach in education (Bronfenbrenner, Naess, etc.) Ecology of human development. Micro-, mezo-, exo- and macrosystems and their interaction.
4. Developmental, personality and pedagogical psychology, personality development in the study process. Ameology. Synergetics. Self-evaluation and its impact on studies.
5. Study process and its elements. Quality in higher education, usage of expert and non-parametric methods. Assessment of knowledge, skills and attitude. Portfolio.
6. Didactical models (communicative, pragmatic, task-oriented, etc.), developments of the concept of competence (professional, social, reflective). Critical thinking.
7. Biological principles in learning, learning styles. Classification of teaching/learning methods. Their usage in higher education. Problem based learning (PBL).
8. Group work. Group dynamics. Co-operative learning. Communication, its barriers.
9. Making of study and visual aids, making of study programme.
10. Presentation of final paper. Assessment (written and oral) of the course.
11. Rhetoric, (the structure of public speech, preparation, acquiring of its technique, analysis of typical mistakes; exercises for correct breathing, speech organs and correct speech. Principles and developmental stages of polemic and discussion. Methods of persuasion audience. Verbal and non-verbal aspects. Methods of argumentation. Video training and analysis; speech analysis. Public speech: video training and analysis.)

Prof. Dr. Baiba Briede, Latvia University of Agriculture
(Quelle: Van de Ven et al. 2008, p. 20)

3. Inhaltliche Qualitätskriterien der AKKO

Neben diesen konzeptionellen Ergebnissen, die der AHD-Mitgliederversammlung 2005 vorgelegt wurden und die dort breite Zustimmung fanden, gingen die Beratungen innerhalb der AKKO weiter und führten bis Juli 2007 zu weiteren, die Gestaltung der Veranstaltungen betreffenden Empfehlungen. Hier hatten bei den Beratungen auch Kriterien Pate gestanden, die die britische SEDA in etwas anderem Zusammenhang entwickelt hatte (s.u.). Die AKKO nannte sie:

Wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote (Stand 07/07)
Die AKKO lädt mit dieser Liste dazu ein, sich über die Mindestkriterien hinaus auch über wünschenswerte Merkmale hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungsangebote klar zu werden und zu verständigen. Alle Formulierungen dazu sind notwendigerweise interpretationsbedürftig; sie sind als Einladung zu einer Diskussion gedacht, die zur Sensibilisierung aller Akteure in diesem Feld beitragen kann und soll.

1. „Reflexivität": Erkennbare Reflexion der Funktionen und Bedingungen von Hochschullehre und -studium, der Komplexität der hochschuldidaktischen Aufgabe und der eigenen Rolle als Lehrende/r und Hochschuldidaktiker/in (oder : Überschreitung bloßer Methodik oder Technik).
2. „Reformorientierung": Zielsetzungen in Richtung auf zukunftsbezogene Weiterentwicklung, auf Innovationen des Lehrens und Lernens im wohlverstandenen Interesse der Studierenden und Lehrenden und Förderung der

Chancengleichheit (also nicht nur Perfektionierung konventioneller Praxis).
3. „Teilnehmerorientierung“ im Sinne der Erkundung und Klärung der Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Veranstaltungen, ihrer Partizipation an der Planung und ihrer möglichst aktiven Beteiligung an der Gestaltung bzw. Durchführung der Veranstaltung; Anerkennung individueller und fachkultureller Unterschiede; Einbeziehung der Gender-Perspektive.
4. „Problem- und Handlungsorientierung“: Umsetzung dieses auch für den Lehr-/Lernprozess mit Studierenden wünschenswerten Prinzips auch in den hochschuldidaktischen Veranstaltungen selbst (Weckung von Neugier und Engagement, Forschendes Lernen, Projektstudium, Problem-Based-Learning, Praxisbezüge).
5. Fokus Lernen: „Shift from teaching to learning“; Verstehen, wie Menschen lernen; Konzentration auf die Förderung aktiven Lernens und interaktiver Nutzung von Medien.
6. „Methodenvielfalt“: Vorstellung, Vorführung oder Anwendung eines möglichst reichen Repertoires von Methoden in ihrem jeweiligen Zielbezug und möglichst weitgehende praktische Erprobung bzw. Übung in den Veranstaltungen selbst. so dass sie darin auch konkret erfahren und bewertet werden können.
7. Internationalisierung: Einbeziehung internationaler Erfahrungen, Experten, Materialien; Integration ausländischer Studierender; interkulturelles Lehren und Lernen.
8. „Scholarship of teaching“: Experimentelle und forschende Haltung zur eigenen Lehre als ein Ziel, für das die TeilnehmerInnen gewonnen werden sollen und das in den Veranstaltungen selbst verfolgt wird; Anlage der Veranstaltung als gemeinsamer Lernprozess und kollegialer Austausch, Kultivierung von feed-back- und Supervisionsprozessen.
9. Konsistenz: Übereinstimmung zwischen den theoretischen Begründungen und den Zielen, Inhalten und Methoden der Veranstaltung bzw. des Moduls oder Programms; Bewusst machen und Förderung der Übertragung (des Transfer) in die Lehrveranstaltungen, die Alltagspraxis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst.
10. Nachhaltigkeit: Transfer des Gelernten in die Lehrpraxis der TeilnehmerInnen und Unterstützung darin durch wechselseitige Veranstaltungsbesuche, kollegiale Fallbesprechungen und begleitende Beratung seitens der VeranstalterInnen.

(URL: http://www.dghd.de/tl_files/PDF-Downloads/AKKO/AHD_Leitlinien.pdf)

Der AHD-Vorstand und dann auch die AKKO hatten intensiv beraten, ob Veranstaltungen oder auch Personen akkreditiert werden sollten. Sie hatten sich zunächst auf Veranstaltungen beschränkt, weil es ungleich schwieriger werden würde, sich eine verlässliche Informationsgrundlage zu verschaffen, um hochschuldidaktische Moderator/innen beurteilen zu können. Hier war auch eine lange Strecke von Konflikten zu befürchten, bis sowohl die Maßstäbe, als auch die Informationsbasis als ausreichend entwickelt gelten konnten. Das hindert ja nicht daran, über Ziele und Maßstäbe zu diskutieren, z.B. anhand der oben referierten **Wertebasis für die Hochschullehre nach SEDA**.

In dieser Richtung, nämlich zum Kompetenzspektrum von Hochschullehrenden, hatte auch der Autor als damaliger AHD-Vorsitzender bei seinem Abschied aus dem Amt auf der Jahrestagung 2001 Vorstellungen vorgetragen und anschließend in der Broschüre „Lehrkompetenz - Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung." Bielefeld 2004 weiter entwickelt. Ein Ausschnitt mag hier Anstöße bieten:

4. Unverzichtbare Einstellungen und Haltungen von Lehrenden im Hochschulbereich

Die Kultur eines Fachbereichs wird wesentlich von der Identität und dem Selbstverständnis seines Lehrkörpers und der einzelnen Lehrenden geprägt. Die Entstehung ist ein Prozess. Erwartungen und Anforderungen werden im Alltag nicht systematisch-vollständig, sondern eher zufällig und nur bruchstückhaft wahrgenommen. In jedem Fall sind sie nicht einfach verbindlich und handlungsanleitend, sondern werden individuell interpretiert und akzeptiert; auf diese Weise wird ein eigenes Selbstverständnis, das eigene Rollenverständnis als Hochschullehrer/in entwickelt.

Hierbei werden innere Überzeugungen und von außen kommende Erwartungen ausbalanciert und zu Selbstentwürfen verarbeitet entlang solcher Fragen wie: Was ist meine Aufgabe? Was sind meine Rechte und Pflichten, m.a.W. was muss, was will ich selbst? Wer bin ich? Sie sind Bestandteile der professionellen Identitätsfindung.

Für das eigene Rollenverständnis der Hochschullehrer/innen sind die interpretierten Erwartungen relevanter Bezugsgruppen von Lehrenden konstitutiv (für Nicht-Soziologen: so ist der Rollenbegriff definiert), Erwartungen der Kollegen und Fachgesellschaften, der Hochschulleitung, Abnehmer von Absolventen (Arbeitgeber), der Politik, Ministerialverwaltung, öffentlichen Medien, Familien der Studierenden und der Studierenden selbst.

Ist es mehr der Wissenschaftler, der versucht, sein forschungsintensives Wissen an angehende Wissenschaftler weiterzugeben? Mehr die Lehrperson, die ohne Bezug zur eigenen Forschung Standardwissen im Grundstudium vermittelt - mit dem Gefühl, unter Wert beschäftigt zu sein? Geht es darum, das Niveau des Faches durch scharfe Selektion aufrecht zu halten oder mehr darum, Lernprozesse anzuregen, zu begleiten und zu stützen, die dann ebenso auf hohes Niveau führen? Geht es tendenziell um die Einführung in die Forschungsdisziplin oder eher um praxisbezogene, berufsqualifizierende Lehre? Also um Forschungsnachwuchs oder Berufspraktiker?

Wie sollte das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden gestaltet werden? Wie können die Lehrenden dies in ein Verhältnis zu ihrer Verbindung zum Stoff setzen? Welches Verhältnis zum Stoff und zu ihren Hochschullehrern sollten umgekehrt die Studierenden gewinnen (die einen ganz ähnlichen Selbstfindungsprozess durchlaufen wie die Lehrenden und dort Widersprüche zwischen Rollenverständnis und ursprünglichem Selbstverständnis ausbalancieren müssen)? Im Kernbereich geht es um die jeweilige Interpretation der Beziehungen im didaktischen Dreieck

Lehrende
Lernende - Stoff.

Für die daraus entstehenden Einstellungen und Haltungen gibt es keinen allgemeingültigen Ableitungszusammen-

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

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

Daraus folgen weitere Probleme bei den Lehrenden:

- Da sie, ihrer Fachsozialisation gemäß, übermäßig auf die Vermittlung von Stoffmengen, also die Präsentation von Fachinhalten fixiert sind (m.a.W. auf die zentrale Rolle der Lehrenden) statt auf die Anregung und Moderation von Lernprozessen der Studierenden (also auf die zentrale Rolle der Studierenden mit ihrem Lernerfolg), ödet sie die wiederholte Darstellung gleicher Inhalte (u.U. sogar Semester für Semester gleich) an. Wären sie aber statt dessen auf menschliche Entwicklungsprozesse, auf die Freude an der Art und Weise fixiert, wie junge Menschen sich in das jeweilige Lehrgebiet selbst einarbeiten, sich Wissensgebiete aktiv erschließen und langsam in ihre Expertenrolle hineinwachsen, dann gäbe es keine Langeweile, gäbe es nicht das Gefühl von persönlichem Stillstand als Lehrender oder gar von einer „Tretmühle". Hier stellen sich zentrale Fragen grundlegend falscher beruflicher Identifikationsmuster (wer solche Wiederholungen scheut, sollte grundsätzlich überlegen, ob ein lehrender Beruf der richtige ist) und unzureichender Reflexion bzw. Tradition in dem jeweiligen Fach, das derartige Einstellungen nicht selbst an den wissenschaftlichen Nachwuchs weitergibt.

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

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

Diese Aufzählung kann keine Vollständigkeit beanspruchen. Ihre Realisierung schon in dieser Form würde aber nicht unerheblich dazu beitragen, Defizite in Lehr- und Lernprozessen zu beheben. Sie basiert z.T. auf umfangreichen empirischen Studien des Verfassers zu Lehr-/Lernprozessen im Hochschulbereich im Rahmen von Evaluationsstudien und geht darüber hinaus auf jahrzehntelange Beobachtung und Lehrerfahrung zurück. Die Forderungen sind als funktionales Verhalten zum besseren Erreichen des Lehr- und des Lernerfolgs empirisch überprüfbar. In sie sind allerdings zahlreiche Wertentscheidungen (Gleichheit, Gerechtigkeit usw.) eingegangen.
Aussagen nach Art vorstehender Überlegungen, aber insbesondere die werthaltigen Aussagen finden sich bisher in der mit Fragen der Qualifikation für Hochschullehrer/innen befassten Literatur kaum. Sie wurden - wie der Verfasser nur

vermuten kann - aus Scheu vor konflikthaften Klärungsprozessen und der Vorstellung, Werte mit Allgemeingültigkeit könne es in heutigen pluralen, demokratischen westlichen Gesellschaften nicht geben, jahrelang ausgespart. De facto leben diese Gesellschaften aber einen Wertekanon - bei aller Pluralität in Subkulturen - der allerdings oft erst im Vergleich zu stark kontrastierenden Gesellschaften oder fundamentalistischen Strömungen oder stark abweichendem Verhalten im Einzelfall deutlich wird.

(Auszug aus: Webler 2004b)

In der gleichen Broschüre wurden - neben den vorstehenden Einstellungen und Haltungen - auch weitere Dimensionen der Lehrkompetenz ausdifferenziert:

Zusammenfassung einiger Dimensionen der Lehrkompetenz (zur Ableitung und Begründung vgl. Webler 2004b):

1. Erwerb für die Lehre förderlicher Einstellungen und Haltungen (wie vorstehend ausgeführt)
2. Erwerb von Selbstkompetenz (z.B. Rollenverständnis, Nähe und Distanz zu Studierenden, ermutigen ohne zu schönen, Selbstpflege, um leistungsfähig zu bleiben, usw.)
3. Sozialkompetenz (z.B. Kommunikationsfähigkeit - Erklärungsfähigkeit; sich zurücknehmen - fragen statt antworten; „geistige Räume“ öffnen, Einstellung auf unterschiedliche Adressatengruppen, Reden über Kommunikations- und Arbeitsprozesse, usw.).
4. Didaktische Fachkompetenz
   - 4.1 Planungskompetenz (Fähigkeit, Stunden, Semesterveranstaltungen, ganze Studiengänge didaktisch zu planen und zu verändern)
   - 4.2 Didaktische Methodenkompetenz (Fähigkeit, aus einem breiten Repertoire zielgruppenorientiert angemessene Lehr-/Lernmethoden einzusetzen, selbstorganisiertes Lernen durch Impulse einzuleiten, kleine und große Gruppen zu moderieren, Stoff zu präsentieren, zu Konfliktmanagement usw.)
   - 4.3 Medienkompetenz (Fähigkeit, personale Medien sowie alte und neue technische Medien (Visualisierung, Multimedia usw.) in die Lehre zu integrieren. Mediendidaktische Urteils- und Auswahlfähigkeit gegenüber Medienangeboten usw.)
   - 4.4 Beratungskompetenz (Studien- und Lernberatung für Studienauswahl und Lerntechniken; Feedbackmethoden zur Leistungsrückmeldung; Verfügung über lernpsychologische, motivations- und kognitionspsychologische Kenntnisse als Beratungsgrundlagen usw.)
   - 4.5 Qualifizierungskompetenz (i.e.S.: Vermittlung theoriegeleiteter Handlungskompetenz; Transferfähigkeit von Wissenschaft auf Praxis, z.B. durch fallbezogene, problembezogene, interdisziplinäre und projektorientierte Lehrveranstaltungen; Verwirklichung der Studienziele (§§ 7/8(1) HRG))
   - 4.6 Vermittlungskompetenz für wissenschaftliches Verhalten (Vermittlung traditioneller Merkmale, wie Fragehaltung, Vermittlung von Theorie und Praxis, gesellschaftliche Bedeutung und wissenschaftlichen Zweck; Kreativität; Methodenbeherrschung und methodenkritisches Bewusstsein, Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Arbeitsökonomie; disziplinspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten)
   - 4.7 Fähigkeit und Bereitschaft, als personales Modell für die Orientierung von Studierenden zu dienen (Modell für wissenschaftliches Verhalten; Glaubhaftigkeit, Authentizität; Verzahnung von Forschung und Lehre,
   - 4.8 Fähigkeit zur Verbindung von Forschung und Lehre (Forschungsbezug von Lehre, Methoden, Studierende Erkenntnisprozesse in der Forschung erfahren zu lassen (auch in der Lehrerausbildung!); Fähigkeit zur Anleitung forschenden Lernens, von Lehrforschungsprojekten; Fähigkeit, Ergebnisse der eigenen Disziplin für Zwecke der Lehre wieder in den Status noch zu lösender Probleme rückzuversetzen (genetisches Lernen); Fähigkeit, Räume für selbstorganisiertes Lernen der Studierenden zu öffnen und sie (anfänglich) systematisch zum Selbststudium, also zur Selbstorganisation des Lernens auch als Voraussetzung lebenslangen Lernens anzuleiten),
   - 4.9 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 1: Fähigkeit, die vorstehenden Kompetenzen zu bündeln, praktisch anzuwenden und förderliche praxisbezogene Lernumgebungen zum Erwerb der Handlungskompetenz für Studierende zu organisieren (Praxiserkundungen, Simulationen, Expertenhearings, Projekte, problembasiertes Lernen (PBL), Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung von Praxisphasen usw.),
   - 4.10 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 2: Fähigkeit, Kooperationsbeziehungen zu (mindestens den Studiengängen affinen) Praxisfeldern, eigenen Absolventen sowie zu intermediären Personen und Einrichtungen (die selbst Brücken zur Praxis schlagen, wie z.B. Zentren für Lehrerbildung, Entwicklungszentren an Hochschulen u.ä.) aufzunehmen und deren Praxiswissen in Lehre und Studium einfließen zu lassen,
   - 4.11 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 3: Methodische Fähigkeit, eigenes und fremdes Erfahrungswissen aus dem Alltag in Praxisfeldern zu enttrivialisieren und über induktive Schritte der Abstraktion einer Theoriebildung zuzuführen, also Theorien der Praxis zu entwickeln, die in die Lehre eingeführt werden. Diese Schritte sollen den Studierenden ebenfalls eine Einordnung ihrer praktischen Alltagserfahrungen in das Studium ermöglichen, m.a.W. ihr Alltagswissen auf wissenschaftliches Wissen beziehen lassen. Dies ist eine ausdrücklich an Universitäten, aber naheliegenderweise auch an Fachhochschulen auszubildende Kompetenz,
   - 4.12 Fähigkeit zur Praxisentwicklung 4: Fähigkeit zur Organisationsentwicklung als Fähigkeit, partizipatorisch Strukturen und Prozesse in Hochschulen, insbesondere in Lehre, Studium, Studiengängen und Prüfungen zielangemessen zu organisieren und den Wandel dieser Strukturen und Prozesse zu gestalten (Change Management),
   - 4.13 Prüfungskompetenz (Fähigkeit, mündliche und schriftliche Prüfungen den Studienzielen entspre-

chend in testtheoretisch, prüfungsrechtlich und prüfungsdidaktisch angemessener Form vorzubereiten, durchzuführen und zu bewerten),

4.14 Evaluationskompetenz (Fähigkeit, Lehr- und Lernprozesse und die intervenierenden Variablen zu analysieren und zu bewerten sowie die Ergebnisse in Prozesse der Qualitätssicherung als Personal- und Organisationsentwicklung einzubringen),

4.15 Kontextkompetenz/Feldkenntnis (Verständnis der Geschichte der Hochschulen in ihrer Wechselwirkung mit gesellschaftlicher Entwicklung und ihren bildungstheoretischen Leitideen. Kenntnis der Entstehung und Implikationen von Lehr- und Lernfreiheit; Verständnis der Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulsystem, zwischen Forschungssystem und Ausbildungssystem, zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt; Fähigkeit, Rahmenbedingungen von Lehre und Studium sowie des eigenen beruflichen Erfolges analysieren zu können; Fähigkeit, Lehrtätigkeit an Hochschulen in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen und sich mit individuellen Erwartungen der Studierenden, wie auch gesellschaftlichen Gruppen auseinanderzusetzen).

Kann ein derartig anspruchsvolles Berufsbild überhaupt in überschaubarer Zeit erlernt werden? Wie müssen Inhalte und Prozesse aussehen, in denen dies alles erworben werden kann?

5. Akzente der Aus- und Weiterbildung - zeitgemäße Lehrkompetenz als Folge des „shift from teaching to learning"

Lehren lässt sich lernen. Diese Tatsache, international durch die Hochschuldidaktik und durch die mit Grundlagen der Didaktik der Hochschullehre befassten Wissenschaften, wie insbesondere Psychologie, Soziologie und Pädagogik belegt, bildet die Voraussetzung für den Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz durch Aus- und Weiterbildung im Fach Hochschuldidaktik. Sie wird auch kaum noch bestritten. *Lehren zu lernen ist für die Karriere so unwichtig, dass es sich nicht lohnt.* Das ist der viel häufigere Einwand gegen die Teilnahme an einschlägiger Aus- und Weiterbildung. Abgesehen davon, dass dies auf ein gravierendes Defizit, eine gesellschaftliche Verantwortungslosigkeit vieler Habilitations- und Berufungsverfahren der Fachbereiche hinweist, spiegelt es ebenso viel Verantwortungslosigkeit des betreffenden Nachwuchses, dem der Lernerfolg der Studierenden völlig unwichtig ist. Von diesen Personen - einmal berufen - wird wenig Änderung dieser verantwortungslosen Linie zu erwarten sein. Aber diese Personen leben auch mit geteilten Selbstansprüchen. Das Ausmaß an Qualität, das sie vielleicht an ihre Forschung anzulegen gewohnt sind, sind sie nicht bereit, auch an ihre Lehre und deren Lernqualität anzulegen. Es handelt sich also nicht um ein Persönlichkeitsmerkmal, sondern um ein opportun einzusetzendes, von Fall zu Fall zu variierendes Verhalten. Das sollte keine Empfehlung für Berufungen sein.

Auch bei denen, die ihre Lehrkompetenz auf- und ausbauen wollen, besteht allerdings Klärungsbedarf bezüglich dieser Kompetenz. Es handelt sich bei dieser Aus- und Weiterbildung nicht - wie häufig angenommen wird - um das schnelle Abholen von ein paar „Kniffen". Da geraten wir all zu sehr in ein populäres, aber grundlegendes Missverständnis, in die Nähe von „Tipps und Tricks" der Lehre, also von Rezepten, die es sich angeblich lediglich als „Trickkiste" in schnellen „Kursen" anzueignen gelte. Tatsächlich besteht der Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz aus einer anspruchsvollen - auch wissenschaftstheoretischen - Durchdringung von Fragen der Wissenschaftskommunikation, des menschlichen Neugierverhaltens und des menschlichen Lernens.

Wichtig ist auch eine andere Assoziation: Der Hochschuldidaktik ist in Deutschland immer wieder vorgeworfen worden, sie „betreibe die Pädagogisierung der deutschen Universität". Das Gegenteil war der Fall. Die bisherigen Hochschuldidaktiker waren von den Ideen der Humboldt´schen Universität vollständig überzeugt und haben Selbststudium und individuell verantwortetes Studium gestärkt. Auch Tendenzen zur Verschulung wurden - wo immer möglich - bekämpft. Sie waren schon aus bildungstheoretischer Sicht (auch ohne kognitive und konstruktivistische Lerntheorien, die das Ganze noch verstärken) darum bemüht, die Studierenden zu aktivieren und ihr Lernen und den Lernerfolg in den Mittelpunkt zu stellen.

Bei der Durchsicht vieler Weiterbildungsangebote sind in einem charakteristischen Missverständnis viel zu viele Aktionen auf „skills" der Lehrenden gerichtet („Teacher-centered"), geleitet von der Frage: Wie kann ich meine Stoff- und Selbstpräsentation, meine Instruktion rhetorisch, technisch, medial noch aufpolieren? Wie kann ich Studierende besser nach meinen persönlichen Zielen und Wertvorstellungen steuern? Viel zu wenige dagegen sind darauf gerichtet, wie Studierende ihre persönliche Perspektive finden, ihre eigenen Relevanzentscheidungen treffen, wie sie besser lernen können („Learner-centered") und wie ich lerne, *mich als Lehrender in meiner platzgreifenden Art*, meinem Mitteilungsdrang so weit zurückzunehmen, dass *Raum für die Entfaltung der Lernenden* entsteht.

Es entsteht das alte Problem, ob Studierende reglementierte Objekte eines an ihnen stattfindenden Qualifizierungsprozesses (als Lehrprozess) sind oder ob sie respektierte Subjekte ihrer eigenen (zumindest teilweise) selbstverantworteten Lernprozesse werden können.

Demzufolge überwiegt in vielen Weiterbildungsprogrammen die Vermittlung von Sozialtechniken für die Lehrenden bei weitem. Es geht jedoch nicht um den *Glanz der Lehre* sondern um den *Umfang und die Intensität des Lernerfolgs* im Studium. Kern solcher Programme müssen Fragen sein wie: „Wie kann ich als Lehrender Neugier und Zweifel wecken und mich dann in den Hintergrund zurückziehen?" „Wie kann ich vermeiden, in der Sache zu antworten und statt dessen nur möglichst kleine Hinweise zum Weg geben, auf dem die Lösung zu finden sein könnte?" Nicht wir als Lehrende, nicht Stoffzentrierung und Stoffaufbau, nicht Präsentieren und Instruieren stehen im Zentrum, sondern Lerner und Lernen, Selbststudium (und dessen methodische Anregung und Anleitung), Erfahrungslernen der Studierenden, problembasiertes und forschendes Lernen (und deren Rückbezug auf die Systematik des Faches, also auf das Ordnungsprinzip bzw. Erkenntnisgebäude). Dazu muss ich als Lehrender - gegen meine Gewohnheiten - vor allem mein eigenes neues, zurückgenommenes Verhalten praktisch einüben. Um die neuen Ziele realisieren zu können,

muss ich mehr über Lerner und über Lernen lernen, mehr wissen darüber, wie ich Lernprozesse auslösen, anstiften und unterstützen kann, z.B. durch das Prinzip der minimalen Hilfe und der Verweigerung fertiger Antworten. Das berührt festgefügte, liebgewordene Selbstverständnisse der Lehrenden. Es enttäuscht aber zunächst einmal auch die vielfach in 13 Jahren Schule lieb gewordenen Konsumgewohnheiten der Studierenden.

Der Lehrende ist nicht das wandelnde Lexikon, nicht der Instruierende, sondern eher der die Richtung für die Suche weisende, der eher die Wege zu Lösungen (auch zu weiteren Auskunftspersonen) weist, statt die Antworten selbst zu geben. Das genau führt zu einem Punkt, von dem aus diejenige traditionelle Veranstaltung, die große Stoffmengen vom Lehrenden zum Lernenden schiebt: die „große Vorlesung" sehr kritisch zu betrachten ist (andere Typen von Vorlesungen erscheinen dagegen als unverzichtbar) und von dem aus die ständigen, solche Vorlesungen aufpolierenden Weiterbildungen stark zu relativieren sind.

Ein solcher, international im educational development längst verbreiteter Ansatz hat natürlich theoretische Bezüge in Bildungstheorien (aber auch Kompetenzanforderungen), in Lerntheorien und in empirischen Ergebnissen der Lehr-/Lernforschung, die wenigstens in ausgewählten Aspekten ebenfalls als Orientierungswissen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung zu erarbeiten sind.

Teil der Lehrkompetenz ist es, den Studierenden als respektierten Erwachsenen *ihr Studium zurück zu geben* (vgl. Webler 2005). Diese Forderung ist in besonderer Schärfe zu erheben angesichts der gegenteiligen Tendenzen in vielen verschulten Bachelor-Studiengängen, in denen den Studierenden letzte Freiräume zur eigenen Gestaltung des Studiums genommen werden. Statt dessen sollen sie flankierend zu der zurück zu gebenden Freiheit durch geeignete Lernberatung und Hilfestellung beim Erwerb der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens in den ersten beiden Semestern sorgfältig vorbereitet werden, damit sie von dieser zurückgewonnenen Lern- und Studienfreiheit auch erfolgreich Gebrauch machen können. Das heißt, sie von Seiten der Hochschule verantwortlich in die Wissenschaft einzuführen.

6. Hochschuldidaktische Weiterbildung? Was gibt es?

Wie erwähnt, gibt es mittlerweile auch in Deutschland ein breites Spektrum *postgradualer Qualifizierungsprogramme zum Erwerb der Lehrkompetenz*. Das bedurfte in der alten Bundesrepublik eines langen Weges (in der DDR existierte das Fach „Hochschulpädagogik" an jeder Hochschule und die entsprechende Ausbildung war Pflicht zwischen der Promotion A und B (der Habilitation). Auf die Problematik ihres pädagogischen und politischen Auftrages kann hier nicht eingegangen werden. Dieser Doppelauftrag hat nach der Vereinigung zu ihrer vollständigen Abwickelung geführt).

Bei einem Überblick über die Entwicklung hochschuldidaktischer Weiterbildung in der alten Bundesrepublik lassen sich mehrere Stadien unterscheiden, die sich weithin überlagert haben:

A) die Phase der aufklärenden und Reformen anregenden Einzelvorträge, ergänzt um Vorträge zu didaktischen Reformen im Alltag der Lehre (etwa 1968 bis 1980),
B) einzeln angebotene hochschuldidaktische Werkstattseminare, in denen sich Lehrende mit neuen Möglichkeiten der Lehre und des Lernens vertraut machten (etwa 1972 bis heute),
C) der Aufbau in sich geschlossener Curricula, die auf einer anspruchsvollen Anforderungsanalyse an Lehre und Studium basieren und ein professionelles berufliches Profil anstreben; Auseinandersetzungen um Profil und zeitlichen Umfang (120 oder 240 AE; 1995 bis heute),
D) Abkehr von dem Angebot bloßer Einzelseminare, die je nach eigenem Bedürfnis und Problembewusstsein ausgesucht und selektiv besucht werden; Nun ist gefordert, sich selbst einer systematischen, professionellen Ausbildung der eigenen Lehrkompetenz zu unterziehen - Folge: freiwillige Einschreibung in ein ganzes Zertifikatsprogramm,
E) selbstverständliche *Pflicht zur Entwicklung eigener Lehrkompetenz* auf demjenigen wissenschaftlichen Niveau, das dem Stand der Lehr- und Lernforschung entspricht, so selbstverständlich wie der Erwerb der Forschungskompetenz (Da diskutiert auch niemand mehr darüber, ob es notwendig ist, eine Dissertation (bzw. eine Kumulation streng geprüfter und veröffentlichter wissenschaftlicher Aufsätze); vorlegen zu müssen (Diskussion schon länger im Gang; trotz internationaler Selbstverständlichkeiten von den Bundesländern als Dienstherren und Hüter der wissenschaftlichen Laufbahnen und sogar dem Wissenschaftsrat nach wie vor gescheut).

7. Qualitäts- und Auswahlkriterien für die hier verglichenen Programme

Um die Berichte über die hochschuldidaktischen Zertifikatsprogramme besser miteinander vergleichen zu können, werden nachfolgend gemeinsame Qualitätskriterien zusammen getragen und begründet.

7.1 Rahmenbedingungen

Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses

Unterscheidbar in ihren Rahmenbedingungen sind Programme danach, wie weit das Bundesland und die jeweiligen Hochschulleitungen durch politische Erklärungen, kongruentes Handeln, eine den Zielen und der Adressatengruppe angemessene Finanzierung und entsprechende Einstufung des Abschlusses (und dessen feierliche Vergabe) zu einer Aufwertung von Lehrleistungen beitragen wollen. Die meisten Hochschulen bezuschussen die Programme (z.T. erheblich) und erheben keine oder nur eine relativ geringe Teilnahmegebühr, differenziert nach Vollzeit- und Teilzeitverträgen (die manche Fachbereiche ihren Mitgliedern erstatten), andere Hochschulen verlangen kostendeckende Gebühren, trotz des gesetzlichen Auftrags, den wissenschaftlichen Nachwuchs un d ihr Personal zu fördern.

Zeitrahmen des Programms

Der zeitliche Umfang des Programms kann von vornherein als wesentliche Rahmenbedingung gelten. Hier bestehen im wesentlichen drei Gruppen: Mit 120, 200 bis 240 und 300 bis 350 AE. Der zeitliche Rahmen begrenzt die möglichen Themen (wenn sie nicht nur oberflächlich berührt werden) und den Aktivitätsgrad der beteiligten Lernenden. Insofern führt er zu Qualitätsunterschieden zumindest im Themenspektrum (und evtl. der Intensität des Lernens). Al-

lerdings ist darauf hinzuweisen, dass auch längere Programme evtl. mangels inhaltlicher Qualität schlechter sein können als manche kürzere; das wäre aber erst zu prüfen. Wie viel Zeit also steht zur Verfügung?

Institutionelle Basis
Jedes größere Programm bedarf zu seiner Zusammenstellung, Vorbereitung, Durchführung und Zertifizierung einer personellen und institutionellen Basis. Ob Geschäftsstellen mit wissenschaftlichen Referent/innen dieses Programm ausschließlich „fahren", Weiterbildungsbeauftragte in der normalen Kanzlerverwaltung nebenher auch dies noch leisten, d.h. nachrangig behandeln oder ob Institute mit affinen Fächern die Koordination und (zumindest Teil-)Durchführung übernehmen, macht einen erheblichen Unterschied. Die Rückbindung in die Hochschule bzw. Kommunikation mit den Fachbereichen ist über formelle und informelle Brücken zu sichern. Für manche Netzwerke, Regionalverbünde oder Einzelinstitute gibt es sog. Steuerungsgremien, die funktional, aber auch problematisch sein können. Sicherlich kann es vorkommen, dass Wünsche aus den Mitgliedshochschulen um ein begrenztes Budget konkurrieren und dann Prioritäten zu setzen sind. Soweit solche Gremien allerdings die Programme inhaltlich zusammen stellen, wird es problematisch. Leiten Sie ihre Entscheidungen aus dem Kompetenzprofil für Hochschullehrer ab? Oder Fragen sie Themenwünsche ab? In dem latenten Konflikt, ob Hochschuldidaktik a) eine Wissenschaft sei, aufgrund deren Ergebnisse das professionelle Profil der Hochschullehrer/innen und damit die Ausbildungsbestandteile wissenschaftlich definierbar sind oder b) eine Sozialtechnik, die je nach festgestelltem Defizitprofil zur Überwindung dieser Defizite eingesetzt wird, macht ein Steuerungsgremium nur für die Interpretation b) Sinn. Die Mitglieder dieses Gremiums - keine Hochschuldidaktiker oder zumindest Lehr-/Lernforscher - können nur unter qualitätspolitischer Perspektive tätig werden, nicht als Experten für a).

7.2 Programmqualität
Die nachfolgenden Programme lassen sich zunächst *nach ihrem Bezugsrahmen* unterscheiden, und hier setzt sich das Thema fort: Auf welches Hauptziel ist das Programm bezogen? Liegt eine Berufsausbildung oder ein Defizit-Service zugrunde? Gehen die Themen des Programms infolgedessen auf ein Gesamtkonzept oder auf kasuistische, additive Angebote zurück? Bezieht sich das Programm zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz auf eine Vollprofessionalisierung der Hochschullehrer/innen als Beruf (legt demzufolge ein systematisch abgeleitetes Berufsprofil zu Grunde) und betrachtet die Hochschuldidaktik (in ihrer Lehre) als Erst-Ausbildung für jede Person, die dauerhaft Lehraufgaben an Hochschulen übernehmen soll oder verfolgt das Programm in einer weithin als gelungen eingestuften Lehrwirklichkeit lediglich eine Reduzierung der sichtbar werdenden, partiellen Defizite (z.B. als Follow-up aus den Ergebnissen studentischer Veranstaltungsbewertungen), interpretiert das Programm also Hochschuldidaktik lediglich als Reparaturbetrieb und Nothilfe für diejenigen, denen die Hochschullehre nicht in die Wiege gelegt zu sein scheint? Wenn ein Programm-Zusammenhang besteht - besitzt das Programm ein für Interessent/innen als Orientierung sichtbares Kompetenzprofil als Ziel (was sollen die Absolvent/innen am Ende können)? Wird in der öffentlichen Darstellung (Webseite/Selbstdarstellung hier) ein programmatischer Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in hergestellt? Gilt als Regel: Belegung einer Einzelveranstaltung oder Einschreibung in ein ganzes Programm? Wird im Programm ein bestimmter Qualitätsbegriff zu Grunde gelegt?

7.3 Themengebiete/Kompetenzen/Inhalte
Hier stellt sich die Frage, wie das Themenspektrum des Programms gewonnen wurde. Wenn es aus den Defizitaspekten der Befragungen destilliert ist, dann besteht keine Sicherheit, dass der wahrgenommene Lehrstil professionellen Standards entspricht (was in der Regel mangels Ausbildung nicht erfüllt sein dürfte). Die angegebenen Defizite stellen eine wichtige Information dar, weil sie optimales Lernen der Beteiligten beeinträchtigen. Aber Studierende haben keine Vergleichs*maßstäbe* für professionelles Handeln; sie haben lediglich Vergleichsmöglichkeiten zwischen den vorhandenen Dozenten.
Auch die zweite Möglichkeit, Themen zu generieren, bleibt ein (wenn auch für die Motivation bedeutungsvoller) Teilaspekt: die Lehrenden auf der Basis ihrer eigenen Problemwahrnehmung danach zu fragen, worin sie sich verbessern wollen. Das ist wieder die Reparaturebene, die nur für auffällige Defizite funktioniert und in der Gefahr steht, wegen ihrer Entstehung auf der Wahrnehmungsebene nur an Symptomen zu kurieren, ohne die Ursachen zu erreichen. Also: Wie wurden die Themen des Programms erzeugt?
Daran anschließend stellt sich die Frage, ob alle fünf Kerngebiete professioneller Anforderungen an Hochschullehrer/innen abgedeckt sind. Welche Themen kommen nicht vor? Sind die vorhandenen voll ausdifferenziert oder nur gebündelt berücksichtigt, eher im Überblick oder vertieft zu erwerben? Sammlungen voneinander unabhängiger Weiterbildungsveranstaltungen (ohne Programm-Zusammenhang) sind hier in den Vergleich nicht aufgenommen worden. Aber gibt es auch ein abschließendes Gesamtzertifikat? Sind dafür eine *bestimmte Zahl Veranstaltungen bzw. andere Lernaktivitäten* und ihre Inhalte zur Erreichung des Ziels definiert oder wird lediglich zur möglichst häufigen Teilnahme nach eigener Motivation und nach eigenem Problembewusstsein ermuntert?
Wenn ein Programm-Zusammenhang besteht - besitzt das Programm ein für Interessent/innen als Orientierung sichtbares Kompetenzprofil als Ziel (was sollen die Absolvent/innen am Ende können)?

7.4 Kriterien für *qualitatives Niveau und qualitative Differenzen* lassen sich in einer ersten Annäherung aus den vorausgeschickten Konzepten und Überlegungen der AKKO, der SEDA, Baiba Briedes und des Autors gewinnen.
Haben Einstellungen und Haltungen, hat eine Klärung der Berufsrollen ein erwähnenswertes Gewicht im Programm? Erarbeiten sich die Teilnehmer/innen umfangreichere Kenntnisse über Lerner und Lernen? Wie ist der Praxisbezug und seine Reflexion organisiert? Theorie wird immer wieder eingefordert. Wie sieht es mit dem Theoriebezug in den Programmen aus? Spiegeln sich speziell wissenschaftstheoretische Fragen in den Themen des Programms?

7.5 Struktur/Organisation des Programms
Welcher Modulbegriff wird verwendet? Während die AKKO auf der Basis von 200-240 AE Gesamtumfang drei Module empfiehlt, die einen Umfang von 80-60-60 AE haben, werden in einzelnen Ländern andere Zeit- und Modulformate empfohlen. Werden die Module (zumindest die Einzelseminare) in zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben?

7.6 Ergebnisqualität
Ist eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs vorgesehen?

8. Daraus folgende Anforderungen an die Multiplikator/innen

Alle Programme können nur günstigere oder ungünstigere Vorgaben und Rahmenbedingungen als Programmqualität bieten. Wesentlich kommt es dann auf die Prozessqualität an, und die wird (neben der Zusammensetzung der Teilnehmer/innen) nicht zuletzt durch die Qualität der Multiplikatoren bestimmt. Je nach dem Anspruch des Programms bzw. der im einzelnen übernommenen Themen ergeben sich auch erkennbare Differenzen im Anspruch an die Multiplikatoren. Die meisten müssten

a) umfangreiche eigene Lehr-, Beratungs- und auch Prüfungserfahrung,
b) Kontakt zu gegenwärtigen Studierenden (um die Nähe zu Veränderungen der Werteorientierung, der Zielvorstellungen und zu aktuellen Problemen zu halten),
c) eigene Einbindung in die gegenwärtige Studienreform (Bologna-Prozess) und
d) einen eigenen Zugang zu und Erfahrung in hochschuldidaktischer Forschung aufweisen. Letzteres ist nötig, weil auch für die hochschuldidaktische Lehre wie für jede hochstehende Lehre zu fordern ist, sie aus Forschung zu entwickeln.

9. Ausblick auf die künftige Entwicklung

9.1 Optimierung gegenwärtiger Programme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz
Zu fordern ist eine Anspruchs- und Qualitätssteigerung der gegenwärtigen Programme und deren Ausdifferenzierung. Unter Anspruchs- und Qualitätssteigerung ist

a) eine Entwicklung der lokalen Programme auf dem Niveau der Curriculumforschung, d.h. als Ableitung und Begründung der Bestandteile des Programms aus soliden Anforderungsanalysen auf empirischer und theoretische Grundlage zu verstehen.
b) Das ermittelte Anforderungsprofil sollte im Sinne ungekürzter Professionalität vollständig und nicht nur in Auswahl (nach eigenen Präferenzen - wie sind die legitimiert?) im Programm erfüllt werden und damit heute über die Anfangsempfehlungen der AKKO hinausgehen.
c) Das Programm sollte nach internationalem Muster in ein Programm für Erstlehrende (Initial Entry Program) und ein Programm für erfahrene Lehrende (CPD) geteilt werden.
d) Die Teilnahme an dieser Ausbildung sollte selbstverständliche Pflicht werden. Wissenschaftler ohne Ausbildung in der Lehre (ja nicht einmal mit einer unzulänglichen Ausbildung) weiterhin mit derartigen Aufgaben (einschließlich Prüfungen, die evtl. karriereentscheidend sein können) zu betrauen, ist unverantwortlich. Hier sind die Bundesländer mit ihrer politischen Verantwortung für die Qualität der Hochschulen gefordert. Und die Hochschulen müssen begreifen, dass sie - außer der Verantwortung für ihre Studierenden - auch noch im Zuge der erfolgsabhängigen Mittelzuweisung sich materielle Vorteile verschaffen, wenn ein fähiger Lehrkörper seinen Anteil zum Studienerfolg beiträgt.

9.2 Einbindung in eine umfassende Förderung für die künftigen Aufgaben als Hochschullehrer/in
Die nun schon länger nicht mehr zu übersehende, erhebliche Expansion der Aufgaben der Hochschulen (und tendenziell der Hochschullehrer als Trägern der zentralen Aufgaben in Forschung, Lehre, Entwicklung, Transfer und Weiterbildung und als Träger der akademischen Selbstverwaltung, insbesondere als Institutsdirektoren, Dekane und Rektoren) hat zu ebenso erheblichen Veränderungen des Berufsbildes der Hochschullehrer geführt. Dies wird teilweise allerdings nicht zur Kenntnis genommen. Wenn das der Fall wäre, müssten auch die traditionellen Formen der Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses erheblich verändert und dem aktuellen Anforderungsprofil angepasst werden. Nach wie vor wird lediglich die Ausbildung einer individuellen Forschungskompetenz mit einem entsprechenden Zeitkorridor professionell betrieben. Für alle anderen Aufgaben besteht ein wachsender Konsens, dass hier ein erheblicher Nachholbedarf an Professionalisierung bestehe, ohne dass (von einzelnen Versuchen abgesehen) schon breitere Maßnahmenergriffen worden wären.
Gegenüber der Expansion ihrer Aufgaben hat sich die Berufsgruppe der Hochschullehrer aber teilweise auch dadurch geholfen, dass sie nach klassischem Muster Aufgaben ausdifferenziert und eigenen Funktionsträgern zugewiesen hat. Daraus sind mittlerweile neue Berufsbilder im wissenschaftsnahen Bereich entstanden (die „neuen Hochschulprofessionen"). Delegiert wurde weithin die Konzeptentwicklung und Abwickelung von Routinen. Entscheidungsbefugt über diese Konzepte sind nach wie vor die Hochschullehrer bzw. die Gremien.
Was die weitere Entwicklung der Aufgaben in Lehre, Studium und Forschung angeht, so bedarf es keiner allzu großen Prophetie, eine integrierte Ausbildung für die tatsächlichen beruflichen Anforderungen in größerer Komplexität, also für die Lehrkompetenz, Forschungskompetenz und das Wissenschaftsmanagement als Zukunftsmodell einer qualitativ hochstehenden Nachwuchsförderung zu sehen. Erste Modelle dieser Art sind erdacht und mehr oder minder integriert auf den Weg gebracht. Eine additive Praxis ist an einzelnen Hochschulen bereits zu beobachten.

Literaturverzeichnis

Gibbs, G./Coffey, M. (2002): „The impact of training on University Teachers Approaches to Teaching and on the Way their Students Learn." In: Das Hochschulwesen. Vol. 50/No. 2, pp. 50-54.
Ho, A. (1998): „A Conceptual Change Approach to Staff Development: A Model for Programme Design." Paper presented at the 2nd ICED World Conference in Austin/Texas.
Ho, A. (2000): „A Conceptual Change Staff Development Programme: Assessment of Resultant Conceptual Changes in Participants." Paper presented at the 3rd ICED World Conference in Bielefeld.

Huber, L. (Hg.) (1969): Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren? (Blickpunkt Hochschuldidaktik 5), Hamburg.

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

Karjalainen, A./Nissilä, S.-P. (2008): Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE). Jg. 2/H. 1+2, S. 24-28.

Van de Ven, M./Koltcheva, N./Raaheim, A. and Borg, C. (2008): Educator Development: Initial Entry Training - Policy and Characteristics (NETTLE Project Publications Series 1) Southampton.

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

Webler, W.-D. (2003): „Zur professionellen Vorbereitung auf die Hochschullehre. Ein Blick auf den internationalen Sachstand aus Anlaß modellhafter Nachwuchspolitik in Baden-Württemberg". In: Das Hochschulwesen. Jg. 51/H. 1, S. 14-24.

Webler, W.-D. (2004a):„Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Auf- und Ausbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum". In: Das Hochschulwesen Jg. 52/H. 2, S. 66-74.

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

Webler, W.-D. (2005): „´Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!´ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen)." In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23/H. 1, S. 22-34.

Webler, W.-D. (2007): „Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)" In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE), Jg. 2/H. 1, S. 1-12.

Winteler, A. (2002): Lehrerfolg = Lernerfolg? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens. In: Das Hochschulwesen Jg. 50/H. 2, S. 42-49 u. Jg. 50/H. 3, S. 82-89.

■ **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

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, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Programm ProfiLehre - Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten (mit dem Zertifikat Hochschullehre Bayern)

Redaktionell zusammengestellt aus den Webseiten der Programmbeteiligten

1. Entstehung

Das Bundesland Bayern hat politische Maßnahmen ergriffen, um die Lehrkompetenz als Teil des professionellen Profils der Universitätsprofessoren aufzuwerten und insbesondere die Weichen für eine Qualitätssteigerung der Lehre zu stellen. Dazu sind folgende Grundlagen gelegt worden:

Bayerisches Hochschulgesetz vom 23.05.2006 [(Art. 2 (2)]:
„1. Die Hochschulen fördern besonders leistungsfähige Studierende und - entsprechend ihrer Aufgabenstellung - den wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs.
2. Die Universitäten wirken auf die wissenschaftliche Betreuung der Personen hin, die eine Promotion anstreben, und sollen für diese forschungsorientierte Studien anbieten.
3. Zum Erwerb der pädagogischen Eignung für eine Professur bieten die Hochschulen fächerübergreifend oder in Zusammenarbeit mehrerer Hochschulen geeignete Veranstaltungen an."

Beschluss des Bayerischen Landtags vom 22.05.2003 (Drucksache 14/12534) zur „Verpflichtung zur Teilnahme an Didaktikangeboten für Professorenschaft und weiteres Akademische Lehrpersonal an den Universitäten in Bayern". „Die Staatsregierung wird aufgefordert, im Rahmen vorhandener Ressourcen ein Konzept zur Struktur und Verdichtung des hochschuldidaktischen Angebots an den bayerischen Universitäten zu erarbeiten und dem Landtag vorzulegen. Dabei sind insbesondere

- die Erfahrung des DIZ (Didaktikzentrum der bayerischen Fachhochschulen) und die fachlich einschlägigen Initiativen an den bayerischen Universitäten wie etwa das Programm „ProfiLehre" zu berücksichtigen und weiter zu entwickeln,
- Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen verstärkt Angebote in Hochschuldidaktik zu machen und die Teilnahme verpflichtend festzulegen,
- die Fort- und Weiterbildungsangebote in der Hochschuldidaktik für das akademische Lehrpersonal (Professoren und Mittelbau) auszubauen".

Novelle des Bayerischen Hochschulgesetzes vom 1.8.2003:
In der Einleitung zum Gesetzentwurf zur Änderung des Bayerischen Hochschulgesetzes vom 17.1.2003 (Bayerischer Landtag, Drucksache 14/11324) steht auf Seite 2 unter Punkt 6:
„Kernaufgabe der Universitäten ist die Förderung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Um die Wettbewerbsfähigkeit der bayerischen Hochschulen in diesem Bereich zu erhalten, muss das Habilitationsverfahren ... neu gestaltet werden: Habilitationen dauern häufig lang und die Habilitanden haben zu wenig Gelegenheit, selbständig zu forschen und lehren. Der pädagogischen Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses wird zu wenig Bedeutung beigemessen".
(Quelle: http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/qa/profilehre/infos.html; Aufruf: 24.11.2009)

Im Zuge der gesamtbayerischen Initiative „ProfiLehre", die vom Bayerischen Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst finanziell gefördert wird, schlossen sich die Universitäten in Bayern Anfang 2004 zu drei Universitäts-Regionalverbünden (URV) zusammen, denen jeweils drei bzw. vier Universitäten angehören.

- URV 1: LMU München, TU München, UniBW München, Universität Augsburg,
- URV 2: Universitäten Bamberg, Bayreuth, Erlangen-Nürnberg, Würzburg,
- URV 3: Universität Regensburg, Universität Passau, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Diese URV hatten in den jeweiligen Regionen unterschiedliche Vorläufer. Besonders ausgeprägt war dies im Raum München, vielfältig initiiert von Adi Winteler und weiteren Kolleg/innen. Das Beispiel Bayreuth sah anders aus: Ausgehend von einer seit 1997 bestehenden Arbeitsgruppe an der Universität Bayreuth, die sich das Ziel gesetzt hatte, durch kontinuierliche Fortbildungsangebote eine Verbesserung der Lehre zu erreichen, haben sich im Jahr 2000 die drei Universitäten Bamberg, Bayreuth und Erlangen-Nürnberg zu einem „Koordinationsarbeitskreis Hochschullehre" zusammengeschlossen. Es war naheliegend, sich dann auch gemeinsam für die Einrichtung eines „Fortbildungszentrum Hochschullehre" der nordbayerischen Universitäten einzusetzen.
Die Zusammensetzung der Programme wurde in den URV je unterschiedlich organisiert. An manchen Standorten haben Institute der Trägereinrichtungen die Organisation der lokalen Programmangebote oder Teile davon übernommen (untereinander mehr oder weniger eng koordiniert), an anderen Standorten sorgten lokale und regionale Verbundgeschäftsstellen für das Programm. Beispielsweise wurden die Seminare an der LMU vom Institut für Psycholinguistik und von „Sprachraum" angeboten und durchgeführt (ähnlich an der Universität der Bundeswehr). Im URV 2 ist das Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) für die Entwicklung und Durchführung hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme an den vier Universitäten Bamberg, Bayreuth, Erlangen-Nürnberg und Würzburg verantwortlich.
Dies alles ist nach 6 Jahren zunächst Geschichte: Nach dem Beschluss von UniBayern e.V., dem Zusammenschluss der Präsidenten der bayerischen Universitäten, werden die Regionalverbünde abgeschafft. Statt dessen soll ein bayernweiter Verbund geschaffen werden, dessen Ausgestaltung voraussichtlich am 18. Dezember 2009 beschlossen wird.

Auch wenn die Organisationsstruktur wechselt - inhaltlich wird es Kontinuitäten geben, sodass nachfolgend der Stand der Dinge wiedergegeben wird, wie er dann bis Ende 2009 bestanden hat.

2. Zielgruppen, Zulassungsvoraussetzungen und Ziele

Die bayerischen Universitäten bieten ihren Lehrenden die Möglichkeit, systematisch und praxisorientiert hochschuldidaktische Kompetenzen zu erwerben. Inhaltlich und formal orientiert sich diese Weiterbildung an internationalen Standards und kann mit dem „Zertifikat Hochschullehre Bayern" abgeschlossen werden. Durch die bayernweit einheitliche Zertifizierung erhalten Hochschullehrer einen formalen Nachweis über ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen, der als Beleg ihrer pädagogisch-didaktischen Qualifikation bei künftigen Bewerbungen dient.

Lehrende sollen mit Hilfe des Angebots befähigt werden, so zu lehren, zu beraten und zu prüfen, dass sie die Studienaktivitäten ihrer Studierenden optimal unterstützen können. Die Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires soll zusätzlich eine effektive Lehrveranstaltungsvorbereitung sowie eine zielgruppengerechte Durchführung von Veranstaltungen ermöglichen.

Den Hintergrund dieses Vorhabens bildeten die von Studierenden, von Lehrenden, von der Gesellschaft sowie der Politik geäußerten Wünsche nach Verbesserung der Lehre und Effizienzsteigerung in den Studiengängen. Zusätzlich sollten damit die pädagogisch-didaktischen Qualifikationen vermittelt werden, wie sie zunehmend bei Stellenausschreibungen und Habilitationsverfahren für Hochschullehrer/innen gefordert werden. Vorbild und Anregung gaben bereits bestehende ähnliche Einrichtungen in München und an außerbayerischen Universitäten.

Hier steht ein professionelles Qualifizierungsinteresse für Personen und deren Lehrkompetenz im Vordergrund. Es gibt aber auch andere Ziele, die als Zieldifferenz für das weitere Selbstverständnis nicht unwichtig sind. So heißt es auch: Das Programm „ProfiLehre" hat zum Ziel, die Qualität der Lehre an allen bayerischen Universitäten systematisch zu verbessern und einheitlich zu bewerten.

Miteinander verknüpft wird das Ganze in der Programmatik: „...trägt das ZHW der Universität Regensburg durch hochschuldidaktische Fortbildung der Lehrenden zur Qualitätssicherung der Universitäten im Bereich der Hochschullehre bei." „Das Programm ProfiLehre hat zum Ziel, die Qualität der Lehre an allen bayerischen Universitäten nachhaltig weiter zu entwickeln und zu sichern. Um dieses Ziel zu erreichen, werden an den bayerischen Universitäten Fortbildungsveranstaltungen angeboten, die den Lehrenden und hier insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs helfen, ihre Kompetenzen in den Bereichen der Lehr-, Beratungs- und Prüfungstätigkeit weiter zu entwickeln. Hochschullehrende sollen

- ihr didaktisches Repertoire erweitern,
- für individuelle Lernprozesse sensibilisiert werden,
- bei der Entwicklung einer experimentellen Haltung zur Lehre unterstützt und
- für ihre eigene ständige Weiterentwicklung aufgeschlossen werden."

Die Webseiten der URV enthalten unterschiedliche Auskünfte über die Teilnahmeberechtigung, die mal eine statusmäßige, mal eine nach Hochschultypen formulierende, mal eine Eingrenzung nach Landesgrenzen enthalten: „alle Dozierenden der zehn bayerischen Hochschulen"; „alle Angestellten an bayerischen Universitäten". „Das Programm richtet sich an alle Professorinnen und Professoren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Lehraufgaben." „Teilnehmen an den Seminaren können alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der bayerischen Universitäten, die Lehraufgaben ausüben." „ProfiLehre-Seminare stehen im Rahmen der Förderung allen Dozent/innen der bayerischen Hochschulen offen." Da die Programme aus Landesmitteln gefördert sind, wird vermutlich eine entsprechende Einschränkung gelten.

3. Besondere Kennzeichen/Umfang und Profil des Studiums

Die Einzel- und Blockseminare sind berufsbegleitend konzipiert. Sie bieten ein didaktisch-methodisch begründetes Zusammenspiel von Präsenzveranstaltungen, Praxisberatung und Lehrhospitation. Die intendierten Lernergebnisse/das Profil des Programms (learning outcomes) sind formuliert (s.o.). Inhaltlich konzentriert sich die Weiterbildung auf die Kompetenzbereiche, die unmittelbar das Tätigkeitsprofil von Hochschuldozenten betreffen. Im Fokus stehen die fünf Themenfelder Lehrkompetenz, Präsentation und Kommunikation, Evaluation, Prüfen sowie Beratung. Auf eine Anforderungsanalyse oder die Empfehlungen der AKKO wird sich dabei nicht explizit bezogen. Die regionalen und lokalen Programme variieren untereinander. Einzelne legen durch Coaching und Transferveranstaltungen bzw. Lehrhospitation sichtlich Wert auf den Praxisbezug. Die Anforderungen für das Zertifikat umfassen eine Mindeststundenzahl von 120 Arbeitseinheiten (AE; 1 AE entspricht 45 Minuten, ein Tag i.d.R. 8 AE), die von jedem Teilnehmer verpflichtend absolviert werden muss. Die zeitliche Dichte der Angebote variiert regional bzw. lokal, sodass das Gesamtprogramm in zeitlicher Abhängigkeit davon durchlaufen werden muss. Allerdings können auch andere inner- und außerbayerische Angebote genutzt werden, da sie bei Gleichwertigkeit anerkannt werden (s.u.).

4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang

Das Programm ist modular aufgebaut. Es umfasst fünf Module mit insgesamt 120 AE. Verpflichtend festgelegt ist der Besuch von Veranstaltungen aus folgenden Themenbereichen:

- Lehr-Lern-Konzepte: 25 AE,
- Präsentation und Kommunikation: 25 AE,
- Evaluation der Lehre: 10 AE,
- Mündliche und schriftliche Prüfungen: 10 AE,
- Fach- und Methodenberatung für Studierende: 10 AE.

Die verbleibenden 40 Arbeitseinheiten können frei gewählt werden. Mit deren Hilfe ist auch eine persönliche Profilbildung möglich.

5. Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen

Generell sind Anerkennungen möglich, werden aber regional unterschiedlich frei gehandhabt. Einerseits wird formuliert „In Ausnahmefällen können, nach entsprechender Prüfung, auch extern absolvierte Fortbildungen anerkannt werden." Andererseits wird lediglich eine Gleichwertigkeit ge-

fordert. Im Einzelfall und nach vorheriger Absprache können auch Leistungen, die nicht durch Kurse des ZHW erbracht wurden, anerkannt werden. Dies betrifft z.B.

- Kurse von anderen Bildungsträgern,
- regelmäßige Teilnahme an Qualitätszirkeln der Universität,
- Lehrhospitation.

Für LMU-Dozent/innen verstehen sich die Veranstaltungen des hochschuldidaktischen Verbunds als spezifische Erweiterungen des LMU-Programms PROFiL. So können sie zusammen mit den Kompaktkursen im Rahmen des „Zertifikats Hochschullehre Bayern" anerkannt werden.

6. Organisation des Studiums

6.1 Anmeldung selektiv zu Einzelveranstaltungen oder Einschreibung in das ganze Programm?

Eine Einschreibung in das ganze Programm als Zertifikatsprogramm ist nicht vorgesehen. Auch eine besondere Anmeldung für das Zertifikat ist nicht erforderlich. Die Teilnahme an den Kursen wird einzeln für sich bescheinigt und mit den jeweiligen AE ausgewiesen. Die Teilnehmer sammeln ihre Teilnahmebescheinigungen und stellen sich ihre Fortbildungen nach ihren Interessen und den entsprechenden Vorgaben selbst zusammen. Wenn sie die verpflichtenden AE abgeleistet haben melden sie sich bei der ProfiLehre-Administration der jeweiligen Heimatuniversität. Das Zertifikat wird dann entsprechend ausgestellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können auf diese Weise neben dem Kompetenzgewinn durch das „Zertifikat Hochschullehre Bayern" von ihrem Fortbildungsengagement profitieren, weil das Zertifikat ihnen bei künftigen Bewerbungen – auch außerhalb der Universitäten – als Nachweis ihrer didaktisch-pädagogischen Qualifikationen dient.

6.2 Zeitliche Formate der Veranstaltungen (z.B. Blockveranstaltungen oder Kurzformen)

Die Veranstaltungen variieren von Tagesveranstaltungen bis zu mehrtägigen Blockveranstaltungen. Das Programm bietet ein didaktisch begründetes Zusammenspiel von Präsenzveranstaltungen, Praxisberatung und Lehrhospitation. Inhalt und Methoden knüpfen an die konkreten Lehrerfahrungen der Teilnehmer/innen an.

6.3 Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs

Eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs ist nicht vorgesehen. Schriftliche Leistungen scheinen nicht Bestandteil der Programme zu sein. Insofern handelt es sich um reine Teilnahmebestätigungen für die Seminare.

7. Art der Qualitätssicherung (Evaluation, wiss. Beirat o.ä.)

Die Einbindung der Arbeit der regionalen bzw. lokalen Koordinator/innen (lokalen Arbeitsstellen) ist unterschiedlich, aber ähnlich geregelt. Einerseits haben die beteiligten Universitäten jeweils eine Beauftragte bzw. einen Beauftragten für Hochschullehre benannt. Sie unterstützen und beraten die Koordinator/innen bei ihren Tätigkeiten und betreuen die jeweiligen Programme mit. Außerdem existiert an Universitäten jeweils ein „Arbeitskreis Hochschullehre", dem Vertreter aller Fakultäten angehören. Dieses universitätsinterne Forum dient u.a. dazu, den Bedarf an Seminarangeboten in den Fakultäten zu erheben und Erfahrungen für die weitere Planung zu nutzen. Andererseits unterstehen die zunächst für die Entwicklung und Realisation des hochschuldidaktischen Programms zuständigen Koordinator/innen einem Steuerungsgremium, in das die beteiligten Universitäten je ein Mitglied ihrer Hochschulleitung entsenden.

8. Kosten des Studiums

Die Teilnahmegebühren sind in den URV und sogar den einzelnen Universitäten unterschiedlich festgesetzt. In Regensburg wird für die Veranstaltung in der Regel ein Kostenbeitrag von 20-25 Euro pro Veranstaltungstag erhoben. Generell richten sich im URV 2 die Kosten nach Dauer des Seminars (z.B. 1 oder 2-tägig), Veranstaltungsort sowie Status des Teilnehmers (Voll- bzw. Teilzeitbeschäftigung). Im URV 1 wird für einen eintägigen Kurs eine Gebühr von 40 Euro erhoben, bei einem anderthalbtägigen Kurs 60 Euro erhoben.

9. Homepages für weitere Informationen

http://www.hochschullehre.info/Das-FBZHL.5.0.html
http://www.unibw.de/profilehre/,%20
http://www-zhw.uni-r.de/,%20www.cvl-a.de/
http://www.profil.uni-muenchen.de/profilehre/
http://www.sprachraum.uni-muenchen.de/angebot/was.html
http://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/qa/profilehre/infos.html

Reihe Witz, Satire und Karikatur über die Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

Franz Waldherr & Claudia Walter

Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern des DIZ

Franz Waldherr

Claudia Walter

1. Vorgeschichte, politische und institutionelle Rahmenbedingungen

Die Hochschuldidaktik an den heutigen bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften hat eine lange Tradition. Sie geht bis in die Gründungsjahre der Fachhochschulen 1972 zurück. Klare politische und institutionelle Rahmenentscheidungen haben sie zu einer Selbstverständlichkeit gemacht. Insofern hat die Hochschuldidaktik an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) in Bayern zwei Besonderheiten aufzuweisen:

1. Das 1996 gegründete *Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ)*, das auf eine Initiative des Professorenverbandes und eine daraus bereits 1972 entstandene gemeinschaftliche *Kontaktstelle für Hochschuldidaktik* der bayerischen Fachhochschulen zurückgeht. Es ist für die methodisch-didaktische Aus- und Weiterbildung aller Lehrenden zuständig. Als eigenständige Behörde ist es direkt dem Wissenschaftsministerium nachgeordnet. Die Aufgaben des DiZ sind in einer Verordnung festgelegt. Das DiZ verfügt über eigene Räume und eine sehr gute Ausstattung in Bezug auf Technik und Moderationsequipment. Es führt im Jahr ca.110 Veranstaltungen verschiedener Arten durch.
   Mit ausdifferenzierten Angeboten (s.u. Ziff. 13-15) versteht sich das DiZ als Dienstleistungszentrum für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Bayern. Es gibt Impulse zur Weiterentwicklung der Lehre an den Hochschulen in Bayern und entwickelt sein Programm im Austausch mit Lehrenden, Studiendekanen, Hochschulleitungen. Das DiZ bietet qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebote. Eine Umfrage aus dem 2007 bestätigt das ebenso wie die laufende Evaluation seiner Veranstaltungen. Die Veranstaltungen sind in der Regel kostenfrei.
2. Für alle neu berufenen Professor/innen besteht in Bayern die Verpflichtung, innerhalb von anderthalb Jahren ab der Berufung ein einwöchiges Basisseminar Hochschuldidaktik (vier Tage Didaktik, ein Tag Rechtsgrundlagen) zu absolvieren (s.u.). Dies geht auf einen 1977 gefassten Beschluss der (Hochschul-)Präsidenten- und Rektorenkonferenz zurück, der durch Hochschule Bayern e.V. 2007 als Selbstverpflichtung der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften erneuert wurde. Besuch der beiden Veranstaltungen ist Voraussetzung für die Bestellung in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit.
   Neben dieser Kernaufgabe (s.u. Ziff. 12) wird auch das *Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern* angeboten, das in diesem Bericht im Mittelpunkt steht.

A. Das Zertifikatsangebot des DiZ

1. Zielgruppe(n) und Ziele des Zertifikatsprogramms

Das Angebot richtet sich an alle Professor/innen, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragte oder andere in der Lehre tätigen. Mit dem Erwerb des Zertifikats Hochschullehre Bayern können sich Lehrende an den bayerischen Hochschulen systematisch notwendige Kompetenzen für die Lehre aneignen. Das einheitliche Ziel lautet: Lehrende sollen mit Hilfe des Angebots befähigt werden, so zu lehren, zu beraten und zu prüfen, dass sie die Studienaktivitäten ihrer Studierenden optimal unterstützen können. Die Erweiterung des eigenen Methodenrepertoires soll zusätzlich eine effektive Lehrveranstaltungsvorbereitung sowie eine zielgruppengerechte Durchführung von Veranstaltungen ermöglichen. In dem seit zwei Jahren laufenden Programm wurden bisher 44 Zertifikate am DiZ verliehen. Weitere 70 Anmeldungen liegen vor.

2. Kompetenzprofil

Inhaltlich und formal orientiert sich diese Weiterbildung an internationalen Standards und wurde gemeinsam mit den bayerischen Universitäten von Mitgliedern des Expertengremiums „ProfiLehre“ entwickelt. Inhaltlich konzentriert sich die Weiterbildung auf die Kompetenzbereiche, die unmittelbar das Tätigkeitsprofil von Hochschuldozenten betreffen. Im Fokus stehen die fünf Themenfelder: Lehr-Lern-Konzepte, Präsentation und Kommunikation, Evaluation der Lehre, Mündliche und schriftliche Prüfungen, Fach- und Methodenberatung für Studierende. Der Wahlpflichtbereich lässt eigene weitere Schwerpunktsetzungen zu.
Die Seminare sind in ihrer Durchführung durch Beispiele und Übungen praxisbezogen angelegt. Besondere Transferübungen und Erprobungen des Gelernten im Alltag der Lehre sind nicht Bestandteil des Zertifikatsprogramms.

3. Beginn, Umfang und zeitliche Organisation des Studiums

Das Programm umfasst insgesamt 120 Arbeitseinheiten (AE) zu je 45 Minuten. Die Anmeldung ist an keinem Termin gebunden. Wir empfehlen, das Zertifikat innerhalb von drei Jahren abzuschließen. Rechnet man die 120 AE in Seminartage um, so kommt man auf mindestens 17 Tage, die für Weiterbildung von den Anwärter/innen investiert werden müssen.

4. Stufung und Struktur, Umfang der Module

Das Programm ist modular aufgebaut und berufsbegleitend angelegt. Die Veranstaltungen finden als 2-tägige Blockveranstaltungen statt.

Verpflichtend festgelegt ist der Besuch von Veranstaltungen aus folgenden Bereichen:
1. Lehr-Lern-Konzepte: 25 AE,
2. Präsentation und Kommunikation: 25 AE,
3. Evaluation der Lehre: 10 AE,
4. Mündliche und schriftliche Prüfungen: 10 AE,
5. Fach- und Methodenberatung für Studierende: 10 AE.

Die verbleibenden 40 Arbeitseinheiten können frei gewählt werden.

5. Sonstige anerkennungsfähige Aktivitäten
Die Anrechnung anderer hochschuldidaktisch einschlägiger Aktivitäten ist möglich.

6. Anmeldung/Zulassung, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen
Die Anwärter/innen für das Zertifikat können sich jederzeit am DiZ anmelden. Hierzu gibt es Formular auf der Homepage des DiZ. Die Anmeldung zu den Einzelveranstaltungen erfolgt selektiv; Reihenfolge und Zeitpunkt sind frei wählbar; eine Einschreibung in das ganze Programm ist nicht vorgesehen. Die Teilnahme an den Kursen wird einzeln für sich bescheinigt und mit den jeweiligen AE ausgewiesen. Die Teilnehmer sammeln ihre Teilnahmebescheinigungen und stellen sich ihre Veranstaltungen nach ihren Interessen und den entsprechenden Vorgaben selbst zusammen. Wenn sie die verpflichtenden AE abgeleistet haben, stellt das DiZ das Zertifikat aus. Vergleichbare hochschuldidaktische Ausbildungen, die andernorts bereits erbracht sind, können anerkannt werden, allerdings sollten diese nicht älter als fünf Jahre sein. Voraussetzung ist die quantitative und qualitative Vergleichbarkeit, die das DIZ feststellt.

7. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs
Da intendierte Lernergebnisse (learning outcomes) ausformuliert nicht vorliegen, ist eine besondere Feststellung des Studienerfolgs auch nicht vorgesehen.

8. Art der Qualitätssicherung
Zu allen didaktischen Angeboten des DIZ finden Evaluationen statt, deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung der Programme mit eingehen.

9. Kosten des Weiterbildung
Für die Teilnahme am Zertifikatsprogramm werden keine Gebühren erhoben.

10. Beratung und Kontakt zum Zertifikatsprogramm, Homepage für weitere Informationen
Claudia Walter, Dipl.Soz.Päd. (FH),
E-Mail: walter@diz-bayern.de,
Internet: http://www.diz-bayern.de

B. Das Gesamtangebot des DiZ
11. Das Basisseminar Hochschuldidaktik
Das Basisseminar Hochschuldidaktik (vier Tage Didaktik, ein Tag Rechtsgrundlagen) ist in erster Linie ein Lehrmethodentraining. Die Teilnehmer/innen lernen unterschiedliche aktivierende Lehrmethoden kennen, machen eigene Erfahrungen damit und reflektieren diese gemeinsam. Die Trainer/innen bringen unterschiedliche Inputs zu grundlegenden Themen der Hochschuldidaktik. Die meisten Inhalte erarbeiten sich die Teilnehmenden allerdings selbst, und zwar durch die vorher genannten aktivierenden Lehrmethoden (Didaktische Doppeldecker). Als Abschluss des Seminars wird von jedem Teilnehmenden eine Lehrsequenz durchgeführt, in der die Elemente des Seminars eingebaut sein sollen. Im Anschluss daran gibt es individuelles Feedback. Wir betrachten das Basisseminar Hochschuldidaktik in zweifacher Hinsicht als Herausforderung:
- Wir möchten bei den Neuberufenen eine lernerorientierte Haltung von Lehre erzeugen.
- Wir möchten mit einer als effektiv und notwendigen erkannten Veranstaltung die Akzeptanz von hochschuldidaktischer Weiterbildung und des DiZ bewirken.

Deshalb wurde im Lauf der Jahre sehr intensiv an einem für die Hochschullehre geeigneten und außerdem auch wissenschaftlich fundierten Curriculum für das Basisseminar Hochschuldidaktik gearbeitet.

12. Weiterbildungsprogramm zu Lehr- und Lernmethoden
Jedes Semester bieten wir ein Weiterbildungsprogramm zu Lehr- und Lernmethoden, Präsentation/Kommunikation, Beratung von Studierenden, Prüfung, Evaluation, Recht und sonstigen Themen, die für die Lehre an Hochschulen relevant sind. Dabei achten wir darauf, dass der Schwerpunkt des Angebots im Bereich Lehr- und Lernmethoden liegt. Wir bieten handlungsorientierte Seminare und die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch. Bei der Entwicklung des Programms orientieren wir uns am Bedarf der Hochschulen und legen großen Wert auf praxis- und alltagsrelevante Veranstaltungen.

13. Weiterbildung zum „Dozent für Weiterbildung an Universität und Hochschule"
Für Lehrende an Universitäten und Hochschulen, die in Weiterbildungsstudiengängen und anderen Weiterbildungsformaten tätig sind, wurde gemeinsam mit dem ZWW - Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer der Universität Augsburg, die modulare Weiterbildung zum „Dozent für Weiterbildung an Universität und Hochschule" entwickelt. Man erwirbt in diesem didaktisch ausgefeilten zehntägigen Zertifikatslehrgang alle wesentlichen Kompetenzen, um in akademischen Weiterbildungsangeboten ebenso wie in der Erwachsenenbildung erfolgreich zu sein. Als Leistungsnachweis können die Teilnehmer/innen ein Universitätszertifikat erwerben, wenn alle zehn Kurstage dieses Kurses besucht wurden. Die dazugehörige praktische Prüfungsleistung ist integriert.

14. Weitere Informations- und Qualifizierungsmöglichkeiten
Die Fachdidaktik Arbeitskreise (FDAK) sind Arbeitsgruppen in denen sich Lehrende spezieller Fachrichtungen treffen, z.B. FDAK Fremdsprachen, Mathematik/Physik, Strömungsmechanik, um nur einige zu nennen. In Summe gibt es am DiZ 17 solcher Arbeitskreise, die sich in der Regel einmal im Jahr treffen. Die Veranstaltungen werden jeweils von einem

Organisator des FDAKs moderiert. Die Inhalte werden von den Arbeitskreisen selbst bestimmt, so gibt es manchmal fachlichen Input von Gastreferent/innen. Einige Arbeitskreise arbeiten an didaktischen Konzepten. Die Teilnehmer/innen schätzen diesen Austausch sehr.
Das DiZ bietet den Lehrenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) seit Sommer 2007 die Möglichkeit, Moodle-Kursräume zu nutzen. Wir bieten ihnen einen Rundum-Sorglos-Service. Bei einem Besuch eines E-Learning-Workshops am DiZ lernen sie die Funktionen von Moodle kennen und diskutieren den Einsatz der unterschiedlichen Möglichkeiten. Zudem entwickeln sie während des Workshops ihre Lehrveranstaltung auf der vom DiZ gehosteten Lernplattform, d.h. am Ende des Workshops fahren sie mit einer einsatzfähigen Lernplattform nach Hause und können diese an der Hochschule mit ihren Studierenden weiter nutzen. Mit diesem Konzept wollen wir den Lehrenden über die Hemmschwelle helfen, mit E-Learning zu arbeiten. Wir helfen bei den ersten Schritten und bieten Ihnen auch längerfristigen technischen und didaktischen Support. Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass unser Angebot sehr gut angenommen wird.
Alle zwei Jahre findet das „Forum der Lehre" statt. Diese Veranstaltung des DiZ ist ein Wanderzirkus und wird folglich immer mit und an einer (jeweils anderen) Hochschule ausgerichtet. Bei dieser Großveranstaltung, zu der zwischen 180 und 350 Teilnehmer/innen kommen, wird der „Preis für herausragende Lehre" vom bayerischen Staatsminister für Wissenschaft, Forschung und Kunst verliehen. Dieser Preis ist mit jeweils 5000 Euro dotiert. An diesem Tag werden außerdem unterschiedliche Projekte in sogenannten „Erlebnisräumen" angeboten.
In unregelmäßigen Abständen, aber zu aktuellen Anlässen, gibt es am DiZ Tagungen zu diversen Themen. So ist aus einer Tagung „Qualitätsmanagement an Hochschulen" ein Konsortium entstanden, in dem mittlerweile 11 Hochschulen gemeinsam ein Qualitätsmanagementhandbuch für Hochschulen entwickelt. Aus einem Treffen für Studiendekane ist die „Bayerische Studiendekanetagung" entstanden, die sich dieses Jahr zum 5. Mal trifft, um sich über Evaluation auszutauschen.
Außerdem ist das DiZ Herausgeber der zweimal jährlich erscheinenden Zeitschrift „DiNa" (Didaktiknachrichten). Hier werden hauptsächlich Projekte und aktuelle Entwicklungen aus der Lehrpraxis vorgestellt und beschrieben. Zusätzlich und in kürzeren Abständen erscheint der Newsletter „DiZ-Info". Darin wird über aktuelle Konferenzen, Änderungen oder Hinweise zum Programm oder sonstige Geschehnisse aus dem DiZ berichtet.

15. Leistungsvolumen des DIZ

- derzeit 16 Basisseminare Hochschuldidaktik, je 4 Tage, mit je 12 Teilnehmer/innen (Trainingscharakter!),
- ca. 100 Seminare am DiZ, 1- und 2-tägig, 9 bis 15 Teilnehmer,
- ca. 10 DiZ-Veranstaltungen an den Hochschulen, 1- und 2-tägig, Teilnehmerzahl wie am DiZ,
- insgesamt ca. 1000 Besucher p.a.; Gesamtzielgruppe rd. 2.200 Hauptamtliche und (geschätzte) 2.000 Lehrbeauftragte.

■ **Dr. Franz Waldherr,** Direktor Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ), E-Mail: waldherr@diz-bayern.de
■ **Claudia Walter,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ),
E-Mail: walter@diz-bayern.de

Karin Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung
Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen

In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.
Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.
Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.
Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

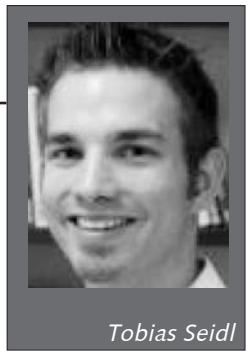
ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008, 60 Seiten, 9.95 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Daniela Fleuren & Tobias Seidl

Daniela Fleuren


Tobias Seidl

Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest

Seit 2006 bietet der Hochschulevaluierungsverbund Südwest ein hochschuldidaktisches Programm an, welches sukzessive ausgebaut wird. Die hochschuldidaktischen Angebote richten sich an alle Lehrenden der Mitgliedshochschulen des Hochschulevaluierungsverbundes, die Interesse haben, ihre Lehrkompetenz zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Mitgliedshochschulen des Hochschulevaluierungsverbundes sind die fünf rheinland-pfälzischen Universitäten (Technische Universität Kaiserslautern, Universität Koblenz-Landau, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer und Universität Trier), die Fachhochschulen Bingen, Kaiserslautern, Koblenz, Ludwigshafen, Mainz, Trier, Worms, die Fachhochschule für Verwaltungswissenschaften in Mayen und die Katholische Fachhochschule Mainz sowie die Goethe-Universität Frankfurt und die Universität des Saarlandes.

Eine der zentralen beruflichen Aufgaben der Hochschullehrerinnen und -lehrer ist die akademische Lehre. Da die hierzu notwendigen Kompetenzen häufig nicht im Studium erworben werden konnten und systematische Programme bisher fehlten, wurden sie in der Vergangenheit in der Regel autodidaktisch erworben. Hinzu kommt, dass die Umstellung der Studiengänge in den Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses neue Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden und die Organisation der Lehre stellt. Es bedarf einer systematischen Unterstützung der Lehrkräfte.

Ziele des hochschuldidaktischen Programms des Hochschulevaluierungsverbundes sind daher die Vermittlung grundlegender Lehrkompetenzen sowie deren Vertiefung und Erprobung. Darüber hinaus werden die Lehrenden bei auftretenden Problemstellungen hinsichtlich ihrer Lehrtätigkeit individuell beraten. Die Vermittlung von Fachkompetenz ist nicht Ziel des hochschuldidaktischen Programms, da dieses während des Studiums und ggf. der darauf folgenden Tätigkeiten erworben werden konnte. Dagegen eröffnet das Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes den teilnehmenden Hochschullehrerinnen und -lehrern im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise die Möglichkeit, sich durch die Bereitstellung von passenden Lernumgebungen sowohl Methodenkompetenz als auch Selbst- und Sozialkompetenz anzueignen. Aufgrund der hochschulübergreifenden Organisation des Verbundes wird zudem der Austausch zwischen den Lehrenden der Mitgliedshochschulen unterstützt. Sowohl erfahrene Lehr- als auch junge Nachwuchskräfte bekommen Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch.

Die hochschuldidaktischen Veranstaltungen werden in regelmäßigen Abständen an den unterschiedlichen Standorten der Mitgliedshochschulen angeboten. Jedes Semester werden im Moment etwa zwölf Veranstaltungen angeboten. Der Einstieg in das Angebot ist für die Hochschullehrerinnen und -lehrer jederzeit möglich. Das Programm kann mit dem „Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik" abgeschlossen werden, das in einem Zeitrahmen von zwei Semestern erreicht werden kann. Dieses Zertifikat umfasst 120 Unterrichtseinheiten (90 Zeitstunden).

Die Module des Rheinland-Pfalz-Zertifikats

Innerhalb des Moduls 1 werden zwei zweitägige Kurse mit jeweils 20 Unterrichtseinheiten angeboten. Sie sind feststehende Einheiten, die beide in jedem Semester doppelt angeboten werden. Das Modul 1-1 „Lehren und Lernen in Theorie und Praxis" führt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Grundlagen des Lernens und Lehrens ein und erarbeitet vor allem Formen der „Aktivierenden Lehre". Didaktisch umstritten, dennoch in vielen Hochschulen gefordert, sind die Lehrformen der klassischen Vorlesung oder anderer Formen der darbietenden Lehre. Das Modul 1-2 „Grundlagen des Präsentierens in Theorie und Praxis" bietet die Möglichkeit, die hierzu notwendigen Kompetenzen zu reflektieren und systematisch zu erwerben. Neben Kenntnissen zum Einsatz angemessener Medien, unterstützender Visualisierung von Inhalten, von Verhaltensaspekten und Sprechtechniken steht im Rahmen von Lehrsimulationen das interkollegiale Feedback im Mittelpunkt.

Im Rahmen des Moduls 2 werden semesterweise ein- oder zweitägige Veranstaltungen im Umfang von 8 oder 16 Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Modulbereichen angeboten. Diese sechs Bereiche umfassen: „Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen", „Lehrveranstaltungen auswerten und evaluieren", „Neue Medien in der Hochschullehre", „Beratung und Betreuung von Studierenden", „Studierende prüfen" sowie „Schlüsselkompetenzen in der Lehre". In Modul 2 besteht die Möglichkeit, einen Schwerpunkt entsprechend des individuellen Bedarfs durch eine Auswahl passender Veranstaltungen aus den einzelnen Modulbereichen zu setzen. Die Themen der Veranstaltungen wechseln jedes Semester. Bietet Modul 2 eine Vertiefung von Lehrkompetenzen, so stellt Modul 3 die individuelle Beratung in den Mittelpunkt.

Modul 3 ermöglicht es den Lehrenden, ihr eigenes Lehrkonzept zu reflektieren und sich hinsichtlich dieses Konzepts beraten zu lassen. Die Umsetzung des Lehrkonzepts wird dann in zwei Durchläufen an einer konkreten Lehrveranstaltung evaluiert. Dabei sind die einzelnen Schritte: Planung der Lehrveranstaltung, Hospitation, Studierendenbefragung,

Feedbackgespräch. Auf Basis dieses multidimensionalen Feedbacks und einer eingehenden Beratung wird eine zweite Lehrveranstaltung nach dem gleichen Muster durchgeführt. Das Modul kann nur im Gesamtumfang von 40 Unterrichtseinheiten besucht werden. Der Zeitpunkt zur Durchführung dieses Moduls wird individuell festgelegt. Der Erwerb des Zertifikats setzt eine aktive Teilnahme an allen drei Modulen voraus, die jeweils ein Zeitvolumen von 40 Unterrichtseinheiten umfassen. Die Module 1 und 3 bestehen dabei aus einem vorgegebenen Curriculum. Im Modul 2 ist eine individuelle Schwerpunktsetzung möglich.

Weitere Angebote

Die erstmalige Planung und Durchführung einer Lehrveranstaltung bringt für Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler neue Herausforderungen und Problemstellungen mit sich. Grundlegende Kenntnisse und Methoden, die die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen erleichtern, müssen erworben und der Rollenwechsel vom Studierenden zum Lehrenden bewältigt werden. Die eintägige Veranstaltung „Neu in der Lehre" richtet sich daher an alle Personen, die erst seit kurzem in der Hochschullehre tätig sind und bietet erste Hilfestellungen, um den Einstieg in die Lehre erfolgreich zu gestalten. Diese Veranstaltung entspricht 8 Unterrichtseinheiten und wird in jedem Semester angeboten. Nach Absprache bietet der Hochschulevaluierungsverbund auch die Möglichkeit, dass Lehrende sich auch außerhalb des Moduls 3 individuell beraten lassen können. An dem hochschuldidaktischen Angebot können alle Lehrenden der Mitgliedshochschulen des Hochschulevaluierungsverbundes kostenlos teilnehmen. Der Hochschulevaluierungsverbund kooperiert seit 2008 mit der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt und seit 2009 mit dem Zentrum für Schlüsselkompetenzen der Universität des Saarlandes. Ziel der Kooperationen ist v.a. die gegenseitige Anerkennung von Veranstaltungen und des jeweiligen Zertifikats, um den Lehrenden eine erhöhte Mobilität in der Hochschullandschaft zu ermöglichen. Die Anerkennung von Leistungen, die an anderen hochschuldidaktischen Zentren erworben wurden, wird zurzeit individuell geregelt.

Organisation und Ablauf

Zur Teilnahme am hochschuldidaktischen Programm ist es notwendig, sich für jede gewünschte Veranstaltung anzumelden, unabhängig davon, ob einzelne Veranstaltungen je nach individuellem Weiterbildungsbedarf besucht werden oder das „Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik" angestrebt wird. Der Anmeldeschluss ist jeweils drei Wochen vor der Veranstaltung.

Modul 1 umfasst zwei zweitägige Veranstaltungen mit einem Umfang von jeweils 20 Unterrichtseinheiten (17 Stunden vor Ort zzgl. Vor- und Nachbereitung). Die typischerweise ein- bzw. zweitägigen Veranstaltungen des zweiten Moduls umfassen ein Zeitvolumen von acht bis 16 Unterrichtseinheiten (sieben bzw. 14 Stunden). An Modul 3 können Lehrende nur im gesamten Umfang von 40 Unterrichtseinheiten partizipieren.

Zur Unterstützung der Präsenzveranstaltungen ist eine Lernplattform für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der hochschuldidaktischen Angebote geplant. Zurzeit können neben dem aktuellen Programm Literaturempfehlungen und weiterführende Links zu Themen der Hochschullehre auf der Homepage des Hochschulevaluierungsverbundes eingesehen werden (http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/132.php). Für jede erfolgreich absolvierte Veranstaltung erhalten die Hochschullehreinnen und -lehrer eine Teilnahmebestätigung, die sowohl den Umfang als auch den Inhalt dieser Veranstaltung ausweist. Darüber hinaus ist es durch die aktive Teilnahme an allen drei Modulen im Umfang von jeweils 40 Unterrichtseinheiten möglich, das „Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik" zu erwerben. Dieses Zertifikat wird einerseits vom Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung als für das hochschuldidaktische Angebot verantwortliches wissenschaftliches Institut und andererseits vom Vorstandsvorsitzenden des Hochschulevaluierungsverbundes unterschrieben. Die wichtigsten Elemente der Qualitätssicherung sind Fragebögen, die am Ende der Veranstaltungen eingesetzt werden. Eine Befragung zur Nachhaltigkeit der Angebote ist für 2010 geplant. Zusätzlich werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer regelmäßig aufgefordert, Kritik und Anregung auch auf dem direkten Weg zu äußern. Damit ist der Hochschulevaluierungsverbund in der Lage, auf Bedarfe der Lehrenden hinsichtlich neuer Themen insbesondere in Modul 2 zu reagieren. Neben der Veranstaltungsevaluation und der Erfassung von thematischen Bedarfen wird zurzeit ein Fragebogen für alle Lehrenden der Mitgliedshochschulen des Hochschulevaluierungsverbundes erarbeitet, in dem sowohl die Motivation zur Veranstaltungsteilnahme als auch die Bedarfe hinsichtlich der möglichen Formen von Wissensvermittlung erfasst werden können.

Im hochschuldidaktischen Team des Hochschulevaluierungsverbundes arbeiten zurzeit drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (der Geschäftsstelle des Verbundes). Diese entwickeln neue Angebote, verantworten die organisatorischen Aspekte des Programms, führen als Referentinnen und Referenten selbst Veranstaltungen des Programms durch und stehen für die individuelle Beratung der Hochschullehreinnen und -lehrer zur Verfügung. Kontaktmöglichkeiten bestehen per Telefon und per E-Mail an hd@hochschulevaluierungsverbunde.de. Alle Informationen zum hochschuldidaktischen Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes sowie das aktuelle Semesterprogramm können der Homepage entnommen werden (http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/132.php).

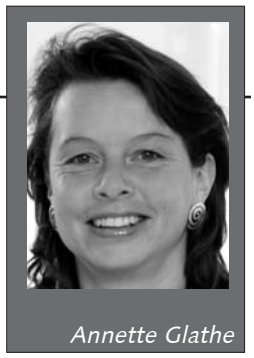
Offene Fragen:

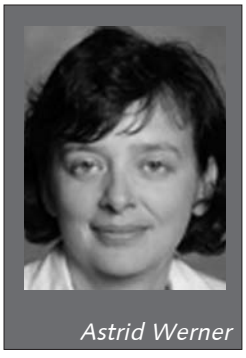
Zurzeit arbeitet das hochschuldidaktische Team des Hochschulevaluierungsverbundes noch an einer Modulbeschreibung, in der die einzelnen Veranstaltungen in Zusammenhang mit den dort zu erwerbenden Kompetenzen aufgezeigt werden.

■ **Daniela Fleuren,** M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: daniela.fleuren@zq.uni-mainz.de
■ **Tobias Seidl,** M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: tobias.seidl@zq.uni-mainz.de

Annette Glathe & Astrid Werner

Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ)


Annette Glathe


Astrid Werner

Das Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (HDZ) wurde im Jahr 2001 vom zuständigen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (MWK) und den neun baden-württembergischen Landesuniversitäten gegründet. Es wird seit 2007 von den Universitäten finanziell getragen. Jede Landesuniversität hat eine Arbeitsstelle Hochschuldidaktik. Im HDZ arbeiten neun lokale Arbeitsstellen als Netzwerk zusammen. Eine Sprecherin koordiniert die interne und externe Kommunikation. Die Sprecherinnenrolle wird jeweils von einer der neun Arbeitsstellen besetzt und rolliert jahresweise. Eine zentrale Geschäftsstelle in Stuttgart übernimmt landesweite administrative Aufgaben. Die Prorektor/innen für Lehre der neun Universitäten bilden den Gesamtvorstand des HDZ. Der geschäftsführende Vorstand setzt sich aus zwei gewählten Prorektor/innen, der Sprecherin des HDZ und dem/r Geschäftsstellenmitarbeiter/in zusammen.Ein Beirat aus drei internationalen Hochschuldidaktik-Expert/innen berät sowohl den Vorstand als auch die lokalen Arbeitsstellen. Mit dem HDZ wird angestrebt, die Qualität der Lehre zu verbessern und dadurch die Qualität des Studiums für die Studierenden zu erhöhen. Dieses doppelte Ziel soll durch zwei sich ergänzende Bündel von Maßnahmen erreicht werden: Durch den Ausbau eines flächendeckenden Angebots an hochschuldidaktischen Weiterbildungsmöglichkeiten und durch Maßnahmen, die der strukturellen Verbesserung der Rahmenbedingungen von Lehre dienen.

Struktur des Programmes/Curriculums
1. Zielgruppe(n)
Zur Zielgruppe des HDZ gehören Wissenschaftliche Angestellten/Assistent/innen, Hochschuldozent/innen, Professor/innen u. Ä. sowie Lehrbeauftragte, Privatdozent/innen oder Honorarprofessor/innen, die an einer der baden-württembergischen Landesuniversitäten lehren. Das HDZ-Angebot richtet sich jedoch nicht nur an Einzelpersonen, sondern explizit auch an universitäre Einheiten wie Lehrstühle, Abteilungen, Institute oder ganze Fakultäten.

2. Profil des Programms
2.1 Es handelt sich um eine berufsbegleitende Weiterbildung.
2.2 Die intendierten Lernergebnisse sind im Konzept des HDZ einsehbar. Sie sind derzeit in Überarbeitung und können voraussichtlich im Frühjahr 2010 auf der Homepage eingesehen werden.
2.3 siehe Punkt 3 und 4.

3. Umfang und zeitliche Struktur des Qualifizierungsprogrammes
Das Qualifizierungsprogramm führt über drei Module, die unabhängig voneinander absolviert und formal durch Modulbescheinigungen abgeschlossen werden, zu dem ministeriellen „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“, mit dem der Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen gemäß dem beschriebenen Programm bescheinigt wird. Das Qualifizierungskonzept ist modular aufgebaut, berufsbegleitend angelegt und so konzipiert, dass es in zwei bis drei Jahren durchlaufen werden kann. Der zeitliche Aufwand, der für den Erwerb des Zertifikats zu erbringen ist, beträgt insgesamt 200 Arbeitseinheiten (AE) zu je 45 Minuten (vgl. Abbildung 1).

4. Studienprogramm und Modulstruktur
Aufbau des Baden-Württemberg Zertifikat:
Curricularer Aufbau

Umfang und Anforderungen:
Modul „Lehren und Lernen I“: Grundfragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen 60 AE
- 2x2 Weiterbildungstage
- Praxisberatung, Hospitation, schriftliche Reflexion

Modul „Lehren und Lernen II“: Vertiefung in 7 Themenbereichen 60 AE
- Präsenzveranstaltungen (insgesamt acht Weiterbildungstage) aus vier der sieben Themenbereiche

Modul „Lehren und Lernen III“: Individuelle Schwerpunktsetzung 80 AE
- Individualisierung der Qualifizierung

Ziel und Konzept von Modul „Lehren und Lernen I“
Ziel von Modul „Lehren und Lernen I“ ist es, bei den Teilnehmer/innen ein angemessenes Verständnis menschlicher Lernprozesse zu wecken, sie für zentrale Bedingungen ihres didaktischen Handelns sowie des Lernens der Studierenden zu sensibilisieren und zur Reflexion ihres Handelns anzuregen. Lehrende
- nehmen im Verlauf eines Semesters an zwei zweitägigen Präsenzveranstaltungen zu den Grundfragen des Lehrens und Lernens teil (32 AE, „Fit für die Lehre – Hochschuldidaktische Grundlagen 1 + 2“),
- beraten – mit Unterstützung durch Expert/innen – mit den anderen Teilnehmer/innen Fragen und Probleme aus ihrer Lehrpraxis (12 AE, „Kollegiale Praxisberatung“),

Abbildung 1: Curriculares Konzept – Überblick über den modularen Aufbau des Zertifikats

Curricularer Aufbau	Umfang und Anforderungen
Modul „Lehren und Lernen I“: Grundfragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen	60 AE • 2x2 Weiterbildungstage • Praxisberatung, Hospitation, schriftliche Reflexion
Modul „Lehren und Lernen II“: Vertiefung in 7 Themenbereichen	60 AE • Präsenzveranstaltungen (insgesamt acht Weiterbildungstage) aus vier der sieben Themenbereiche
Modul „Lehren und Lernen III“: Individuelle Schwerpunktsetzung	80 AE • Individualisierung der Qualifizierung

- planen eine zweistündige Lehrveranstaltung, deren Durchführung hospitiert wird, und erhalten dazu differenzierte Rückmeldung (12 AE, „Lehrhospitation“),
- reflektieren und dokumentieren, was sie in Modul I gelernt haben, wovon sie für ihre Lehre profitiert haben und in welchen Bereichen sie das Gelernte in Modul II vertiefen möchten (4 AE, „schriftliche Reflexion“).

Ziel und Konzept von Modul „Lehren und Lernen II“

Ziel von Modul „Lehren und Lernen II“ ist es, das didaktische Handeln der Teilnehmer/innen in zentralen Handlungsfeldern der Hochschullehre zu professionalisieren: Die Teilnehmer/innen sollen die Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen an der Universität erkennen und einordnen können. Sie sollen das eigene Lehren vertieft reflektieren und mit beteiligungsorientierten Lehr-/Lernformen und Beratungssituationen an der Universität sicher umgehen können. Dazu besuchen die Teilnehmer/innen je eine Präsenzveranstaltung aus vier von folgenden sieben Themenbereichen (Abbildung 2):

Abbildung 2: Themenbereiche von Modul II

1)	Lehren und Lernen unter sich verändernden Rahmenbedingungen
2)	Alternative Lehr- und Lernformen
3)	Lehrveranstaltungen planen und vorbereiten
4)	Lehrveranstaltungen durchführen
5)	Lehrveranstaltungen auswerten
6)	Studierende beraten
7)	Studierende prüfen

Ziel und Konzept von Modul „Lehren und Lernen III“

Ziel des Moduls „Lehren und Lernen III“ ist, dass die Teilnehmer/innen Grundsätze und Formen des didaktischen Handelns kennen und diese im Lehr- und Beratungsalltag mit Studierenden sicher umsetzen können. Sie sollen in der Lage sein, ihre didaktischen Kenntnisse im Berufsalltag eigenständig in beteiligungsorientierten Lehr- und Lernkonzepten einzusetzen. Weiter sollen sie eigene Lehransätze in die Entwicklung von Lehre und Beratung ihrer Fakultät einbringen können. Modul III setzt den Abschluss von Modul I voraus. Dieses Modul bietet Lehrenden damit die Möglichkeit, ihrer Lehrkompetenz ein persönliches und authentisches Profil zu geben. Sie haben dazu u.a. folgende Alternativen:

- Besuch weiterer hochschuldidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen,
- eigenständiges Durchführen einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter,
- Mitarbeit an Prozessen zur Struktur- und Curriculumentwicklung im Rahmen einer Organisationseinheit,
- Erstellen einer schriftlichen Modularbeit, in der die Entwicklung eines in der universitären Lehre einsetzbaren Instruments vorgestellt, didaktisch reflektiert und dokumentiert wird,
- Entwickeln, Erproben und schriftliches Ausarbeiten eines Konzepts zur kollegialen Lehrhospitation oder zur Ausbildung hochschuldidaktischer Multiplikator/innen im eigenen Fach
- Teilnahme an einschlägigen Tagungen.

Zur Unterstützung bieten die Mitarbeiter/innen des HDZ Beratung zu Beginn und (bei Bedarf) im Verlauf des Vorhabens an. Modul III schließt mit einer Dokumentation und Reflexion des eigenen Lernprozesses ab.

6. Anerkennungsregelung andernorts erbrachter Leistungen

Es existieren Kriterien und Verfahren für die Anerkennung externer Leistungen im HDZ, deren Einzelheiten jedoch den Umfang dieser Darstellung sprengen würden. Das HDZ gibt dazu gerne Auskunft.

7. Organisation der Weiterbildung

7.1. Die Teilnehmer/innen melden sich zu einzelnen Veranstaltungen an. Das dritte Modul beginnt mit einem Beratungsgespräch, was gleichzeitig die Anmeldung ist.

7.2. Die Formate erstrecken sich von ein- bis mehrstündigen Beratungen bis zu ein- bis viertägigen Workshops.

7.3. An mehreren baden-württembergischen Universitäten werden die Lernplattformen der jeweiligen Universität im Rahmen des Qualifizierungsprozesses genutzt.

8. Feststellung und Dokumentation des Zertifikatsabschlusses

Die Weiterbildung wird derzeit mit zwei Reflexionen des eigenen Lernprozesses abgeschlossen (Modul I und III). In Modul I wird außerdem die Lehrhospitation dokumentiert. In Modul III des Zertifikates entstehen umfangreiche Dokumentationen von Lehrexperimenten, Konzepten oder Lehrprodukten.

9. Art des Abschlusses

Es handelt sich um eine Weiterbildung. Diese wird mit dem „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ abgeschlossen, welches vom Minister für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes sowie dem/der Vorstandsvorsitzenden des HDZ unterschrieben wird.

Es können auch einzelne Seminare besucht werden. Diese werden mit einer Teilnahmebescheinigung abgeschlossen.

10. Art der Qualitätssicherung

Zur Qualitätssicherung und -steigerung berät ein wissenschaftlicher Beirat aus drei internationalen Hochschuldidaktik-Expert/innen sowohl den Vorstand als auch die lokalen Arbeitsstellen.

Das HDZ wurde 2005/2006 von der Evaluationsagentur „Evalag“ evaluiert. Eine weitere externe Evaluierung wird im Jahre 2011 stattfinden. Intern evaluiert das HDZ durch

Fragebögen die Seminare (Teilnehmer und Dozenten). Jährlich findet eine Absolventenbefragung statt. Für die Jahre 2010-2014 sind außerdem mehrere wissenschaftliche Untersuchungen zur Evaluation der Arbeit des HDZ auf den Ebenen Theorie, Umsetzung und Wirkung geplant.

11. Die Kosten der Weiterbildung
Die Kosten der Veranstaltungen übernehmen die Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Von den Teilnehmer/innen wird pro Veranstaltungstag ein Kostenbeitrag von 15 Euro erhoben. Damit ergibt sich für das gesamte Zertifikat ein Kostenbeitrag, der zwischen 180 Euro und 315 Euro liegt.

12. Beratung und Kontakt
Die Beratung übernimmt vor Ort die jeweilige Arbeitsstelle.

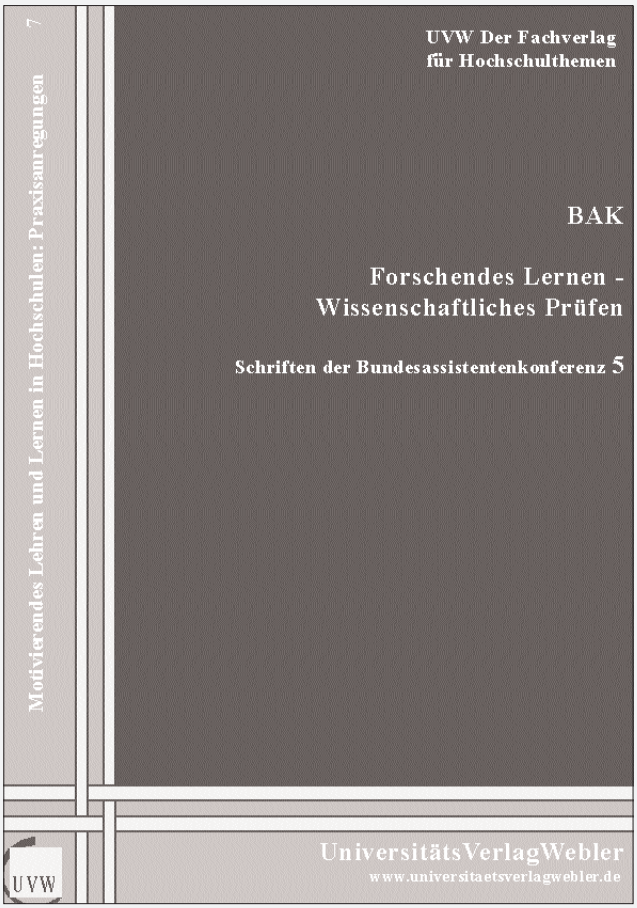
13. Homepage für weitere Informationen
Die Ansprechpartner/innen des HDZ finden sowie weiterführende Informationen zum Programm finden Sie auf der Homepage des HDZ: www.hdz-bawue.de.

■ **Annette Glathe,** Dipl.– Soz., Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Mannheim, Sprecherin der Arbeitsstellen, Universität Mannheim E-Mail: annette.glathe@hdz.uni-mannheim.de
■ **Astrid Werner,** M.A., Geschäftsstelle HDZ, E-Mail: hdz@lrk-bw.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.

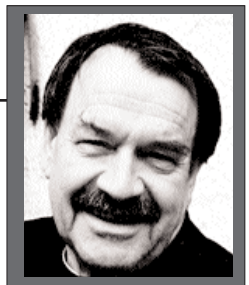


ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009, 72 Seiten, 9.95 Euro

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

Wolff-Dietrich Webler

Curriculum des IWBB zum Auf- und Ausbau professioneller Lehrkompetenz



Wolff-Dietrich Webler

1. Zielgruppe(n) und Ziele des Programms

Das Veranstaltungsprogramm des heutigen Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), das teilweise Traditionslinien des IZHD Bielefeld weiterführt, richtet sich i.d.R. fächerübergreifend an alle Lehrenden an Hochschulen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Berufsakademien). (Fachspezifische Veranstaltungen können unabhängig davon als Einzelveranstaltungen vereinbart werden.)

Das Profil und die Inhalte des Curriculums zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz sowie die Themen seiner Einzelveranstaltungen sind entlang des Zieles einer professionellen Vorbereitung auf den Beruf des Hochschullehrers/der Hochschullehrerin aus theoretischen und empirischen Analysen der Anforderungen an Studium und Lehre, aus langjähriger Lehrerfahrung und laufenden Erfahrungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung abgeleitet und begründet. Ziel der Ausbildung ist daher auf der Basis einer soliden Fachkompetenz die Entwicklung einer komplexen, wissenschaftlichen, auf Lernförderung und Entwicklung der Studierenden gerichteten Berufsauffassung und deren theoretische sowie praktisch-methodische Unterfütterung, um in den Anforderungsfeldern theoriegeleitetes Handeln zu ermöglichen. Angesichts des Shift from Teaching to Learning stehen damit auch gründlichere Kenntnisse des Lernens und der Motivation im Mittelpunkt, ergänzt um genauere Klärung dessen, was Wissenschaft, was Studium, was Hochschule, was Studierende und ein wissenschaftliches Studium ausmacht. Über die Aneignung der notwendigen Methoden hinaus geht es daher einerseits um eine vertiefte Didaktik-Kompetenz und vor allem um die Herausbildung einer professionellen Berufsrolle als Lehrende an Hochschulen, verwandt dem angelsächsischen Leitbild des "reflective practitioner".

2. Besondere Kennzeichen des Studiums

2.1 Profil des Studiums

Seit 1974 schon wurden am IZHD Bielefeld hochschuldidaktische Weiterbildungen angeboten und immer wieder theoretisch weiter entwickelt (vgl. Schmithals, Webler, Welzel, Wildt). Einzelne Veranstaltungen gehen auf kollegiale Entwicklungen am damaligen Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld zurück, andere kamen erst nach dessen Auflösung dazu. Das zugrunde liegende Kompetenzprofil geht weitgehend auf eigene Studien des Verfassers zurück. Rahmen, Struktur und Umfang des hier vorliegenden Curriculums gehen dann aber auf bundesweite Beratungen innerhalb der damaligen Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) seit den 80er Jahren des abgelaufenen Jahrhunderts zurück, die Anfang der 90er Jahre curriculare Formen annahmen und zwischen 2002 und 2004 einen ersten Abschluss fanden, insbesondere durch Beratungen bei dem Aufbau des Hochschuldidaktik-Programms in Baden-Württemberg, an dem auch externe Experten (u.a. der Autor) beteiligt waren.

Alle Pflichtveranstaltungen des heutigen Curriculums wurden von der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD, heutige Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, DGHD) im Jahr 2000 akkreditiert. Damit wurde dem Programm bestätigt, den bundesweiten Standards der AHD zu entsprechen.

2.2 Kompetenzprofil

Die Absolvent/innen dieses Programms sollen (auch als Basis ihrer eigenen Qualifizierungsüberlegungen) klare Vorstellungen von den professionellen Anforderungen der Hochschullehre erhalten. Hier liegt ein erarbeitetes Kompetenzprofil vor (Webler 2004), das 15 Kompetenzen umfasst. Einen wesentlichen Stellenwert nimmt darin die Überprüfung und Ausbildung unverzichtbarer Einstellungen und Haltungen ein, die in der Hochschullehre im Umgang mit Studierenden erworben werden müssen. Diese komplexe Anforderungsanalyse war als Handlungsgrundlage für die Entwicklung derartiger, auf dem professionellen Berufsbild des heutigen Hochschullehrers basierenden Curricula überregional zunächst nicht konsensfähig. Vor allem wurden Probleme gesehen, diese Ansprüche lokal qualitativ und quantitativ einzulösen. Daher wurde zunächst als Zwischenstation ein pragmatischer Kompromiss angesteuert, der in den Empfehlungen der AKKO seinen Niederschlag fand; aber das o.g. Kompetenzprofil bildet für das Bielefelder Curriculum weiterhin den Hintergrund. Die bundesweit zunächst vereinbarten Themenfelder spiegeln sich teilweise in speziellen Werkstattseminaren, teilweise ziehen sie sich im Längsschnitt durch mehrere Seminare und Module. Hierbei wird besonderes Gewicht auf eine Balance zwischen Theoriekenntnissen, Transfer- und Handlungsorientierung gelegt. Das Themenspektrum, in dem die zugehörigen Kompetenzen erworben werden, umfasst:

1. Lehren und Lernen (mit besonderer Betonung des Paradigmenwechsels von der Lehrzentrierung zur Lernzentrierung, des "shift from teaching to learning"); 2. Beraten (Ziele und Gesprächsführung in differenzierten Beratungsfeldern, wie Studienfachberatung, Anleiten von Referaten/ Haus-/Examensarbeiten, Prüfungs- und Lernberatung); 3. Prüfen (Planung und Anleitung schriftlicher und mündlicher Prüfungen incl. Modulprüfungen); 4. Innovieren (professionelle, am Stand der Curriculum- sowie Lehr- und Lernforschung ausgerichtete Reorganisation von Lehrveranstaltungen, Modulen

und Studiengängen) und 5. Evaluieren (von einzelnen Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen einschließlich der eigenen Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in). Der umfangreichste Themenbereich ist der des Lehrens und Lernens. Zum Erwerb professioneller Lehrkompetenz gehören dort

- unverzichtbare Einstellungen und Haltungen als Lehrende/r zur Lehre und zu Studierenden,
- reflektierte Vorstellungen zu Rolle und Selbstverständnis, Stärken und Schwächen als Lehrende/r,
- methodische Möglichkeiten der Aktivierung auf motivations- sowie lehr-und lerntheoretischer Basis,
- bildungssoziologische, sozialisatorische und motivationale Hintergründe von Lernenden (insbesondere zur Heterogenität),
- Qualitätsvorstellungen, Kriterien guter, lernförderlicher Lehre (auch als Bezugsbasis der Evaluation),
- klare Vorstellungen von Kompetenzerwerb und Lernerfolg (learning outcomes),
- der Erwerb eines wachsenden Methodenrepertoires zur Organisation von Lehr-/Lernprozessen (einschließlich Kommunikation und Feedback sowie Medieneinsatz),
- Umgang mit Konfliktsituationen, schwierigen Phasen und Konstellationen in Lehr- und Lernsituationen,
- auf diesem Hintergrund ein breites Repertoire zur Planung von stoff-, problem- und lernerzentrierten Veranstaltungen.

Der Themenbereich Beratung wird in einem eigenen Seminar „Beratungskompetenz erwerben in Lernberatung, Studienberatung, Studienfachberatung und Prüfungsvorbereitung - gerade auch in Bachelor- und Master-Studiengängen" behandelt. Hierzu gehören als Beratungsdimensionen auch die Betreuung von Hausarbeiten, Bachelor- und Master-Arbeiten, verbunden mit einer evtl. spezifischen Schreibberatung, aber auch die Wahl von und Bewerbung auf Praktika sowie Auslandssemester. Ein sensibler Bereich der Betreuung bezieht sich auf die Mithilfe bei der Bewältigung von Motivations- und Sinnkrisen im Studium bis hin zu psychischen Störungen. Hier gehört es zur Beratungskompetenz nicht nur, solche Krisen zu erkennen, sich auf Krisenintervention und -prävention zu verstehen, sondern vor allem die Grenzen eigener Beratungskompetenz zu erkennen und die betreffenden Studierenden ggfls in die Hände professioneller Krisenberatung zu überführen. Die Lehrenden stehen solchen Fällen in ihrer Sprechstunde oft völlig unvorbereitet gegenüber, und die Fälle häufen sich.
Im Themenbereich Prüfen (Planung und Anleitung schriftlicher und mündlicher Prüfungen incl. Modulprüfungen) wird sich mit den z.T. unsinnigen Folgen falscher Bologna-Anpassung (Studium als Hangeln von Prüfung zu Prüfung) auseinander gesetzt. Einerseits gelten alle testtheoretischen Anforderungen an Prüfungen weiter (Objektivität, Reliabilität, Validität). Diese Anforderungen müssen in ihren prüfungstypischen Erscheinungsformen kennen- und beherrschen gelernt werden. Andererseits bringt der Bologna-Prozess einen doppelten Wechsel: von der Fachprüfung zur Kompetenzprüfung und von der Veranstaltungsprüfung zur Prüfung von Modulen, deren Einzelveranstaltungen durch Sinnzusammenhänge zusammengehalten werden (sollen). Wie - in welchen Formen, Methoden und Inhalten - geht man die Prüfung von Kompetenzen und von Sinnzusammenhängen an? Wie werden Kompetenzen bewertet? Auf diese Weise wird der Sinn für Studienziele geschärft und viel für die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen gelernt. Innovieren wird hier als Reorganisation von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen aufgefasst, von denen die ersten beiden (z.B. im Planungsworkshop) mit steigender Professionalität am Stand der Curriculum- sowie Lehr- und Lernforschung neu überplant werden. Der Themenbereich „Evaluation und Rückmeldung" konzentriert sich in einem eigenen Seminar auf einzelne Lehrveranstaltungen und Module. Methoden, Fragestellungen und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen stehen im Mittelpunkt. Angesprochen, aber nicht vertieft behandelt wird die Evaluation von Studiengängen einschließlich der eigenen Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in.

2.3 Arten der Herstellung des Praxisbezuges

Die Veranstaltungen bewegen sich so häufig als möglich auch praktisch in den Methoden, die auch Thema des betreffenden Werkstattseminars sind. Auf diese Weise sammeln die Beteiligten unmittelbar Erfahrungen mit dem praktischen Einsatz dieser Methoden. Außerdem werden die Beteiligten regelmäßig eingeladen, Veranstaltungsplanungen und Klausuren aus ihrem eigenen Alltag mit in die Seminare zu bringen. Sie werden dann an der entsprechenden Stelle kollegial analysiert und optimiert.
Redegelegenheiten der Beteiligten werden z.T. mit Videofeedback begleitet und gemeinsam ausgewertet. Simulationen fachlich-kritischer oder disziplinarisch-kritischer Veranstaltungssituationen aus der eigenen Praxis der Beteiligten schließen sich an - verbunden mit kollegialer, optimierender Beratung. Reale Veranstaltungsplanungen der Beteiligten werden neu überplant und weiter entwickelt. Nach dem Planungsworkshop wird anhand einer dort kennen gelernten anspruchsvollen Planungsvorlage eine Semesterveranstaltung schriftlich geplant. Die zugrunde liegenden Fragen führen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Zielen und Wegen der eigenen Veranstaltung (evtl. kombiniert mit der Vorbereitung und Erprobung einer kollegial begleiteten Lehrprobe). An realem Material und an den Erfahrungen der Beteiligten anzusetzen, setzt sich in den Folgeseminaren fort. So werden die Alltagsanforderungen eng mit der Theorie und mit übergreifenden praktischen Hinweisen verzahnt. Eine besondere Form des Praxisbezuges besteht in der Einbettung der Themen in ihren hochschulpolitischen Kontext (Wo kommt das her, welche Interessen sorgen für diese Wirklichkeiten, wie könnten Reformansätze aussehen, wo regt sich Widerstand, u.ä. Fragen). Eines der Seminare im Modul III ist in einem wesentlichen Teil förmlich der Didaktik des Praxisbezuges und seiner Intensivierung gewidmet („Interdisziplinarität, Praxisbezug, Problem- und Projektorientierung als Lehr-/Lernansatz"). Hier wird nicht nur die Königsdisziplin hochschuldidaktischen Handelns in der Interdisziplinarität auch in ihrer wissenschaftstheoretischen Dimension als Spannung von Theorie- und Praxisbezug erarbeitet, sondern es werden auch lernstrategische Fragen eines ganzheitlichen Ansatzes (holistische Lerner) in Problem- und Projektorientierung und damit auch curriculare bzw. modulare Fragen behandelt.

3. Experimentelle Lehrpraxis

Schon nach dem ersten Seminar besteht meist der Wunsch, neue Ideen auszuprobieren. In „experimenteller Lehrpraxis" kommen begleitend oder anschließend zwischen den Semi-

naren die neuen Lehrmethoden und didaktischen Ansätze zur Anwendung. Erfahrungsgemäß muss diesem Transfer in die eigene Alltagspraxis der Lehre besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenn das gerade Gelernte nicht wieder verblassen und in Vergessenheit geraten soll. Als ganz besonders wirksam hat sich erwiesen, die eigenen, frisch gemachten Lehrerfahrungen (insbesondere auch Vorfälle) kollegial besprechen zu können. Die drei Seminare des Moduls I umfassen 54 AE. Der bis 80 AE noch fehlende Rest von 26 AE ist dieser „experimentellen Lehrpraxis" gewidmet. Diese Praxisphase besteht in ihrer IWBB-Variante aus 4 Elementen (möglichst in Gruppen organisiert):

1. Dokumentierte Erprobung didaktischer Ansätze (aus den Werkstattseminaren),
2. wechselseitiger Besuch von Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen (Hospitation/Lernen in Tandems),
3. kollegiale Fallberatung,
4. schriftliche Reflexion der Erfahrungen und theoretische Vertiefung anhand weiteren Studienmaterials.

Die experimentelle Lehrpraxis kann auch verschiedene Formen der Erprobung und Auswertung eigener Praxisentwicklung umfassen (von der experimentellen Veränderung eigener Lehrveranstaltungen oder einzelner Lernsituationen, Erprobung und Dokumentation neuer Veranstaltungselemente bis zu Curriculumentwicklungs- und Evaluationsprozessen). Im Modul III können zwei Seminare statt spezialisierender Themen auch ganz durch experimentelle Lehrpraxis (Entwicklung und Durchführung experimenteller Veranstaltungen, Curriculumprojekte u.ä.) in entsprechendem Umfang ersetzt und anerkannt werden.

4. Beginn, Umfang und zeitliche Organisation des Studiums

Das Programm umfasst z.Z. noch 200-240 akad. Stunden als Kontaktstudium (genannt Arbeitseinheiten, AE=45 Min.) plus Selbststudium. Es lässt sich in einem Zeitraum von 12 bis 24 Monaten absolvieren. Die normale Veranstaltungsform besteht in 2-tägigen Blockseminaren. Die Veranstaltungen sind berufsbegleitend angelegt. Mit schriftlichen Leistungen und Selbststudium liegt das Gesamtstudienvolumen bei 300 Stunden, also 10 Leistungspunkten=LP. Durch die enge Kooperation mit der Universität Osnabrück (eine Stunde Zugfahrt entfernt) kann der Beginn flexibel (z.B. zwei Einstiegstermine im Jahr) eingerichtet werden, indem wahlweise - bei nahezu identischem Programm - auch dort die Veranstaltungen besucht werden können.

5. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang

5.1 Stufung und Struktur, Umfang der Module

Das Curriculum besteht bisher - wie bundesweit verbreitet - aus drei Modulen; ein viertes Modul ist in Vorbereitung (s.u.). Zu allen Seminaren gibt es Ankündigungstexte, in denen die intendierten Lernergebnisse (learning outcomes) genannt sind.

Modul I (Basismodul, 80 AE): 3 Werkstattseminare und Lehrpraxis

1. „Motivierendes Lehren und Lernen an Hochschulen - Reflexion, häufigste Probleme und aktivierende Lösungen" (2-Tage-Blockveranstaltung mit 18 AE),
2. „Didaktik (zu) großer Lehrveranstaltungen - frontale, darbietende Lehrmethodik und ihre Alternativen" (2-Tage-Blockveranstaltung mit 18 AE),
3. „Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen - leichter, zielorientierter, bei höherem Lernerfolg" (2-Tage-Blockveranstaltung mit 18 AE).

Den Ausgangspunkt des Basismoduls bildet - dem Seminartitel entsprechend - die Reflektion über die Funktionen und Bedingungen von Hochschullehre und -studium. Dabei wird an Alltagserfahrungen und drängende Probleme in der eigenen Lehre der Beteiligten mit neuen Lehrmethoden (Methodenvielfalt), einschlägiger Theorie und didaktischen Lösungen angeknüpft. Im Kern geht es um die Analyse von Lernsituationen, die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie die Qualitätssicherung der Lehre. Außerdem erfolgt (in Abgrenzung zu anderen Didaktiken) eine Einführung in die Entwicklung der Hochschuldidaktik als alltägliche Tätigkeit und als wissenschaftliche Disziplin.

Modul II (Aufbau- und Vertiefungsmodul, 60 AE): 3 Werkstattseminare

1. „Planung, Durchführung und Bewertung mündlicher und schriftlicher Prüfungen" (2-Tage-Blockveranstaltung mit 18 AE),
2. „Entwicklung des eigenen Lehrkonzepts - Dokumentation und Reflexion eigener Lehrkompetenz - Erstellung eines Lehrportfolios für das eigene Lehrprofil, für Habilitation, Bewerbungen und Berufungen" (Blockveranstaltung mit 16 AE - ein ganzer plus zwei halbe Tage - plus 12 Stunden für die praktische Erstellung des Portfolio-Textes),
3. Wahl eines Werkstattseminars oder anderer Aktivitäten (aus einem Verzeichnis mit 22 wählbaren Seminarthemen) orientiert an den je eigenen Lehranforderungen (2-Tage-Blockveranstaltung). In der Vereinbarung der Universitäten Osnabrück, Oldenburg und Bremen steht hier ein weiteres Pflichtseminar: „Lehre und Lernen von Kompetenzen in modularisierten Studiengängen".

Das Modul II vertieft und erweitert die Grundlagen von Modul I in neuen Lehr- und Lernsituationen. Einen zentralen Bereich bildet die Reflektion über eigene Kompetenzen in der Hochschullehre, die biographische Entwicklung eigenen Lernens und Lehrens als Lernprozess sowie deren Darstellung in Form eines Lehrportfolios. Vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen von Hochschullehre und Hochschulstudium geht es schließlich um die „Planung und Durchführung mündlicher und schriftlicher Prüfungen" sowie die Form und Funktion von Leistungsnachweisen (vgl. Themengebiet Prüfen, Ziff. 2.2).

Modul III (Spezialisierungsmodul, 60 AE): 3 Werkstattseminare und Alternativen

1. „Praxisbezug, Interdisziplinarität, Problem-, Fall- und Projektorientierung im Studium. (Teil-)Ablösung der traditionellen Lehre entlang der Systematik des Faches zugunsten der Neugier" (2-Tage-Blockveranstaltung mit 18 Stunden),

2./3. Die beiden weiteren Werkstattseminare (aus dem Verzeichnis oder andere Aktivitäten; s. Flexibilitäten) können je nach eigenen Lehranforderungen, Interessen und Professionalisierungsfeldern gewählt werden.

Das Spezialisierungsmodul kann ergänzt werden durch betreute Vorbereitung auf die Zwischenevaluation als Juniorprofessor/in, verbunden mit einem Reflexionspapier oder die

schriftliche Ausarbeitung einer Probeveranstaltung für Bewerbungsverfahren. Da wichtige Themen bisher in diesem Ablauf keinen Platz fanden, ist ein Modul IV mit 60 AE in Vorbereitung, das in drei Seminaren weitere Themen aufgreifen wird, auf die heute nicht mehr verzichtet werden kann (z.B. „Umgang mit Heterogenität" angesichts G 8 einerseits und verstärkter Zulassung berufserfahrener Älterer andererseits).

5.2 Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich, persönliche Profilbildung

Das Programm hat bisher als Wahlpflichtangebot drei Möglichkeiten zur Wahl nach eigenen Bedürfnissen: Ein thematisch freies Seminar im Modul II und zwei Seminare im Modul III. Hier kann fächerspezifischen Bedürfnissen nachgegangen werden, die im allgemeinen Programm noch nicht vorkamen (z.B. alternativ Verbesserung der Seminare in den Sozial- und Geisteswissenschaften und der Labordidaktik in den Naturwissenschaften). Möglich ist auch individuelle Schwerpunktsetzung und Profilbildung. Zu den angebotenen Themen gehören u.a. Beratung (Lernberatung, Fachstudienberatung, Prüfungsberatung), bessere Seminare, Evaluation und Feedback in Lehrveranstaltungen, neue Entwicklungen in der Lehrerbildung, Interkulturalität. Es können aber auch die beiden Zeitkontingente zusammen für ein eigenes, ein Modul oder eine Lehrveranstaltung oder den Praxisbezug entwickelndes Projekt verwendet werden. Bei entsprechender Dokumentation werden zwei Seminaräquivalente anerkannt. Somit bestehen zahlreiche Möglichkeiten, der eigenen Lehrkompetenz ein besonderes persönliches Profil zu verleihen, um in Bewerbungsverfahren eine zusätzliche Attraktivität zu erreichen. Als Wahlangebot können außerhalb des Zeitrahmens der Module zusätzliche Seminare (auch später zur Erweiterung) frei hinzu gewählt werden.

6. Sonstige anerkennungsfähige Aktivitäten

Neben dem Besuch von Werkstattseminaren sind für die weiteren Stunden (und im Modul III auch anstelle von Seminaren) viele andere Aktivitäten zum Erwerb der Lehrkompetenz anerkennungsfähig. Zusammengezogen und anerkannt werden können künftig

- das Bündel unterschiedlicher Formen von selbst in Anspruch genommener oder kollegial gegebener (Lehr-)Beratung (individuelle Beratung, wechselseitige Hospitationen und andere Praxisteilnahmen, kollegiale Fallberatung, Coaching-Beziehungen sowie kollegiale Planungs-AG´s, usw.),
- (begleitetes) Selbststudium als Einzelarbeit, Initiativen der Lehrenden in selbstorganisierten kollegialen Lerngruppen (also peer-learning), (Arbeitskreise, Hospitationen, Lektürezirkel usw.), die auf die konzeptionelle und praktische Verbesserung von Lernen und Lehre gerichtet sind, die schriftliche Erarbeitung eines lehrbezogenen Themas,
- aktive Beschäftigung mit Rahmenbedingungen der Lehre und der Qualitätssicherung (z.B. eigene konzeptionelle, curriculare und Modularisierungs- sowie andere Probleme reflektierende Vorlagen in der Gremienarbeit in deren zeitlichem Aufwand),
- das informelle Lernen (durch Verarbeitung von Erfahrungen und deren systematische Vertiefung in den eigenen alltäglichen Praxiszusammenhängen).

Diese Aktivitäten müssen in nachprüfbarer Weise dokumentiert und verarbeitet werden, um für das abschließende Zertifikat (s.u.) anerkannt werden zu können. Frühzeitiger Kontakt ist zu empfehlen.

7. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen

Zum Curriculum werden alle Interessenten zugelassen, die bis zum Abschluss des Programms auch ihr Studium abgeschlossen haben. Auf diese Weise können sich künftige wissenschaftliche Mitarbeiter/innen auch vor ersten Lehraufgaben auf diese Aufgaben vorbereiten. Es wird als Regelfall eine Einschreibung in das ganze Programm als einen in sich geschlossenen Professionalisierungsprozess erwartet. Andernfalls wird auch ständig neue Heterogenität erzeugt. Aber es ist möglich, sich selektiv zu Einzelveranstaltungen anzumelden (insbesondere, wenn andere Teile an anderer Stelle schon besucht worden sind). Bis zu 50% des eigenen Programms können ersetzt werden, soweit Werkstattseminare anderer hochschuldidaktischer Programme besucht worden sind, die thematisch, quantitativ und qualitativ als gleichwertig anerkannt werden können. U.U. ist es nötig, ergänzende Anpassungsstudien in geringerem Umfang zu vereinbaren.

8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs

Da international die bloße Bescheinigung der Teilnahme nichts zählt, ist eine möglichst wenig aufwändige Form der Dokumentation von Erfolgen entwickelt worden. Sie ist weitgehend identisch mit den Reflektionspapieren und der schriftlichen, umfangreicheren Planung einer Semesterveranstaltung (nach einem anspruchsvollen Planungsschema) am Ende des Moduls I sowie dem Lehrportfolio, dokumentiert sich also in Textprodukten, die ohnehin entstehen und ausgewertet werden. Die erfolgreiche Teilnahme an dem Programm wird durch ein Gesamtzertifikat bescheinigt, das vom IWBB ausgestellt wird. In einem Anhang werden die einzelnen Seminare, deren Ziele und deren Inhalte dokumentiert.

9. Art der Qualitätssicherung

Eine solche Sicherung findet durch die regelmäßigen Feedback-Runden und vor allem den Einsatz des schriftlichen Reflektionsinstruments „Ich packe meinen Koffer" in einer Bielefelder Variante statt.

10. Kosten des Studiums

Die Veranstaltungen des Hochschuldidaktik-Programms kosten 135 Euro pro Tag, wenn sie von der Dienststelle bezahlt bzw. wesentlich bezuschusst werden; sind die Teilnahmegebühren privat zu tragen, werden deutliche Abschläge gewährt.

11. Beratung und Kontakt, Homepage für weitere Informationen

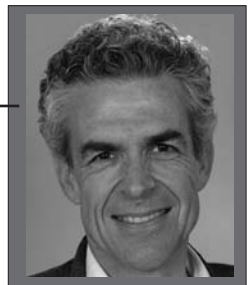
Beratung erfolgt durch die Koordinatorin des Weiterbildungsprogramms der Akademie des IWBB, Susanne Dölle, E-Mail: doelle@iwbb.de

Das Gesamtkonzept und laufende Informationen sind der Webseite des IWBB zu entnehmen: www.iwbb.de.

Inga Börjesson & Till Heyer-Stuffer

Zertifikat Hochschullehre Brandenburg

Inga Börjesson


Till Heyer-Stuffer

Zielgruppe(n) und Ziele des Programms
Das Zertifikatsprogramm „Hochschullehre Brandenburg" steht allen Lehrenden der Brandenburgischen Hochschulen offen.

2. Besondere Kennzeichen des Studiums
Es ist eine modular angelegte und berufsbegleitende Weiterbildung mit Zertifikatsabschluss.
Das Angebot ist an bundesweiten Standards hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme orientiert und bietet die Möglichkeit, die Lehrkompetenz systematisch weiterzuentwickeln und das eigene Lehrprofil auszubauen:
Intendierte Lernergebnisse:
- Kenntnis und Vertiefung didaktischer Grundlagen,
- Reflektion des eigenen Lehrhandelns,
- Erweiterte Planungskompetenz zur effektiven Durchführung von Lehrveranstaltungen,
- Kenntnis verschiedener E-Learning Konzepte,
- Weiterentwicklung der Beratungs- und Prüfungskompetenz,
- Ausbau des eigenen Lehrprofils,
- Reflexion der Lehr-Lern-Verhältnisse als gestaltbares aber nicht steuerbares Verhältnis (Erstellung einer konzeptionell-reflexiven Arbeit).

Über kollegiale Praxisberatungen, Lehrhospitationen, schriftliche Reflexionen des eigenen Lehrhandelns und eigene konzeptionelle Arbeiten werden Bezüge zur Lehrpraxis hergestellt. Die Durchführung orientiert sich an einer Didaktik vom Subjektstandpunkt der Lernenden.

3. Experimentelle Lehrpraxis
Das Programm umfasst drei Module mit insgesamt 200 Arbeitseinheiten (1 AE = 45 Minuten/ 200 AE = 150 h, die sich aus 1-2-tägigen Seminareinheiten, Beratungen, Lehrhospitationen, schriftlichen Reflexionen sowie eigenen konzeptionellen Arbeiten im Bereich Lehre zusammen setzen.

4. Beginn, Umfang und zeitliche Organisation des Studiums
Das Einstiegsmodul beginnt jeweils im März bzw. September und ist semesterbegleitend konzipiert. Ansonsten ist das weitere Programm als berufsbegleitende Weiterbildung flexibel für eine Dauer von 1,5 bis 3 Jahren ausgelegt.
Die einzelnen Module sind folgender maßen strukturiert:

Modul 1: Hochschuldidaktische Grundlagen:
Das Modul 1 ist semesterbegleitend als Kompaktangebot zu belegen (60 AE). Ziele:
- didaktische Grundlagen kennen lernen,
- das eigene Lehrhandeln reflektieren,
- Lehrveranstaltungen effektiv planen können.

In diesem Modul wird das didaktisch-methodische Wissen und Können systematisch erweitert sowie die Kompetenzen im Bereich des Lehrens und Lernens strukturiert reflektiert. Es umfasst 60 AE und bestehend aus
- der Teilnahme an Workshops zu hochschuldidaktischen Grundlagen (32 AE),
- drei Praxisberatungen, in denen Fallbeispiele aus der je eigenen Lehrpraxis vorgestellt und mit Teilnehmer/innen aus den Präsenzveranstaltungen besprochen/rekonstruiert und reflektiert werden (mit Unterstützung von Expert/innen) (12 AE),
- einer Lehrhospitation: diese umfasst die Planung einer zweistündigen Lehrveranstaltung, deren Durchführung hospitiert wird. und schließt mit der Besprechung einer differenzierten Rückmeldung ab (8 AE),
- einer schriftlichen Reflexion des eigenen Lernprozesses (8 AE).

Modul 2: Vertiefung
In Modul 2 können Seminare aus drei - vom Stundenumfang her festgelegten - Wahlpflichtbereichen frei gewählt werden (60 AE). Ziele:
- methodisch-didaktische Grundlagen vertiefen
- e-Learning Konzepte kennen lernen
- Beratungs- und Prüfungskompetenz ausbauen

Zu Beginn des Moduls II ist ein Beratungsgespräch erforderlich. Ansprechpartner/innen hierfür sind die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen der Geschäftsstelle. Dort erhält man Informationen und Entscheidungshilfen, um wählen zu können, welche Schwerpunkte bei der weiteren hochschuldidaktischen Qualifizierung gesetzt werden.
Das Modul umfasst 60 AE. Hier kann gezielt bearbeiten werden, was im jeweiligen Fach und für je spezielle Lehraufgaben wichtig ist. Dazu können Seminare aus den folgenden Bereichen gewählt werden:
1. Lehren und Lernen (28 AE),
2. Beraten (16 AE),
3. Prüfen (16 AE).

Zertifikatsprogramm		
Modul 1 Hochschuldidaktische Grundlagen **60 AE**	• Kompaktseminar zu Grundlagen des Lehrens und Lernens an der Hochschule	32 AE
	• 3 Praxisberatungen (angeleitete kollegiale Beratung)	12 AE
	• 1 Lehrhospitation	8 AE
	• schriftliche Reflexion (Weiterbildungsjournal)	8 AE
Modul 2 Vertiefung in ausgewählten Themenbereichen **60 AE**	Seminare in den Bereichen:	
	• Lehren und Lernen (davon 12 AE im Bereich E-Teaching)	28 AE
	• Beraten	16 AE
	• Prüfen	16 AE
Modul 3 Individuelle Schwerpunktsetzung **80 AE**	20 begleitende AE, z.B.: • Fachdidaktisches Mentoring • Lernberatung • Coaching	60 konzeptionell-reflexive AE, z.B.: • Entwicklung einer fachdidaktischen Lehrkonzeption • Entwicklung von Lernberatungssettings im eigenen Fachgebiet • Gestaltung interaktiver Lehre und/oder Lernforschung

Modul 3: Individuelle Schwerpunktsetzung
Ziele:
- das eigene Profil der Lehrkompetenz ausbauen,
- eine konzeptionell-reflexive Arbeit erstellen.

In einem - obligatorischen - Beratungsgespräch wird geklärt, in welcher Form die Leistung erbracht wird und individuell abgestimmt, wie die Begleitung und Unterstützung gestaltet werden soll.
Insgesamt umfasst das Modul 80 AE. Davon werden 20 AE begleitet, 60 AE entfallen auf eine eigene konzeptionell-reflexive Leistung. Das könnte z.B. sein
- eine fachdidaktische Lehrkonzeption,
- die Erarbeitung eines Lernberatungssettings,
- eine experimentelle Lehrveranstaltung,
- ein Lehrforschungsprojekt oder
- ein Lehr- oder Beratungsprojekt eigener Wahl.

5. Sonstige anerkennungsfähige Aktivitäten
Zwischen allen.

6. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen
Zugelassen werden alle, die an brandenburgischen Hochschulen lehren.
Mit dem Berliner Zentrum für Hochschullehre gibt es Absprachen wechselseitiger Anerkennung adäquater Leistungen, die z.B. über eine qualifizierte Teilnahmebescheinigung (Art und Umfang) nachgewiesen werden müssen.
Bundesweit befinden wir uns im gemeinsamen Abstimmungsprozess über möglichen Verfahrensweisen zur wechselseitigen Anerkennung von erbrachten Leistungen in Programmen der am Prozess beteiligten hochschuldidaktischen Einrichtungen.

Die Anmeldung erfolgt zu den Einzelveranstaltungen, deren Teilnahme qualifiziert bescheinigt wird. Ebenso gibt es einen Nachweis für den vollständigen Abschluss eines Moduls. Wenn alle drei Module absolviert wurden, wird das Zertifikat „Hochschullehre Brandenburg" ausgestellt.

8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs
Die Feststellung des Studienerfolgs setzt sich aus folgenden Elementen zusammen:
- qualifizierte Teilnahmebescheinigungen der Weiterbildungsseminare,
- differenzierte Rückmeldung zur Lehrhospitation,
- schriftliche Reflexion des Modul 1,
- Weiterbildungsberatung durch die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle im Übergang von Modul 1 zu Modul 2 sowie von Modul 2 zu Modul 3,
- konzeptionell-reflexive schriftliche Abschlussarbeit.

Qualifiziertes Abschlusszertifikat als wissenschaftliche Weiterbildung, unterschrieben von der wissenschaftlichen Leitung des Netzwerks Studienqualität Brandenburg

9. Art der Qualitätssicherung
Alle Einzelveranstaltungen werden über Teilnehmerfragebogen evaluiert, für das gesamte Zertifikatsprogramm gibt es eine reflexive Transfer-Evaluation. Das Netzwerk Studienqualität Brandenburg hat einen wissenschaftlichen Beirat.

10. Kosten des Studiums
Es fällt ein Kostenbeitrag von 15 Euro pro Seminartag an.

11. Beratung und Kontakt, Homepage für weitere Informationen
I. Börjesson, E-Mail: inga.boerjesson@sq-brandenburg.de
U. Klingovsky, E-Mail: ulla.klingovsky@sq-brandenburg.de
www.sq-brandenburg.de

■ **Inga Börjesson,** wissenschaftliche Mitarbeiterin, Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), E-Mail: inga.boerjesson@sq-brandenburg.de
■ **Till Heyer-Stuffer,** Geschäftsführer, Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sqb), E-Mail: till.heyer-stuffer@sq-brandenburg.de

Curriculum hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung - Zertifikat „Hochschuldidaktische Qualifizierung"

Programm der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

1. Selbstverpflichtung der Universitäten: Professionalisierung der Lehre

Die Debatte um höhere Qualität der Hochschulleistungen und die dazu notwendige Professionalisierung hat dazu geführt, dass qualifizierte Programme zur Kompetenzerweiterung entwickelt wurden. Dazu gehört vor allem die hochschuldidaktische Weiterbildung. Der Nachweis hochschuldidaktischer Fähigkeiten ist inzwischen fester Bestandteil von Berufungsverfahren. Insofern sind diese Fähigkeiten auf einem entsprechenden Niveau zum Bestandteil des Berufsbildes des Hochschullehrers geworden. Auch im etablierten Lehrbetrieb entsteht aus der Debatte um die Leistungsfähigkeit von Hochschulen der Wunsch, Qualitätssteigerungen in der Lehre herbeizuführen.

Dabei tragen die Hochschulen einen entscheidenden Teil der Verantwortung. Voraussetzung ist in erster Linie die Bereitstellung und (Teil-)Finanzierung hochschuldidaktischer Qualifikationsprogramme, die die in vielen Hochschulgesetzen festgeschriebene Verpflichtung zu regelmäßiger Lehrevaluation entscheidend ergänzen.

Vor diesem Hintergrund bieten nach einem mehrjährigen Vorlauf in Osnabrück die Universitäten Osnabrück, Bremen und Oldenburg in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachen (KHN) an der TU Braunschweig gemeinsam seit dem Wintersemester 2005/06 ein modularisiertes Qualifizierungsprogramm für alle in der universitären Lehre tätigen Wissenschaftler/innen an. Ziel der Kooperation ist die:

- Abstimmung der hochschuldidaktischen Weiterbildungs- und Beratungsangebote,
- Zertifizierung der hochschuldidaktischen Qualifizierung,
- Qualitätssicherung in der Lehre.

Das Angebot weitgehend identischer, zeitversetzter Veranstaltungen gibt den Teilnehmer/innen durch Kombination der Veranstaltungen an unterschiedlichen Orten mehr zeitliche Flexibilität.

2. Zielgruppe

Das Veranstaltungsprogramm richtet sich i.d.R. fächerübergreifend an alle Lehrenden der drei Universitäten im Verbund.

3. Besondere Kennzeichen/Profil des Studiums

Die Veranstaltungen sind berufsbegleitend angelegt, meist als 2-tätiges Blockseminar. Das Profil des Curriculums geht auf die Anforderungsanalysen zurück, die am IWBB durchgeführt worden sind (Webler 2002, 2004). Die intendierten Lernergebnisse (learning outcomes) sind im Ankündigungstext der Seminare enthalten.

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

Das Programm umfasst drei Module mit insgesamt 200 Stunden (80, 60, 60 Std./Arbeitseinheiten). Damit liegt es in der Zeitspanne internationaler Standards für den Nachweis von Lehrkompetenz. Die Module bestehen aus jeweils drei Werkstattseminaren (Pflicht- und Wahlbereich) und werden durch verschiedene Aktivitäten experimenteller Lehrpraxis, Lektüre und das Verfassen schriftlicher Arbeiten ergänzt. Pro Standort werden ca. 6 Seminare pro Jahr angeboten (von 7 Pflicht- und 2 Wahlpflichtseminaren). Durch Kombination der lokalen Angebote kann das Programm auch schneller als in 18 Monaten durchlaufen werden.

5. Modularisierung des Erwerbs didaktischer Kompetenz: Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang

Modul 1 - Basismodul „Hochschuldidaktische Grundlagen für Lehrende" (80 AE)

Den Ausgangspunkt des Moduls bildet die Reflexion über die Funktionen und Bedingungen von Hochschullehre und -studium. Im Kern geht es um die Analyse von Lernsituationen, die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie die Qualitätssicherung der Lehre. Die Grundlage des Moduls sind eigene Erfahrungen, die Rezeption neuer Lehrmethoden (Methodenvielfalt), Theorien und didaktische Konzepte. In experimenteller Lehrpraxis kommen die neuen Lehrmethoden und didaktischen Ansätze zur Anwendung.

- Methodenvielfalt und Förderung aktiven Lernens,
- Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen,
- Didaktisches Design von Lehr- und Lernveranstaltungen (Didaktik großer Lehrveranstaltungen).

Begleitet durch Lehrpraxis, Hospitation und kollegiale Beratung.

Modul 2 - Aufbau und Vertiefungsmodul „Lehren und Lernen an der Hochschule" (60 AE)

Modul 2 vertieft und erweitert die Grundlagen von Modul I in neuen Lehr/-Lernsituationen. Einen zentralen Bereich bildet die Reflexion über eigene Kompetenzen in der Hochschullehre, die Entwicklung eigenen Lernens und Lehrens sowie deren Darstellung in Form eines Lehrportfolios. Ein weiteres Element sind Lehren und Lernen von Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) in modularisierten Studiengängen. Vor dem Hintergrund der institutionellen Bedingungen von Hochschullehre und Hochschulstudium geht es schließlich um die Planung und Durchführung mündlicher und schriftlicher Prüfungen sowie die Form und

Funktion von Leistungsnachweisen:
- Lehrportfolio,
- Lehre und Lernen von Kompetenzen in modularisierten Studiengängen,
- Leistungsnachweise und Prüfungen

Modul 3 - Spezialisierungsmodul „Schwerpunktsetzung und Profilbildung" (60 AE)
Das Modul umfasst als Veranstaltungen:
- Evaluation und Feedback in Lehrveranstaltungen,
- zwei weitere Werkstattseminare, die jeweils nach eigenen Lehranforderungen, Interessen und Professionalisierungsfeldern gewählt werden.

Abgesehen von dem ersten Workshop zum Thema Evaluation und Feedback in Lehrveranstaltungen bietet Modul 3 die Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung und Profilbildung. Zu den angebotenen Themen gehören u.a. Beratung, Interdisziplinarität, Problem- und Handlungsorientierung, E-Learning, Projektmethode als Lehrform.
In dieses Programm integriert werden außerdem in Zusammenarbeit mit dem KHN der Technischen Universität Braunschweig und der Universität Oldenburg E-Learning-Angebote, die den Teilnehmenden eine erhöhte zeitliche Flexibilität und eine räumliche Unabhängigkeit in ihrer hochschuldidaktischen Weiterbildung bieten.

6. Herstellung des Praxisbezuges

Die Veranstaltungen bewegen sich so häufig als möglich auch praktisch in den Methoden, die auch Thema des betreffenden Werkstattseminars sind. Auf diese Weise sammeln die Beteiligten unmittelbar Erfahrungen mit dem praktischen Einsatz dieser Methoden. Außerdem werden die Beteiligten regelmäßig eingeladen, Veranstaltungsplanungen und Klausuren aus ihrem eigenen Alltag mit in die Seminare zu bringen. Sie werden dann an der entsprechenden Stelle kollegial analysiert und optimiert.
Reale Veranstaltungsplanungen der Beteiligten werden neu überplant und weiter entwickelt. Nach dem Planungsworkshop wird anhand einer dort kennen gelernten anspruchsvollen Planungsvorlage eine Semesterveranstaltung schriftlich geplant. Die zugrunde liegenden Fragen führen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Zielen und Wegen der eigenen Veranstaltung (evtl. kombiniert mit der Vorbereitung und Erprobung einer kollegial begleiteten Lehrprobe). An realem Material und an den Erfahrungen der Beteiligten anzusetzen, setzt sich in den Folgeseminaren fort. So werden die Alltagsanforderungen eng mit der Theorie und mit übergreifenden praktischen Hinweisen verzahnt. Eine besondere Form des Praxisbezuges besteht in der Einbettung der Themen in ihren hochschulpolitischen Kontext (Wo kommt das her, welche Interessen sorgen für diese Wirklichkeiten, wie könnten Reformansätze aussehen, wo regt sich Widerstand, u.ä. Fragen).

7. Experimentelle Lehrpraxis

Schon nach dem ersten Seminar besteht meist der Wunsch, neue Ideen auszuprobieren. In der Osnabrücker Variante des Curriculums kommen begleitend oder anschließend zwischen den Seminaren die neuen Lehrmethoden und didaktischen Ansätze in „experimenteller Lehrpraxis" zur Anwendung. Erfahrungsgemäß muss diesem Transfer in die eigene Alltagspraxis der Lehre besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, wenn das gerade Gelernte nicht wieder verblassen und in Vergessenheit geraten soll. Als ganz besonders wirksam hat sich erwiesen, die eigenen, frisch gemachten Lehrerfahrungen (insbesondere auch Vorfälle) kollegial besprechen zu können. Die drei Seminare des Moduls I umfassen 54 AE. Der bis 80 AE noch fehlende Rest von 26 AE ist dieser „experimentellen Lehrpraxis" gewidmet.
Diese Praxisphase besteht in ihrer vom IWBB übernommenen Variante aus 4 Elementen (möglichst in Gruppen organisiert):
1. dokumentierte Erprobung didaktischer Ansätze (aus den Werkstattseminaren),
2. wechselseitiger Besuch von Lehrenden in ihren Lehrveranstaltungen (Hospitation/Lernen in Tandems),
3. kollegiale Fallberatung,
4. schriftliche Reflexion der Erfahrungen und theoretische Vertiefung anhand weiteren Studienmaterials.

Die experimentelle Lehrpraxis kann auch verschiedene Formen der Erprobung und Auswertung eigener Praxisentwicklung umfassen (von der experimentellen Veränderung eigener Lehrveranstaltungen oder einzelner Lernsituationen, Erprobung und Dokumentation neuer Veranstaltungselemente bis zu Curriculumentwicklungs- und Evaluationsprozessen). Im Modul 3 können zwei Seminare statt spezialisierender Themen auch ganz durch experimentelle Lehrpraxis (Entwicklung und Durchführung experimenteller Veranstaltungen, Curriculumprojekte u.ä.) in entsprechendem Umfang ersetzt und anerkannt werden.

8. Zulassungsvoraussetzungen

Teilnehmen können alle in der universitären Lehre tätigen Wissenschaftler/innen.
Das Qualifizierungsprogramm in der Anfangsphase der Zeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Juniorprofessor zu absolvieren, wird empfohlen. Auch für Lehrerfahrene ist die Teilnahme an den Modulen lohnenswert.

9. Organisation des Studiums

Das Programm ist als Gesamtprogramm von curricularer Qualität entwickelt. Die Seminare können auch einzeln belegt werden. Nach Vollständigkeit der Unterlagen, die in einem individuell zeitlich gesteuertem Ablauf gesammelt wurden, wird auf Antrag das Gesamtzertifikat der betreffenden Universität ausgestellt.

10. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen und Art des Studienabschlusses

Die Teilnahme an den einzelnen Werkstattseminaren wird durch die jeweilige Kooperationshochschule bzw. durch das das Seminar durchführende Institut bestätigt. Die Teilnahme an dem Programm dient dem Erwerb des bundesweit anerkannten Zertifikats „Hochschuldidaktische Qualifizierung". Es wird von der jeweiligen Universität als lokale Trägerin des Programms (unterschrieben vom zuständigen Vizepräsidenten) ausgestellt. In einem Anhang werden die einzelnen Seminare, deren Ziele und deren Inhalte dokumentiert. Das Abschlusszertifikat wird nach der erfolgrei-

chen Teilnahme an allen drei Modulen erteilt. Hier ist die lokale Praxis der drei Partner zur Feststellung der „erfolgreichen Teilnahme" weiter abzustimmen. In Osnabrück ist eine Praxis eingeführt, die auf den schriftlichen Produkten der Teilnehmer/innen aufbaut. Hierüber wird im Verbund eine Vereinbarung getroffen. In Bremen und Oldenburg erhalten die Teilnehmer/innen eine Teilnahmebescheinigung im Umfang des Gesamtprogramms. In Osnabrück wurde ein qualifiziertes Zertifikat eingeführt: Da international die bloße Bescheinigung der Teilnahme nichts zählt, ist eine möglichst wenig aufwändige Form der Dokumentation von Erfolgen eingeführt worden. Sie ist weitgehend identisch mit den Reflektionspapieren und der schriftlichen, umfangreicheren Planung einer Semesterveranstaltung (nach einem anspruchsvollen Planungsschema) am Ende des Moduls I sowie dem Lehrportfolio, dokumentiert sich also in Textprodukten, die ohnehin entstehen und ausgewertet werden. International ist eine Angabe darüber nötig, auf welcher Basis der Erfolg festgestellt wurde.
Andernorts erbrachte Leistungen können bis zu einem Anteil von 50% des Curriculums anerkannt werden, wenn sie den betreffenden Bestandteilen des Curriculums gleichwertig sind.
Die Qualität und gegenseitige Anerkennung von erbrachten Weiterbildungsleistungen ist innerhalb des Kooperationsverbundes der Hochschulen Osnabrück, Bremen und Oldenburg gesichert.

11. Kosten des Studiums

Der von den Mitgliedern der Universitäten Osnabrück, Bremen und Oldenburg zu tragende Kostenanteil für die Angebote in Präsenz ist durch die beteiligten Universitäten bezuschusst und beträgt derzeit 60 Euro für ein zweitägiges Werkstattseminar. Für Angehörige anderer Universitäten und Fachhochschulen wird die volle Teilnahmegebühr in Höhe von 120 Euro erhoben.

12. Beratung und Kontakt

Universität Bremen
Judith Jasper, Geschäftsstelle Hochschuldidaktik,
E-Mail: jasper@uni-bremen.de

Universität Oldenburg
Simone Schipper, Stabsstelle Studium und Lehre,
Hochschuldidaktik,
E-Mail: simone.schipper@uni-oldenburg.de

Universität Osnabrück
Franz Wirtz, Arbeitsstelle Hochschuldidaktik,
E-Mail: franz.wirtz@uni-osnabrueck.de

Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) an der TU Braunschweig
Dr. Sabine Marx,
E-Mail sabine.marx@tu-braunschweig.de

14. Homepages für weitere Informationen

http://www.hochschuldidaktik.uni-bremen.de
http://www.hochschuldidaktik.uni-oldenburg.de
http://www.uni-osnabrueck.de/13541.html
http://www.tu-braunschweig.de/khn

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

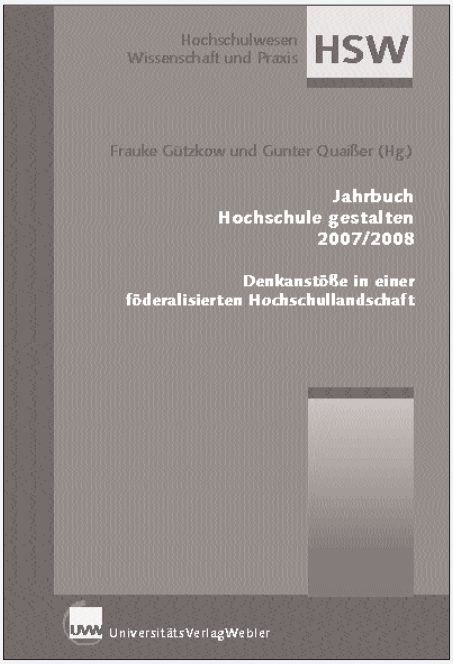
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27,90 Euro



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

Johannes Wildt

„Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW

Johannes Wildt

Die Darstellung des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" basiert im Wesentlichen auf einer Broschüre des Netzwerks Hochschuldidaktik NRW auf aktuellem Stand. Sie ist ergänzt und leicht modifiziert anhand der von der Zeitschrift vorgegebenen Darstellungsstruktur, der sich die einzelnen Passagen der Broschüre stimmig zuordnen lassen.

Auf der Grundlage eines „letters of intent" haben sich fast alle hochschuldidaktischen Einrichtungen aus nordrhein-westfälischen Universitäten 2003 zu einem Netzwerk Hochschuldidaktik NRW zusammengeschlossenen. Im WS 2009/2010 haben die 8 Trägerhochschulen der Einrichtungen, die sich zurzeit an dem Netzwerk beteiligen, einen förmlichen Kooperationsvertrag geschlossen, der die Zusammenarbeit auf eine solide Basis stellt, in dem er Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen, Partizipationsmodalitäten und Finanzierungsfragen regelt. Der Kooperationsvertrag ist für den Beitritt aller Universitäten des Landes offen, sofern sie den getroffenen Vereinbarungen zustimmen. Das Netzwerk bietet mit seinem Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" eine fundierte didaktische Grundqualifizierung. Alle Mitglieder des Netzwerks bieten hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote des Programms unter Beachtung der gemeinsamen Standards in Eigenregie an. Die Veranstaltungen sind wechselseitig geöffnet und werden von allen Standorten anerkannt. Das mit einem Zertifikat abschließende Programm orientiert sich

- an den Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD). Sie dienen bundesweit als Richtschnur für die Programmgestaltung der hochschuldidaktischen Einrichtungen und Verbünde.
- an internationalen Standards, z.B. in Großbritannien, Skandinavien und den Niederlanden.
- an der Hochschulgesetzgebung, die als Einstellungsvoraussetzung für Hochschullehrer/innen die pädagogische Eignung fordert (§ 36 Abs. 1 Ziffer 2 Hochschulgesetz NRW). Die Eignung kann mit dem Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" nachgewiesen werden.

1. Zielgruppen

Zielgruppen des Programms sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Trägerhochschulen. Es können aber auch Mitglieder anderer Hochschulen, auch Fachhochschulen des Landes oder anderer Bundesländer an den Angeboten teilnehmen. Wenn auch das Angebot allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern offen steht, nehmen defacto vorwiegend Angehörige des wissenschaftlichen Nachwuchses, bisweilen Fachhochschul-, seltener Universitätsprofessorinnen und -professoren teil.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Hochschulen haben gute Gründe, außer Kompetenzen in der Forschung auch Kompetenzen in der Lehre zu entwickeln und sich im Aufgabenfeld der Lehre zu professionalisieren:

- Für die Entwicklung von Lehrkompetenz sind individuelle Erfahrungen in der Lehre wichtig, aber nicht ausreichend. Eine systematische hochschuldidaktische Aus-und Weiterbildung ist unverzichtbar.
- Die Professionalisierung didaktischer Kompetenzen wird zunehmend und grenzüberschreitend zu einer wichtigen Voraussetzung für die wissenschaftliche Karriere.
- Den Lernerfolg und die Motivation von Studierenden zu fördern, trägt erheblich zu einem kreativen und innovativen wissenschaftlichen Ausbildungsprozess und zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrenden bei.
- Erfolgreiche Lehre ist für die Attraktivität von Hochschulen wichtig und ein bedeutsames Qualitätsmerkmal.

2. Programmprofil

Das Weiterbildungsprogramm ist in das Angebot der im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW zusammengeschlossenen Einrichtungen eingebettet, das jeweils in unterschiedlichem Umfang auch nicht dem Programm zuzurechnende Veranstaltungen und Beratungsformate enthält. Es besteht aus Workshops, Praxisbegleitung durch Supervision, Beratung bzw. Hospitationen sowie Lehrpräsentationen, eigenen innovativen Lehr-/Lernprojekten und schriftlicher Dokumentation und Reflexion. Die Veranstaltungen des Programms sind teilnehmenden-, erfahrungs-, problem- und handlungsorientiert. Sie sind durch didaktische, kognitionspsychologische, lerntheoretische sowie sozialwissen-

schaftliche Theorien und Forschungen unterlegt. Lehre und Studium werden aus den Perspektiven von Lehrenden und Lernenden betrachtet. Insbesondere wird der internationale Paradigmenwechsel eines „Shift from Teaching to Learning" von einer ausschließlich lehrenden- bzw. inhaltsorientierten zu einer (auch) studierendenzentrierten Lehre unterstützt. Das Programm ist berufsbegleitend angelegt, es wird aber auch von Berufsanfängern genutzt. Der überwiegende Modus ist präsent, der Anteil des eLearning bzw. ein flexibles blended Learning ist derzeit anwachsend. Der workload erlaubt eine Konzeption, die teilzeitförmig neben dem Beruf angelegt ist. Genese und Profilierung des Programms fußt auf Bedarfsanalysen an beteiligten Standorten. Die workshopförmige Konzeption der Veranstaltungen in Kombination mit mannigfachen Formen von Hospitationen und praxisbegleitender Beratung sichert einen ausgeprägten Praxisbezug. Eine Projektion von Learning Outcomes in Form von Kompetenzprofilen liegt derzeit nur in Ansätzen vor, ist aber Gegenstand von intensiven Diskursen und empirischen Forschungsprojekten. Informationen darüber sind der website des HDZ der TU Dortmund zu entnehmen (www.hdz.tu-dortmund.de).

3. Umfang und Dauer

Das Programm umfasst insgesamt 200-240 Arbeitseinheiten (AE = 45 Min). Es besteht aus drei curricular aufeinander abgestimmten Modulen (jeweils 60-80 AE) und schließt mit einem Gesamtzertifikat ab. Die Rechnungseinheit AE ist zwar mit der Berechnung von Workloads nach Bologna-Kriterien kompatibel, eine ETCS-konforme Umrechnung ist allerdings noch nicht erfolgt, weil die Abstimmung über die Standards der Selbststudienanteile zwischen den Programmträgern noch nicht abgeschlossen sind.
Die Weiterbildung kann in einem Zeitraum von 2-4 Jahren absolviert werden. Interessierte Lehrende müssen sich nicht sofort zum Erwerb des Zertifikats entschließen; sie können sich auch erst nach dem Besuch einiger Hochschuldidaktik-Veranstaltungen dafür entscheiden. Auch die Zahl der pro Jahr besuchten Veranstaltungen ist nicht fixiert. Insofern bleibt ihr Besuch einer weitgehenden Selbststeuerung der Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern überlassen.

4. Programm und Modulstruktur

Das Programm setzt sich aus drei Modulen (Grundlagen, Erweiterung und Vertiefung) zusammen. Über den Gesamtumfang des Programms besteht im Netzwerk zwar Übereinstimmung, einige Standorte investieren jedoch 60 andere 80 AEs in das Grundlagen-, dafür dann 80 bzw. 60 AEs in das Vertiefungsmodul.
Die drei Module setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Sie sind als aufeinander aufbauend gedacht. In ihrer Gesamtheit dienen sie dem Ziel, diejenigen Kompetenzen zu fördern, die Lehrende in der Hochschule zur professionellen Ausgestaltung ihrer Aufgabenbereiche in der Lehre benötigen, um

1. die jeweilige Fachlehre lernförderlich zu gestalten,
2. lernzielorientiert, transparent und fair zu prüfen,
3. die Studierenden im Lernprozess konstruktiv zu beraten,
4. sich an der Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen zu beteiligen,
5. zu innovativen Entwicklungen in Lehre und Studium fachbezogen oder fachübergreifend beizutragen.

Entsprechend gliedert sich das Weiterbildungsprogramm in die Themenfelder:

1. Lehren und Lernen,
2. Prüfen und Bewerten,
3. Studierende beraten,
4. Evaluieren,
5. Innovationen in Lehre und Studium entwickeln.

Es sollen mindestens drei der fünf Themenfelder abgedeckt werden, um eine breite Qualifizierung sicherzustellen. Dabei ist der Themenbereich Lehren und Lernen Pflicht, Prüfung dringend empfohlen und die übrigen Bereich ad libitum gestellt.
Die Weiterbildung fördert darüber hinaus die Selbst- und Rollenreflexion und thematisiert die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses als Lehrende. Immanente Bestandteile sind Querschnittsthemen wie E-Learning/ Blended Learning, Diversity und Gender Mainstreaming. Die Breite des Angebots, erst recht wenn man ihre Zugänglichkeit über alle beteiligten Einrichtungen in Rechnung stellt, sichert eine hohe individuell variable Ausgestaltungsmöglichkeit.
Insgesamt ist das Programm so flexibel angelegt, dass ein hohes Maß an Bedarfsorientierung und Nutzbarkeit gegeben ist. Es ist mit allen am Netzwerk Hochschuldidaktik NRW mitwirkenden Einrichtungen abgestimmt und bietet die Möglichkeit, Veranstaltungen aller beteiligten Hochschulen zu nutzen. So können die teilnehmenden Lehrenden die Weiterbildung ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechend gestalten. Die drei Module enthalten folgende Aufgabenstellungen:

<u>Modul I – Basismodul</u>
Im Basismodul arbeiten die Teilnehmer/innen an Grundfragen des Lehrens und Lernens. Die Organisation von Lernprozessen steht im Zentrum, soweit sie sich auf Lernsituationen, Lehrveranstaltungen und die Förderung des Selbststudiums bezieht.
Das Themenfeld „Lehren und Lernen" umfasst folgende Aspekte:

- Aktivierung/Motivierung (einschließlich Lehrtheorie/ Lerntheorie),
- Ergebnisse der Lernforschung,
- Kriterien guter Lehre,
- Planung einer Lehrveranstaltung (Struktur, Formen und Formate der Lehrveranstaltung; Lehr- und Lernziele; Stoffreduktion; didaktisch sinnvoller Methodeneinsatz),
- Rolle und Selbstverständnis von Hochschullehrenden,
- Einstellungen und Haltungen zu Lehre und Studierenden,
- Einsatz von Medien einschließlich E-Learning,
- Kommunikation und Feedback,
- Umgang mit schwierigen Lehr-/Lernsituationen.

<u>Modul II – Erweiterungsmodul</u>
Im Erweiterungsmodul können die Teilnehmer/innen spezielle, auch fachbezogene Aspekte des Lehrens und Lernens thematisieren, wobei die im Basismodul behandelten Themen weitergeführt werden sollen; ergänzend kommen weitere Themenfelder hinzu:

- Prüfen und Bewerten (Vorbereiten, Durchführen, Bewerten mündlicher und schriftlicher Prüfungen; Prüfungen in modularisierten Studiengängen),

- Studierende beraten (Lernberatung, Prüfungsberatung, Betreuung von Haus- und Abschlussarbeiten oder Projekten, Sprechstunden),
- Evaluation von Lehrveranstaltungen/Studiengängen.

Modul III – Vertiefungsmodul
Das Vertiefungsmodul bietet Gelegenheit, sich noch stärker im Sinne der eigenen Interessenschwerpunkte und selbst gesteuert zu qualifizieren. Empfehlenswert ist es,
- das Themenfeld „Innovationen in Studium und Lehre entwickeln" zum inhaltlichen Schwerpunkt zu machen sowie
- sich intensiv mit einem selbst gewählten hochschuldidaktischen Thema oder Vorhaben als Kern des Moduls zu befassen.

Dies sollte in der Regel in Form individueller Projekte zur innovativen (Weiter-) Entwicklung der – möglichst eigenen – Lehrpraxis, von Studiengängen oder zu fachübergreifenden Aspekten von Lehre und Studium realisiert und mit einer die Praxis begleitenden didaktischen Beratung verbunden werden. Die Teilnahme an weiteren hochschuldidaktischen Veranstaltungen ist besonders sinnvoll, wenn sie auf die Lehr- und Entwicklungsprojekte bezogen sind.
Beispiele für Lehr- und Entwicklungsprojekte:
- Entwickeln und Durchführen eines innovativen Lehrveranstaltungskonzepts,
- Erarbeiten von E-Learning-Szenarien,
- Entwickeln von Modulen oder Studiengängen,
- Entwickeln und Durchführen von Studienreformmaßnahmen,
- Entwickeln und Durchführen eines Tutorien-/Mentoringprogramms.

Wie derartige Aktivitäten in das Vertiefungsmodul eingebracht werden können, wird im Einzelnen von den am Weiterbildungsprogramm beteiligten hochschuldidaktischen Einrichtungen festgelegt. Auch für dieses Modul empfiehlt es sich, einen Teil der Aktivitäten auf Reflexion und Dokumentation der eigenen Lehrtätigkeiten und die Entwicklung von Rollen- und Selbstverständnis zu verwenden. Am Ende des gesamten Weiterbildungsprogramms sollten die Teilnehmer/innen ein eigenes Lehrportfolio erstellt haben.

5. Zertifizierung und Ausrichtung der Qualifizierung
Jede besuchte Veranstaltung wird von der ausrichtenden Institution bescheinigt, die Module werden ebenfalls einzeln zertifiziert. Nach Beendigung des kompletten Weiterbildungsprogramms erhalten die Teilnehmer/innen das Gesamtzertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule". Es wird von der hochschuldidaktischen Einrichtung ausgestellt, bei der sie mindestens 50% der erforderlichen Veranstaltungen besucht haben.
Die Intention des Programms orientiert sich primär am Praxisfeld Hochschullehre. Es ist aber – gewissermaßen als spin off – auch für viele akademische Berufe außerhalb von Lehre und Studium attraktiv, soweit in diese Vermittlungstätigkeiten eingebunden sind. Die teilnehmenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sind sich dessen sehr bewusst, auch wenn sich ihre primäre Motivation auf eine Hochschulkarriere richtet.

6. Zulassungsvoraussetzung
Die einzelnen Veranstaltungen sowie das gesamte Weiterbildungsprogramm stehen grundsätzlich allen Lehrenden an Universitäten offen. Vorrang haben Lehrende der eigenen Hochschule vor Lehrenden der am Netzwerk Hochschuldidaktik NRW beteiligten Hochschulen. Hochschulexterne Interessenten, die auch nicht selten nachfragen, werden nur nach Einzelfallprüfung zugelassen. Im Netzwerk besteht die Konvention grundsätzlich alle bescheinigten Veranstaltungen von Netzwerkpartnern anzuerkennen. Die Zertifikatsvergabe setzt aber voraus, dass an dem zertifizierenden Standort mindestens 50% der Veranstaltungen absolviert wurden. Netzwerkexterne Anerkennungen erfolgen nur nach Einzelfallprüfung. Nicht in der Hochschuldidaktik erbrachte Leistungen werden nur im Umfang von 16 AE anerkannt. Zurzeit finden Diskussionen über prior learning und die Anerkennung von informellem Lernen statt. Um damit weiterzukommen sind allerdings empirisch abgestützte Verfahren der Kompetenzerfassung erforderlich.

7. Organisation
Die einzelnen Einrichtungen verfahren in punkto Anmeldung unterschiedlich. Meist ist der Besuch von Einzelveranstaltungen oder zusammenhängenden Veranstaltungssequenzen möglich. Man kann sich aber jeweils auch für das gesamte Programm entscheiden. Häufig findet die Entscheidung für das gesamte Programm erst nach dem Besuch einiger Veranstaltungen statt.
Überwiegend finden die Veranstaltungen als ein- oder zweitägige Workshops zum Teil in Kombination mit zwischengelagerten Arbeitstreffens zwecks Hospitation oder Beratung statt. Gelegentlich werden auch andere Zeitformate gewählt. Dies trifft vorwiegend bei der Praktizierung hochschuldidaktischer Beratungsformate wie Consulting, Coaching oder Supervision zu. An einzelnen Standorten wird aber auch mit kleinformatigeren Weiterbildungsformaten besonders dann experimentiert, wenn die Zielgruppe von Professorinnen und Professuren erreicht werden soll. Wie die Trägerhochschulen insgesamt nutzen auch die verschiedenen Einrichtungen unterschiedliche Lernplattformen. Gebräuchlich sind Moodle, BSCW, WebCity, EWS o.a. Für den Internetauftritt des Netzwerks dient das eigene Portal www.hd-online.de, über das auch die Angebote aller Einrichtungen erschlossen sind.

8. Feststellung und Dokumentation
Der Feststellung des Abschlusses liegen die Teilnahmebescheinigungen, die Dokumentation des Veranstaltungsexperimentes/des Entwicklungs- oder Untersuchungsprojektes aus Modul III sowie ein Lehrportfolie zugrunde, dass auch die Reflexion der hochschuldidaktischen Weiterbildung enthält.

9. Art des Studienabschlusses
Das Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" bescheinigt die Teilnahme an der Weiterbildung. Es enthält lediglich eine Beschreibung der Gegenstände und Methoden der Weiterbildung, jedoch keine Wertung des Erfolgs. Es ist aber so abgefasst, dass es als Vorlage in Bewerbungs- bzw. Berufungsverfahren genutzt werden kann. Der Abschluss mit einem Zertifikat wurde in Rücksicht auf

die Erfahrungen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung gewählt. Es liegt deutlich unterhalb der Standards, die für akkreditierbare Weiterbildungsstudiengänge auf dem Masterlevel gelten. Das Zertifikat wird in der Regel von der Einrichtung vergeben, bei der es erworben wurde (50%-Regel, s.o.). Bei einer bisweilen praktizierten öffentlichen Zertifikatsübergabe unterschreibt häufig auch ein Mitglied der jeweiligen Hochschulleitung. Dies ist allerdings nicht standardisiert.

10. Qualitätssicherung

Für die Qualitätssicherung sind die einzelnen Standorte zuständig. Es gibt aber eine Abstimmung über einzelne Fragen der üblichen schriftlichen Veranstaltungsevaluation, um auch Quervergleiche zu ermöglichen. Zurzeit finden Beratungen über eine Vereinheitlichung der Qualitätssicherungsmaßnahmen statt. Die Qualitätsfragen der Qualitätssicherung müssen aber vorläufig noch als ungelöst betrachtet werden.

11. Kosten des Studiums

Anfallende Kostenbeiträge sind unter dem Veranstaltungsangebot der jeweiligen Hochschule angegeben. In der Regel sind die Veranstaltungen für Angehörige der eigenen Hochschule kostenfrei oder mit einem kleineren Betrag zur Unkostenbeteiligung belegt. Für die Teilnahme von Angehörigen der Hochschulen des Netzwerks werden zurzeit 50 Euro erhoben für Externe 100 Euro pro Veranstaltungstag.

12. Beratung und Kontakt

Die Beratung wird durch Mitglieder der einzelnen Einrichtungen vorgenommen. Jede Einrichtung verfügt über eine Website.

13. Homepage

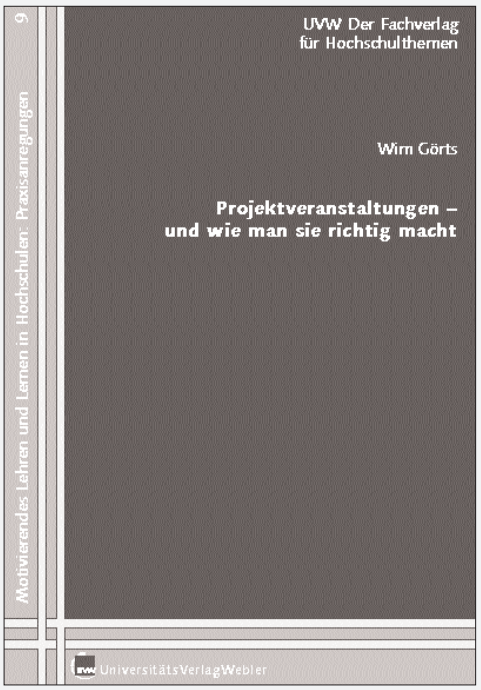
Das aktuelle Gesamtprogramm aller am Netzwerk beteiligten Einrichtungen ist abrufbar unter www.hd-on-line.de. Die Anmeldung erfolgt jeweils bei der hochschuldidaktischen Einrichtung, die eine Veranstaltung anbietet.
Das hochschuldidaktische Veranstaltungsangebot geht an einzelnen Einrichtungen weit über das Zertifikatsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" hinaus. Die Teilnahme an diesen Veranstaltungen in unterschiedlichen Weiterbildungs- und Beratungsformaten ist möglich und erwünscht.

■ **Dr. Dr. Johannes Wildt,** Professor für Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktisches Zentrum der Technischen Universität Dortmund,
E-Mail: johannes.wildt@uni-dortmund.de

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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.

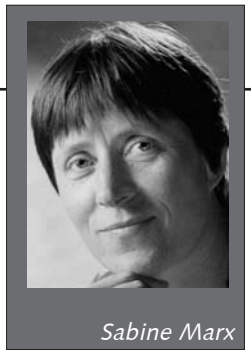


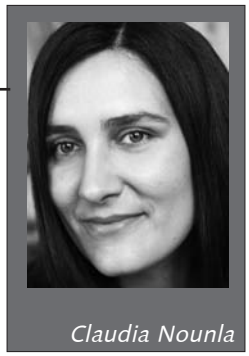
ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

Sabine Marx & Claudia Nounla

WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen


Sabine Marx


Claudia Nounla

Zielgruppe
Mit dem Bausteinprogramm WindH richtet sich das Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen (KHN) an der TU Braunschweig an interessierte Lehrende aller niedersächsischen Hochschulen: Professor/innen, Privatdozent/innen, Habilitand/innen, Doktorand/innen, Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Lehrbeauftragte.

Besondere Kennzeichen/Profil
Die Bausteine werden als Workshops zentral an der TU Braunschweig angeboten oder in den Hochschulen vor Ort durchgeführt und durch Lehrversuche der Teilnehmenden mit Hospitation ergänzt. Die einzelnen Bausteine wurden zu Modulen zusammengefasst, um den Teilnehmern eine bessere Orientierung im Angebot zu ermöglichen und eine Empfehlung für die Reihenfolge des Besuchs der einzelnen Veranstaltungen auszusprechen.
Es handelt sich um eine berufsbegleitende Weiterbildung, die mit einem Zertifikat abschließt.

Beginn, Umfang und zeitliche Dauer
Die Weiterbildung kann jederzeit durch den Besuch von Workshops begonnen werden. Die Basisworkshops des ersten Moduls werden zweimal jährlich angeboten und werden für den Einstieg in die Weiterbildung empfohlen.
Es gibt keine vorgeschriebene zeitliche Dauer; in der Regel wird die Weiterbildung im Zeitraum von zwei bis drei Jahren absolviert.
Alle Pflichtkurse werden ein- bis zweimal jährlich angeboten, hinzu kommt ein umfangreiches Wahlpflichtprogramm mit wechselnden Angeboten, die aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik aufgreifen.

Modul 1	Modul 2	Modul 3
Blickpunkt Lehre Lehre planen und gestalten Methodenwerkstatt Lehrexperimente mit Feedback (passive Teilnahme)	Didaktische Gesprächsführung Beratung und Coaching in der Hochschule Prüfungen an der Hochschule Feedback in Lehrveranstaltungen	E-Learning Einführung Lehrexperimente mit Feedback (aktive Teilnahme) Wahlpflichtbausteine (im Umfang von insgesamt 6 Tagen)

Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang
Jedes Modul umfasst 6-8 Weiterbildungstage. Eine persönliche Profilbildung ist insbesondere durch den Wahlpflichtbereich im Modul 3 möglich.

WindH online-Workshops
Mit WindH online wird ein neuer Weg in der hochschuldidaktischen Qualifizierung beschritten. Einzelne Workshops aus dem WindH-Programm wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts zu online-Workshops weiterentwickelt und getestet. Dazu gehören E-Learning- und Blended-Learning-Bausteine, in denen Workshops mit einer Beratung und ergänzenden Coaching-Elementen verknüpft sind. Die Distance-Learning-Workshops dauern sechs bis acht Wochen. Dieser Zeitraum ermöglicht es, Lerninhalte während der Workshopzeit in der eigenen Lehrpraxis erproben und reflektieren zu können.
Die Workshops beginnen und enden jeweils mit einer Videokonferenz, an der alle Teilnehmer/innen beteiligt sind. Während der Workshoplaufzeit bearbeiten die Teilnehmer/innen individuell oder kooperativ die Workshopinhalte und dokumentieren ihre Tätigkeiten auf einer gemeinsamen Plattform im Internet. Bei der Umsetzung in die Lehrpraxis und bei der Auswertung werden die Teilnehmer/-innen von Online-Coaches beratend begleitet. Dieses Format ermöglicht den hochschulübergreifenden, standortunabhängigen Austausch für Lehrende, was in einem Flächenland wie Niedersachsen von besonderer Bedeutung ist.

Zulassungsvoraussetzungen und Anerkennung von Leistungen
Teilnehmen kann, wer zur o.g. Zielgruppe gehört. Wesentliche Zulassungsvoraussetzung ist die Durchführung eigener Lehrveranstaltungen. Andernorts erbrachte Leistungen werden anerkannt, wenn überprüfbar ist, dass sie dghd-Standards entsprechen.

Organisation der Weiterbildung und Qualitätssicherung
Teilnehmende melden sich selektiv zu Einzelveranstaltungen an, die im Ein- oder Zweitagesformat als Blockveranstaltung stattfinden. Das Lernen wird mit Hilfe der E-Learning-Plattform StudIP unterstützt.[1]
Die Qualitätssicherung erfolgt u.a. durch regelmäßige Evaluationen der einzelnen Workshops, Life-Eva-

luation, Austauschtreffen für Dozent/innen, Supervision, Intervision und Fortbildung der Beteiligten sowie intensive überregionale Netzwerkarbeit mit externen Hochschuldidaktiker/innen und Weiterbildungsexpert/innen.

Abschluss

Vor dem Abschluss ist als Prüfungsleistung eine Dokumentation und Durchführung einer eigenen Lehrveranstaltung im Rahmen des Workshops „Lehrexperimente mit Feedback" zu erbringen.
Sind alle erforderlichen Leistungen erbracht, wird das DGHD-akkreditierte Zertifikat „Weiterbildung in der Hochschullehre" ausgestellt. Es wird von der Wissenschaftlichen Leitung und der Geschäftsführung des KHN unterzeichnet.[2]

Kosten, Beratung und Kontakt

Die Kosten für den Besuch einzelner Workshops belaufen sich auf 70 Euro/Tag. Es besteht die Möglichkeit, die Weiterbildung im Paket zu buchen (985 Euro).
Vertiefende Informationen zu den einzelnen Bausteinen des WindH-Programms können auf unseren Webseiten eingesehen werden: www.tu-braunschweig.de/khn

Koordinatorin des WindH-Programms:
Frau Dipl-Päd. Michaela Krey,
E-Mail: michaela.krey@tu-braunschweig.de

Kompetenzerwerb in den Workshops

Für jeden einzelnen Workshop des WindH-Programms gibt es eine detaillierte Beschreibung der dort zu erwerbenden Kompetenzen und der gelehrten Inhalte. Die Inhalte und Beschreibungen werden bei Bedarf weiter entwickelt und angepasst.

[1] In Kooperation mit einzelnen niedersächsischen Hochschulen (z.B. Medizinische Hochschule Hannover, Tierärztliche Hochschule Hannover, Fachhochschule Hannover) wird die Weiterbildung inhouse vor Ort angeboten. Dabei gelten andere Anmeldemodalitäten: die Anmeldung erfolgt für ganze Module bzw. für das Gesamtzertifikat.

[2] Bei inhouse erworbenen Zertifikaten zeichnet i.d.R. der Präsident der Hochschule und die Wissenschaftliche Leitung des KHN.

■ **Dr. Sabine Marx,** Geschäftsführerin, Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen, E-Mail: sabine.marx@tu-braunschweig.de
■ **Dr. Claudia Nounla,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen, E-Mail: c.nounla@tu-bs.de

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

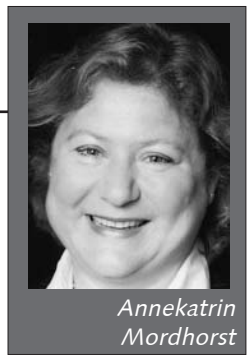
Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre" in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang 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 Erstsemesteransturms 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.

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

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Imke Krebs & Annekatrin Mordhorst

Imke Krebs


Annekatrin Mordhorst

Einführung eines strukturierten Fortbildungssystems zur Hochschuldidaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel - Struktur der Darstellung des Programms

Das Projekt ‚Einführung eines strukturierten Fortbildungssystems zur Hochschuldidaktik an der CAU' besteht aus zwei Teilbereichen, denen jeweils unterschiedliche Zielgruppen und Bedarfslagen zugrunde liegen.

Teilbereich I: Individuelles Coaching zur Optimierung der eigenen (Lehr-)tätigkeit, Coaching for Professionals COP
Zielgruppe sind Professorinnen und Professoren (Neu- und Erstberufene), also etablierte Hochschullehrende.
Ein berufsbegleitendes Angebot an individuellem Coaching im Umfang von 10 Stunden mit einem externen erfahrenen Coach soll die etablierten Hochschullehrenden motivieren, in dieser persönlichen und diskreten Atmosphäre über mögliche Veränderungsziele in der Lehre oder im beruflichen Alltag zu reflektieren.

Teilbereich II: Strukturiertes Fortbildungsprogramm „Hochschullehre"
Zur Zielgruppe für diesen zweiten Bereich gehören Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit ersten Erfahrungen in der Hochschullehre, neu eingestellte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
Durch die berufsbegleitende erfolgreiche Teilnahme an diesen modularisierten Fortbildungen z.B. zu den Themenbereichen Hochschuldidaktik, Führung, Kommunikation und auch Administration können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Zertifikat erwerben. Dieses umfasst insgesamt den Besuch von fünf Fortbildungen im Gesamtumfang von maximal 10 Tagen. Individuelles Coaching und Beratung begleiten die berufliche Weiterentwicklung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Vorüberlegungen
Zum Teilbereich I Individuelles Coaching CoP Coaching for Professionals gab es noch keine spezifischen Angebote an der CAU. Im Rahmen der Personalentwicklung werden seit 2007 Coachings für das Hochschulpersonal vermittelt mit dem Ziel, selbst definierte berufsbezogene Situationen zu klären oder auch eigene Potenziale zu entdecken. Insbesondere Nachwuchswissenschaftler/innen und Doktorand/-innen nahmen dieses Angebot bereits sehr gut an. Die weiterhin steigende Nachfrage und die positiven Rückmeldungen und Erfahrungen aus dem bestehenden Angebot zeigen die hohe Akzeptanz durch die Nutzerinnen und Nutzer und die Effektivität des Ansatzes.
Erfahrene langjährig tätige Professorinnen und Professoren hatten bislang wenig auf das Angebot und auch die Fortbildungsangebote reagiert. CoP Coaching for Professionals sollte hier nun auf attraktive Weise Anreize für die etablierten Lehrenden schaffen.
Im Teilbereich II Strukturiertes Fortbildungsprogramm „Hochschullehre" sollen neue und bestehende Angebote in einem strukturierten Fortbildungsprogramm so vernetzt werden, dass für alle Zielgruppen (Professor/in, Nachwuchswissenschaftler/in, Doktorand/in) attraktive passgenaue Fortbildungen mit einem differenzierten Zertifizierungssystem angeboten werden können. Dies kann bereits auf ein seit vielen Jahren erfolgreiches Fortbildungsangebot für das wissenschaftliche Hochschulpersonal gründen. Ergänzend zu den Kernbereichen der Hochschullehre werden auch Seminare zu den Schlüsselqualifikationen angeboten. Thematisiert werden im Kernbereich die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Aktivierendes Lehren und Konfliktsituationen in Lehrveranstaltungen. Neben speziellen Seminaren für Doktorandinnen und Doktoranden (z.B. Vom Manuskript zur Veröffentlichung, Zeitmanagement, How to get into writing flow, Academic presentations) unterstützen Seminare zu den Themenbereichen Führung und Konfliktmanagement, Projektmanagement, Kommunikation, aber auch Karriere und Networking die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der CAU. Weitere Angebote von der Pressearbeit bis zum Fundraising bieten Informationen und Kompetenzerweiterung für die vielen zusätzlichen Aufgaben und Arbeitsfelder der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auch in diesem Bereich.

Projektansatz und Konzeption
Teilbereich I Coaching for Professionals
Ziel ist es, Professoren und Professorinnen durch ein individuell zugeschnittenes, für sie kostenfreies Coaching for Professionals zu motivieren, über ihr berufliches Handeln zu reflektieren, neue Sichtweisen zu gewinnen und aktiv eigene Lösungswege zu entwickeln.
Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Implementierung von Coaching auf professoraler Ebene ist Vertraulichkeit. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Rolle der koordinierenden Person, die zugleich vertraulicher Ansprechpartnerin für die Professorinnen und Professoren ist. Aufgabe des Koordinators ist es, einen Coach Pool aus professionellen hochqualifizierten Coaches möglichst mit

Hochschulhintergrund aufzubauen und die Professorinnen und Professoren mit einem passenden Coach aus diesem Coach Pool in Kontakt zu bringen. Nach einem ersten Vorgespräch zwischen Coach und Lehrendem entscheiden beide, ob sie zusammenarbeiten wollen. Zunächst wird ein Stundenumfang von 10 Stunden bewilligt. Die Verteilung der Stunden kann individuell geregelt werden. Der konkrete Ablauf des Coachings wird inhaltlich, zeitlich und wenn gewünscht auch räumlich zwischen dem Coach und dem Coachee individuell vereinbart. Nur Coach und Coachee kennen die im Coaching angesprochenen Themen. Selbst die Teilnahme ist nur der vermittelnden Person bekannt. Eine abschließende Evaluation befragt den wahrgenommenen Erfolg durch dieses Instrument und die Rahmenbedingungen, um sie formativ zu optimieren.
Von sehr großer Bedeutung ist die Kommunikation dieses Angebots. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind vom Präsidenten über diese neue Option informiert worden. Für das Gelingen dieses Projekts unerlässlich ist die überzeugte Unterstützung des Präsidiums.
Geplant ist eine Veröffentlichung, in der eine Wissenschaftlerin oder ein Wissenschaftler, die oder der sich bereits erfolgreich hat coachen lassen, berichtet, um hier Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen.
Nach Anlaufen des Projektes ist für das Frühjahr 2010 eine Veranstaltung mit wissenschaftlichem Vortrag sowie mit der Anwesenheit von Coaches zum unverbindlichen Kennenlernen geplant. Diese soll Coaching mit seinen Möglichkeiten bekannter machen und dazu beitragen, Bedenken und Vorbehalte aufzulösen.

Teilbereich II: Strukturiertes Fortbildungsprogramm „Hochschullehre" mit Zertifikat

Das Konzept eines strukturierten Fortbildungsprogramms „Hochschullehre" baut ein bereits bestehendes Fortbildungsprogramm zur Hochschuldidaktik konsequent und umfassend aus. Entwickelt wird nun im Rahmen des Projektes eine Fortbildungsstruktur, die modularisierte Fortbildungen, Beratungs- und Coachingkonzepte sowie Verfahren der Evaluierung zu einem Gesamtprogramm verbindet. Das strukturierte Fortbildungsprogramm schließt mit einem Zertifikat ab. Den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der CAU steht mit Start des Projektes ein hochschuldidaktisches Fortbildungsprogramm zur Verfügung, das 12 Seminare pro Semester umfassen wird, die wiederum auf 4 Themenbereiche aufgeteilt sind und in einem dreisemestrigen Zyklus angeboten werden.

Ablaufplan

Das strukturierte Fortbildungsprogramm besteht aus drei Phasen.

a. Hochschuldidaktische Beratung/Coaching,
b. Fortbildungsseminare,
c. Abschlussphase: Lehrbeispiel, Auswertung und Feedbackgespräche.

Für die teilnehmende Wissenschaftlerin bzw. den teilnehmenden Wissenschaftler wird in einer individuellen Eingangsberatung ein genau auf die jeweiligen Vorkenntnisse und Ziele abgestimmter Fortbildungsplan erstellt. Dieses individuelle Fortbildungsprogramm deckt 5 Seminare aus den Themenfeldern Hochschuldidaktik oder Führungskompetenz ab und soll in einem Zeitraum von 3-4 Semestern absolviert werden. Innerhalb dieses Zeitraumes erhalten die Teilnehmenden ebenfalls fakultativ ein Einzelcoaching. Ein Abschlussbericht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ein Lehrbeispiel sowie ein Auswertungsgespräch runden die Fortbildung ab und begründen die Zertifikatserteilung.
Das Fortbildungsprogramm umfasst ca. 60 Std. Fortbildung, 12 Std. Einzelcoaching (Eingangsberatung, Zwischentermine und Auswertungsphase) sowie Eigenleistung für den Abschlussbericht und das Lehrbeispiel.

Bausteine des Programms

A. Hochschuldidaktische Beratung/Coaching/Mentoring

Ziel des begleitenden hochschuldidaktischen individuellen Coachings ist es, die Entwicklung von Kompetenzen in allen Bereichen der Hochschullehre zu fördern und zu unterstützen. Für dieses Coaching sollen erfahrene Hochschullehrende, die über Coachingkompetenz verfügen, vermittelt werden. Das Coaching für das Zertifikat Führung führen externe Coaches aus dem Coach Pool für das Coaching for Professionals durch. Die Begleitung der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erstreckt sich über einen Zeitraum von drei bis vier Semestern.

B. Fortbildungsseminare

Die hochschuldidaktischen Fortbildungen gliedern sich in Basis- und Vertiefungsangebote. Das Basisprogramm ist eine 1,5 tägige aktive Einführung in die Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik und hat Basiswissen über Didaktik, Lehrmethoden und Methoden der Kommunikation zum Inhalt. Nach jeweils kurzer theoretischer Einführung und Demonstration bleibt viel Raum zum Ausprobieren und Üben. Vertiefungsangebote sind ein-, 1,5- oder 2-tägige Veranstaltungen, die sich intensiver mit einzelnen Themenbereichen auseinandersetzen wie z.B kompetente Steuerung von Gruppenprozessen, Start in die Lehre (Souverän starten), aktivierende Methoden (Munterrichtsmethoden, Motivatoren), Selbstreflexion (Lehrportfolio), Lernforschung (Neurodidaktik, Spiegelneurone, Lehren und Lernen mit TZI), Ergebnissicherung in der Lehre (Prüfungen und Evaluation), Methodentraining, E-Learning (Didaktik der Lehre 2.0). Die Vertiefungsangebote sind Einzelveranstaltungen oder Veranstaltungsreihen mit drei bis fünf Terminen.
Die Führungsseminare betreffen die Führungsstile, eine Führungstrilogie (Führungskompetenzen entwickeln - professionelle Führungsrhetorik trainieren - Führungsinstrumente sicher anwenden), Konfliktmanagement und Motivation als Führungsaufgabe und die Führung von unten (ich und meine Führungskraft). An den Praxistagen für Führungskräfte beraten Führungskräfte kollegial Fragen und Fälle aus ihrem Führungsalltag.
Seminare, die sowohl für das hochschuldidaktische als auch für das Führungszertifikat absolviert werden können sind im Erweiterungsprogramm enthalten und betreffen die Bereiche Kommunikation und Beratungskompetenz, Präsentation und Stimme, Medienkompetenz, Karriere, Bewirtschaftung und nicht zuletzt die Karriere und die Vereinbarkeit von beruflichen und familiären Aufgaben.
In jedem Studienjahr stehen Seminare aus allen Themenfeldern zur Verfügung. Die Seminarthemen werden beständig an die Erfordernisse und Bedarfe angepasst.

Alle Teilnehmenden, die nicht über pädagogische und/oder psychologische Vorkenntnisse verfügen, sollen ein Seminar aus dem Basisangebot belegen. Alle anderen wählen ein zusätzliches Seminar aus dem Vertiefungsbereich aus.

C. Abschlussphase: Auswertung und Feedbackgespräche
Die Abschlussphase beendet den Beratungs- und Coachingprozess und initiiert kollegiale Formen der Auswertung und Qualitätsentwicklung von Lehrveranstaltungen.
Formen der Auswertung können dabei sein:
- Evaluation von eigenen Lehrveranstaltungen,
- Videodokumentation von eigenen Lehrveranstaltungen mit individueller Auswertung,
- Hospitation in eigenen Lehrveranstaltungen mit individueller Auswertung,
- Moderierte kollegiale Beratung.

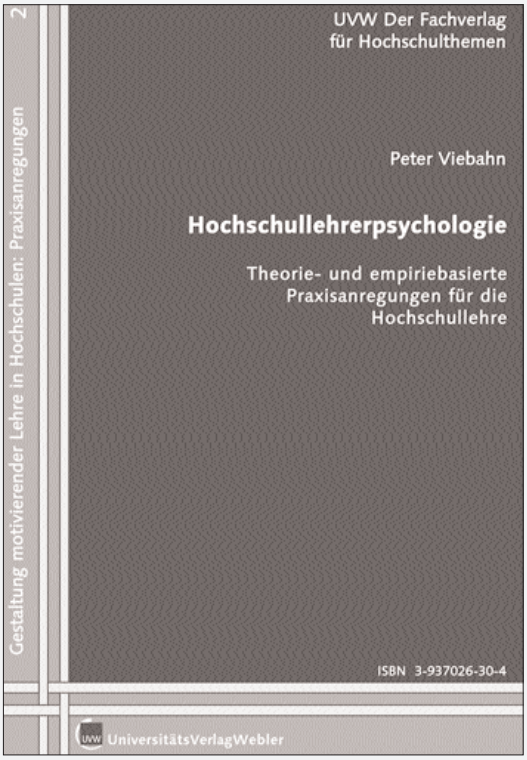
Gegenstand der Auswertung sind dabei auch der Abschlussbericht und die Evaluierung einer Lehrveranstaltung.

Zertifikat
Für die Erfassung der Teilleistungen steht ein Formular zur Verfügung. Die Teilnahme am Coaching, an den Seminaren und an der Abschlussphase wird dokumentiert, das Vorliegen eines Abschlussberichtes und einer Veranstaltungsevaluation wird vom Berater/Coach bescheinigt.
Über die Teilnahme an dem gesamten Fortbildungsprogramm wird ein Zertifikat ausgestellt. Sofern das Fortbildungsprogramm nicht vollständig abgeschlossen wird, werden die Teilleistungen aufgelistet und bescheinigt.

Homepage für weitere Informationen:
http://www.weiterbildung.uni-kiel.de/wiss-hochschulpersonal

■ **Imke Krebs,** Dipl.-Psych., Hochschuldidaktik und Coaching, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, E-Mail: ikrebs@uv.uni-kiel.de
■ **Annekatrin Mordhorst,** Leiterin der Wissenschaftlichen Weiterbildung, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, E-Mail: amordhorst@uv.uni-kiel.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschieden Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

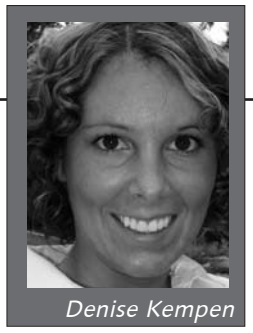
ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Denise Kempen & Dirk Rohr

Peer Leer Learning & Counceling im Fokus - Das Programm des Zentrums für Hochschuldidaktik der Universität zu Köln im Überblick


Denise Kempen

Dirk Rohr

Das Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD) ist eine zentrale Einrichtung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Es wurde im Oktober 2007 gegründet mit dem Ziel, die Qualität der Lehre und des Lernens an der Universität zu Köln zu entwickeln, zu sichern und zu verbessern. Hierzu konzentriert sich das ZHD unter anderem auf die Organisation, Realisation und Evaluation eines umfangreichen Programms mit vielfältigen Leistungen und Angeboten zur Aus-, Fort und Weiterbildung von Lehr-Lern-Kompetenzen. Im Zuge dessen und auch infolge seiner Mitgliedschaft im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW, welches einen Zusammenschluss hochschuldidaktischer Zentren und Arbeitsstellen an nordrhein-westfälischen Universitäten darstellt, bietet das Zentrum für Hochschuldidaktik Lehrenden und interessierten Nachwuchswissenschaftlern die Möglichkeit zur Teilnahme am Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule".

Mit Hilfe von ausgewiesenen Experten und Expertinnen, die das Programm gestalten, erwerben die Lehrenden grundlegende und professionelle Lehrkompetenzen für die Hochschule. Um dem Teilnehmerkreis auch in Zukunft ein qualitativ hochwertiges, ausgewogenes, bedarfsentsprechendes und interessantes Programm zur Ausbildung und Vertiefung von Lehrkompetenzen anbieten zu können, wird es fortlaufend evaluiert und weiter entwickelt. Darüber hinaus sind die Lehrenden selbst herzlich dazu eingeladen, ihre Ideen und Vorstellungen aktiv einzubringen.

Neben der Durchführung von hochschuldidaktischen Workshops liegt der Schwerpunkt des ZHD auf der Entwicklung und Verwirklichung von arbeitsbezogenen Angeboten, die sich möglichst leicht in den Hochschulalltag integrieren lassen und insbesondere Prozesse des Peer Learning und der kollegialen Beratung fördern.

Der Peer-Learning-Ansatz ist ein Fokus des ZHD – in Forschung und Praxis. Gemeinsam mit dem Gastprofessor Dr. Charles Deutsch (Harvard University) arbeiten wir intensiv daran, diese Art des ‚Lebendigen Lernens' in die Hochschuldidaktik zu tragen. An dieser Stelle soll er nur in wenigen Stichworten erläutert werden:

Peer Learning oder auch ‚horizontal Learning' meint hierbei ein Lernen von ‚gleich zu gleich' ein Lernen von- und miteinander; reziprokes Lernen mit möglichst wenig Hierarchien. Auf einer Basis von Offenheit, Transparenz, Kongruenz, Empathie und gegenseitiger Wertschätzung kann eine neue Atmosphäre des Lehrens und Lernens entstehen. Theoretischer Hintergrund ist neben vielen anderen der Konstruktivismus: Im Peer Learning und im Counceling des ZHD gehört die Perspektivenvielfalt zum Programm.

Umgesetzt wird dieser Ansatz ganz konkret bspw. in folgenden Angeboten: Es gibt einen hochschuldidaktischen Zirkel, Kollegiale Hospitationen, Kollegiale Fallberatungen, Einzelcoachings sowie Einzel- und Teamsupervisionen.

Darüber hinaus entwickelt und verantwortet das ZHD diverse Projekte im Bereich der hochschuldidaktischen Organisations-, Programm- und Personalentwicklung – alle mit dem Fokus des Peer Learnings und des Councelings (u.a. Vergabe von Lehrpreisen, Tutorenqualifizierungsprogramm, Mentoring in der Hochschuldidaktik, Peer-Info Pool). Die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen werden in einem jährlichen Selbstbericht und in wissenschaftlichen Publikationen dargelegt und für die interessierte Scientific Community nachvollziehbar dokumentiert.

Zielgruppe

Das Angebot des ZHD richtet sich in erster Linie an die Lehrenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät (ca. 600), doch auch die wissenschaftlich Beschäftigten der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, der Rechtswissenschaftlichen Fakultät, der Medizinischen Fakultät, der Philosophischen Fakultät und der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sind dazu eingeladen die Angebote des Zentrums für Hochschuldidaktik zur Professionalisierung der Lehrkompetenz zu nutzen.

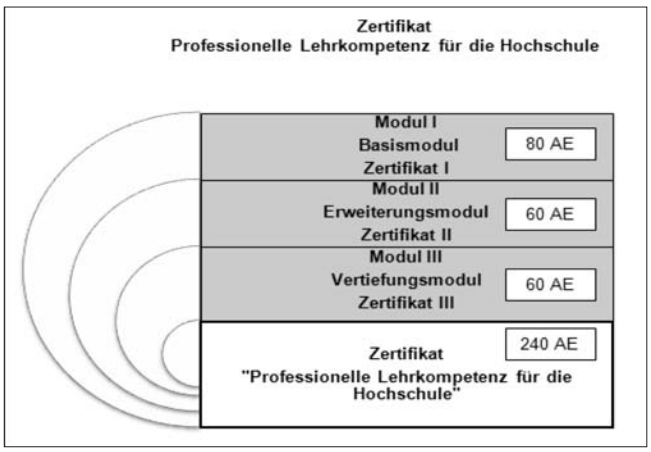
Betont wird ferner, dass zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses die Veranstaltungen insbesondere auch allen Promotionsstudentinnen und -studenten der Universität zu Köln offen stehen, die sich in Ihrer Rolle als Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern auf die Lehre in einer Hochschule oder in einer vergleichbaren Bildungseinrichtung professionell vorbereiten möchten. Um zur zugelassen zu werden, ist eine formale Bescheinigung des Doktorvaters/der Doktormutter über die Zulassung zur Promotion an der Universität zu Köln sowie ein kurzes Empfehlungsschreiben einzureichen, aus dem hervorgeht, dass sich der Promotionsstudent/die Promotionsstudentin aufgrund seiner persönlichen und fachlichen Qualifikationen für eine wissenschaftliche Laufbahn in der Hochschule und die Übernahme von Lehrtätigkeiten in Zukunft eignet.

Des Weiteren bietet das ZHD im Rahmen des Weiterbildungsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" insbesondere auch Wissenschaftlerinnen und

Wissenschaftlern anderer Hochschulen gegen eine Teilnahmegebühr Zugang zu den hochschuldidaktischen Veranstaltungen. Für Personen, die zur wissenschaftlichen Lehre an der Universität zu Köln beschäftigt sind, ist die Teilnahme an den Veranstaltungen dank der freundlichen Unterstützung des Dekanats ab August 2009 kostenlos.

Aufbau und Struktur des Programms

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau des Programms



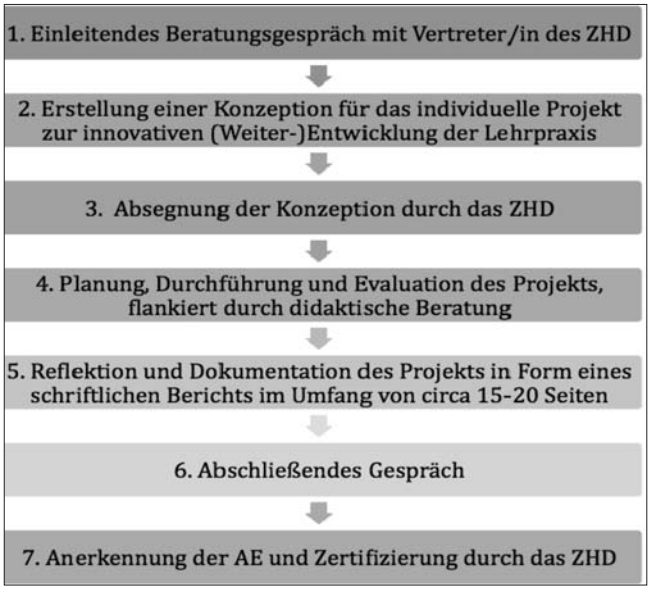
Das Weiterbildungsprogramm „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" setzt sich zusammen aus einem Basismodul, einem Erweiterungsmodul und einem Vertiefungsmodul. Um das Zertifikat „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" zu erwerben, müssen alle drei Module mit einem Umfang von insgesamt 240 Arbeitseinheiten (1 Arbeitseinheit entspricht 45 Minuten) absolviert werden. Es ist jedoch auch möglich, sich zum Erwerb einer Basisqualifikation im Bereich Hochschullehre ausschließlich zur Teilnahme am Modul I (bzw. Modul I+II) zu entscheiden. Es wird jeweils nach Abschluss eines Moduls ein entsprechendes Hochschuldidaktik-Zertifikat (I,II,III) ausgestellt. Nach Abschluss aller drei Module erhält der Teilnehmer oder die Teilnehmerin das Gesamtzertifikat „Professionelle Hochschullehre NRW".
Außerdem kann jede Veranstaltung vollkommen losgelöst vom Zertifikatsprogramm einzeln ausgewählt und besucht werden. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern steht zudem offen, sich erst zu einem späteren Zeitpunkt dazu zu entscheiden, das Zertifikat doch noch zu erwerben. Damit ist gewährleistet, dass sich jede Lehrperson entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen in der aus ihrer Sicht erforderlichen Tiefe und Breite selbst gesteuert qualifizieren und dem entsprechende Angebote zusammenstellen kann.

Modul I – Basismodul
Im Basismodul arbeiten die Teilnehmer/innen an Grundfragen des Lehrens und Lernens. Die Organisation von Lernprozessen steht im Zentrum, soweit sie sich auf Lernsituationen, Lehrveranstaltungen und die Förderung des Selbststudiums bezieht. Das Themenfeld „Lehren und Lernen" umfasst folgende Aspekte:
- Aktivierung / Motivierung (inkl. Lehrtheorie/Lerntheorie),
- Ergebnisse der Lernforschung,
- Kriterien guter Lehre,
- Planung einer Lehrveranstaltung (Struktur, Formen und Formate der Lehrveranstaltung; Lehr- und Lernziele; Stoffreduktion; didaktisch sinnvoller Methodeneinsatz),
- Rolle und Selbstverständnis von Hochschullehrenden,
- Einstellungen und Haltungen zu Lehre und Studierenden,
- Einsatz von Medien einschließlich E-Learning,
- Kommunikation und Feedback,
- Umgang mit schwierigen Lehr-/Lernsituationen.

Modul II – Erweiterungsmodul
Im Erweiterungsmodul können die Teilnehmer/innen spezielle, auch fachbezogene Aspekte des Lehrens und Lernens thematisieren, wobei die im Basismodul behandelten Themen weitergeführt werden sollen; ergänzend kommen weitere Themenfelder hinzu:
- Prüfen und Bewerten (Vorbereiten, Durchführen, Bewerten mündlicher und schriftlicher Prüfungen; Prüfungen in modularisierten Studiengängen),
- Studierende beraten (Lernberatung, Prüfungsberatung, Betreuung von Haus- und Abschlussarbeiten oder Projekten, Sprechstunden),
- Evaluieren (von Lehrveranstaltungen/Studiengängen).

Modul III – Vertiefungsmodul
Die Vertiefung im Modul III sollte in der Regel in Form eines individuellen Projekts zur innovativen (Weiter-)Entwicklung der – möglichst eigenen – Lehrpraxis, von Studiengängen oder zu fachübergreifenden Aspekten von Lehre und Studium realisiert und mit einer die Praxis begleitenden didaktischen Beratung verbunden werden. Die Teilnahme an hochschuldidaktischen Workshops ist im Rahmen des Moduls III nicht unbedingt erforderlich, aber weiterhin möglich und gerade dann besonders sinnvoll, wenn sie sich auf das individuelle Lehr- und Entwicklungsprojekt beziehen. Die Arbeitsschritte innerhalb des Vertiefungsmoduls III gliedern sich wie folgt:

Abbildung 2: Ablauf im Vertiefungsmodul III



Wie die verschiedenen Aktivitäten in das Vertiefungsmodul einbringen können und wie diese in Form von Arbeitseinheiten erfasst und anerkannt werden können, wird während des einleitenden Beratungsgesprächs mit einer Vertreterin/einem Vertreter des Zentrums für Hochschuldidaktik besprochen. In jedem Fall aber ist ein Teil der Aktivitäten auf die Reflexion, Dokumentation und Evaluation der eigenen Lehrtätigkeiten und die Entwicklung von Rollen- und Selbstverständnis zu verwenden. Eine Evaluation des innovativen Projekts (z. B. mittels Fragebogen) ist obligatorisch, die Ergebnisse der Evaluation sollen später auch Eingang in den schriftlichen Bericht finden. Darüber hinaus ist zu beachten:
Für das individuelle Lehr- oder Entwicklungsprojekt werden nur solche Aktivitäten auf die Qualifizierung angerechnet, die über die üblichen Lehraktivitäten (z.B. das Durchführen einer regulären Veranstaltung) hinausgehen. Als Beispiele für Lehr- und Entwicklungsprojekte seien genannt:

- Entwickeln und Durchführen eines innovativen Lehrveranstaltungskonzepts,
- Erarbeiten von E-Learning-Szenarien,
- Entwickeln von Modulen oder Studiengängen,
- Entwickeln und Durchführen von Studienreformmaßnahmen,
- Entwickeln und Durchführen eines Tutorien-/Mentoringprogramms.

Als eine durchschnittliche Mindestgröße für ein Projekt werden 40 Arbeitseinheiten (AE) angesetzt (Zeitbedarf für Schreibphase und Beratung eingerechnet), dieser Zeitaufwand sollte nicht unterschritten werden. Wenn mehr Zeit investiert wird, kann nach Absprache auch eine größere Anzahl an Arbeitseinheiten (bis zu 80 AE) auf das Vertiefungsmodul angerechnet werden. Je nach Zuschnitt kann das Projekt außerdem auf ein oder mehrere der insgesamt fünf Themenfelder bezogen bzw. angerechnet werden.
Wie bereits in Punkt 4. erwähnt, wird das Projekt in der Phase der Planung und Durchführung hochschuldidaktisch begleitet und beraten. Dies geschieht nach je nach Zielsetzung und Gegenstand des Projekts in Absprache mit der Lehrperson z.B. in Form von

- Expertenberatung (auch externer),
- kollegialer Beratung,
- Hospitation (auch fachübergreifend),
- Supervision,
- Beratung im Kontext spezieller Workshops.

Das Projekt wird schließlich durch eine schriftliche Dokumentation/Reflexion (15-20 Seiten) sowie ein ausführliches Feedback-Gespräch mit Vertreter/innen der hochschuldidaktischen Einrichtung abgeschlossen, und die Arbeitseinheiten auf das Zertifikatsprogramm angerechnet.
Zusätzlich sollten die Teilnehmerinnen/Teilnehmer der hochschuldidaktischen Qualifizierung „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ am Ende des gesamten Weiterbildungsprogramms ein eigenes Lehrportfolio erstellt haben. Dazu arbeitet das ZHD derzeit an der Entwicklung eines schriftlichen Leitfadens sowie eines Kriterienkatalogs, anhand dessen der anzunehmende, erreichte Lernzuwachs zum Zeitpunkt des Abschlusses des Zertifikatsprogramms erfasst und bewertet werden kann.

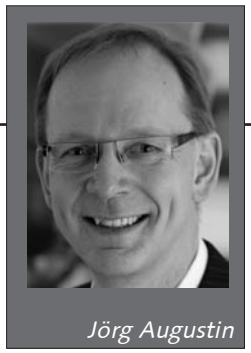
Qualitätssicherung des hochschuldidaktischen Angebots
Um dauerhaft ein qualitativ hochwertiges hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm vorhalten zu können, werden vor der Beauftragung zur Durchführung eines Workshops ausführliche Besprechungen mit den internen und externen Anbietern durchgeführt. Für das Zustandekommen einer Zusammenarbeit sind diverse Kriterien zu erfüllen, wie bspw. die eigene hochschuldidaktische Qualifikation des Anbieters, der Einsatz aktivierender Methoden, die Teilnehmerorientierung im Workshop usw. Dazu werden die Angebote im Vorfeld sorgfältig geprüft und (sofern erforderlich) an konzeptionell, inhaltlich und methodisch die Standards des Zentrums für Hochschuldidaktik angepasst.
Darüber hinaus führt das ZHD seit seiner Einrichtung regelmäßige Evaluationen der hochschuldidaktischen Angebote und Leistungen durch, die vom ZHD selbst bzw. in Zusammenarbeit mit internen und externen Anbietern durchgeführt werden. Ziel der Evaluation ist es, zu ermitteln, wie zufrieden die Teilenhmenden insgesamt mit den einzelnen Angeboten und Leistungen sind und inwieweit sie die hochwertige Aus- und Weiterbildung von Lehr-Lernkompetenzen auf Seite der Teilnehmenden fördern.
Die Evaluation der hochschuldidaktischen Veranstaltungen wird mittels eines Standardfragebogens durchgeführt, der sowohl qualitative als auch quantitative Instrumente zur Datenerhebung beinhaltet und von den Teilnehmenden nach dem Besuch einer hochschuldidaktischen Veranstaltung anonym beantwortet wird. Darüber hinaus sollen Hospitationen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterinnen des ZHD in den verschiedenen Veranstaltungen des Programms weiterführende Erkenntnisse über die Qualität des Angebots liefern und im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung in die weitere Ausgestaltung der Leistungen und Angebote zur hochschuldidaktischen Weiterbildung und Beratung einfließen.
Nicht zuletzt sind die Angebote und Leistungen des Zentrums für Hochschuldidaktik in das gemeinsame Qualitätsmanagement des Netzwerks Hochschuldidaktik NRW (z.B. den jährlichen Datenreport) einbezogen. In dem Zusammenhang beteiligt sich das ZHD aktiv an der internen Arbeitsgruppe „Qualitätsmanagement im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW“, die zur Zeit intensiv mit der Entwicklung von hochschulübergreifenden Lösungen im Bereich des Qualitätsmanagements wie z.B. der Entwicklung professioneller QM-Instrumente für hochschuldidaktische Einrichtungen im Netzwerk befasst ist.

Kontaktdaten für weiterführende Informationen
Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD),
www.hf.uni-koeln.de/30432

■ **Denise Kempen,** Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des ZHD,
E-Mail: denise.kempen@uni-koeln.de
■ **Dr. Dirk Rohr,** Akademischer Oberrat im Dekanat, Humanwissenschaftlichen Fakultät, Universität zu Köln, Leitung des Zentrums für Hochschuldidaktik (ZHD), E-Mail: Dirk.Rohr@uni-koeln.de

Jörg Augustin, Wencke Haferkorn, Thomas Horstmann, Andreas Mai & Kerstin Mayhack

Darstellung der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen (HIT)


Jörg Augustin

Wencke Haferkorn

Thomas Horstmann

Andreas Mai

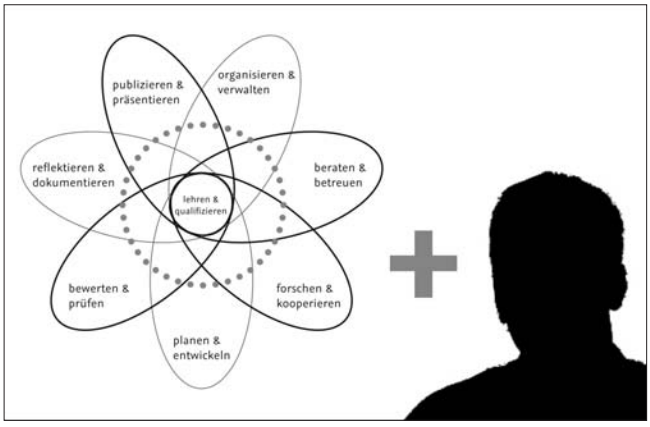
Kerstin Mayhack

1.Zielgruppe

Das Kursangebot der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen (HIT) richtet sich primär an Lehrende und Forschende, die den drei Universitäten (Universität Erfurt, Bauhaus-Universität Weimar, Technische Universität Ilmenau) und den drei Fachhochschulen (Erfurt, Schmalkalden, Nordhausen) in Thüringen angehören. Prinzipiell sind die Kurse jedoch für alle Interessierte offen, die einzelne Veranstaltungen besuchen oder das „Hochschuldidaktische Zertifikat" erwerben möchten. Die HIT wird ideell und finanziell von den genannten sechs Hochschulen getragen.

2. Besondere Kennzeichen/Profil der Struktur

Abbildung 1: Programmatik der HIT: Umfassendes Kursangebot und hochkarätige externe Referenten



(Quelle: HIT 2009 nach Auferkorte-Michaelis, N./ Wirth, D.: HIT - Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE), P-OE 4/2007, Bielefeld)

Die 2001 ins Leben gerufene Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen bietet ein breites, fachübergreifendes Angebot zur Qualifizierung und Personalentwicklung im akademischen Bereich. Fünf Leitmotive kennzeichnen die Programmatik der HIT:

A) Leitmotiv Kursspektrum: Das Kursspektrum umfasst notwendige Schlüsselkompetenzen in Forschung und Lehre und orientiert sich am Rollogramm nach Auferkorte-Michaelis/Wirth (vgl. Abbildung 1). Seit 2008 werden nachfrageorientierte Zusatzkurse im Bereich Wissenschaftsmanagement angeboten. Damit verbunden war eine Neuausrichtung der HIT-Programmatik.

B) Leitmotiv Vorbilder: Die HIT engagiert ausschließlich renommierte externe Referenten (‚Vorbilder') aus ganz Deutschland, die in Kursen mit max. 12 Personen tätig sind. Die Bilanz für 2009: 18 Referenten leiteten 38 Kurse á zwei Tage, an denen 340 Teilnehmer mitwirkten. Zielstellung war und ist es dabei, das über die ‚Vorbilder' generierte Methodenwissen individuell zu vernetzen und damit individuelle Leitbilder in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement zu schärfen.

C) Leitmotiv Dialog: Ein besonderes Augenmerk gilt dem Dialog mit der Zielgruppe. Die HIT nimmt Rücksicht auf den anspruchsvollen Hochschulalltag der Zielgruppe und hat daher den informativen wie auch visuellen ‚Zugang' zur Programmatik und zum Kursangebot bewusst einfach gestaltet. Mittels persönlicher Kontakte, standardisierter Teilnehmerbefragungen und einer übersichtlichen Homepage erfasst die HIT die Bedarfe ihrer Zielgruppen und hochschulspezifische Bedürfnisse. Daraus abgeleitet werden ab 2010 unter anderem Workshops zur Drittmittelakquisition in Zusammenarbeit mit den Forschungsreferaten gestaltet und speziell für Promovierende eine Textwerkstatt mit Peer-Coaching angeboten.

D) Leitmotiv Kontrast: Die HIT setzt bewusst auf andere Akzente als die großen Hochschuldidaktik-Zentren, mit denen sie sich weder personell noch finanziell vergleichen kann und will. Im Mittelpunkt steht Service- und Nachfrageorientierung und ein enger Kontakt zu den sechs beteiligten Hochschulen (über ein Lenkungsteam). Neben festen Programmbausteinen stehen in jedem Kursjahr flexible Bausteine zur Verfügung, die je nach Notwendigkeit eingesetzt werden können (etwa als Inhouse-Veranstaltungen).

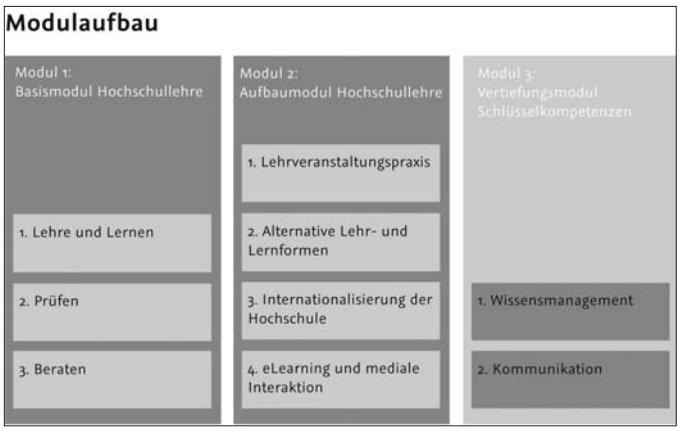
E) Leitmotiv Koordination: Die HIT hat vorrangig koordinierende Aufgaben inne. Sie wird von einer geschäftsführenden Koordinatorin unter Beratung durch das Lenkungsteam geleitet. Darüber hinaus übernimmt die HIT Planungs- und Organisationsaufträge für Graduiertenschulen und strukturierte Promotionsprogramme der beteiligten Universitäten.

3. Beginn, Umfang und Dauer des Studiums

Das „Hochschuldidaktische Zertifikat" ist als berufsbegleitendes Präsenzstudium konzipiert. Die Belegung der einzelnen Veranstaltungen zum Erreichen des Zertifikats kann zu jeder Zeit individuell begonnen werden. Das Zertifikat umfasst 200 Unterrichtseinheiten (26 Veranstaltungstage) und lässt sich je nach persönlichem Zeitbudget in ein bis drei Jahren realisieren.

4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang

Abbildung 2: Modulübersicht der HIT mit Stand Oktober 2009



Quelle: HIT 2009

Das Qualifizierungsangebot der HIT basiert auf einem dreiteiligen Modulkonzept. Jedes Modul setzt sich aus thematisch gruppierten Teilbereichen zusammen, innerhalb derer ein- bis zweitägige Einzelveranstaltungen angeboten werden.

Das erste Modul „Basismodul Hochschullehre" umfasst die Bereiche ‚Lehren und Lernen', ‚Prüfen' und ‚Beraten'. Ziel ist das Kennenlernen und Erproben von basalen didaktischen Fähigkeiten. Im zweiten Modul „Aufbaumodul Hochschullehre" schließt sich eine vertiefende und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Leitbild in der Lehre an: Teilnehmer können hierzu aus den Bereichen ‚Lehrveranstaltungspraxis', ‚Alternative Lehr- und Lernformen', ‚Internationalisierung der Hochschule' sowie ‚eLearning und mediale Interaktion' wählen. Im dritten Modul „Vertiefungsmodul Schlüsselkompetenzen" beschäftigen sich die Teilnehmer mit ‚Wissenschaftsmanagement' und ‚Kommunikation'. Dieses Modul soll die Teilnehmer befähigen, ihre eigenen ‚soft skills' zu erkennen und stärken.

Um das Zertifikat zu erlangen, sind in den Modulen 1 und 2 jeweils acht Veranstaltungstage bzw. im Modul 3 zehn Veranstaltungstage zu absolvieren. Im Modul 1 sind alle drei Teilbereiche, im zweiten Modul verbindlich zwei Veranstaltungen jeweils aus den Themenbereichen ‚Lehrveranstaltungspraxis' und ‚Alternative Lehr- und Lernformen' zu wählen. Die übrigen Angebote stehen zur freien Verfügung. Die Veranstaltungen können auch einzeln besucht werden, ohne den Erwerb des Zertifikats anzustreben.

5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder

Die durch das Zertifikat dokumentierte Didaktikkompetenz gilt inzwischen als wichtiger Karrierebaustein für eine Professur. Dem „Hochschuldidaktischen Zertifikat" und allen Kursen der HIT liegt das praxisbezogene Ziel zugrunde, erworbenes Methodenwissen unmittelbar in der eigenen Tätigkeit in Lehre und Forschung anwenden und umsetzen zu können. Gemäß der Programmatik sind ausschließlich externe und empfohlene Experten (‚Vorbilder') mit der Kursdurchführung betraut. Der ideelle Zusammenhang zwischen den einzelnen Kursveranstaltungen ist von den Teilnehmenden selbst herzustellen. Dabei können vielfältige individuelle Leitbilder in Forschung, Lehre und Wissenschaftsmanagement entstehen. Zwei spezielle Workshops im Modul 3 helfen zudem, die eigenen Berufswege im akademischen Umfeld besser einzuschätzen.

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

Es gibt derzeit keine Zulassungsvoraussetzung. Die Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen ist prinzipiell möglich und wird durch die geschäftsführende Koordinatorin geprüft.

7. Organisation des Studiums

Die Teilnehmer melden sich individuell für jede Veranstaltung an und planen selbst, wann sie welchen Themenbereich wählen und wie sie die Qualifizierung zeitlich und inhaltlich strukturieren. Die verbindliche Anmeldung erfolgt über ein Online-Verfahren auf der Homepage der HIT.

8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs

Die Teilnehmer erhalten nach jeder Veranstaltung eine Teilnahmebescheinigung, stellen eigenverantwortlich ihre Nachweise für das Zertifikat zusammen und reichen diese in der Geschäftsstelle der HIT ein.

9. Art des Studienabschlusses

Die Teilnehmer erhalten nach Erfüllung aller Bedingungen das „Hochschuldidaktische Zertifikat". Es bescheinigt den Teilnehmenden eine Weiterbildung, die den deutschlandweiten Qualitätsstandards der hochschuldidaktischen Ausbildung entspricht. Der Aufbau des Programms orientiert sich an den Richtlinien der "Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik" (DGHD).

10. Art der Qualitätssicherung
Die Qualitätssicherung ist ein Kernbestandteil der Philosophie der HIT. Einerseits werden alle Kurse professionell evaluiert und diese Ergebnisse den Teilnehmenden und Lehrenden zur Verfügung gestellt (kleiner Qualitätskreislauf). Andererseits werden die Ergebnisse im Lenkungsteam der beteiligten Hochschulen vierteljährlich ausgewertet und einmal jährlich an die sechs Hochschulleitungen kommuniziert (großer Qualitätskreislauf). Die Evaluation dient formal der Rechenschaftslegung, ihr wesentlicher Kern ist jedoch inhaltlicher Natur: Die Ergebnisse bestimmen direkt über die Wahl neuer Themen, die Abwahl von Veranstaltungen, die Zusammenarbeit mit Referenten und über Initiativen zur weiteren Verbesserung der Servicequalität mit. Die kleine und flexible Arbeitsstruktur erlaubt es, nötige Veränderungsprozesse kurzfristig zu initiieren und umzusetzen.

11. Kosten des Studiums
Angehörige der beteiligten Hochschulen zahlen für einen Veranstaltungstag 30 Euro, für zwei Veranstaltungstage 50 Euro. Für Externe beträgt das Teilnahmeentgelt entsprechend 50 bzw. 80 Euro. Die Gesamtkosten für das „Hochschuldidaktische Zertifikat" liegen bei etwa 650 Euro für Angehörige des HIT-Verbunds bzw. 1.040 Euro für Externe.

12. Beratung und Kontakt
Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen (HIT)
Geschäftsführende Koordinatorin:
Dipl.-Ing. Wencke Haferkorn
Evaluationsmanagement: Kerstin Mayhack, M.A.
E-Mail: hit@uni-erfurt.de

13. Homepage für weitere Informationen:
Weitere Informationen unter: www.uni-erfurt.de/hit

- **Jörg Augustin,** Dipl.-Ing., Geschäftsführer TU Ilmenau Service GmbH, Technische Universität Ilmenau,
E-Mail: joerg.augustin@tu-ilmenau-service.de
- **Wencke Haferkorn**, Dipl.-Ing. , Geschäftsführende Koordinatorin Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen, E-Mail: hit@uni-erfurt.de
- **Dr. Thomas Horstmann,** Referent für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs, Universität Erfurt, E-Mail: thomas.horstmann@uni-erfurt.de
- **Dr. Andreas Mai,** Büroleiter des Rektors, Bauhaus-Universität Weimar,
E-Mail: andreas.mai@uni-weimar.de
- **Kerstin Mayhack,** M.A., Evaluationsmanagement Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen,
E-Mail: kerstin.mayhack@uni-erfurt.de

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.
Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.
Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

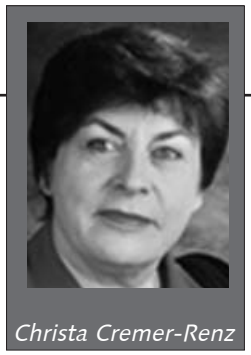
ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

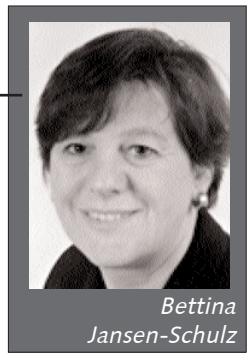
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz

Hochschuldidaktisches Zertifikatprogramm für den Wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg


Christa Cremer-Renz


Bettina Jansen-Schulz

1. Die hochschuldidaktischen Angebote in der Leuphana Universität Lüneburg

Zur Unterstützung der Lehrenden im Bologna-Prozess und im Prozess der Neuausrichtung der Leuphana Universität Lüneburg sowie zur beruflichen Weiterqualifizierung werden verschiedene Elemente hochschuldidaktischer Fort- und Weiterbildung angeboten, die sowohl eine grundständige modularisierte Fortbildung für den Wissenschaftlichen Nachwuchs mit vier Modulen und 17 Bausteinen als auch einzelne Bausteine und Einzelcoaching für erfahrene Lehrende umfassen. Seit 2006/07 werden hochschuldidaktische Veranstaltungen in der Leuphana Universität Lüneburg angeboten.

1.1. Hochschuldidaktische Programmformate

Das Zertifikats-Programm „Lehren und Lernen in Lüneburg" (LLL), welches sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs richtet, trägt zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung bei. Das Programm kann – bei Belegung aller Module – mit einem Lehr-Zertifikat abgeschlossen werden, welches eine breite hochschuldidaktische Kompetenz nachweist (s.u.).

Darüber hinaus bietet die Leuphana Hochschuldidaktik folgende Formate für unterschiedliche Zielgruppen an:

- Alle Lehrenden können alle Module des Zertifikatprogramms belegen.
- Für erfahrene Lehrende sind insbesondere die 10 Bausteine im Vertiefungsmodul interessant, die entlang der besonderen Lerninteressen der Lehrenden organisiert und angeboten werden.
- Für Professorinnen und Professoren wird bei Bedarf ein Einzelcoaching durch hochschuldidaktisch ausgewiesene Expertinnen und Experten angeboten.
- Für neu berufene Professorinnen und Professoren wird es ein extra Angebot geben, welches verpflichtend in Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung festgelegt ist.
- Tutorinnen- und Tutorenausbildung für die lehr- und lernunterstützenden Prozesse im Leuphana Semester und im Komplementärstudium des Colleges (zwei- bis dreitägige zertifikatsorientierte Ausbildung).
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehre – „Integratives Gendering in der Lehre" – ein Baustein für Lehrbeauftragte und neue Lehrende.
- Leuphana Tea Time: Monatliche hochschuldidaktische offene Diskussionsrunden zur Reflektion der eigenen Lehre.
- Jährliche Lehrpreisvergabe zur Prämierung herausragender und innovativer Lehrveranstaltungen in verschiedenen Veranstaltungsformen.

2. Lernziele – Learning Outcome

Die hochschuldidaktischen Angebote sollen den Lehrenden der Leuphana die Weiterentwicklung in folgenden Kompetenzbereichen ermöglichen:

Lehr-Lernkompetenz

Mit Workshops zur Erweiterung des Lehrkompetenzprofils und der Verbesserung von Soft Skills sowie Coaching-Angeboten unterstützt das Programm insbesondere auch die wissenschaftlichen Nachwuchskräfte in ihrer jetzigen und künftigen Lehrtätigkeit. Das Programm baut nicht nur mögliche didaktische Unsicherheiten ab, sondern trägt auch zu höherer Berufszufriedenheit bei, die aus erfolgreicher Lehre mit hoher Qualität resultiert. Die Erstellung eines Lehrportfolios ist Bestandteil des Programms und ermöglicht den Nachweis der Lehr-Kompetenz für spätere Berufungsverfahren.

Kompetenzentwicklung für kollegiales Lehren und Lernen

Durch das Coaching in kleinen Lerngruppen und das langfristige gemeinsame Lernen in einer Gruppe mit Kolleginnen und Kollegen entwickelt sich ein offenes, gegenseitig anregendes Arbeits- und Lernklima, welches zu mehr Akzeptanz unterschiedlicher und fachspezifischer Lehr-Lernansätze und zu stärkerer kollegialer Kooperation sowie interdisziplinärer Netzwerkbildung an der Leuphana Universität führt.

Kompetenzentwicklung für Beratung und Betreuung von Studierenden

Die Beratung und Betreuung von Studierenden wird durch professionelle Beratungsmethoden verbessert und intensiviert, so dass die individuellen Fragen der Studierenden hinsichtlich ihres Studiums gemeinsam – auch in kollegialer Kooperation – bearbeitet werden.

3. Das Zertifikats-Programm „Lernen und Lehren in Lüneburg"

Das Zertifikatsprogramm wird seit 2006/2007 durchgeführt, und befindet sich nach fortlaufender Modifizierung - jetzt in der dritten Realisierungsphase. Das Pilotprojekt wurde nach gründlicher Überprüfung zum Standardangebot weiterentwickelt, das nun vom hochschuldidaktischen

Team der Leuphana verantwortet wird. Für den dritten Durchgang in 2009-2010 wurde das Programm entsprechend der Erfahrungen aus dem zweiten Durchgang erneut weiterentwickelt und modularisiert.
Das Angebot des hochschuldidaktischen Zertifikatprogramms orientiert sich an den Standards der hochschuldidaktischen Weiterbildung in Deutschland , so wie sie in den einschlägigen hochschuldidaktischen Akkreditierungs-Rahmenvereinbarungen bundesweit niedergelegt wurden. Des weiteren orientieren sich die Inhalte aller Module und aller Bausteine an dem in der Leuphana Universität Lüneburg entwickelten hochschuldidaktischen Ansatz des „Integrativen Genderings" und an Diversity-Aspekten sowie an den Qualitätsstandards für die Lehre wie sie für das Leuphana Semester und das Komplementärstudium entwickelt wurden.

4. Organisatorische Rahmenbedingungen
Das Programm findet als In-house Angebot in den Räumlichkeiten der Leuphana Universität Lüneburg statt.
Der Gesamtumfang von 268 Arbeitseinheiten (AE) integriert Lehr-, Beratungs- und Coachinganteile einschließlich Stimmbildung sowie Selbstlernzeiten. Das Programm besteht aus vier Modulen mit jeweils verschiedenen Bausteinen, die als Blockveranstaltungen ca. ein- bis zweimal monatlich freitags/samstags ganztags stattfinden:
1. Basismodul mit vier Bausteinen,
2. Erweiterungsmodul mit fünf Bausteinen,
3. Vertiefungsmodul mit zehn Bausteinen,
4. Coaching und Stimmbildung begleitend zwölf Monate.

Diese vier Module werden regelmäßig jährlich wiederholt angeboten. Die ersten zwei Module sind aufeinander aufbauend und können einzeln nacheinander belegt werden. Es müssen jeweils alle Bausteine der beiden Module belegt werden, um eine Teilnahmebescheinigung zu erlangen. Die zehn Vertiefungsbausteine können jeweils einzeln belegt werden. Für ein vollständiges hochschuldidaktisches Lehr-Zertifikat mit insgesamt 268 AE müssen innerhalb von maximal drei Jahren folgende Modul-Teilnahmen nachgewiesen werden:
1. Basismodul: vier Basisbausteine,
2. Erweiterungsmodul: fünf Erweiterungsbausteine,
3. Vertiefungsmodul:
   - ein Vertiefungsbaustein Lehrportfolio
   - ein Vertiefungsbaustein E-Learning als Lehrkompetenz
   - drei weitere Vertiefungsbausteine nach freier Wahl,
4. Teilnahme am Coaching-Modul: begleitendes Gruppen- und Einzelcoaching und an Stimmbildung über zwölf Monate,
5. Vorliegen eines Lehrportfolios.

4.1 Struktur des Programms
Basismodul 64 AE
- Basis 1: Einführung in Neue Lehre,
- Basis 2 Einführung in Planung, Strukturierung, Methoden von Lehrveranstaltungen,
- Basis 3: Gender-Diversity: Integratives Gendering,
- Basis 4: Einführung in Feedbackmethoden und Evaluation im Lehralltag.

Erweiterungsmodul 72 AE
- Erweiterung 1: Praxis: Interdisziplinäres und forschendes Lehren und Lernen,
- Erweiterung 2: Multimediales Lehren und Lernen,
- Erweiterung 3: Kollegiale Beratung,
- Erweiterung 4: Neue Prüfungsformate,
- Erweiterung 5: Forschendes Lernen im interdisziplinären Kontext.

Vertiefungsmodul 80 AE (auch als offenes Angebot für alle Lehrenden)
Wahlpflichtbausteine (2):
- Vertiefung 1) Entwicklung des Lehrportfolios,
- Vertiefung 2) e-learning als Lehrkompetenz.

Wahlbausteine (3)
1. Interkulturelle Lehre,
2. Multimediales Lehren und Lernen,
3. Englisch als Lehrsprache,
4. Gender und Diversity in der Lehre,
5. Forschendes Lehren und Lernen,
6. Inter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen,
7. Lehren und Lernen im Leuphana Komplementärstudium (2x),
8. Problemorientiertes Lehren und Lernen,
9. Einführung in Planung, Strukturierung, Methoden von großen Lehrveranstaltungen.

Coachingmodul 52 AE (jährlicher Einstieg im April)
- Einzel- und Gruppencoaching in kleinen Gruppen, kollegiale Hospitation,
- Stimmbildung Einzeln und in Gruppen,
- Selbstlernphasen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten ein Lehrzertifikat, wenn sie alle Bausteine absolviert haben.

5. Auswahlkriterien für Referentinnen und Referenten sowie Coaches
Die Leuphana Hochschuldidaktik arbeitet mit wenigen Ausnahmen nur mit externen Referentinnen und Referenten. Ziel ist, dadurch vielfältige Erfahrungen aus anderen deutschen und europäischen Hochschulen einzubinden und den „Blick über den Tellerrand"zu ermöglichen.
Die Referentinnen und Referenten werden vom Hochschuldidaktik-Team der Leuphana nach folgenden Kriterien ausgewählt:
- mindestens Promotion als akademischen Abschluss bzw. andere adäquate berufliche Abschlüsse für nicht-akademische Lehrinhalte (z.B. Stimmbildung),
- ausgewiesene hochschuldidaktische Erfahrungen: durch eigene Akkreditierung, durch langjährige hochschuldidaktische Tätigkeit, durch hochschuldidaktische Metafortbildung,
- Bekanntheitsgrad in der bundesdeutschen hochschuldidaktischen Community,
- Lehr- und Forschungserfahrungen an verschiedenen Hochschulen in der BRD und im Ausland,
- wissenschaftliche Publikationen im Bereich Hochschuldidaktik,
- hochschuldidaktische Forschungen (nicht zwingend).

Das Hochschuldidaktik-Team der Leuphana bemüht sich, unter den Referentinnen und Referenten verschiedene Altersgruppen, beide Geschlechter und unterschiedliche institutionelle und berufliche Vorerfahrung (Differenz im Kompetenzspektrum) repräsentiert zu bekommen. Die Namen der Referentinnen und Referenten sowie eine Kurzbeschreibung ihrer Vita können dem Programm (Anlage 1) entnommen werden.

6. Auswahlkriterien für Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich individuell anmelden zu einzelnen Bausteinen oder auch gleich zum Gesamt-Zertifikatsprogramm. Im Rahmen der ersten beiden Module (Basismodul und Erweiterungsmodul) arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einer Lerngruppe und noch zusätzlich im Rahmen des Coachings in Kleingruppen. In diesen Gruppen bleiben sie ca. ein Jahr lang zusammen, so dass sie sich auch gut vernetzen können. Darum sind diese Lerngruppen auf 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschränkt.

Die Arbeitsgruppe „Pilotprojekt: Hochschuldidaktische Weiterbildung" der Leuphana hat für den Fall, dass es mehr Bewerbungen als Plätze gibt, folgende Gesichtspunkte für die Auswahl festgelegt, die Reihung bildet auch die Gewichtung.

1. Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren sollen bevorzugt berücksichtigt werden,
2. Fakultätenproporz (gewichtet: prozentualer Anteil von Männern und Frauen im Verhältnis zur Bewerbungszahl aus der Fakultät),
3. Der Anteil von Männern und Frauen soll Fakultäten übergreifend beachtet werden,
4. Schwerbehinderung,
5. Ausländeranteil/Ausländerinnenanteil,
6. Standorte der Leuphana, incl. Fremdsprachenzentrum,
7. Dauer der Beschäftigung,
8. Vorhandene Lehrerfahrungen,
9. Ausführungen zur Motivation im Bewerbungsschreiben.

Nach diesen Kriterien würde auch heute noch verfahren, wenn die Zahl der Bewerbungen die Plätze überstiegen.

6. Bisherige Programmdurchführung

Das Programm wurde in 2007 und 2008 jeweils als geschlossenes Jahresprogramm (12 Monate) durchgeführt. Jeweils eine Gruppe von 20 bzw. 16 Mitgliedern des Wissenschaftlichen Nachwuchses absolvierte in den 12 Monaten das Programm mit einem Workload von 220 AE. Jeweils eine Person schied in dieser Zeit aus persönlichen Gründen (Mutterschaft, Arbeitsüberlastung) vorzeitig aus dem Programm aus. Beachtlich ist, dass einige Mitglieder der Lerngruppen während der hohen Zeitbelastung durch die hochschuldidaktische Fortbildung dennoch parallel ihre Promotion, bzw. die Evaluierung als Juniorprofessorin abgeschlossen haben.

Nach dem zweiten Durchgang wurde das Programm flexibilisiert, so dass die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler das Programm nicht mehr in einem Jahr absolvieren müssen, sondern drei Semester oder maximal drei Jahre Zeit haben. Gleichzeitig wurde der Workload etwas angehoben.

Es zeigt sich, dass diese Flexibilisierung gern in Anspruch genommen wird und potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer motiviert, ihrem Zeitbudget angemessen, einzusteigen. Die Flexibilisierung entlastet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer v.a. dann, wenn es ihnen aufgrund von dienstlichen Verpflichtungen nicht möglich ist, an einzelnen Bausteinen teilzunehmen, diese können sie dann – allerdings erst ein Jahr später – nachholen.

Insgesamt haben seit 2007 (Stand Nov. 09) ca. 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Zertifikatsprogramm teilgenommen, das entspricht in etwa 38% des bisherigen wissenschaftlichen Nachwuchses der Leuphana. Davon waren 27% Männer und 73% Frauen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen bzw. kommen in der Mehrzahl aus Fachkulturen, die dem universitären Fächerspektrum zuzurechnen waren. Etwa ein Drittel bzw. 25% arbeiten in Fächerspektren der ehemaligen Fachhochschule. Der größte Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist in der Promotionsphase, einige Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren haben aber auch partizipiert.

Bewährt hat sich das Konzept, mit externen Expertinnen und Experten zu arbeiten. Sie bieten den Teilnehmenden einen Blick auf andere Hochschulen und einen Blick über den eigenen Tellerrand. Allerdings müssen hier noch mehr Expertinnen und Experten eingeworben werden, um die Bündelung von Veranstaltungen auf einen Experten aufgehoben wird.

Besonders hervorzuheben ist das Modul Coaching mit individuellem Coaching und Stimmbildung. Dieses Modul wird von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als besonders wichtig für ihre akademische Karriereplanung angesehen.

7. Qualitätssicherung

Das Programm wurde jedes Jahr sowohl extern insgesamt evaluiert als auch jeder Baustein extra. Für die interne Evaluation wurde zu Beginn in 2007 ein Fragebogen für die einzelnen Bausteine entwickelt, der den Teilnehmerinnen und Teilnehmern jeweils nach Abschluss der Veranstaltungen online zuging und auch online ausgewertet durch die universitätseigene Evaluationsabteilung zurückging an die Veranstalterrinnen. Dieser Bogen enthielt im Wesentlichen Fragen zur Veranstaltung, zum Referenten bzw. zur Referentin und zum Lern- und Handlungsfortschritt der Teilnehmenden. Diese Ergebnisse wurden den Referentinnen, Referenten zurückgespiegelt und dienten den Programmverantwortlichen zu Programmkorrekturen für die nächste Planung. Zuletzt wurden diese Bögen jedoch kaum noch von Teilnehmenden ausgefüllt, so dass sie nicht mehr ausgewertet werden konnten. Für 2009 wurde auf diese Bögen verzichtet und auf Modulauswertung umgestellt.

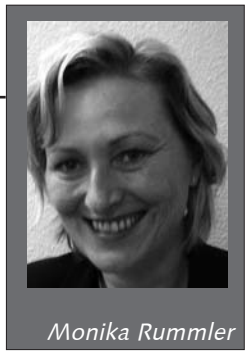
Homepage: www.leuphana.de/leuphana-hochschuldidaktik

■ **Dr. Christa Cremer-Renz,** Professorin für Theorie und Praxis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: cremer-renz@uni.leuphana.de

■ **Dr. Bettina Jansen-Schulz,** Wissenschaftliche Referentin für Gender-Diversity und Hochschuldidaktik, Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: jansen-schulz@uni.leuphana.de

Monika Rummler

Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der Technischen Universität Berlin


Monika Rummler

1. Zielgruppe(n) sind alle Lehrenden der TU Berlin, d.h. wissenschaftliche Mitarbeiter/innen bzw. Doktorand/innen mit Lehraufgaben, Postdocs und Habilitand/innen, Lehrbeauftragte, Professor/innen. Das Programm ist daneben auch offen für Lehrende anderer Universitäten.

2. Besondere Kennzeichen/Profil des Studiums

2.1 Berufsbegleitendes Weiterbildungscurriculum mit Präsenzkursen

Es werden als Ausrichtung Kursangebote für die Lehre in Großgruppenveranstaltungen und in projektorientierten Studiengängen gemacht.

2.2 dem Profil zu Grunde gelegte Anforderungsanalyse?

Unter der Befähigung zu didaktischem Handeln verstehen wir: theoriegeleitet didaktische Entscheidungen treffen und Lehrveranstaltungen im Hinblick auf das Lernen Studierender planen, durchführen und evaluieren zu können. Lehrkompetenz zu erwerben, bedeutet eine Veränderung der individuellen Lehrtätigkeit und führt auch zu einer persönlichen und professionellen Weiterentwicklung. Unsere Entwicklungsziele für Lehrende umfassen fächerspezifische und fachübergreifende Kompetenzen. Sie beinhalten Funktionen für Lehre und Forschung sowie Persönlichkeits-Skills. Entsprechend bietet unser Weiterbildungspro-gramm neben der hier beschriebenen hochschuldidaktischen Weiterbildung auch ein Curriculum für Forschungsmanagement sowie Kurse zu Arbeits- und Managementtechniken.

Wo nachlesbar?

Vgl. Rummler, M. (2007): „Was wir theoretisch vorschlagen, führen wir vor und wenden es im Kurs praktisch an!" Akkreditierte „Förderung der Qualität der Lehre" an der TU Berlin. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre – Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformationen (Loseblatt-Sammlung), L 1.10.

Rummler, M. (2007): Weiterbildungsmaßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre am Beispiel der TU Berlin. In: Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, Jg. 2/H. 1, S. 13-19.

2.3 Intendierte Lernergebnisse/Profil des Programms (learning outcomes)?

Zielsetzung für die Lehrenden ist es, ein motivierendes Dozentenverhalten zu entwickeln und dabei ihren individuellen Stil zu optimieren.

Nachfolgend werden zu den Schwerpunktthemen der 18 Basis- und Vertiefungskurse die Lernziele dargestellt.

Basismodule

1. Planung und Durchführung
- Gestaltung von optimalen Lehrveranstaltungen,
- Befähigung zur Planung und Durchführung lernergerechter Großgruppenveranstaltungen.

2. Lernen
- Umsetzung in studierendengerechte Lehr- und Lernprozesse,
- Auffrischung vorhandener Kenntnisse und Multiplikatorentraining.

3. Medieneinsatz
- Stoffgerechter Einsatz und lernförderliche Gestaltung,
- Entscheidungshilfe für Veränderung der eigenen Lehre durch Einsatz neuer Medien.

4. Qualität
- Beispiel für Befragungen, Assessment-Techniken, Selbstevaluation kennen und anwenden lernen,
- Kriterien für Prüfungen und Leistungsnachweise einschl. formaler Aspekte kennen und anwenden lernen.

Vertiefungsmodule

5. Kommunikation
- Sensibilisierung und Hintergrundwissen für die Gruppenleitung,
- Motiviert und motivierend Lehrveranstaltungen gestalten können,
- Spiele studienadäquat auswählen und einsetzen können.

6. Lernkultur
- Reflexion des eigenen Lehrverhaltens und geeigneter Lernformen,
- Erweiterung des Lehr- und Verhaltensrepertoires,
- Develop a repertoire of planning possibilities for teaching and learning as well as presentations, increase awareness of different cultural contexts of learning.

7. Methoden
- Verbesserung der individuellen Präsentationspraxis,
- Projekte studienadäquat auswählen und betreuen können, auf auftretende Schwierigkeiten reagieren können,
- Eigene Moderationssequenzen planen und durchführen können,

- PBL-Konzept auf die eigene Lehre anwenden können; Training eines PBL-angemessenen Lehrverhaltens.

2.4 Die Module finden berufsbegleitend zur Lehrtätigkeit statt; es werden Beispiele aus der alltäglichen Lehrpraxis einbezogen und bearbeitet. Die Kurse werden erweitert durch kollegiale Beratung und Feedback, Lerntandems sowie Coaching und Hospitationen.

3. Beginn, Umfang und zeitliche Dauer des Studiums
Das Zertifikat ist in 5 Jahren erreichbar (vgl. 9.). Bei zugrunde gelegten 30 Zeitstunden je Leistungs-punkt ergeben die 210 Zeitstunden für das qualifizierte Zertifikat insgesamt 7 Leistungspunkte. Vor- und Nachbereitungszeiten sind nur unmittelbar auf den Kursbesuch bezogen; berücksichtigt werden nicht die Arbeitszeiten, die zur Umsetzung des Gelernten in die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation/Nachbereitung der Lehre aufgewendet werden.

4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang
4.1 Das Programm umfasst 3 modulare Stufen mit 4 Basis- und 3 Vertiefungsschwerpunkten (insgesamt 8 Basis- und 10 Vertiefungskurse mit 1- bis 3tägiger Dauer).
4.2 Freiwillige Teilnahme, für die Teilnahme wird eine Empfehlung durch das Präsidium der TU Berlin ausgesprochen; die Kurse können während der Arbeitszeit absolviert werden.
4.3 Individuelle Profilbildung wird explizit ermöglicht.

5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder (wenn mehr als akademische Lehre)
Die in der Weiterbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse sind je nach individueller Schwerpunktsetzung in folgenden Bereichen verwendbar: Lehre an einer wissenschaftlichen Hochschule, Trainings in Einrichtungen der Weiterbildung, Mitarbeiterschulungen in Unternehmen, Moderation von Besprechungen und Sitzungen, Präsentationen und Vorträge für Arbeits- und Großgruppen, Geschlechtsspezifische und interkulturelle Kommunikation in Arbeits- und Projektteams, Lehren und Lernen mit neuen Medien.

6. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen
Es gibt keine Zulassungsvoraussetzungen; die verschiedenen Stufen des Programms richten sich an Anfänger/innen und Fortgeschrittene. Unsere Anforderungen an Lehrende für die Weiterbildung sind Lehrerfahrung, Bereitschaft zur Weiterbildung inkl. Vor- und Nachbereitung, vertiefendes Selbststudium, aktive Mitarbeit, d.h. Leistungen in Form von Einzel- und Gruppenpräsentationen, Moderationen der Gruppe, Feedback zu Präsentationen in den Modulen nehmen und geben, Bereitschaft zur Verhaltens-/Einstellungsänderung zur Lehre, Bereitschaft zu schriftlichem und mündlichem Feedback in ihren Lehrveranstaltungen.
Die Anerkennung andernorts erbrachter (akkreditierter) Leistungen in unserem Zertifikat wird derzeit diskutiert.

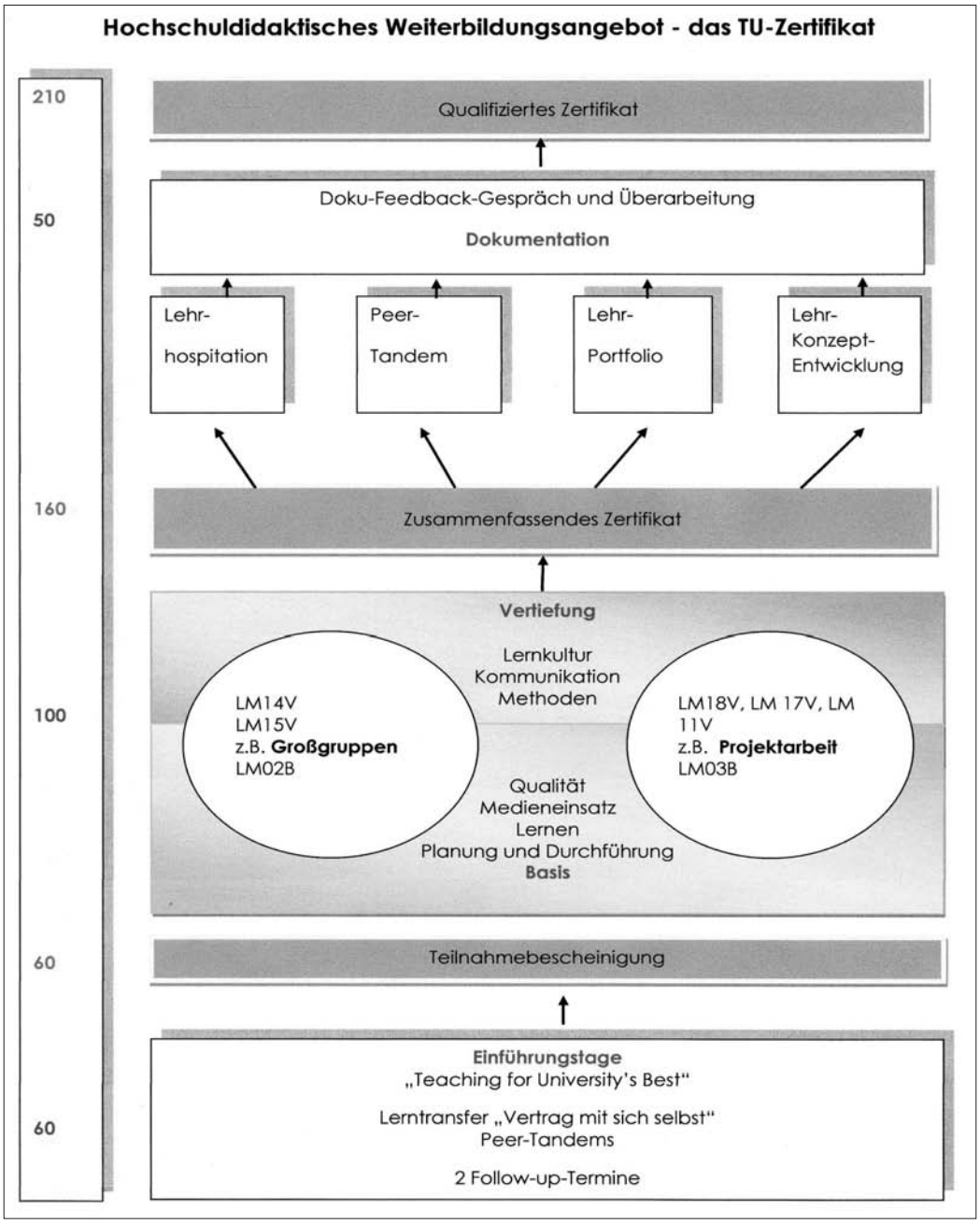
7. Organisation des Studiums
7.1 Es ist möglich, sich zu allen Bestandteilen des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms einzeln anzumelden.
7.2 Die ein- bis dreitägige Kurse umfassen 8 Zeitstunden je Tag.
7.3 Es gibt keine eigene Lernplattform, aber ein mehrmonatiges, vertiefendes kostenpflichtiges Blended-Learning-Angebot „Online Lehre Lernen" mit eigenem Zertifikat; Informationen zum Weiterbildungsangebot erfolgen über die Webseite (s. 13.) und per E-Mail.

8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs
Für das qualifizierte Zertifikat wird eine schriftliche Dokumentation erwartet. Die Teilnahmebescheinigung an den einzelnen Kursen wird für mindestens 70% aktive Teilnahme vergeben; diese umfasst Einzel- und Gruppenpräsentationen mit Feedback sowie Reflexion der Erwartungen und der individuellen Zielerreichung beim Abschluss jedes Kurses.

9. Studienabschlusses bzw. Gesamtzertifikat
Für jeden absolvierten Kurs wird eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt; für das zusammenfassende Zertifikat (100 Zeitstunden) ist die Teilnahme an mindestens 5 Kursen erforderlich. Ein qualifiziertes Zertifikat (210 Zeitstunden) wird für den Einführungskurs (60 Zeitstunden), mindestens 5 Kurse sowie eine Dokumentation (50 Zeitstunden) vergeben (siehe Grafik).
Das Zertifikat wird von der Vizepräsidentin für Wissenschaftlichen Nachwuchs, Wissenschaftliche Weiterbildung und Lehrerbildung sowie der für das Weiterbildungsprogramm zuständigen akademischen Mitarbeiterin (s. 12.) unterschrieben.

10. Qualitätssicherung
Es findet eine Evaluation zu drei Zeitpunkten jedes Moduls statt: eine Erwartungsabfrage 2 bis 3 Wochen vor Beginn, eine Kursbefragung am Ende des Moduls sowie eine Transferbefragung 1 Jahr nach Kursbesuch.
Jedes Semester wird ein Evaluationsbericht verfasst und den Dozent/innen, dem Präsidium sowie der „Netzwerkgruppe Weiterbildung" vorgelegt. Letztere tagt ein- bis zweimal pro Jahr als Steuerungsgremium für Planung und Qualitätssicherung des Weiterbildungsprogramms sowie Rückschlüsse für die weitere Gestaltung des Programms und der Rahmenbedingungen
2006 erfolgreiche Akkreditierung des Einführungskurses „Teaching for University's Best" und des Curriculums zur „Förderung der Qualität der Lehre" mit 8 Basis- und 10 Vertiefungskursen; eine Re-Akkreditierung für 2011 wird angestrebt und anhand der Empfehlungen der Akkreditierung (z.B. Transferevaluation, 3-stufige Zertifizierung etc.) aktuell schon vorbereitet.

11. Kosten des Studiums
Für Mitarbeiter/innen, Doktorand/innen und Lehrbeauftragte der TU Berlin kostenfrei, für Externe wird eine Gebühr erhoben; soweit nichts anderes angegeben ist, beträgt diese Gebühr bei einem 1-tägigen Seminar 150 Euro (ermäßigt 100 Euro), 2-tägigen Seminar 250 Euro (ermäßigt 175 Euro), 3-tägigen Seminar 350 Euro (ermäßigt 250 Euro). TU-Alumni sowie Beschäftigte von Wissenschaftseinrichtungen, mit denen die TU einen Kooperationsvertrag abgeschlossen hat, zahlen die ermäßigte Gebühr.



12. Beratung und Kontakt

Dr. Monika Rummler, Zentraleinrichtung Kooperation – Wissenschaftliche Weiterbildung,
E-Mail: Monika.Rummler@zek.tu-berlin.de

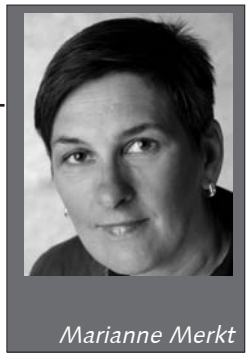
13. Homepage für weitere Informationen

http://www.zek.tu-berlin.de/v-menue/wissenschaftliche_weiterbildung/hochschuldidaktik/

■ **Dr. Monika Rummler,** Akademische Mitarbeiterin, Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation, Technische Universität Berlin, E-Mail: Monika.Rummler@zek.tu-berlin.de

Marianne Merkt

Hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education", Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Unviersität Hamburg


Marianne Merkt

Der hybride berufsbegleitende hochschuldidaktische Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education" wird als curricular strukturiertes Zertifikatsstudium seit 1999 am ehemaligen Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (IZHD Hamburg) angeboten.[1] Bis 2006 waren knapp 300 Studierende im Zertifikatsstudiengang eingeschrieben.
Von 2000 bis 2003 wurde der Studiengang als BMBF-geförderter Modellversuch durchgeführt. 2005 wurde der Studiengang als Master-Studium (Akkreditierungsgesellschaft ACQUIN) akkreditiert. 2006 wurden 31 Bewerber/innen zum Masterprogramm zugelassen. Derzeit sind 140 Studierende im Masterprogramm eingeschrieben.

1. Zielgruppe(n)

Das Studienangebot richtet sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs der Hochschulen. Angesprochen sind wissenschaftliche Angestellte auf Qualifzierungs- oder Projektstellen, Lehrbeauftragte, Juniorprofessor/innen und Professor/innen.

2. Besondere Kennzeichen/Profil des Studiums, z.B.

2.1 Präsenzstudium, Teilzeitstudium bzw. berufsbegleitendes Studium

Das Studium wird berufsbegleitend zur Hochschullehre angeboten. Die Veranstaltungen finden als Workshops in Blocks von drei bis vier Tagen, z.T. auch an Wochenenden oder in den Semesterferien statt. Für den Jahrgang 2009 wurde ein studienbegleitendes eLehrportfolio-Konzept, elektronisch durch eine ePortfolio-Plattform unterstützt, umgesetzt. Die studienbegleitende Lehrportfolio-Arbeit wird durch ein Peergruppen-Konzept mit Feedback-Aufträgen und einer Betreuung durch die Lehrenden im Rahmen von eintägigen Workshops im ersten, zweiten und dritten Semester des Studiengangs begleitet.

2.2 Dem Profil zu Grunde gelegte Anforderungsanalyse?

Eine Anforderungsanalyse wurde im Rahmen des Antrags zur Förderung als Modellversuch durch das BMBF 1999 erstellt.

2.3 Intendierte Lernergebnisse/Profil des Programms (learning outcomes)

Das Studium führt zur Professionalisierung der teilnehmenden Hochschullehrenden. Sie erwerben Kompetenzen in der Planung und Qualitätssicherung von Lehrveranstaltungen und Studienmodulen inklusive der Gestaltung von Prüfungen und des Prüfungssystems, in der Selbst- und Rollenklärung als Leitende und der gruppendynamisch angemessenen Leitung von Lerngruppen, in der methodisch-didaktischen Gestaltung ihrer Hochschullehre und von Studienangeboten sowie in der Gestaltung der Hochschullehre ihres Disziplinkontexts durch Integration der Neuen Medien. Professionelle Selbstreflektion, kollegiale Beratung und die theoretische Fundierung der eigenen Lehrtätigkeit sind definierte Kompetenzdimensionen des Studienangebots.

2.4 Arten der Herstellung des Praxisbezuges

Der Praxisbezug ist zum einen gewährleistet durch das Workshop-Konzept als „Werkstätten des Lehrens", in denen die eigene Lehrtätigkeit Gegenstand der Bearbeitung unter neuen Perspektiven, ergänzt durch Feedbacks durch Peers und Leitung ist. Zum anderen sind die zusätzlich zu den Präsenzworkshops erforderlichen schriftlichen Ausarbeitungen der Studierenden und die Modulprüfungen als Transferaufgaben auf die eigene Lehrtätigkeit mit theoretischer Fundierung angelegt.

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

Die Regelstudienzeit beträgt 4 Semester. Diese Vorgabe ist durch das Studienangebot gewährleistet, muss aber von den Studierenden nicht in der Regelstudienzeit absolviert werden. Die Studierenden erwerben 60 Leistungspunkte (1 Leistungspunkt, bzw. CreditPoint entspricht einer Studienworkload von 30 Stunden). Die Bewerbungsfrist endet jeweils am 15. Januar eines Jahres. Die Bewerber/innen werden einmal im Jahr jeweils zum Sommersemester zugelassen.

4. Studienprogramm, Modulstruktur und -umfang

4.1 Stufung und Struktur, Umfang der Module

Das Studienangebot umfasst eine Einführungsveranstaltung und fünf Module: Modul 1 - Planungskompetenz, Modul 2 - Leitungskompetenz, Modul 3 - Methodenkompetenz, Modul 4 - Medienkompetenz und Modul 5 - Prüfungsmodul. Jedes Modul ist in zwei Teilmodule untergliedert. Pro Teilmodul ist eine Lehrveranstaltung in Workshop-Form (2 CreditPoints, unbenotet) zu absolvieren und ein zusätzlicher Leistungsnachweis (2 CreditPoints, unbenotet) anzu-

[1] Mit der Integration des fachbereichsunabhängigen IZHD in die Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft 2006 wurde die Institution in Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) umbenannt.

fertigen. Des Weiteren ist die Modulliteraturliste zu bearbeiten (1 CreditPoint). Sie wird im Rahmen der Modulprüfung (1 CreditPoint, benotet) mit geprüft. Das Prüfungsmodul besteht aus einem Praxisbegleitseminar (4 CreditPoints, unbenotet), in dem ein Lehrversuch bearbeitet wird, der anschließenden Masterarbeit, die laut Studienordnung die Form eines Lehrportfolios mit theoretischer Begründung haben muss (15 CreditPoints, benotet) mit 12 Wochen Bearbeitungszeit und einer abschließenden mündlichen Prüfung (1 CreditPoint, benotet).

4.2 Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereich
Die Studierenden können die Reihenfolge, in der sie die Module studieren wollen und auch, wie viele Module sie gleichzeitig beginnen, selbst bestimmen. Einzige Voraussetzung ist, dass ein Modul nach zwei Semestern mit der Modulprüfung abgeschlossen wird. Dadurch kann das Studium auf die besonderen Erfordernisse der Berufsbegleitung in der wissenschaftlichen Qualifizierungsphase abgestimmt werden.

4.3 Persönliche Profilbildung möglich
Die Möglichkeiten der persönlichen Profilbildung sind vielfältig, da pro Teilmodul immer zwei thematisch unterschiedliche Lehrangebote zur Auswahl stehen. In den Modulprüfungen und der Masterarbeit sind weitere individuelle Schwerpunktlegungen möglich.

5. Durch den Abschluss eröffnete Berufsfelder (wenn mehr als akademische Lehre)
Aus dem Verbleib von Absolvent/innen ist uns bekannt, dass der Abschluss bei Bewerbungen auf Hochschullehr-Stellen im anglo-amerikanischen und skandinavischen Ländern als Nachweis der Lehrqualifikation anerkannt wird. Des Weiteren haben sich Absolvent/innen mit dem Studienabschluss erfolgreich auf Stellen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung und in Studienreform- oder in eLearning-Projekten beworben.

6. Zulassungsvoraussetzungen, Kriterien und Umfang der Anerkennung andernorts erbrachter Leistungen?
Zulassungsvoraussetzung ist ein akademischer Abschluss höher als Bachelor und der Nachweis über die Anbindung an eine Hochschule (z.B. wissenschaftliche Angestellte, Promotions- oder Habilitationsarbeit, Lehrbeauftragte, Juniorprofessur, Professur). Andererorts erbrachte Leistungen werden beim Prüfungsausschuss des Studiengangs eingereicht und eine Anerkennung beantragt. Der Prüfungsausschuss prüft, ob die eingereichten Leistungen dem zeitlichen, inhaltlichen und akademischen Anspruch des Studiengangs entsprechen.

7. Organisation des Studiums
7.1 Anmeldung selektiv zu Einzelveranstaltungen oder Einschreibung in das ganze Programm?
Wenn die Plätze in den Workshops nicht von Studierenden des Studiengangs „Master of Higher Education" ausgelastet sind, werden auch interessierte Hochschullehrende ohne Studienplatz zu einzelnen Workshops zugelassen. Eine erfolgreiche Teilnahme an einem Workshop wird bei einer späteren Zulassung zum Studiengang als Teilmodul-Schein anerkannt.

7.2 Zeitliche Formate der Veranstaltungen (z.B. Blockveranstaltungen oder Kurzformen)
Die Teilmodul-Veranstaltungen finden als drei- oder viertägige Workshops im Blockformat statt. Um dem spezifischen Bedarf der berufstätigen Teilnehmenden gerecht zu werden, gibt es Angebote in der Woche und am Wochenende, im Semester und in den Semesterferien.

7.3 Existiert eine Lernplattform o.ä.
Im Studiengang werden standardmäßig die Lernplattformen der Universität Hamburg eingesetzt („EduCommsy" und „OLAT"). In den Workshops des Moduls Medienkompetenz werden zusätzlich weitere Plattformen, Lernmodule und Web2.0-Tools verwendet. Seit Frühjahr 2009 wird das studienbegleitende eLehrportfolio-Konzept durch die ePortfolio-Plattform MAHARA unterstützt.

8. Art der Feststellung und Dokumentation des Studienerfolgs
Der Studienerfolg wird im „transcript of records" inhaltlich beschrieben und in der Endnote dokumentiert.

9. Art des Studienabschlusses (Gesamtzertifikat, von wem unterschrieben)
Es wird eine Masterurkunde der Universität Hamburg, unterschrieben von der Studiendekanin überreicht.

10. Art der Qualitätssicherung (Evaluation, wiss. Beirat o.ä.)
Die Qualitätssicherung wird zum einen durch den Programmausschuss des Studiengangs überprüft. Er ist besetzt mit zwei Professor/innen, zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und einer Vertreter/in der Studierenden.
Des Weiteren wurde vor zwei Jahren ein umfangreiches Qualitätsmanagement-Konzept eingeführt, in dem in wechselnder Folge jeweils ein Semester lang alle Lehrveranstaltungen, die Modulprüfungen und der gesamte Studiengang per Fragebögen evaluiert werden.
Das Qualitätsmanagement sieht unterschiedlich besetzte Qualitätszirkel vor, in die die Evaluationsergebnisse eingehen. Entsprechende Konsequenzen fließen formativ in die Gestaltung des Studiengangs zurück. Der Studiengang durchläuft als externe Qualitätsprüfung alle fünf Jahre die für Bachelor- und Master-Studiengänge vorgeschriebene Akkreditierung.

11. Kosten des Studiums
Bislang ist das Studium noch kostenfrei. Geplant ist ein Kostenbeitrag für Studierende, die nicht dem Lehrpersonal der Universität Hamburg angehören.

12. Beratung und Kontakt
In formalen und organisatorischen Fragen wenden Sie sich bitte an die Studiengangsorganisation, Frau Jutta Burger.
In inhaltlichen Fragen wenden Sie sich bitte an die Studiendekanin, Frau Dr. Marianne Merkt, Vertretungsprofessur.

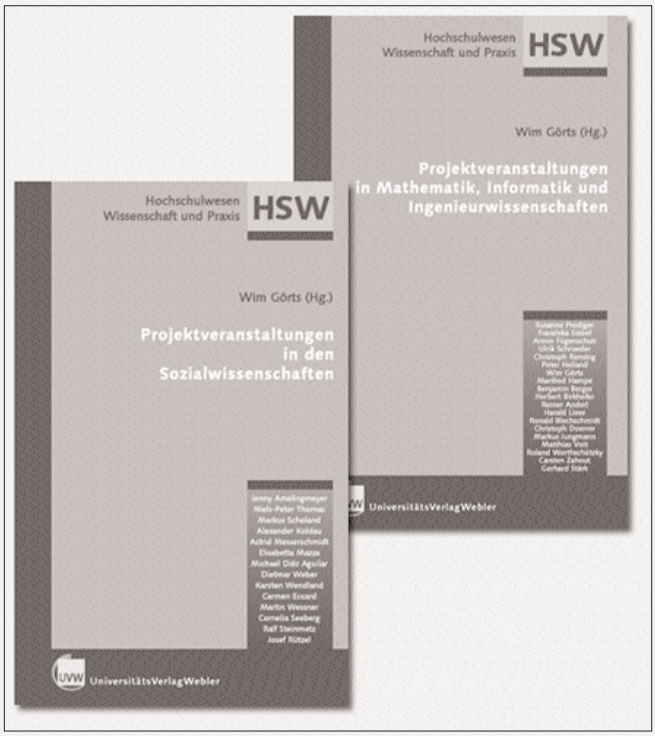
13. Homepage für weitere Informationen
Ausführliche Informationen zum Studiengang „Master of Higher Education" finden Sie unter folgendem Link: http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=6

14. Ergänzende Stichworte

Seit Herbst 2009 wird der Studiengang durch das BMBF-geförderte Forschungsteilprojekt ProfiLe Hamburg aus der Förderlinie „empirische Bildungsforschung", Teilförderlinie „Zukunftswerkstatt Hochschullehre" begleitet, das in einer qualitativen dreijährigen Längsschnittstudie die Entwicklung der Lehrkompetenzen von Studiengangsteilnehmenden untersucht.

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter folgendem Link:
http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=402
Der Studiengang ist ausgestattet mit zwei hochschuldidaktischen Professuren (W3 und W2), zwei ganzen wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen sowie einer LfbA-Stelle (Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben). Ergänzt wird das Personal in der Lehre des Studiengangs durch fünf Lehrbeauftragte pro Semester, die spezifische Qualifikationen einbringen. Die Studierenden buchen die Teilnahme an Lehrveranstaltungen über eine Internet-Datenbank. Die meisten Lehrverranstaltungen, nicht nur die Workshops des Moduls Medienkompetenz arbeiten mit „blended learning"-Einsatz mit einer begleitenden Lernplattform.

■ **Dr. Marianne Merkt,** Vertretungsprofessur für Hochschuldidaktik, Universität Hamburg,
E-Mail: marianne.merkt@uni-hamburg.de



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 Studierenen 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

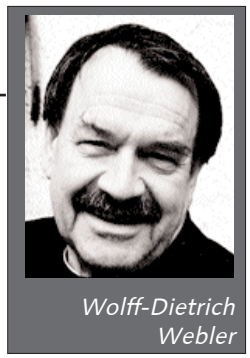
Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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, Fax: 0521/ 923 610-22

Wolff-Dietrich Webler


Wolff-Dietrich Webler

Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung),

Teil II: Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz in Deutschland - 15 hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme im Vergleich

Vergleich der Zertifikatsprogramme zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz

I. Übergreifende Merkmale der Programme

1. Einführung/politisch-finanzielle Rahmenbedingungen

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. Bei einem so schnell wachsenden Gebiet wie der Hochschuldidaktik stellt sich ohnehin die Frage, wo die vielen kompetenten Koordinator/innen und Moderator/innen plötzlich herkommen sollen. Sie mögen in angrenzenden Gebieten zu Hause sein - Erwachsenenbildung, Psychologie, Gruppendynamik, Wirtschaftspädagogik usw. - aber den Reflexionsstand und die Diskurstraditionen der Hochschuldidaktik selbst können sie (noch) nicht mitbringen. Viele Programme, die (grundsätzlich erfreulicherweise) entstanden sind, lassen bildungstheoretische, wissenschaftstheoretische, wissenschaftssoziologische Aspekte vermissen. Schlimmstenfalls zeigen die Programme einen starken Hang zu Sozialtechniken der kommunikativen Versorgung der Studierenden mit Wissen. Das ergibt aber als Summe noch kein Studium, reicht mithin als hochschuldidaktisches Ziel nicht aus.

Insofern lohnt ein Überblick und Vergleich der Konzepte, der auch einige unterschiedliche politische und finanzielle Rahmenbedingungen in den Bundesländern sichtbar macht. Finanzielle Förderung (vorbildlich in Bayern und zumindest als Anfangsförderung in Baden-Württemberg) erleichtert den Aufbau der erforderlichen Infrastruktur und Veranstaltungsangebote; allerdings führt sie nicht automatisch zu Qualität, und ihr Fehlen ist umgekehrt auch nicht ursächlich für qualitative Defizite. Allerdings kann sie zu Engpässen in der Breite und Häufigkeit der Angebote führen. In Bundesländern mit Studienbeiträgen haben viele Hochschulen den Versuch gemacht, die Kosten hochschuldidaktischer Weiterbildung daraus zu finanzieren, zumindest zu bezuschussen. Bedauerlicherweise gab es nicht wenige Studierendenvertreter, die eine finanzielle Unterstützung dieser Investition in Lehrqualität verweigerten. Sie waren der Auffassung, dass Investitionen in die Infrastruktur - sei es die Eignung der Gebäude für Lehre und Studium oder die professionelle Qualität des Lehrpersonals - eine Kernaufgabe des Staates sei. Ihnen ging es um unmittelbare Wirkungen (schon spürbar für die zahlende Generation). Den Studierenden kann schon einmal versichert werden, dass bei guter Ausbildung der Lehrenden tatsächlich unmittelbare Wirkungen in der Hochschullehre zu erwarten sind.

Hier soll nicht vom Kernthema - Qualität der Programme - abgelenkt werden, aber es lohnt die Fortführung der politische Debatte, ob es zulässig sein sollte (was bei der Finanzierung z.B. von Beamern und Tutorien bereits geschieht), Studienbeiträge auch in die Infrastruktur für Lehre und Studium zu investieren oder nur dort, wo unmittelbare Auswirkungen auf Lehre und Studium erzielt werden können. Zwar ist ohne weiteres einsehbar, dass die Studierenden einen Missbrauch ihrer Gelder für ausfallende Leistungen des Staates (z.B. Gebäudereparaturen) oder für Umwidmungen bisher für Lehre und Studium verfügbarer staatlicher Gelder befürchten. Sie ahnen, dass Finanzierungslücken z.T. auf wundersame Weise erst entstanden waren, die mit diesen Mitteln dann - den Vorgaben gemäß - gestopft wurden. Aber genau das war für Studierendenvertreter kaum transparent und kaum kontrollierbar.

Ein Dauerproblem in den Bundesländern bleibt die Sicherung der wissenschaftlichen Basis hochschuldidaktischer Praxis als Erforschung und empirisch kontrollierte Entwicklung von Lehre und Studium. Dort, wo sich Bundesländer überhaupt für die Hochschuldidaktik engagiert haben, wurde eine Infrastruktur nur als Service-Ebene auf der Basis

von (auch noch befristeten) Teilzeit-Verträgen für wissenschaftliche Mitarbeiter geschaffen. Soweit ersichtlich nur ein einziges Bundesland hat eine wissenschaftliche Einrichtung spezifisch für diesen Komplex gefördert (Rheinland-Pfalz), und keine einzige Hochschule hat sich nachhaltig um die Gründung einer solchen Einrichtung bemüht. Alle Programme leben davon, in mehr oder weniger großem Umfang externe „Referenten" zu verpflichten, also Know-How von außen zu holen, ohne an den Entwicklungskosten dieser Kompetenzen beteiligt zu sein. Die in Deutschland schüttere Infrastruktur wissenschaftlicher Zentren, die sich auch mit Hochschuldidaktik befassen, reicht nicht aus. Professuren in diesem Bereich lassen sich an einer Hand abzählen. Dieser Debatte um die gegenwärtige Qualität von Programmen muss daher eine Debatte um einschlägige Personalentwicklung und um hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung folgen. Es ist bezeichnend, dass z.Z, nur das BMBF eine Förderlinie Hochschulforschung aufgelegt hat.

2. Zieldifferenz: Erstausbildung zu professionellen Hochschullehrenden oder Weiterbildung?

Folgenreich ist die Zieldifferenz zwischen den verschiedenen Programmen. Ein Dissenz besteht vermutlich kaum bei der Bestimmung eines professionellen Profils von Hochschullehrern, aber darin, wie tragfähig das autodidaktisch bereits erworbene Wissen und die über Erfahrung erworbene Handlungskompetenz tatsächlich sind und ob es sich dem zu Folge um eine nachgeholte Berufsausbildung oder schon um Weiterbildung handelt. Je nach dem kommt es zum Aufbau von curricularen Lernsequenzen auf dem Erkenntnisstand der Hochschuldidaktik oder zu allein selbstgesteuerten Auswahlentscheidungen aus einem Pool von Veranstaltungen nach dem Selbstbild bzw. den selbst empfundenen Weiterbildungsbedürfnissen auf dem Niveau eigener Problemwahrnehmung. Beide Programme unterscheiden sich erheblich. Zweifellos sind diese Fragen je nach Berufserfahrung unterschiedlich zu beantworten. Und werden nicht nur in Deutschland, sondern international gestellt und beantwortet (vgl. Initial Entry Training (IET) und Continuous Professional Development (CPD). Eine wesentliche Bedeutung hat dabei, dass die Programme sich immer häufiger an sog. Erstlehrende wenden, die über wenig bis keine Lehrerfahrung verfügen. Und selbst für erfahrenere Lehrende sind viele Theorie- und Reflektionszusammenhänge gänzlich neu.

Unstreitig ist in jedem Fall, dass auch aktuelle (und neu auftauchende) Themen in Veranstaltungen abgebildet werden müssen. Dabei können sich zunächst als Zusatzangebote aufgenommene Themen im Laufe der Zeit durch Relevanzzuwachs zu Standardveranstaltungen entwickeln. Das bedeutet: Abfrage des vorhandenen Problembewusstseins - ja, als Voraussetzung adressatenspezifischer Angebote. Aber als zentrale, quasi ausschlaggebende Basis der Programme? Nein - die Einzelnennungen ergeben kein ganzheitliches Bild. Das Ergebnis wäre von unzureichender Analyse, mangelnder Theoriehaltigkeit gekennzeichnet und bräuchte erhebliche Ergänzungen.

Werden die Programme mit dieser Differenzierung betrachtet, zeigt sich als Ergebnis: Die Formulierungen in den einzelnen Darstellungen zeigen unterschiedliche Akzente. Einerseits steht eine Qualifizierung der Personen im Vordergrund - also eine grundlegende Ausbildung - (z.B. TU München: „...spezifische Angebote machen können, um ihre Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit weiterzuentwickeln." (Quelle:http://www.cvl-a.de/index.php?option=com_content&task=view&id=161&Itemid=150) Andererseits soll die Qualität von Lehre und Studium gesteigert werden (wozu eine punktuelle Intervention ausreichen würde), z.T. wird beides miteinander verbunden. Die Unterscheidung, ob eine Berufsausbildung oder ein Defizit-Service zugrunde liegt, ist keineswegs spitzfindig, sondern führt zu unterschiedlichen Konsequenzen. Je nachdem folgt das Programm einem Gesamtkonzept oder führt zu kasuistischen, additiven Angeboten. Letzteres wäre allenfalls indirekt ein Beitrag zur Professionalisierung. In der öffentlichen Darstellung der Programme wird dem zu Folge nur teilweise (wie an der TUM) ein programmatischer Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in hergestellt. Wer sich am Programm beteiligen will belegt i.d.R. eine Einzelveranstaltung und schreibt sich nicht in ein ganzes Programm ein. Ein *Professionalisierungskonzept* wird nicht sichtbar. So heißt es auf einer Webseite: „Wir freuen uns, Ihnen auch in diesem Winter wieder eine Vielfalt an Kursen, Vorträgen und Workshops anbieten zu können, in denen Sie sich Grundlagen, Methoden, Tipps und Anregungen zu allen Aspekten der Lehre holen können..." (Quelle: http://www.cvl-a.de/index.php?option=com_content&task=view&id=29&Itemid=45) Das ist ein klassisches Weiterbildungsangebot nach dem casuistischen Verständnis. Das hat seinen berechtigten Platz - nach einer Ausbildung. So geht es in vielen Programmen weiter. Module sind zwar thematisch umrissen, aber können durch ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Veranstaltungsthemen und -formen gefüllt werden, von Seminaren bis zu Konferenzen, die thematisch in ein Modul fallen. Das Programm führt also nicht zu einem festen Kompetenzprofil als gemeinsamer Nenner, bietet kein Kerncurriculum, das dann im Wahlpflichtbereich (den viele Programme besitzen) persönlich variiert und ergänzt werden kann, sondern bietet tendenziell ein traditionelles Weiterbildungsverständnis - ein Spektrum, in 5 Gebiete gebündelt, aus dem sich jeder auswählen kann, was dem Stand seiner Problemwahrnehmung und seinen momentanen Wünschen entspricht. Die Teilnehmerin/der Teilnehmer steuert also quasi alleine. Was im Weiterbildungsbereich als selbstverständlich gilt (Nachfrageorientierung, nicht Angebotsorientierung), würde keine einzige Hochschule bei der Erstausbildung in ihren Studiengängen tun: Die Studierenden ad hoc die Wahl ihrer Veranstaltungen aus einem extrem breiten Spektrum (in einem der Programme aus 25 verschiedenen Veranstaltungen) vollständig selbst bestimmen zu lassen („Mal sehen, was ich von der Chirurgie so lernen möchte..."). Und wir haben es hier tatsächlich mit einer Erstausbildung zu tun, auch wenn an einigen Stellen zu Recht geschrieben wird: „Da die meisten Wissenschaftler keine pädagogische Ausbildung erfahren haben, beruht ihre Lehrkompetenz meist wesentlich auf eigener Erfahrung und Nachahmung; deshalb werden persönliche und didaktische Potentiale oft nicht voll ausgeschöpft." (TUM, http://www.cvl-a.de/index.php?option= com_content&task=view&id=162 &Itemid=149, Aufruf am 4.12.09) Damit hat eine Ausbildung noch nicht stattgefunden. Um es erneut zu unterstreichen: Eine

Anlage des Programms von vornherein als Weiterbildung folgt nur indirekt dem Leitgedanken der Ausbildung eines professionellen Profils; die Veranstaltungen sind nicht unbedingt aus einem Berufsbild des Hochschullehrers abgeleitet, für das ausgebildet wird, sondern häufig aus tagesaktuellen Bedürfnissen. Um nicht missverstanden zu werden: Natürlich sollen interessierte potentielle Teilnehmer Themen wählen können, für die es einen aktuellen Bedarf gibt. Aber eher als Erweiterungs- oder echtes Weiterbildungsangebot aufbauend auf einen Sockel, der zunächst die Professionalität sichert. Diesen Kern der Professionalität, der mindestens erreicht werden sollte, haben die *Empfehlungen* der AKKO der DGHD zu umschreiben versucht.

Viele Veranstaltungen sind, selbst wenn es ein Curriculum gibt, gleichzeitig Teil eines allgemeinen, offenen Weiterbildungsangebots der betreffenden Einrichtung auch für Teilnehmer/innen, die (momentan) nicht vorhaben, mehr als diese eine Veranstaltung zu besuchen. Natürlich sind das alles Fragen der Lehrkapazität, um ein mehr oder weniger exklusives Veranstaltungsangebot parallel für zwei Adressatengruppen organisieren zu können. Aber die Nachteile der Mischung sind erheblich: In solchen Veranstaltungen entwickeln sich keine konstanten Lerngruppen, die das Curriculum durchlaufen, sondern jede Veranstaltung ist neu nach Zufall zusammen gesetzt. Damit ist auch kein kontinuierlicher Aufbau eines relativ homogenen Lernstandes möglich. Vertrauensverhältnisse, die dazu ermutigen, Dinge zu erproben, die scheitern könnten, die aber das Lernen ungemein befördern, können kaum entstehen. Solches Lernen wird in weniger vertrauten Gruppen nicht riskiert. Da die Veranstaltungen in einigen Hochschulen so stark nachgefragt sind, dass sie ohnehin doppelt angeboten werden, wäre hier eine Trennung der Angebote zu empfehlen.

Denkbar wäre allerdings auch, dass ein Programm diese Ziele nicht teilt, sondern allein Weiterbildung anbieten will. Dann müsste sich ein solches Programm konsequent nur an erfahrene Lehrende wenden und Formen entwickeln, wie die Zielgruppe erfolgreich erreicht und zur Teilnahme motiviert werden könnte.

Zu der Tendenz, die Programme nicht als zusammenhängenden Ausbildungsprozess aufzufassen, der curricularen Anforderungen genügen müsste, passt auch die Beobachtung, dass es bisher nur wenige Programme gibt (mit Ausnahme der TU Berlin, IWB Bielefeld, Brandenburg, Hamburg und Osnabrück), in dem eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs stattfindet. Mit Rücksicht auf die internationale Verwendbarkeit der Zertifikate und aus Fürsorge für die Absolvent/innen dieser Programme sollten aber (für beide Seiten) möglichst unaufwändige Dokumentationen des Lernerfolgs eingeführt werden, auf deren Basis dann eine „erfolgreiche Teilnahme" (mit Angabe der Basis dieses Urteils) bestätigt werden kann.

Für interessierte, potentielle Teilnehmer wäre außerdem wünschenswert zu erkennen, welche Qualitätsvorstellung das Programm verwirklichen will. So bleibt unklar, was nach Ansicht der Verantwortlichen die Qualität von Lehre und Studium ausmacht, was die Qualität von Lehrenden bzw. von deren Lehrleistungen. Für diese Interessenten wird oft auch nicht sichtbar, welches Kompetenzprofil als Ziel angestrebt wird (was also die Absolvent/innen am Ende können sollen) - es sei denn, die fünf im Konzept genannten Themengebiete würden mit dem Kompetenzprofil eines Lehrenden gleich gesetzt. Das wäre bei weitem zu wenig, fehlt dort doch z.B. der vorhin zitierte „Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeit" oder die Ebene der Einstellungen und Werthaltungen. Dies zu entwickeln (oder aus der Literatur zu übernehmen) und nach außen sichtbar darzustellen wäre schon beim Lesen ein Beitrag zur Aus- und Weiterbildung.

3. Zeitrahmen der Programme

In Struktur und Inhalten folgen viele Programme in den Grundzügen den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Im Einzelnen ergeben sich dann aber deutliche Differenzen. Hier wäre eine öffentlich sichtbare argumentative Auseinandersetzung, m.a.W. Legitimation wünschenswert. Natürlich handelt es sich weiterhin um Empfehlungen der DGHD bzw. ihrer AKKO. Aber angesichts der Existenz dieser Empfehlungen des Fachverbandes müssten Abweichungen dann darlegen, warum sie die Empfehlungen nicht aufnehmen, inwiefern sie abweichen und warum ihre Lösungen aus ihrer Sicht sachgerechter sind. Leider ist an einzelnen Stellen nicht auszuschließen, dass die Meinungsbildung der hochschulinternen Gremien, die über die hochschuldidaktischen Angebote beschlossen hatten, nicht in Kenntnis und Auseinandersetzung mit den Empfehlungen der DGHD stattfand.

Die meisten Programme für Universitäten und Fachhochschulen in Bayern und auch in Rheinland-Pfalz weichen *in ihrem Zeitrahmen* erheblich von den Empfehlungen der DGHD ab. Dort steht nur die Hälfte der empfohlenen 200/240 AE, also 120 AE zur Verfügung. Dies ist in Rheinland-Pfalz lediglich eine - auch ressourcenbedingte - Zwischenstation im Aufbau. In Kiel erreicht das Zeitvolumen kaum mehr als ein Drittel des empfohlenen Rahmens. Soweit derartige Zeitgrenzen aufbaubedingt sind, ist dies einigermaßen unproblematisch.

Fast alle bayerischen Universitäten (und das Ministerium) waren 2003 bereit, das in Baden-Württemberg gut begründete und seit zwei Jahren mit gutem Erfolg praktizierte Zeitvolumen von 200-240 Stunden zu übernehmen. Außer der Universität Würzburg. Sie erklärte ohne erkennbare Analyse - wie zu hören war - „120 Stunden müssen genügen!" Und blockierte ohne Rücksicht auf internationale Standards eine anders lautende Lösung. Damit wurde ein negatives Zeichen gesetzt. Negativ vor allem deswegen, weil allen Betroffenen einmal mehr vorgetäuscht wird, zum Erwerb einer hohen Lehrkompetenz seien 120 Stunden ausreichend, und mit diesem Ausbildungsstand könne verantwortet werden, junge Lehrende in ihre Aufgaben mit Studierenden zu entlassen. Erneut wird hier deutlich, dass die deutsche Debatte dazu an mangelnder Sachkenntnis krankt. Sonst wären die zwei Jahre vorher veröffentlichten internationalen empirischen Studien zur Nachhaltigkeit und zum Zeitbedarf derartiger Ausbildungen bekannt gewesen (Gibbs/Coffey 2002). Solche Lücken sich leisten zu können, gehört zur deutschen Debatte dazu. Auch ist zu befürchten, dass

- keine wissenschaftliche Analyse eines zeitgemäßen Anforderungsprofils für Hochschullehrer/innen vorlag, aus der dann der Ausbildungsbedarf wissenschaftlich abgeleitet wurde (vgl. unten Abschnitt „Curriculum?"),
- eine Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen für Lehrende nicht nötig sei,

- entweder der Zeitrahmen für eine volle Ausbildung ohnehin nicht ausreiche und daher oberste Priorität habe, die dringendsten Wünsche und Lehrprobleme der Klientel in dieser knappen Zeit zu befriedigen oder
- der Zielgruppe der Eindruck vermittelt wird, eine angemessene, d.h. vollprofessionelle Lehrkompetenz ließe sich in 80 oder 120 Stunden so nebenher erwerben („Mehr sollte man aber auch nicht opfern neben der Konzentration auf das Wesentliche, nämlich die Forschung"),
- eine angemessene Verwicklung der Studierenden in eine von Lehrenden induzierte Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Berufspraxis dürfe auf Seiten der Lehrenden mehr Zeit auch nicht in Anspruch nehmen,
- d.h. Studierenden gerecht zu werden erfordere auch keine längeren Vorbereitungen,
- aus Zeitmangel die Moderator/innen in den hochschuldidaktischen Seminaren,
  - entweder drastisch die Themen beschränken, um einen aktiven Erwerb der ausgewählten Themen durch die Beteiligten zu sichern,
  - oder in typische Zwänge der Stofffülle geraten, die mit stärker frontaler Instruktion überbrückt werden, um mehr Themen in kurzer Zeit „behandeln" zu können; damit werden die Ziele auf die Rezeption von Wissen verkürzt; unabdingbare aktive Aneignung und Erprobung fehlen - also Zeit, sich z.B. mit kontroversen Sachverhalten auseinander zu setzen. Dies gibt ein denkbar ungünstiges Modell bewusst hochschuldidaktisch gestalteter Lehre ab und endet in traditionellem „Unterricht".

Wie einschlägige Forschung (s.o.) ergeben hat, sind nachhaltige Änderungen des eigenen Lehrverhaltens nur zu erwarten, wenn die Ebene grundsätzlicher Einstellungen und Werthaltungen bei den Lehrenden erreicht wird. Dies geschieht (außer in Katastrophenszenarios, in denen in Sekundenbruchteilen gelernt werden kann) nur in aktiven Auseinandersetzungen und längeren Sozialisationsprozessen.
In allen Fällen solcher Zeitverkürzung ist es notwendig, dass die Kolleg/innen nach außen sichtbar (Homepage) eine Begründung geben und sich mit den Empfehlungen ihrer Fachgesellschaft auseinander setzen. Um es zu wiederholen: Das Zeitbudget, das vor 10 Jahren international noch bei 200-240 Std. lag, hat sich inzwischen bei 300 bis 350 Std. eingependelt.

4. Themengebiete/Inhalte

Die Themenbereiche hochschuldidaktischer Ausbildung sind erst qua Kompromiss auf 5 reduziert worden. Sie lauten „Lehren und Lernen"; „Prüfen und Bewerten"; „Studierende beraten"; „Evaluieren" und „Innovationen in Lehre und Studium entwickeln". Trotz der Aussage, es handele sich um typische Handlungsfelder der Hochschullehrer, wird im Kompromiss der AKKO ein noch einmal reduzierter Anspruch formuliert, indem erwartet wird, nicht alle diese fünf, sondern als Ergebnis der Ausbildung nur mindestens drei Bereiche aus diesem Kompetenzspektrum zu erreichen. Hier besteht eine deutliche Differenz z.B. zu dem Bayerischen, dem Bremen-Oldenburg-Osnabrücker oder dem Bielefelder Zertifikatsprogramm, in dem nach Abschluss dieses Programms i.d.R. alle fünf Kompetenzfelder zu einem Grad erworben sein sollen, an den weiterführende Selbststudien besser anschließen können. Aus diesem weiter gesteckten Ziel folgt eine andere Ausgestaltung des 1. und 3. Moduls (s.u.), als z.B. im Programm des universitären Netzwerks NRW.
Die Themen des Programms folgen häufig der Struktur dieser fünf Kerngebiete professioneller Anforderungen an Hochschullehrer/innen (oft schon als Modulbezeichnung). Damit ist zunächst eine gewisse Repräsentativität von Tätigkeiten gewährleistet. Wie die Themen innerhalb der Module entstanden sind oder deren Zusammenhang ist allerdings nicht ohne weiteres erkennbar. In diesem Zusammenhang sind die Steuerungsprobleme für manches Programm ein besonderes Kapitel. Dazu existiert oft ein „Steuerungsgremium" in unterschiedlicher Konstruktion, z.B. aus je einem Mitglied der Hochschulleitungen. Sicherlich kann es vorkommen, dass Wünsche aus den Mitgliedshochschulen um ein begrenztes Budget konkurrieren und dann Prioritäten zu setzen sind. Soweit solche Gremien allerdings die Programme inhaltlich zusammen stellen, wird es problematisch: In dem latenten Konflikt, ob Hochschuldidaktik a) eine Wissenschaft sei, aufgrund deren Ergebnisse das professionelle Profil der Hochschullehrer/innen und damit die Ausbildungsbestandteile wissenschaftlich definierbar sind oder b) eine bloße Sozialtechnik, die je nach festgestelltem Defizitprofil zur Überwindung dieser Defizite eingesetzt wird, macht ein Steuerungsgremium nur für die Interpretation b) Sinn. Die Mitglieder dieses Gremiums - keine Hochschuldidaktiker oder zumindest Lehr-/Lernforscher - könnten nur unter qualitätspolitischer Perspektive tätig werden. Aber gerade in Bayern sehen die Grundlagen anders aus: Dort hat der Landtag entschieden, dass Hochschuldidaktik eine (Grund-)Ausbildung für alle Lehrenden sei, nicht nur für auffällig gewordene.

5. Curriculum?

Hochschuldidaktiker sind ganz besonders darauf verpflichtet, die Erkenntnisse ihres Faches auf ihre Praxis anzuwenden. Im Fall hochschuldidaktischer Qualifizierung beginnt die Entwicklung eines Curriculums zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz mit Schritten, die abstrakt durchaus bekannt sind, gleichwohl wenig angewandt werden: 1.) mit einer Analyse dessen, was Studierende (mit Hilfe ihrer Hochschullehrer und der von ihnen weitgehend bestimmten Studienstrukturen) im Studium an Fach- und Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen (einschließlich der erforderlichen Einstellungen und Werthaltungen) erwerben sollen. Hinweise hierzu enthalten die §§ 7 und 8 HRG, die Kompetenzdebatte, die entsprechenden, noch heute sehr aufschlussreichen Passagen des „Kreuznacher Hochschulkonzepts" der Bundesassistentenkonferenz von 1968, die auch heute noch weithin auf Konsens stoßen (und das Selbstverständnis der Humboldtschen Universität in ihren klassischen Zielen zusammenfassen). Wenn diese Ziele des Studiums festgestellt sind, lässt sich 2.) ableiten, über welche Kompetenzen (einschließlich der erforderlichen Einstellungen und Werthaltungen) Hochschullehrer verfügen müssen, um ihren Beitrag zum Studienerfolg der Studierenden leisten zu können und zu den gesellschaftlichen Zielen, die Hochschullehrer durch ihre Arbeit erreichen sollten.

Unter Fachkompetenz wird nicht nur die Kompetenz im jeweiligen fachlichen Lehrgebiet verstanden, sondern auch in den Bereichen Lernen, Motivation, der Einflüsse sozialer Herkunft (Heterogenität), wissenschaftstheoretischen Grundlagen, Kenntnissen des Hochschulsystems und seiner Schnittstellen zu Schule einerseits und Beschäftigungssystem andererseits usw. sowie der Hochschul-Fachdidaktik der eigenen Disziplin. 3.) Als dritte Stufe muss die Adressatengruppe junger und erfahrener Lehrender in ihren Bedürfnissen und ihrer Zugänglichkeit, müssen geeignete Lernsituationen, also Themen, Stoff (dessen mediale Aufbereitung) und soziale Gelegenheiten ausgewählt werden, in denen Lehrende ihre Lehrkompetenz aufbauen können. Die sozialen Gelegenheiten können quer stehen zu dem erwünschten Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, also nicht - wie so oft - mit Themengebieten gleich gesetzt werden. Die Logik und Gliederung von Wissensgebäuden sollte nicht automatisch zur Ordnung des Lernens erklärt werden. Die hat beispielsweise mit menschlichem Neugierverhalten (und damit besonders erfolgreichem Lernen) nichts zu tun. Nur die Bilanz des Lernprozesses soll ein bestimmtes Kompetenzprofil ergeben - das oben zur professionellen Bewältigung der beruflichen Anforderungen ermittelte Profil. 4.) Schließlich muss das Ganze Konzept in eine empirisch begleitete Erprobung und ggfls. erforderliche Revision gehen.
Die wenigsten Hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramme sind so abgeleitet und aufgebaut worden. Damit hat die Hochschuldidaktik ihre Anforderungen in der Breite noch nicht eingelöst.
Ein weiteres Problem, trotz vieler positiver Elemente in den Programmen: Anzutreffen in vielen Programmen, sei auf die Problematik eines traditionellen Lernverständnisses verwiesen, wenn das Programm mit Modul I „Hochschuldidaktische Grundlagen" beginnt, wie z.B. im brandenburgischen Programm. Das Prinzip „Erst Grundlagen, dann Anwendung", das den Rang eines (Schein-)Naturgesetzes genoss und hier durch die Modulbezeichnung suggeriert wird, ist vielfältig durch die Lehr-/Lern- und vor allem die Motivationsforschung widerlegt. Es hat mit menschlichem Neugierverhalten und menschlichem Lernen relativ wenig zu tun und folgt allenfalls dem Prinzip seriellen Lernens einer Minderheit in der Bevölkerung. Problembasiertes Lernen, werkbasiertes, projektorientiertes Lernen wird durch diesen Aufbau verstellt. Solche Chancen alternativer Zugänge sollte sich ein Hochschuldidaktik-Programm nicht entgehen lassen... Anders zu bewerten ist ein „Basismodul", wenn es relativ stark von eingestreuten Einführungen, Orientierungen, Überblicken oder auch exemplarischen Schneisen oder problemorientierten „Tiefenbohrungen" bestimmt ist.
Der Vergleich der Programme ergibt keinen einheitlichen Modulbegriff. Während übereinstimmend mit der Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik in den Programmen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und im Verbund der Universitäten Bremen, Oldenburg und Osnabrück die Module aus 80, 60 und 60 AE bestehen (lediglich frei, in welcher Reihenfolge), haben sie in Bayern ein Volumen zwischen 10 und 25 AE, in anderen Programmen andere Abweichungen. Obwohl das bayerische Programm nur halb so groß ist wie das der übrigen genannten Anbieter, hat es fünf statt drei Module, identisch mit den fünf von der DGHD empfohlenen Themengebieten. Solche Differenzen erschweren auch wechselseitige Anerkennungen. Sie verwirren und werfen Fragen danach auf, ob die Hochschuldidaktik über gemeinsame Konzepte verfügt. Hier besteht offensichtlich erheblicher Kommunikationsbedarf. Diese Situation darf allerdings die starke externe hochschulpolitische Abhängigkeit der Hochschuldidaktik nicht übersehen. Wie schon erwähnt, sind viele der Programme mit entscheidenden Gremien kaum mit Hochschuldidaktikern besetzt.
Kompetenzorientierung der Angebote: Zwischen den Veranstaltungen bzw. anderen Lernaktivitäten und ihren Inhalten einerseits und den zu erwerbenden Kompetenzen wird kaum ein unmittelbarer Zusammenhang hergestellt (z.B. Beschreibung der Module, zumindest der Seminare in Lernerfolgen, in dort erwerbbaren Kompetenzen). Dies ist in den meisten Fällen zumindest nicht auf der Ebene der Webseiten erkennbar. Wenn kaum eines der Programme dies einhält und in learning outcomes beschreibt, ist dies für die Hochschuldidaktik als Avantgarde der Studienreform bedenklich, insbesondere wenn die Hochschuldidaktiker in Beratungen zur Studiengangsentwicklung (hoffentlich) andere Lehrende immer wieder darauf hinweisen ...

6. Qualitätssicherung

Auf dieser Ebene der Programmdarstellung ist es nicht möglich, sich Einblick in Fragen der Qualitätssicherung zu verschaffen, die aber sicherlich die dafür zuständigen Instanzen beschäftigen: Welche Themen kommen nicht vor? Sind die fünf Kerngebiete voll ausdifferenziert oder nur gebündelt berücksichtigt, eher im Überblick oder vertieft zu erwerben? Dazu wäre eine Analyse der zurückliegenden Programme erforderlich, was von hier aus (der Menge wegen) nicht geleistet werden kann. Haben Einstellungen und Werthaltungen, hat eine Klärung der Berufsrollen ein erwähnenswertes Gewicht im Programm? Erarbeiten sich die Teilnehmer/innen umfangreichere Kenntnisse über Lerner und Lernen? Wie ist der Praxisbezug und seine Reflektion organisiert?
Zumindest stichprobenartige Einblicke hatten solche Themen nur in wenigen Programmen zutage gefördert. Theorie wird immer wieder eingefordert. Wie sieht es mit dem ***Theoriebezug in den Programmen*** aus (z.B. Lerntheorien, Motivationstheorien usw.)) Speziell ***wissenschaftstheoretische Fragen*** spiegeln sich zumindest nicht in den Themen des Programms (Interdisziplinarität, „Erst Grundlagen - dann Anwendung": oder? Was ist Wissenschaft? Was macht ein wissenschaftliches Studium aus? usw.) Immerhin können sie z.B. an der TUM aus dem Angebot des dortigen benachbarten Lehrstuhls für Philosophie und Wissenschaftstheorie, der Teil der Akademie ist, direkt hinzugewählt werden.
Dadurch vermittelt das äußere Bild einer Reihe von Programmen, wie sie im Internet erscheinen, in Summa eine ganz bestimmte Vorstellung von Hochschuldidaktik, die zumindest schwerpunktmäßig eher vermittlungszentriert, durch Präsentationsmedien zentriert (oft also dozentenzentriert) und viel eher methodisch geprägt ist, als von der Reflektion über das Verhältnis von Rahmenbedingungen, Lernenden, Lehrenden, Inhalten, Zielen (Kompetenzen), Methoden/Medien und deren Kombination zu Lehr-/Lernprozessen. Ob das lediglich ein unvollständiges Bild ist oder inhaltliche Lücken zeigt - evtl. auch Differenzen in den Auf-

fassungen von dem spiegelt, womit sich junge Lehrende zur Vorbereitung ihrer Lehre befassen sollten - das muss dann intern diskutiert werden.
Diese Kommunikationslücken lassen sich verhältnismäßig rasch ausfüllen, Programme ergänzen. Diese Gelegenheit kann dazu benutzt werden, gute Ideen und Modelle zu übernehmen. Dabei geht es um die Organisation „weicher" Übergänge, um die Teams nicht zu überlasten. Insgesamt würde dieser Prozess einen qualitativen Sprung bedeuten ...

II. Vergleich der Programme: Wie ist die Realität im Licht der Maßstäbe zu beurteilen?

Die im Eingangsaufsatz zu dieser Ausgabe entwickelten Maßstäbe für Rahmenvorgaben und für qualitatives Niveau und qualitative Differenzen werden hier an die vorhandenen Programme angelegt und dann ausgewertet.

2.1 Universitätsnetzwerk in Bayern

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses

In der Förderung der Lehrkompetenz in Bayern ist zunächst noch einmal zu unterstreichen, dass das Land von allen Bundesländern bisher die eindeutigsten positiven politischen Aussagen getroffen und rechtlichen Grundlagen geschaffen hat, indem es z.B. per Landtagsbeschluss die Teilnahme an dieser Ausbildung zur Pflicht jedes bayerischen Hochschullehrenden gemacht hat. Aussagen dieser Wertigkeit fehlen in allen anderen Bundesländern, sodass sich dort zum Teil hartnäckig die Überzeugung halten kann: „Hochschuldidaktik? Geeignet nur für Anfänger und für Versager!" Außerdem hat das Land den Hochschulen erhebliche Mittel für diesen Zweck zur Verfügung gestellt. Baden-Württemberg war darin als Bundesland vorangegangen, hatte die Zuschüsse aber auf 5 Jahre begrenzt. Die Hochschulen der meisten anderen Bundesländer mussten ganz ohne Zuschüsse auskommen.
Vermutlich hängt mit dieser eindeutigen politischen Stellungnahme (und ihrer rigorosen Durchsetzung etwa im Bereich der Fachhochschulen: Ohne Grundseminar keine Übernahme ins Beamtenverhältnis) zusammen, dass die Teilnahme an diesen Veranstaltungen selbstverständlicher als in anderen Bundesländern ist. Auf manchen Homepages wird darauf hingewiesen, dass Angebote binnen Stunden nach Ankündigung überbucht seien, Wartelisten gebildet würden, die auch zu Doppelangeboten führten. In anderen Bundesländern (durchweg solchen, in denen es keinerlei solche Maßnahmen gibt) kann man von solcher Nachfrage nur träumen.
Der Name für das Gesamtzertifikat mit der Formulierung „Zertifikat Hochschullehre Bayern" stellt ebenfalls einen positiven Beitrag zur politischen Aufwertung von Lehrleistungen und Identifikation des Landes damit dar. Wie der Sonderweg der bayerischen Hochschulen zum Zeitrahmen jedoch zeigt, sind solche Namen nicht automatisch gleichzusetzen mit Ergebnisqualität (s.u.).
Alle in dem Universitätsverbund erworbenen Teilnahmebescheinigungen an hochschuldidaktischen Veranstaltungen werden bayernweit auf ein zu erwerbendes Gesamtzertifikat anerkannt.

1.2 Zeitrahmen des Programms

Zu den wichtigen Rahmenbedingungen zählt natürlich auch der Zeitrahmen der Programme. Ursprünglich war auch für Bayern vorgesehenen, den allgemeinen (und seinerzeit 2003/2004 international üblichen) Zeitrahmen von 200-240 Stunden einzuführen. Hier hat Bayern jedoch auf Universitätsebene durch das Veto der Universität Würzburg („120 Stunden müssen reichen!" wie kolportiert wird), ein negatives Zeichen gesetzt. Im Nachhinein ist schwer nachvollziehbar, dass alle übrigen Hochschulen diese Halbierung (!) der ursprünglich vorgesehenen Ausbildungszeit mit vollzogen haben. Sachgerechter wäre gewesen, dann die Universität Würzburg allein auf einen Sonderweg zu schicken und im Namen der Qualität im eigenen Verantwortungsbereich den größeren Rahmen einzuführen. Das scheint nur an der TU München mit der Einrichtung des 2-jährigen Intensivkurses mit 190 AE faktisch der Fall zu sein, der mit dem ProLehre-IntensivZertifikat beendet wird (http://www.cvl-a.de/index.php?option=com_content&task=view&id=226&Itemid=210).

1.3 Institutionelle Basis

Als Basis zur Realisierung des „Programms ProfiLehre - Programm zur Professionalisierung der Lehre an den bayerischen Universitäten" haben sich die Universitäten 2004 zu einem bayernweiten Verbund zusammengeschlossen, der sich in drei Regionalverbünde gliederte. Sie übernahmen die Organisation.
Diese zwischen 2004 und 2009 existierenden Regionalverbünde, von je einem wissenschaftlichen Mitarbeiter in Teilzeit koordiniert, stellen grundsätzlich eine geeignete Infrastruktur dar für die Programme. Auch die weitere Vernetzung jeder Universität über einen Ansprechpartner (Beauftragte für Hochschullehre) und einen „Arbeitskreis Hochschullehre" mit Vertretern aller Fakultäten trägt - zumindest von der Grundstruktur her - zur Funktionsfähigkeit der Organisation bei, insbesondere in der wechselseitigen Information und Verflechtung bis in die Fakultäten hinein.
Die Durchführung der Veranstaltungen werden an einigen Standorten von dort vorhandenen Institutionen als feste Zuordnung übernommen, teilweise werden Moderator/innen individuell verpflichtet. Das wird voraussichtlich auch so bleiben, denn das sind viele Male feste Strukturen der Hochschule selbst (Carl-von-Linde-Akademie der TU München in Kombination mit dem benachbarten Lehrstuhl für Philosophie und Wissenschaftstheorie; Qualitätszentrum der Universität Augsburg usw.).
Außerdem gab es bisher für jeden Verbund ein „Steuerungsgremium" aus je einem Mitglied der Hochschulleitungen. Selbstverständlich ist es notwendig, dort Prioritäten setzen zu können, falls Wünsche aus den Mitgliedshochschulen um ein begrenztes Budget konkurrieren. Soweit solche Gremien allerdings beanspruchen, die Programme inhaltlich zusammen zu stellen, wird es - wie schon erwähnt - problematisch (s.o.). Das professionelle Profil der Hochschullehrer/innen und damit die Ausbildungsbestandteile sind wissenschaftlich abzuleiten. Und gerade in Bayern hat der Landtag entschieden, dass Hochschuldidaktik eine (Grund-)Ausbildung für alle Lehrenden sei, nicht nur für auffällig gewordene.

2. Programmqualität
In Struktur und Inhalten folgen die Programme im Wesentlichen den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Im Einzelnen gibt es dann aber deutliche Differenzen - nicht nur wegen der gegenüber der Empfehlung halbierten Zeit. Übergreifende Ziele des Programms: Hier stellt sich ein vergleichbares Problem in mehreren Programmen, auch außerhalb Bayerns (s.o.). Die Äußerungen in den drei Regionalverbünden zeigen unterschiedliche Akzente. Einerseits steht - wie im Vorspann zitiert - eine Qualifizierung der Personen im Vordergrund - also eine grundlegende Ausbildung - (z.B. TUM: „...spezifische Angebote machen können, um ihre Lehrkompetenz und Lehrpersönlichkeit weiterzuentwickeln." Homepage) andererseits soll die Qualität von Lehre und Studium gesteigert werden, z.T. wird beides miteinander verbunden. In der öffentlichen Darstellung (Webseite/Text in diesem Heft) wird nur teilweise ein programmatischer Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in hergestellt. Wer sich am Programm beteiligen will belegt eine Einzelveranstaltung und schreibt sich nicht in ein ganzes Programm ein. Eine öffentliche Darstellung der Qualitätsvorstellung, die das Programm verwirklichen will, einbeziehend, was die Qualität von Lehre und Studium ausmacht, an welchen Merkmalen die Qualität von Lehrenden bzw. von deren Lehrleistungen erkennbar wird und welches Kompetenzprofil als Ziel daraus resultiert, wäre günstig.

3. Themengebiete/Inhalte
Die Themen des Programms folgen der Struktur der fünf Kerngebiete professioneller Anforderungen an Hochschullehrer/innen. Trotzdem wurden die Programme regional qualitativ und quantitativ unterschiedlich gefüllt. Hierzu sei auf die Fragen der Qualitätssicherung aus dem Vorspann verwiesen. Im Ergebnis zeigen einzelne der Programme sehr gelungene Konturen, andere vermitteln durch die äußeren Bilder, die im Internet erscheinen, in Summa ein ganz bestimmtes Bild von Hochschuldidaktik, das diskussionswürdig ist. Ob das lediglich ein unvollständiges Bild ist oder inhaltliche Lücken zeigt - evtl. auch Differenzen in den Auffassungen von dem spiegelt, womit sich junge Lehrende zur Vorbereitung ihrer Lehre befassen sollten - das müsste dann diskutiert werden.

4. Struktur/Organisation des Programms
Die bayerischen Programme des universitären Netzwerkes sind so aufgebaut, dass die fünf Themengebiete (quasi in thematisch reiner Form) jeweils zu einem Modul erklärt werden. Das geht über die o.g. Empfehlung der DGHD hinaus, die nur von drei (mehr als doppelt so großen) Modulen ausgeht. Grundsätzlich ist hieran zu begrüßen, dass damit die Reduktionsmöglichkeit in der Empfehlung der AKKO (drei aus fünf) nicht aufgegriffen wird, sondern sich die Teilnehmer mit allen Themen auseinander setzen sollen. Die Frage, wie Module einen Sinnzusammenhang spiegeln und ihre Ziele in zu erwerbenden Kompetenzen beschreiben sollen, wird nicht explizit beantwortet: Der Programm-Aufbau der Module kann sowohl als Wissensfelder, als auch als Fähigkeit zur praktischen Ausführung gelesen werden. Er könnte aber auch in ein relativ konservatives Bild der Stoffzentrierung gebracht werden.

5. Ergebnisqualität
Die Teilnahmebescheinigungen werden von den einzelnen Lehrenden gesammelt und dann für das Gesamtzertifikat vorgelegt. Eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs ist nicht vorgesehen. Sie kann damit auch nicht bestätigt werden, was international Nachteile für Bewerbungsverfahren erbringen könnte.

2.2 Hochschuldidaktisches Netzwerk der Fachhochschulen in Bayern

1. Rahmenbedingungen
1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Zeitrahmen des Programms, Wertigkeit des Abschlusses: Hier gilt das Gleiche, was beim vorstehenden Zertifikatsprogramm des Universitären Netzwerkes kommentiert worden ist. Die politische Seite hat hier Vieles richtig gemacht.

1.2 Institutionelle Basis: Was den Träger und die Infrastruktur für das Programm betrifft, sind die Fachhochschulen mit der Existenz des Hochschuldidaktik-Zentrums der bayerischen Fachhochschulen (DIZ) in einer weit günstigeren Lage als die Universitäten. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum die Universitäten die Regionalverbünde abschaffen wollen. Eine solche Institution ist viel eher in der Lage, Kontinuität, Koordination und letztlich dauerhafte Qualität zu erzeugen als in labilen Konstruktionen mit Teilzeit-, u.U. auch befristeten Verträgen.

2. Programmqualität
Da das Zertifikatsprogramm des Universitären Netzwerkes und des DIZ zumindest strukturell und von den Themengebieten her gleich ist, gilt hierfür das Gleiche, was der Verfasser dort angemerkt hat.

3. Themengebiete/Inhalte
So wie sich das Programm z.Z. darstellt (http://www.diz-bayern.de/events/index.jsp?doAction=mainindex&navitem=244), sind die Module zwar thematisch umrissen, aber können - wie schon im Vorspann dargestellt - durch ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Veranstaltungsthemen und -formen gefüllt werden, von Seminaren bis zu Konferenzen, die thematisch in ein Modul fallen. Das Programm führt also nicht zu einem festen Kompetenzprofil als gemeinsamer Nenner. Diesen Kern der Professionalität jedoch, der mindestens erreicht werden sollte, haben die Empfehlungen der AKKO der DGHD zu umschreiben versucht. Hier gilt auch ein weiteres Problem, das viele Programme betrifft und daher vorab thematisiert wurde: Alle Veranstaltungen sind gleichzeitig Teil eines allgemeinen Weiterbildungsangebots des DIZ auch für Teilnehmer/innen, die (momentan) nicht vorhaben, mehr als diese eine Veranstaltung zu besuchen. Natürlich sind das alles Fragen der Lehrkapazität, um ein mehr oder weniger exklusives Veranstaltungsangebot parallel organisieren zu können. Aber die Nachteile der Mischung sind erheblich; sie sind im Vorspann genannt. Bei diesem offenen Aufbau der Module können sie kaum in zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden.

4. Ergebnisqualität
Die Teilnahmebescheinigungen werden von den einzelnen Lehrenden gesammelt und dann für das Gesamtzertifikat vorgelegt. Eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs ist nicht vorgesehen.

2.3 Hochschuldidaktisches Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes Südwest, Mainz

1. Rahmenbedingungen
1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Zunächst ist zu unterstreichen, dass die Entwicklung und das Angebot eines hochschuldidaktischen Programms für die rheinland-pfälzischen Universitäten und Fachhochschulen mit Ausstrahlung an die Universität Frankfurt/Main und die Universität des Saarlandes einen großen Erfolg darstellt. In anderen Bundesländern gibt es oft getrennte Netzwerke und Programme (Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen usw.), auch wenn die Akteure aus den Hochschularten bei zahlreichen Gelegenheiten (und innerhalb der DGHD) zusammen arbeiten. Ein solches gemeinsames Programm besteht für die Hochschuldidaktik in Brandenburg, Thüringen, Mittelhessen und seit 2006 für Rheinland-Pfalz. Da es keinen expliziten Errichtungsbeschluss für das Programm gab, musste es gegenüber den beteiligten Hochschulen langsam im Wechselspiel aus Angebot, Nachfrage, Teilnahmezufriedenheit, wachsender Akzeptanz, Gremienüberzeugung und wieder wachsendem Angebot aufgebaut werden, wie das an vielen Standorten in den 70er und 80er Jahren an der Tagesordnung war. Solche Wege waren mühsam, als Hochschuldidaktik noch als eher unnötig (was sollen wir noch alles übernehmen?) und allenfalls zusätzlich (dann aber nicht aufwändig) angesehen wurde. Auch wenn mit den Wettbewerben und der Verleihung der Lehr- und Innovationspreise durch die Ministerin durchaus ein politisches Votum für die Pflege und Entwicklung exzellenter Lehre vorliegt, könnte der Aufbau noch stärker unterstützt werden.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm befindet sich noch im Aufbau und umfasst deshalb zunächst einmal 120 AE. Es ist damit bei der Hälfte des von der DGHD empfohlenen Zeitumfangs angekommen, hat aber Ressourcenbegrenzungen zu überwinden. Das enge Zeitbudget schlägt sich unvermeidlich im Spielraum für die Themen und Programmelemente nieder und beschränkt die Möglichkeiten aktiven Lernens der Teilnehmer/innen.

1.3 Institutionelle Basis: Konzeptionelle und organisatorische Basis des Programms ist der Hochschulevaluierungsverbund Südwest, der mit dem Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) an der Universität Mainz verknüpft ist. Ein Team aus drei wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen hat die Entwicklung, Organisation und Durchführung des Programms übernommen.

2. Programmqualität
Das Programm ist auf den Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz der Lehrenden gerichtet, also auf eine grundlegende Qualifizierung der Lehrenden, nicht auf einen Defizit-Service. Das ist eine gute Basis. Drei Module zu je 40 AE sind zu belegen. In Modul 1 („Hochschuldidaktischer Basiskurs") erwerben die Teilnehmer/innen wichtige Grundlagen und Methoden hochschuldidaktischen Handelns. In der Zielbeschreibung steht Wissensakkumulation im Vordergrund. Modul 2 gibt Gelegenheit zur Auswahl nach eigenen Bedürfnissen der Teilnehmer/innen. Z.Z. haben instrumentelle Ziele bei der Verbesserung der eigenen Methodik als Lehrende noch großes Gewicht. Veranstaltungen zu PowerPoint Präsentationen, Stimme, Atmung, Körpersprache (ebenso wie Rhetorik, die hier nicht enthalten ist) werden von der AKKO zwar als nützlich, aber nicht im engeren Sinne als zur Hochschuldidaktik zählend eingestuft. Sie könnten außerhalb des engen Rahmens der 120 AE angeboten werden. Mit der Veranstaltung zu Laborpraktika weist das Programm außerdem eine seltene, aber in den Natur- und Technikwissenschaften besonders wichtige Komponente auf. Dem könnte eine für die Geistes- und Sozialwissenschaften typische Veranstaltung (etwa zur Optimierung von Seminaren, über Moderationstechnik deutlich hinausgehend) an die Seite gestellt werden. Das Modul 3 stellt konzeptionell eine gelungene Einheit aus Theorie und intensivem, auch reflexivem Praxistransfer dar. Die von der DGHD als Themengebiete empfohlenen fünf Kerngebiete professioneller Anforderungen an Hochschullehrer/innen („Lehren und Lernen"; „Prüfen und Bewerten"; „Studierende beraten"; „Evaluieren" und „Innovationen in Lehre und Studium entwickeln"), selbst eben nur ein Kernprogramm darstellend, sind zwar vertreten, könnten aber teilweise verstärkt und um Einstellungen und Werthaltungen, reflexive Elemente der eigenen Berufsrolle, der Rolle der Studierenden als selbstverantwortliche Lerner und der Wissenschaftstheorie im Zusammenhang von Lehre und Studium ergänzt werden.
Für potentielle Teilnehmer/innen hilfreich wäre in der Außendarstellung des Programms ein als Orientierung sichtbares Kompetenzprofil als Ziel (was sollen die Absolvent/innen dieses Programms am Ende können), das auf einem transparenten Qualitätsbegriff zur Gestaltung erfolgreicher Lehr-/Lernprozesse beruht.
Die Teilnehmer belegen ein Einzelveranstaltungen; eine Einschreibung in das ganze Zertifikatsprogramm ist nicht vorgesehen.
Eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs ist z.Z. nicht vorgesehen. Teilnehmer/innen, die das Programm durchlaufen haben, erwerben damit das „Rheinland-Pfalz-Zertifikat für Hochschuldidaktik".

2.4 Hochschuldidaktische Qualifizierung in den baden-württembergischen Universitäten

1. Rahmenbedingungen
1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Das Land Baden-Württemberg war das erste Bundesland, das für den universitären Bereich (die Unterstützung für die Fachhochschulen ist wesentlich älter) von Seiten des Wissenschaftsministeriums nach langen Verhandlungen mit der Landesrektorenkonferenz 1999/2000 die Einrichtung eines alle Landesuniversitäten umfassenden, übergreifenden Hochschuldidaktischen Zentrums beschlossen hat. Diese Entscheidung umfasste auch eine angemessen hohe Anschubförderung durch das Ministerium für die ersten fünf Jahre. Danach sollte das Zentrum in die Hände und Finanzierung der Universitäten übergehen. Mit dem Zertifikat

„Hochschuldidaktik Baden-Württemberg" wurde dem Vorhaben ein hoher Stellenwert verliehen, optisch (nicht programmatisch) relativ eng verbunden mit dem wenig früher eingeführten Landeslehrpreis, wobei die Zertifikate und Landeslehrpreise dann z.T. gemeinsam und medienwirksam feierlich durch den Minister übergeben wurden. Die Zertifikate werden noch heute vom Wissenschaftsminister unterschrieben.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Baden-Württemberg war auch das erste Bundesland, das sich 2000/2001 zu dem (seinerzeit noch) ungewöhnlichen Schritt durchrang, nach internationalem Vorbild einen Zeitrahmen von 200-240 Stunden für das Zertifikat zu bestimmen. Damit war erstmals in Deutschland ein politisch entschiedener Maßstab gesetzt. Auch wurde sich nicht nur verbal auf „internationale Maßstäbe" berufen, sondern es wurden drei externe, davon zwei internationale Experten in den Programmbeirat beim Ministerium berufen, um für eine entsprechende Kenntnis und Berücksichtigung internationaler Maßstäbe in dem Programm zu sorgen.

1.3 Institutionelle Basis: Als organisatorischer Träger des landesweiten Programms wurde ein alle Landesuniversitäten umfassendes, übergreifendes Hochschuldidaktisches Zentrum aufgebaut. Es besaß ursprünglich drei, nach Übergang des HDZ in die Hände der Universitäten noch zwei regionale Koordinationsstellen (identisch mit den Landesteilen Baden und Württemberg), die bis heute wiederum für je eine halbe wissenschaftliche Referentenstelle vor Ort zuständig sind. Für Baden-Württemberg gilt in vollem Umfang, was im allgemeinen Teil vorausgeschickt worden ist: Die Aufgaben des landesweiten Zentrums liegen allein im Service. Wissenschaftliche Aufgaben, geschweige hochschuldidaktische Forschung, sind nicht vorgesehen. Das Land importiert also an anderer Stelle erzeugtes Wissen, ohne zu dessen Produktion beizutragen. Hier wäre eine Erweiterung der Aufgaben dringend wünschenswert.

2. Programmqualität

Da das Programm zunächst konzeptionell von Personen auf den Weg gebracht wurde, die der damaligen AHD nahestanden, war Baden-Württemberg nicht nur das Feld, auf dem zum ersten Mal ein angemessener Zeitrahmen vorgegeben war, sondern wurde unter seinen Hochschuldidaktikern sogar das Entwicklungsfeld für ein überzeugendes Programm, an dem AHD-Mitglieder ihre Maßstäbe und konzeptionellen Vorstellungen im HDZ und im Programmbeirat entwickeln und verwirklichen konnten. Insofern wurde echte Pionierarbeit geleistet. Über den (Landes-)Programmbeirat waren diese Entwicklungen aber auch gegen anderweitige, nicht zur Hochschuldidaktik zählende Erwartungen vor Ort geschützt. Dort, wo an der einen oder anderen Stelle vor Ort noch unklare Vorstellungen von dem herrschten, was ein solches Programm sinnvoll leisten konnte, wo aber auch seine Begrenzungen lagen (keine technischen Power Point-Schulungen, keine Rhetorik-Kurse als zwar nützlich, aber nicht zentral zur Hochschuldidaktik gehörig) halfen klarstellende Beschlüsse des Programmbeirats zur Finanzierung solcher Angebote.

Auf ein ganzes Bundesland bezogen ist es trotz aller Schwierigkeiten gelungen, ein tragfähiges Programm zur Qualifizierung junger Lehrender auf beachtlichem Niveau zu etablieren. Im Unterschied zu manchem anderen Programm genießt die Reflexion über eigenes Handeln, seine Ziele und Folgen einen hohen Stellenwert. Es wäre wünschenswert, auch Ziele und Hintergrund des Programms (Qualifizierung als Hochschullehrer/in) in seinem Kompetenzprofil, den erforderlichen Einstellungen und Haltungen, der Rolle der Studierenden als selbstverantwortliche Lerner und der Klärung der eigenen Berufsrolle als künftige Hochschullehrer/in in der Außendarstellung sichtbar zu machen.
Die Teilnahmeregeln sehen vor, dass bis zum Beginn des dritten Moduls spätestens eine Einschreibung in das Programm als Ganzes erfolgen muss; bis dahin können die Veranstaltungen als Einzelseminare besucht werden.
Angesichts relativ umfangreicher schriftlicher Arbeitsergebnisse wäre über deren Bewertung eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs möglich; das findet bisher nicht statt.

2.5 Programm zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz am IWB Bielefeld

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Das Programm war ursprünglich in seinen Grundzügen am IZHD der Universität Bielefeld entstanden und ist dann schrittweise weiter entwickelt worden. Es hat in seinen Grundlagen und seinen Veranstaltungen bei der Entwicklung einer Reihe von Programmen in anderen Hochschulen und Bundesländern Pate gestanden. Viele Veranstaltungen sind in jene Programme bis heute als Dauerangebote mit dem Moderator importiert worden.
1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm umfasste 200-240 AE. Durch Aufnahme weiterer Themen, die im Hochschulalltag immer wichtiger werden und bisher im Programm keinen Platz fanden, wird an einem 4. Modul zu 60 AE bei gleichzeitiger weiterer Intensivierung der Auseinandersetzung mit Theorien zwischen den Seminaren gearbeitet. Das Ergebnis wird ein Programm von 300 AE sein, also 10-12 LP entsprechen. Ein Einstieg mit dem ersten Seminar wird empfohlen; die weiteren Seminare bauen nur teilweise aufeinander auf. Insofern können auch andere Reihenfolgen kombiniert werden. Die Module II und III enthalten Wahlmöglichkeiten, Modul III alternativ auch die Durchführung eines innovativen Projekts.

1.3 Institutionelle Basis: Das heutige IWBB stellt die organisatorische Basis des Programms dar. Es versteht sich als Versuchslabor und hat etwa 40-50 meist 2-tägige Blockveranstaltungen zur Aus- und Weiterbildung in Hochschulfragen entwickelt, davon einen großen Teil in der Hochschuldidaktik. Im Moment bereitet sich eine Gruppe von 5 Nachwuchsmoderator/innen nach einer mehrjährigen, sorgfältigen Ausbildung darauf vor, eigene hochschuldidaktische und hochschulentwickelnde Seminare durchzuführen. Damit wird die personelle Infrastruktur des Instituts deutlich verbreitert.

2. Programmqualität
Dem Programm liegt auf der Grundlage einer umfangreichen Anforderungsanalyse an heutige Hochschullehrer und Herausbildung eines professionellen Kompetenzprofils als Ziel die professionelle Entwicklung einer Lehrpersönlichkeit mit umfangreichem didaktischen Rüstzeug zu Grunde. Leitvorstellung ist also eine Berufsausbildung mit Lehrenden, die sich dann selbst den Defiziten in Lehre und Studiengängen zuwenden können. Das Veranstaltungsprogramm ist Ergebnis einer Curriculumentwicklung; die einzelnen Veranstaltungen sind Glieder dieses Gesamtprogramms und eng aufeinander abgestimmt. In den konzeptionellen Texten wird ein programmatischer Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in hergestellt.
Trotzdem werden von den Teilnehmern z.Z. noch Einzelveranstaltungen belegt; eine Einschreibung in das ganze Programm findet z.Z. noch nicht statt, wird aber angestrebt. Die einzelnen Seminare sind in zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben. Dabei kommt der Reflexion über eigenes Handeln, Einstellungen und Haltungen als Lehrende, einer Klärung der Berufsrollen sowie der Rolle der Studierenden als selbstverantwortliche Lerner ein hohes Gewicht im Programm zu. Praxisbezug und seine Reflexion findet im Querschnitt statt. Die Teilnehmer/innen erarbeiten sich umfangreichere Kenntnisse über Lerner und Lernen. Das Zertifikat enthält eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs.

2.6 Zertifikat Hochschullehre Brandenburg

1. Rahmenbedingungen
1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Die Gründung des Netzwerks Studienqualität Brandenburg wird in seiner Pilotphase vom Wissenschaftsministerium mit drei wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen und weiteren Finanzmitteln gefördert. Die Arbeit wurde 2008 aufgenommen. Das Zertifikat „Hochschullehre Brandenburg" des Netzwerks ist qualifiziert und bestätigt die erfolgreiche Teilnahme aufgrund unterschiedlicher Leistungen. Das Angebot ist auf eine allgemeine Professionalisierung gerichtet; es umfasst daher nicht nur ein breites Angebot zur „hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung", sondern auch ein Angebot im Bereich „Personal- und Organisationsentwicklung" und im Bereich „Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre".

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm „hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung" ist auf mindestens 200 AE ausgelegt.

1.3 Institutionelle Basis: Als organisatorische Basis für das Programm dient die Geschäftstelle des Netzwerks Studienqualität Brandenburg in Potsdam, ein gemeinsames Projekt der 9 Brandenburger Hochschulen. An jeder Einzelhochschule gibt es einen Koordinator bzw. eine Koordinatorin. Das Netzwerk verfügt außerdem über einen wissenschaftlichen Beirat.

2. Programmqualität
Das Programm ist (mit eigenen Varianten) im Grundsatz an den Empfehlungen der DGHD bzw. ihrer Akkreditierungskommission orientiert und scheint Elemente des Netzwerks NRW aufgenommen zu haben (vor allem in der Anlage des Moduls III). Die Anlage ist transparent strukturiert, didaktisch vielfältig und abwechslungsreich. Die Lernformen sind aktiv und bieten genügend Gelegenheit zur Reflexion. Das Programm möchte in die Lehrkompetenz investieren und konzentriert sich - den Empfehlungen der DGHD gemäß - zunächst auf drei der fünf empfohlenen Themengebiete: „Lehren und Lernen", „Prüfen" und „Beraten". Durch die offene Gestaltung des Moduls III (individuelle Schwerpunktsetzung) im modularisierten Angebot zum Zertifikat kann auch ein vierter Themenbereich erschlossen werden:„Innovieren..." Dieses Angebot in nur zwei Jahren aufzubauen, stellt eine respektable Leistung dar.
Und gerade, weil das Programm im Grundsatz wohlgelungen scheint, lohnt es, in die weitere Optimierung zu investieren (wozu dieser Kommentar beitragen will). Allein das erste Themengebiet „Lehren und Lernen" bietet die Auswahl unter 35 Seminaren. Und da beginnen Schwierigkeiten bzw. Uneindeutigkeiten. Wie an vielen anderen Hochschulen auch, sieht sich das Netzwerk sicherlich in dem Konflikt zwischen aktuellen Angeboten, die auch auf Akzeptanz durch die Trägerhochschulen bzw. deren entscheidende Mitglieder gerichtet sind, und der Ausbildung einer grundlegenden, professionellen Lehrkompetenz. Es steht in dem Spannungsfeld zwischen einer systematischen, curricular gefassten Ausbildung der Lehrkompetenz für den wissenschaftlichen Nachwuchs, die - ähnlich wie ein Studiengang aufgebaut sein sollte - einem Kompetenzprofil mit Varianten (Möglichkeiten eigener Schwerpunkt- bzw. Profilbildung) folgen müsste und einem weiten, allein durch die Teilnehmer/innen selbst gesteuerten Weiterbildungsangebot, das eine Erstausbildung bereits voraussetzt (und als Klientel später die Absolvent/innen des Zertifikatsprogramms und ähnlicher anderer Programme andernorts auch haben wird). Das Angebot sollte sich zwischen einem professionellen Gesamtkonzept (nicht gleich zu setzen mit einem geschlossenen Pflichtprogramm!) und kasuistischen, additiven Angeboten entscheiden, die Bereiche der Aus- und der Weiterbildung zumindest durch Empfehlungen stärker konturieren. In dem Ausbildungsteil sollte - als Grenze eigener beliebiger Wahl - dafür gesorgt werden, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit ***Einstellungen und Haltungen*** von Lehrenden stattfindet, die ***Klärung der Berufsrollen in diesem ersten Teil ein erwähnenswertes Gewicht*** besitzt. Umfangreichere Kenntnisse über Lerner und Lernen ***sind ebenso unverzichtbar wie die Reflexion über die Beziehung zwischen einem Shift from Teaching to learning, einer insgesamt studierendenzentrierten, eine die Studierenden wieder als Subjekte ihres eigenen Studiums*** „zulassenden" Didaktik und einem Seminarthema: „Studentische Lernwiderstände als persönliche und didaktische Herausforderung für Lehrende".
Und wenn ein Gesamtkonzept besteht - dann sollte das Programm ein für Interessent/innen als Orientierung ***sichtbares Kompetenzprofil als Ziel*** besitzen (was sollen die Absolvent/innen am Ende können?). Das würde damit beginnen, dass die Seminare selbst ihre Inhalte nicht (nur) traditionell input-orientiert beschreiben, sondern den intendierten Lernerfolg angeben (auch hier: Was sollen die Seminarteilnehmer/innen am Ende können?).

Wie im allgemeinen Vorspann erwähnt, sollte das brandenburgische Programm noch einmal prüfen, ob tatsächlich das Prinzip „Erst Grundlagen, dann Anwendung" bei der Gestaltung des Programms gemeint ist oder Problembasiertes Lernen, werkbasiertes, projektorientiertes Lernen zugelassen werden sollte.

2.7 Programm Hochschuldidaktische Qualifizierung der Universitäten Bremen - Oldenburg - Osnabrück

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Seinerzeit ausgehend von jeweiligen Mittelbau-Initiativen an den heute beteiligten Universitäten, die zunächst punktuelle hochschuldidaktische Seminare gegen anfänglichen Widerstand durchgesetzt hatten, führte Osnabrück als erste ein kontinuierliches hochschuldidaktisches Angebot der Hochschule ein. Dabei wurde das Bielefelder Programm übernommen. Als nächster Schritt wurde diese Idee dann auf die Universitäten Oldenburg und Bremen übertragen und in einem förmlichen Kooperationsvertrag zwischen den drei Hochschulen vereinbart. Dabei wurden bei der Vereinbarung eigene, frühere lokale Initiativen aufgegriffen und eingearbeitet. Das Gesamtzertifikat wird vom jeweiligen Vizepräsidenten/Konrektor (an der Universität Oldenburg daneben auch von der Leitung des Kompetenzzentrums Hochschullehre in Braunschweig, in Osnabrück daneben auch vom Leiter des IWBB) unterschrieben.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm umfasst 200-240 Stunden; über eine Erweiterung auf 300 Stunden wird beraten. Ein Einstieg mit dem ersten Seminar wird empfohlen; die weiteren Seminare bauen nur teilweise aufeinander auf. Insofern können auch andere Reihenfolgen kombiniert werden. Modul III enthält Wahlmöglichkeiten.

1.3 Institutionelle Basis: An jeder kooperierenden Hochschule gibt es eine Referentin/einen Referenten in Teilzeit als Teil der Verwaltung, die das jeweilige Programm vor Ort organisiert. In Osnabrück wurde dies noch vom Referenten für Weiterbildung (mit) übernommen.

2. Programmqualität

Das Programm folgt einem theoretisch und empirisch gewonnenen, anspruchsvollen Anforderungsprofil und entspricht in den wesentlichen Teilen den Empfehlungen der AKKO der DGHD. Insofern wird auch von einem bestimmten Qualitätsbegriff ausgegangen. Die Themenfelder der DGHD sind abgedeckt. Es liegt das Konzept einer Berufsausbildung, kein Defizit-Service zugrunde. Insofern sind alle Veranstaltungen (lokal in unterschiedlicher Intensität) aufeinander bezogen. Für jede Veranstaltung erhalten die Teilnehmer Angaben über die intendierten Lernergebnisse, m.a.W. was die Beteiligten nach der bevorstehenden Veranstaltung können sollen.

Alle Pflichtveranstaltungen in dem Muster, nach dem das Programm geschnitten wurde, waren im Jahre 2000 akkreditiert worden. Darin hatten auch die Handeln reflektierenden Elemente einen hohen Stellenwert. Inzwischen entwickeln sich - auch personenbezogen - unterschiedliche lokale Ausprägungen. Eine begleitende Evaluation in verschiedenen Formen und deren Rückkoppelung in die Weiterentwicklung der Veranstaltungen sorgt für die Qualitätssicherung. Z.Z. werden Einzelveranstaltungen individuell gesammelt und zu dem Gesamtzertifikat zusammen gestellt; eine Einschreibung in das Gesamtprogramm erfolgt nicht.

2.8 Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Das Programm ist seinerzeit - angelehnt an die schon in Baden-Württemberg geleistete Entwicklungsarbeit - von den hochschuldidaktischen Zentren und Arbeitsstellen des Landes weiter entwickelt und auf die jeweils an der Universität vor Ort herrschenden Bedingungen bezogen und variiert worden. Eine weitergehende hochschulpolitische Unterstützung erfuhr die Initiative im Gegensatz zu einzelnen anderen Bundesländern nicht. Es gelang, die Universitäten auf dieser Basis zu einer Kooperation zu veranlassen. Das Zertifikat wird von der jeweiligen Hochschule vergeben.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Hier ist der allgemein empfohlene Rahmen von 200-240 AE zu Grunde gelegt, den mit Seminarangeboten auszufüllen von der Lehrkapazität der Beteiligten her zunächst nicht einfach war. Schon diese ursprüngliche Situation sprach für eine Kooperation und wechselseitige Ergänzung im Netzwerk.

1.3 Institutionelle Basis: Ursprünglich gab es fünf Hochschuldidaktische Zentren in Aachen, Bielefeld, Bochum, Dortmund und Essen sowie hochschuldidaktische Referent/innen mit Teilaufgaben an den anderen Standorten. Durch wechselvolle Entwicklungen blieben bis heute Bochum, Dortmund und Essen übrig, Köln kam hinzu. Bis auf Dortmund und Essen (und neuerdings Köln) gehören eigenständige wissenschaftliche Leistungen nicht zu den Aufgaben. Auch in NRW werden die Programme als reine Service-Leistung begriffen.

2. Programmqualität

Alle Hauptmerkmale des Curriculums sind im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW gleich. Dieses Curriculum hat sich in seinen Bestandteilen bewährt und stellt einen auf unterschiedlichen Kompetenzebenen anspruchsvollen und reflektierten Weg zur Lehrkompetenz dar. Eine gewisse Besonderheit stellt die ausdifferenzierte Gestaltbarkeit des Moduls III als hochschuldidaktisches Projekt mit einer innovativen Entwicklung eines Vorhaben aus der eigenen Lehre dar. Das Hauptziel des Programms ist eine personenbezogene Qualifizierung, kein Defizit-Service. Trotzdem wird die Vorstellung punktueller Weiterbildung gepflegt, in der auch einzelne Seminare besucht werden können. Dazu passend, wird eher vermieden, einen programmatischen Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in (Kompetenzprofil) sichtbar zu machen oder gar in den Vordergrund zu stellen. Es gilt die Belegung einer Einzelveranstaltung, nicht die Einschreibung in ein ganzes Programm. Bisher wird mit dem Zertifikat nur eine Teilnahme in dem geforderten Umfang bestätigt. Eine Bewertung der Qualität der Teilnahme findet nicht statt.

2.9 WindH - Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Das Land Niedersachsen hat vor 10 Jahren Hochschuldidaktik exemplarisch fördern wollen und auf Anraten des damaligen AHD-Vorsitzenden eine an der TU Braunschweig unter Leitung des Vizepräsidenten bereits entwickelte hochschuldidaktische Initiative mit Unterstützung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums aus Landesmitteln zu einem Hochschuldidaktik-Zentrum mit landesweiten Aufgaben aufgewertet. Der Versuch, mehr Zentren im Lande zu gründen, war aus verschiedenen Gründen zu jener Zeit aussichtslos. Daher wurde der Versuch gemacht, von Braunschweig aus den interessierten Lehrenden Aus- und Weiterbildungsangebote zugänglich zu machen. Diese erfreuliche hochschulpolitische Absicht wurde allerdings nicht angemessen mit Ressourcen ausgestattet. Inzwischen entwickelten sich dann an manchen Universitäten Osnabrück, Oldenburg, später auch Göttingen (überwiegend Mittelbau-)Initiativen vor Ort, mit denen Braunschweig dann zu kooperieren begann. Es gibt auch unterstützende Beschlüsse bzw. Erklärungen der Hochschulleitungen, aber kaum Ressourcenzuwächse. Die wären aber in erheblichem Umfang nötig (verbunden mit einem wissenschaftlichen Auftrag) insbesondere, wenn Niedersachsen meint, nur mit einem einzigen Zentrum für alle Hochschulen des Landes auszukommen.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Zertifikatsprogramm hat einen Umfang von 200-240 AE.

1.3 Institutionelle Basis: Das o.g. Kompetenz-Zentrum ist Träger und Organisator des Programms.

2. Programmqualität

Das Programm WindH ist von der Akkreditierungskommission der DGHD geprüft und akkreditiert worden. Es erfüllt alle notwendigen bzw. von der AKKO empfohlenen Qualitätskriterien. Insofern erübrigt sich hier eine weitergehende Analyse und Kommentierung.

2.10 Hochschuldidaktik an der Christian-Albrechts-Universität Kiel (CAU)

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Aufbauend auf einer längeren Tradition hochschuldidaktischer Angebote in Kiel ist das vorliegende Programm entwickelt worden, das kurz vor seiner Einführung steht. Es wird offensichtlich hochschulöffentlich vom Präsidenten der Universität aktiv unterstützt - die Erfolgschancen zweifellos erhöhend. Das Zertifikatsprogramm ist Bestandteil eines Projekts „Einführung eines strukturierten Fortbildungssystems zur Hochschuldidaktik an der CAU" aus zwei Teilbereichen, einem individuellen Coaching für Professoren und dem strukturierten Fortbildungsprogramm „Hochschullehre", das in zwei Arten von Zertifikaten endet: Eines für die Teilnahme an lehrbezogenen Seminaren und eines für den Besuch von Führungsseminaren. Hier werden nur die lehrbezogenen Seminare näher betrachtet.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm umfasst ca. 60 Stunden Fortbildung, 12 Stunden Einzelcoaching sowie Zeitaufwand für den Abschlussbericht und die Eigenleistung für das Lehrbeispiel. Das Programm enthält keineswegs nur hochschuldidaktische Angebote, sodass für diesen Bereich nur ein Teil der Zeit genutzt werden kann. Außer individueller Beratung, die sich in Lehr- und andere Themen teilen kann und somit u.U. weit unter 12 Stunden bleibt, umfassen die hochschuldidaktischen Seminare 1,5 Tage als Basisseminar sowie Vertiefungsangebote in ein-, 1,5- und 2-tägigen Angeboten. Dieser Zeitrahmen bleibt erheblich hinter den Empfehlungen der DGHD zurück und erreicht sogar im Gesamtvolumen aller Themen nur wenig mehr als ein Drittel der von der DGHD für notwendig gehaltenen Zeit. Die Gründe sind nicht bekannt. Für diesen eingeschränkten Rahmen gelten die im Vorspann dargestellten Nachteile und Bedenken (s.o. Abschnitt „Zeitrahmen").

1.3 Institutionelle Basis: Das Programm wird von der Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität, Coaching und Hochschuldidaktik, Programm für wissenschaftliches Hochschulpersonal organisiert und angeboten.

2. Programmqualität

Das Strukturierte Fortbildungsprogramm „Hochschullehre" bettet eher traditionelle hochschuldidaktische Themen ein in ein breiteres Programm zur Professionalisierung der Tätigkeiten an Hochschulen. Insofern ähnelt es etwas dem Brandenburger Ansatz, verfügt aber nicht über dessen quantitative Breite. Dieser Ansatz ist zunächst einmal positiv und nimmt entsprechende Tendenzen in der Aus- und Weiterbildung an Hochschulen auf, wenn für die Teile genügend Zeit zur Verfügung steht. Der engere hochschuldidaktische Teil umfasst als Themen „Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen", „Aktivierendes Lernen" und „Konfliktsituationen in Lehrveranstaltungen". Als Vertiefungsthemen genannt werden beispielhaft „kompetente Steuerung von Gruppenprozessen", „Start in die Lehre", „aktivierernde Methoden", „Selbstreflexion (Lehrportfolio)", „Lernforschung", „Ergebnissicherung in der Lehre (Prüfungen und Evaluation)", Methodentraining, E-Learning. Der weitere, nicht auf Lehre bezogene Teil bezieht sich auf „Führung und Konfliktmanagement" (bestehend aus mehreren Führungsseminaren), „Projektmanagement", „Kommunikation" sowie „Karriere und Networking". Zusätzliche Angebote reichen von „Pressearbeit" bis „Fundraising". Wie sich das alles auf 60 AE verteilt, ist nicht klar. Es handelt sich wohl nach dem Basisangebot um Alternativangebote in einem breiten Wahlbereich. Außerdem gibt es spezielle Angebote für zwei engere Zielgruppen: Professoren und Doktoranden mit je spezifischen Themen.

Der Ablauf sieht zunächst eine hochschuldidaktische Beratung/Coaching vor, in der wohl eigene Themenpräferenzen der Beteiligten erarbeitet werden, gefolgt von Fortbildungsseminaren und einer Abschlussphase, die aus Lehrbeispiel, Auswertung und Feedback besteht. Zunächst beeindruckt das Programm durch seine Flexibilität und Möglichkeit, spezifischen Bedürfnissen nachzukommen. Der Coaching-Ansatz erlaubt es, sehr individuell und situationsspezifisch auf Entwicklungsfragen einzugehen. Allerdings beruht das

persönliche Programm letztlich auf der eigenen Problemwahrnehmung (evtl. ausgelöst durch Ergebnisse studentischer Veranstaltungsbewertung), auf der Scharfsichtigkeit und dem Grad der Reflektion eigener Praxis und ihrer Ursachen. Erfahrungsgemäß sind diese Voraussetzungen nicht ausreichend gegeben; Abhilfe wird oft auf der Ebene methodischen Handelns gesucht, während die Ursachen oft tiefer liegen. Die Ebene der Einstellungen und Werthaltungen wird nicht erreicht. Ein curricular entwickeltes Ausbildungsprogramm ist zwar etwas unpersönlicher, sorgt aber für eine gründlichere Sichtweise und systematische, vollständigere Ausbildung.
Ein solches Coaching-Angebot ist hier begleitend über 2-3 Semester vorgesehen. Dadurch können die Treffen parallel mit Seminar- bzw. Werkstattformen eingesetzt werden, weil eine Reihe von Lernerfahrungen im Rahmen des erfahrungsbezogenen Ansatzes nur in Gruppen und etwas größeren Plena gesammelt werden können (z.B. auch Simulationen). Auch sind 1:1-Beratungssituationen im Coaching außerordentlich personalintensiv und erfordern nicht nur erhebliche Haushaltsmittel, sondern auch - wenn sie angenommen werden - in einer Universität wie Kiel zahlreiche kompetente Coaches. Natürlich sollen, wie angekündigt wird, die Seminarthemen „beständig an die Erfordernisse und Bedarfe angepasst" werden. Aktualisierung muss sein. Aber solche Programme stehen immer in dem Zwiespalt zwischen tagesaktueller Akzeptanz und solider, umfassender Ausbildung für den Beruf des Hochschullehrers/der Hochschullehrerin, die Kurzatmigkeit nicht verträgt.
Insofern sind hier gute Ideen zusammen getragen, die aber einer umsichtigen Steuerung und Dosierung bedürfen, um nicht in unbefriedigende Entwicklungen zu kippen. Vor allem am Zeitrahmen muss gearbeitet werden; hier kann von einer Umformulierung in explizite Kompetenzziele und intendierte Lernerfolge eine gute Argumentationsgrundlage erwartet werden.

2.11 Hochschuldidaktisches Programm der Universität zu Köln

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Das Angebot ist in erster Linie auf eine (sehr) große Fakultät mit ca. 600 Lehrenden gerichtet, die Angebote sind aber auch für Mitglieder anderer Fakultäten geöffnet. Der Abschluss ist ein Zertifikat der Fakultät mit der im Netzwerk gemeinsamen Bezeichnung „Professionelle Hochschullehre NRW", das die Teilnahme an den Modulen des Programms (und evtl. Spezifika, wie ein hochschuldidaktisches Projekt) bestätigt.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Zertifikatsprogramm hat einen Umfang von 200-240 AE.

1.3 Institutionelle Basis: Das 2007 gegründete Zentrum für Hochschuldidaktik der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität ist Träger der Kölner Variante des Programms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule". Ein solches Zentrum innerhalb einer Fakultät stellt eine Besonderheit dar, ist mittlerweile aber bis zu einem gewissen Grad vergleichbar mit dem Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (der ehemaligen zentralen Einrichtung IZHD) der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.

2. Programmqualität

Alle Hauptmerkmale des Curriculums sind im Netzwerk Hochschuldidaktik NRW gleich. Dieses Curriculum hat sich in seinen Bestandteilen bewährt und stellt einen auf unterschiedlichen Kompetenzebenen anspruchsvollen und reflektierten Weg zur Lehrkompetenz dar. Eine gewisse Besonderheit stellt die ausdifferenzierte Gestaltbarkeit des Moduls III als hochschuldidaktisches Projekt mit einer innovativen Entwicklung eines Vorhaben aus der eigenen Lehre dar. Das Hauptziel des Programms ist eine personenbezogene Qualifizierung, kein Defizit-Service. Trotzdem wird die Vorstellung punktueller Weiterbildung gepflegt, in der auch einzelne Seminare besucht werden können. Dazu passend, wird eher vermieden, einen programmatischen Gesamtzusammenhang zur Qualifizierung als Hochschullehrer/in (Kompetenzprofil) sichtbar zu machen oder gar in den Vordergrund zu stellen. Es gilt die Belegung einer Einzelveranstaltung, nicht die Einschreibung in ein ganzes Programm.

2.12 Programm der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen (HIT)

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Die drei Universitäten und drei Fachhochschulen Thüringens haben - ausgehend von einer Initiative des damaligen Rektors der FH Erfurt, Wolf Wagner - 2001 die Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen gegründet und tragen sie seit 2006 gemeinsam. Kofinanziert wird das Programm durch Teilnehmerbeiträge sowie im Rahmen des LUBOM-Innovationsfonds seit Mitte 2008 durch das Land Thüringen. Diese Initiative bietet ein Zertifikatsprogramm an. Ihre Ziele: „Zukünftige Wissenschaftler/innen werden besondere Schlüsselqualifikationen im akademischen Bereich nachweisen müssen, und diese betreffen pädagogische und didaktische Fähigkeiten wie auch Kompetenzen im Wissenschafts- und Organisationsmanagement. Um die Nachwuchswissenschaftler/innen beim Erwerb solcher Qualifikationen zu unterstützen, wurde die HIT im Wintersemester 2001 etabliert."

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Programm hat einen Umfang von 200 AE (26 Veranstaltungstage), kann jederzeit begonnen und nach eigenen zeitlichen Möglichkeiten in ein bis drei Jahren beendet werden. Die Veranstaltungen können - wie in vielen Programmen - einzeln und in beliebiger Reihenfolge besucht werden. 2009 wurden etwa je 12 Veranstaltungen innerhalb der Hochschuldidaktik und ebensoviel im Bereich Wissenschafts- und Organisationsmanagement angeboten.

1.3 Institutionelle Basis: Das Programm wird von der Geschäftsstelle in Erfurt ausschließlich mit Hilfe externer Moderator/innen organisiert. An die Adresse der Trägerhochschulen auch hier die Feststellung: Auch im Bundesland Thüringen wird von den Hochschulen abgerufen, was an anderer Stelle entwickelt und geforscht worden ist.

2. Programmqualität
„Das Kursspektrum umfasst notwendige Schlüsselkompetenzen in Forschung und Lehre ..." Das Programm will noch expliziter als manches andere die Lehrkompetenz von Personen aufbauen, nicht abstrakt die Qualität von Lehre und Studium verbessern (das könnte auch über punktuelle Intervention geschehen). Aufbauend auf einer Rollenanalyse „im akademischen Bereich" wird die Ausgestaltung des jeweiligen Programms und der Einzelveranstaltungen an 5 Leitmotiven ausgerichtet.
Das Programm ist in drei Modulen aufgebaut und entspricht in Struktur und Umfang den Empfehlungen der DGHD. Während das „Basismodul Hochschullehre" die Standardthemen Lehren und Lernen, Prüfen und Beraten umfasst, findet im Aufbaumodul eine sonst so explizit nicht anzutreffende „vertiefende und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Leitbild in der Lehre" statt. Dies geschieht alternativ bzw. sich wechselseitig ergänzend an den Themen „Lehrveranstaltungspraxis", „alternative Lehr- und Lernformen", „Internationalisierung der Hochschule" sowie „eLearning und mediale Interaktion". Das dritte Modul ist bestimmt von „Wissenschaftsmanagement" und „Kommunikation" zur Stärkung „eigener soft skills". Außerdem „werden nachfrageorientierte Zusatzkurse im Bereich Wissenschaftsmanagement angeboten". Die Module (zumindest die Einzelseminare) sollten in zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden.
Der Programmentwurf wirkt in Aufbau und Themenwahl plausibel, der Bezugsrahmen ist weiter gespannt als bei vielen anderen Programmen. Die Regelung allerdings, dass jederzeit mit jeder Veranstaltung im Programm begonnen werden kann, degradiert das sinnvoll aufgebaute Programm, in dem (der Beschreibung nach) Lernsequenzen intendiert sind, zu einem Ensemble voneinander unabhängiger Veranstaltungen und hebt die curricularen Bezüge wieder auf. Ein curricularer Zusammenhang verhindert auch keineswegs (unterstützt sogar) die Chance, den „ideellen Zusammenhang zwischen den einzelnen Kursveranstaltungen" durch die „Teilnehmenden selbst herzustellen".
Nach den Maßstäben einer Akkreditierung, die beabsichtigt ist, sollte noch einmal geprüft werden, ob der Anteil im engeren Sinne hochschuldidaktischer Themen besonders im dritten Modul nicht deutlich ausgeweitet werden müsste, um in der Summe des Programms die hochschuldidaktischen Forderungen zu erreichen. Dann wäre vielleicht Gelegenheit, auf die noch fehlenden beiden Themengebiete „Evaluieren" und „Innovationen in Lehre und Studium entwickeln" einzugehen; hier wären sogar Kombinationen mit „Wissenschaftsmanagement" und „Kommunikation" denkbar. Rhetorik und Stimmbildung werden in der Akkreditierung als nützlich und daher empfehlenswert bewertet, aber nicht zum engeren Kreis hochschuldidaktischer Seminare gerechnet.Insgesamt ein reflektierter Programmaufbau mit vielen guten Ideen. Das Zertifikat bestätigt die Teilnahme. Eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs findet bisher nicht statt.

2.13 Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm der Leuphana Universität Lüneburg

1. Rahmenbedingungen
1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Zu der Neuausrichtung der Universität gehört nach ihrem Selbstverständnis auch eine sorgfältige Vorbereitung ihres wissenschaftlichen Personals auf die Lehre (und in einem zweiten Programm auf die Forschung). Daher wurde mit der direkt vorher aus dem Amt geschiedenen Übergangspräsidentin Christa Cremer-Renz und Bettina Jansen-Schulz ein Team Hochschuldidaktik gebildet, das mit erheblichen Mitteln des Präsidiums, eigener Kompetenz, Umsicht und externem Rat ein überzeugendes und anspruchsvolles Programm entwickelt haben. Bei der Eröffnung des ersten Durchgangs begrüßte der Präsident die Anwesenden und unterstrich noch einmal die Wichtigkeit der Lehrkompetenz und infolge dessen auch des Programms. Das Team Hochschuldidaktik, im Prestige sehr hoch angesetzt, erhielt ein Jahresbudget, das relativ umfangreiche Maßnahmen zulässt. Es organisiert nicht nur das Curriculum, sondern auch gezielte curriculare Einzelmaßnahmen in der lehrbezogenen Personal- und Organisationsentwicklung und individuelles Coaching außerhalb des Curriculums. Das Zertifikat wird von der Leuphana Universität Lüneburg ausgefertigt.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Zertifikatsprogramm hat mit 200-240 AE begonnen und gehört mittlerweile in die neue Gruppe der 250-300 AE-Programme. Es umfasst vier Module aus 17 Bausteinen.

1.3 Institutionelle Basis: Die Basis ist für das zu Leistende sehr schmal: Das Team Hochschuldidaktik, das ein größeres Spektrum an Angeboten plant und organisiert (vgl. Selbstdarstellung), besteht aus einer Leiterin (teilweise), einer Referentin (teilweise), Sekretärin (teilweise) und einer Hilfskraft.

2. Programmqualität
Das Programm „Lehren und Lernen in Lüneburg (LLL)" dient dem Auf- und Ausbau individueller Lehrkompetenz. Es handelt sich um ein in sich geschlossenes, curricular aufgebautes Programm. Das Spektrum der Themen entspricht einem Kompetenzprofil als Voraussetzung professionell gestalteter, guter Lehre und bietet angemessenen Raum für den Erwerb von Wissen, Transfer in Handeln und Reflektion. Mittlerweile befindet es sich im dritten Durchlauf. Bei den ersten beiden Durchläufen haben sich die Teilnehmer/-innen in das Programm als Ganzes eingetragen. Sie konnten das Curriculum dann in 12 Monaten durchlaufen. Wegen der dienstlichen und Qualifikationsbelastung wurde die Teilnahmezeit auf heute 18 Monate verlängert (dabei auf maximal 3 Jahre bis zum Zertifikat begrenzt).
Das Programm befindet sich in einem ständigen, formativen Prozess der Weiterentwicklung; allerdings haben sich viele Merkmale bewährt oder inzwischen stabilisiert. Es zählt in seinem akademischen Anspruch und der sorgfältig abgestimmten Vielfalt der Maßnahmen zu den besten der Republik. Zu wünschen wäre wie bei den anderen Programmen auch, das angestrebte Kompetenzprofil als Ziel noch stärker sichtbar zu machen und die Module und Seminare in ihrem intendierten Lernerfolg (learning outcome) zu beschreiben. Angesichts der Arbeitsprodukte könnte eine qualifizierte Feststellung und Dokumentation des Lernerfolgs im Zertifikat erfolgen.

2.14 Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der TU Berlin

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Die TU Berlin gehört, was den Aufbau der Hochschuldidaktik (auch) als Wissenschaft angeht, zu den Pionieren. Sie hatte als erste in der Bundesrepublik eine Professur für Hochschuldidaktik eingerichtet. In wechselvollen Entwicklungen hat sich das heutige Qualifizierungsprogramm herausgebildet.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Das Konzept sieht 210 Zeitstunden Gesamtumfang allein für veranstaltungsbezogene Tätigkeiten (ohne Transfer in die eigene Lehrpraxis und Selbststudium) vor. Das entspricht rd. 280 AE plus den erwähnten Transfer in die eigene Lehrpraxis und Selbststudium, liegt also realistisch bei etwa 300 AE.

1.3 Institutionelle Basis: Das Programm wird an der Zentraleinrichtung Kooperation - Wissenschaftliche Weiterbildung der TU organisiert und vorgehalten.

2. Programmqualität

Das Programm der TU Berlin ist von der Akkreditierungskommission der DGHD geprüft und akkreditiert worden. Es erfüllt alle notwendigen bzw. von der AKKO empfohlenen Qualitätskriterien. Insofern erübrigt sich hier eine weitergehende Analyse und Kommentierung.

2.15 Hochschuldidaktischer „Master of Higher Education" der Universität Hamburg

1. Rahmenbedingungen

1.1 Politisch-finanzielle Relevanz, Wertigkeit des Abschlusses: Als dieser Studiengang ab 1999 am ehemaligen IZHD der Universität Hamburg angeboten wurde, hat er neue Maßstäbe gesetzt. In Deutschland wurde noch sehr kontrovers über Inhalte, Formate und Umfang einer hochschuldidaktischen Qualifizierung debattiert, als hier ein ganzer Studiengang im Masterformat seinen Weg begann. Das hat die einschlägigen Diskussionen an anderen Orten erleichtert. Die politische Entscheidung in Baden-Württemberg stand noch aus, und es war noch nicht sehr breit gelungen, internationale Standards in die deutsche Diskussion einzuführen. Gegenüber dem Volumen von 900 Stunden im Studiengang sahen alle anderen Programme mit 200 bis maximal 240 Stunden etwas schmal aus.

1.2 Zeitrahmen des Programms: Der Master-Studiengang umfasst als berufsbegleitendes (also Teilzeit-)Angebot 1800 Stunden bzw. 60 LP, verteilt auf 4 Semester (Regelstudienzeit); das entspricht in einem „normalen" Vollzeit-Studium der Menge eines 2-semestrigen Master-Studiums.

1.3 Institutionelle Basis: Der Studiengang wird von dem heutigen Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg angeboten.

2. Programmqualität

Das Studium ist von namhaften Vertretern der Hochschuldidaktik und benachbarter Disziplinen entwickelt und von der Akkreditierungsagentur AQUIN akkreditiert worden. Schon im Zuge dieses Verfahrens wurden die Beschreibungen kompetenzorientiert verfasst. Das Studium basiert auf einer Anforderungsanalyse und wird neben einem umfangreichen Qualitätsmanagement seit Herbst 2009 von dem Teilprojekt ProfiLe Hamburg im Förderbereich „Zukunftswerkstatt Hochschullehre" des BMBF begleitet. Darin soll in einer Längsschnittstudie die Entwicklung der Lehrkompetenzen von Studiengangsteilnehmenden im Längsschnitt untersucht werden. Insofern muss hier nicht in eine Detailanalyse eingetreten werden. Bemerkenswert an diesem Studiengang ist nicht nur sein Umfang, der ganz andere Möglichkeiten der Themenbreite und -tiefe und aktiver Arbeit der Studierenden eröffnet als die Zertifikatsprogramme, sondern auch seine hybride Anlage, die ein berufsbegleitendes Studium besonders erleichtert. Bisher ungewohnt in der hochschuldidaktischen Ausbildung von Lehrenden sind aber auch die regelmäßigen Lektüreanforderungen, die förmlichen Prüfungen und regelmäßigen schriftlichen Leistungen in Form der Modulprüfungen sowie die Masterarbeit - bis hin zur Benotung der Leistungen. Der Studiengang ist vergleichbar mit dem finnischen 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers (vgl. Karjalainen/Nissilä 2008, pp. 24-28). Dieser spannende Vergleich würde allerdings hier den Raum sprengen.

3. Resümee

Überblickt man alle diese Programme, so ist in Deutschland mit viel Idealismus und Sachverstand eine gewaltige Anstrengung zur professionellen Vorbereitung einer neuen Generation junger Lehrender auf ihre Aufgaben unternommen worden - und weithin gelungen! Das Niveau ist beachtlich - und nichts ist so gut, dass es nicht noch besser werden könnte. In diesem Kontext eines lebendigen fachlichen Dialogs sind die vorstehenden kritischen Kommentare, Prüfungs-, Reflexions-, Änderungs- und Ergänzungsvorschläge im Detail zu verstehen. Auch die, die ihr Programm in diesem Rahmen nicht dargestellt haben, finden viele Anregungen. Insgesamt ist jedenfalls ein großer Erfolg zu konstatieren.

Literaturverzeichnis

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

Ho, A. (1998): „A Conceptual Change Approach to Staff Development: A Model for Programme Design." Paper presented at the 2nd ICED World Conference in Austin.

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

Karjalainen, A./Nissilä, S.-P. (2008): Designing and piloting 60 ects-credit Teacher Education Program for University Teachers. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung- P-OE, Jg. 2/H. 1+2, S. 24-28.

Webler, W.-D. (2007): „Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik)" In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung- P-OE, Jg. 2/H. 1, S. 1-12.

■ **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

Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.
Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.
Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: **www.universitaetsverlagwebler.de.**

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2/2009
Geisteswissenschaften

Forschung über Forschung

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robbert Fisher
Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Aus der Zeit gefallen? Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Fundsachen

Peter Strohschneider
Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem

Walter Pohl
(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2009
Curriculumentwicklung/Studienreform

Love Letter to Higher Education

Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? - Eine einzige Misstrauenserklärung an die heutige Generation von Studierenden!

HSW-Gespräch

Gespräch mit Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates

Hochschulforschung

Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff
Was bringt das Bachelor-Studium? Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel

Carola Iller & Alexander Wick
Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium

Gerhard Reichmann
Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen

Hochschulentwicklung/-politik

Marita Ripke
Technik ohne Machos – Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kerstin Alber
Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-Teams – Rechtschreiben lernen mit der Werkzeugbox
Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen Ergebnisse einer empirischen Studie

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2009
11. Workshop Hochschulmanagement 2009 in Münster

Organisations- und Managementforschung

Matthias Klumpp & Irma Rybnikova
Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse

Sonja Lück
Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation

Susanne Kirchhoff-Kestel
Integriertes Kosten- und Leistungsmanagement in Hochschulen – Konzeptionelle Überlegungen zu einer Balanced Scorecard mit Wissensbilanz-Elementen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susanne Esslinger & Oliver Vogler
Betreuung von Studierenden
Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2009
Psychologische Beratung von Studierenden – ein breites Spektrum

Beratungsentwicklung/-politik

Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann & Rainer Matthias Holm-Hadulla
Integrative Psychologische und Psychotherapeutische Beratung für Studierende

Frank Haber
Vielfalt und Inklusion - Das multikulturelle Konzept des Counseling Centers der Jacobs University Bremen

Franz Rudolf Menne & Wilfried Schumann
Zur Geschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert Teil I: Skizzen zur Gründung und Entwicklung in den 1960er und 1970er Jahren

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Juha Lahti
Personal Study Plan (PSP) - a Tool to integrate Guidance, Teaching and Learning in Finnish Higher Education

Rezension

Herbert Eberhart/Paolo J. Knill „Lösungskunst – Lehrbuch der kunst- und ressourcenorientierten Arbeit"
(Sandro Vicini)

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

Uwe Schmidt
Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem

SEDA PDF:
Sicherung der Qualität von Studium und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch
Diskussion gewandelter Zusammenhänge zwischen Promotion, Wissenschaft und Karriere

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Wolff-Dietrich Webler
„Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?" Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung

Meike Olbrecht
Qualitätssicherung im Peer Review Ergebnisse einer Befragung der DFG-Fachkollegiaten

René Krempkow
Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit

UVW

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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Neuerscheinung im UniversitätsVerlagWebler:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008

Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

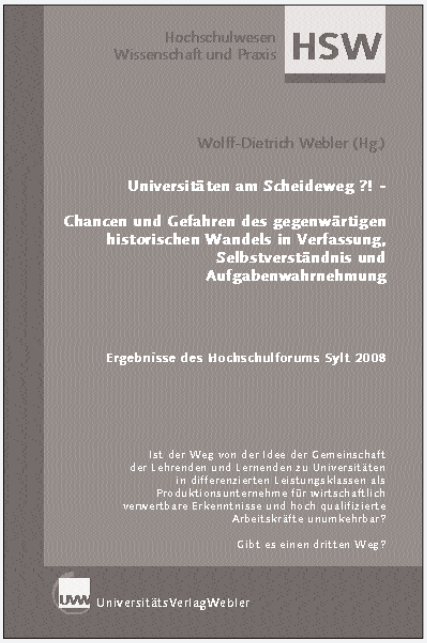
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009, 296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:
Philip G. Altbach, Tino Bargel, Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens, Ludwig Huber, Wilhelm Krull, Stephan Laske, David Lederbauer, Bernadette Loacker, Claudia Meister-Scheytt, Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter, Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer, Jürgen Schlegel, Boris Schmidt, Dieter Timmermann, Carsten von Wissel, Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin, Frank Ziegele.

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