



Leseprobe aus: Rohr/den Ouden/Rottlaender, Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning
und Beratung ISBN 978-3-7799-4475-1 © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4475-1>

Einleitung*

In dem vorliegenden Buch widmen wir uns aus hochschuldidaktischer Perspektive den Lehr-/Lern- und Beratungsprozessen, die sich in verschiedenen Settings und (Lehr-)Formaten zwischen Studierenden und Lehrenden, aber auch zwischen den Studierenden und den Lehrenden untereinander vollziehen.

Dabei legen wir einen besonderen Fokus auf eben die Lern- und Beratungsprozesse des voneinander, miteinander und gemeinsamen Lernens, die wir in Anlehnung an King 1999, O'Donnell/King 2002, Deutsch/Swartz 2002 und Deutsch/Rohr 2016 als „Peer Learning“ bezeichnen.

Nach einer einführenden Darstellung in die grundlegenden Veränderungen, die der Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen mit sich brachte und notwendig machte, werden wir entscheidende Themen der Hochschuldidaktik (Lehrpersönlichkeit, Lernen, Motivation, Diversität, Prüfen und Bewerten, Feedback geben und nehmen) beleuchten. Diese Themen verstehen wir als Kompetenzfelder der Hochschuldidaktik. Daran anknüpfend werden Facetten des Peer Learnings vorgestellt und deren Umsetzungsmöglichkeiten an Hochschule erläutert. Die zweite Anwendungsebene stellt daran anschließend das Thema Beratung dar. Auf den verschiedenen Anwendungsebenen stellen wir jeweils unterschiedliche Formate (Planspiel, Service Learning, Kollegiale Hospitation, Team Teaching, Fallsupervision in Lehrendengruppen und Kollegiale Fallberatung) vor, die die Ebenen Lehre, Beratung und Peer Learning ganz besonders in sich vereinen.

Bei all diesen Konzeptionen und Überlegungen vertreten wir (auch nach Bologna) das humanistische Humboldt'sche Bildungsideal. Dies gründet sich auf die „neuhumanistische Einsicht, dass Menschen vor allen dann Individualität, Humanität und anspruchsvolles Denken entwickeln können und auch wollen, wenn sie mutig ihre eigene Freiheit annehmend und diese auch aushaltend, neugierig und erwartungsvoll anhand fachlicher wissenschaftlicher Gegenstände sich entwickeln wollen, gleichwohl kritisch und überlegt gegen sich und andere bleiben“ (vgl. Welbers, S. 21). Bildung ist damit eine ganzheitliche Entwicklung des eigenen Selbst, in der es neben der Auseinandersetzung mit spezifischen fachlichen Inhalten auch darum

* Das Autoren*innen-Team bedankt sich herzlich bei Robert Kamp für sein unermüdliches und engagiertes Lektorat und bei Johannes Schlingmann für die Erstellung der gehaltvollen und prägnanten Visualisierungen.

geht, Gesellschaft und Kultur als Ganzes zu reflektieren und kritisch gegenüber dieser Stellung zu beziehen.

Zentrale Aspekte in diesem (Humboldt'schen) Bildungsprozess sind dabei die Freiheit und Einsamkeit der Sprache, die Individualität und der Dialog.

Bildung ist ein Prozess, der Einsamkeit notwendig macht: Einsamkeit in dem Sinne, dass sich wirkliche Einsicht und Erkenntnis im Individuum erst durch dies Bahn brechen kann. Das heißt, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand/Thema bin ich zuerst einmal auf mich allein gestellt und muss in meinem Kopf diesen Gegenstand be-greifen und das Wissen für mich konstruieren. Ich muss die Dinge in meine eigene Worten fassen können, muss Worte für das finden, was ich darüber denke oder welche Fragen ich dazu habe: „das Sprechen (ist) eine nothwendige (sic!) Bedingung des Denkens des Einzelnen in abgeschlossener Einsamkeit“ (Humboldt zit. n. ebd., S. 30). In dieser sprachlichen Konstruktion von Wissen liegt dabei die Freiheit des Menschen – er kann alles sagen und alles denken. Und im ersten Schritt dieser Wissenskonstruktion sind wir immer allein. Damit dieses Wissen jedoch als etwas Reales in die Welt kommen kann, das ich mit anderen teile, muss es die reine Subjektivität verlassen und zu etwas werden, das ich qua Sprache als etwas „Objektives“ mit anderen – im Dialog – teilen kann. Die Sprache bietet mir die Möglichkeit an, zwischen meiner Welt und der der Anderen eine Brücke zu schlagen. Dabei ist der Ausdruck meines Wissens, das ich selbst erzeugt habe, ein Merkmal meiner Individualität. Schließlich bin ich es ja, die bzw. der diesen Gedanken erzeugt und konstruiert hat. Dabei geht es bei der Frage nach der Entwicklung von Wissen nicht darum, dass einige Menschen bestimmte Wissensbestände anhäufen, sondern „Wissen zu haben“ wird als eine Seinsverfassung des Menschen angesehen (vgl. ebd.). Das heißt, jeder Mensch trägt Wissen in sich und erzeugt neues Wissen – weil jeder Mensch individuell ist. Dieser Gedanke Humboldts geht auf Aristoteles zurück, der zu Beginn seiner Metaphysik formuliert: „Alle Menschen streben von Natur (aus) nach Wissen“ (vgl. ebd., S. 34).

Dabei ist Individualität dem Humboldt'schen Verständnis nach ein Ziel, das wir immer schon in uns tragen. Unserem Selbst muss nichts hinzugefügt werden. Lernende in einem Bildungsprozess befinden sich nicht in einem ‚Mangel‘, sondern wir sind immer schon ‚ganz‘ – die Aufgabe der Lehrenden kann es lediglich sein, unseren Entwicklungsprozess zu stärken und zu fördern, diese Individualität zu entdecken und „in die Welt zu bringen“. Und dafür brauchen Menschen einen geschützten Ort und eine Zeit:

„Menschen müssen sich in Ruhe und Besonnenheit entwickeln können, brauchen institutionellen Schutz vor reduziertem Lebenszweck und verkürzter Bil-

ungszeit, weil eben dies die Garantie von Individualität, Freiheit und Humanität, letztlich von Glückseligkeit [...] ist, von der Humboldt und die Neuhumanisten der Überzeugung waren, dass sie vor allem durch eines erreichbar ist: eben durch Bildung“ (vgl. ebd., S. 35).

Und diesen geschützten Raum der Wissensproduktion, aber auch der Auseinandersetzung mit dieser, nennen wir Universität. Dabei soll die Universität kein Ort sein, der fernab von der Welt existiert und sich von dieser abkapselt – Bildung durch Wissenschaft und akademische Freiheit bedeutet nach Humboldt gerade die Öffnung zur Welt und zur Gesellschaft. Und dazu braucht es in einem ersten Schritt – was sich evtl. auf den ersten Blick wie ein Widerspruch anhört – die Einsamkeit des eigenen Denkens und die Entdeckung und Entwicklung der eigenen Individualität: Erst vor dem Hintergrund dieser „Ich-Werdung“ kann ich mit anderen Ichs in einen Dialog treten und meine Gedanken mit ihnen teilen. Und in diesem etwas zurückgenommenem, distanzierten Blick auf die Gesellschaft und die Welt wird es dann möglich, diese als etwas vom Menschen Gemachtes zu verstehen, in dieser Zusammenhänge und Widersprüche zu erkennen, um darauf aufbauend, diese aufbrechen und/oder verändern zu können.

Humboldt und Bologna

Es wird gerne davon gesprochen, dass der Bologna-Prozess und die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge dazu führen, dass die Humboldt'sche Grundidee von dem, was eine Universität und was eine universitäre Ausbildung ausmachen, damit in Gefahr gerät oder gar schon „vernichtet“ worden ist.

Und doch findet sich unserer Auffassung nach in dem Grundgedanken von Bologna Humboldts Leitidee wieder: der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“ – Lehren aus der Perspektive der Studierenden heraus betrachten – dies meint letztendlich nichts anderes, als dass die Individualität jedes Einzelnen im Mittelpunkt aller Lehr-Lern-Prozesse steht und der didaktische Ausgangspunkt für jegliche Formen der Planung und Gestaltung von Hochschullehre ist. Dabei fällt dem *selbstständigen Denken*, der eigenen Konstruktion von Wissen der Studierenden eine große Rolle zu (Selbststudium) und wird heutzutage mithilfe verschiedenster Medien und Kommunikationsformen unterstützt und begleitet. Darüber hinaus wird durch die Forderung sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen der Dialog zwischen den Studierenden und mit dem Lehrenden durch verschiedenste Formen des kooperativen Lernens unterstützt und gefördert. Gerade auch durch die Betonung des forschenden Lernens und der eigenverantwortlichen Arbeit an (eigenen) Forschungsfragen wird es den Studierenden er-

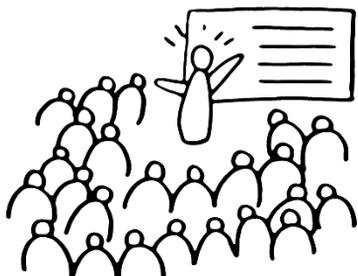
möglichst, sich aktiv und produktiv mit der sie umgebenden Kultur und Gesellschaft auseinanderzusetzen.

Die *Umsetzung* des Bologna-Prozesses an deutschen Universitäten kann und (sollte) nichtsdestotrotz in Bezug auf zahlreiche Aspekte kritisiert werden (z.B. die Verschulung der Studiengänge durch starke inhaltliche Vorgaben, hohe Prüfungsdichte durch das Credit-Point-System) – und doch bietet er eine größere Schnittmenge mit Humboldts Bildungsideal, als auf den ersten Blick ersichtlich: die Förderung und Entwicklung der eigenen Individualität in Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Anderen und dem Wissen, den Kulturen dieser Welt und Gesellschaft als einem selbsttätigen und freien Prozess in einem (geschützten) institutionellen Rahmen. Dies bedeutet für uns, Lehren und Lernen an einer Universität zu betreiben. Und dies ist für uns (auch) eine Grundidee des Bologna-Prozesses.

Letztlich sind es diese beiden zentralen Momente des (universitären) Lernens: Die (Förderung der) Selbstständigkeit und das Dialogische – die zu unserem Fokus in diesem Buch führen: Peer Learning und Beratung. Lehrende ‚öffnen‘ ihre Veranstaltungen für andere Lehrende, lehren und lernen gemeinsam. Studierende lernen voneinander in projektorientierten Veranstaltungen – und lernen von Lehrenden als Lernbegleiter*in und -berater*in.

Kapitel 1

Hochschuldidaktik – eine Einführung



Die Hochschuldidaktik widmet sich der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse an Hochschulen. Dabei ist die Hochschuldidaktik nicht die bloße Fortsetzung von Schulpädagogik und auch nicht bloß eine Teildisziplin der Erwachsenenbildung, sondern bildet eine eigene Disziplin der wissenschaftlichen Forschung. Huber (1995) unterscheidet alleine sechs „Arbeitsansätze“ der Hochschuldidaktik, die sich entweder als Teil der Wissenschaftsforschung, der (Aus-)Bildungsforschung oder sozialwissenschaftlichen, interdisziplinär orientierten Erziehungswissenschaft verstehen. Innerhalb der Arbeitsansätze lassen sich drei inneruniversitäre Ansätze benennen:

- Unterrichtstechnologischer Ansatz: Erforschung und Entwicklung eines effizienten Lehrangebots auf Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung
- Sozialpsychologischer Ansatz: Das Hauptproblem ist die Unpersönlichkeit des Studiums und die Kontaktarmut, Lösungsansätze orientieren sich an einer Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Lehr-Lern-Situationen durch Kleingruppenarbeit, Tutorenprogramme oder Kommunikationstrainings
- Curricularer oder didaktischer Ansatz: Ziele und Inhalte des Studiums gelten als unzureichend begründet und führen zu Orientierungs-, Motivations- und Lernproblemen der Studierenden. Lösungen werden in der Curriculumsforschung gesucht

Neben diesen Arbeitsansätzen mit dem Fokus auf das Lernangebot in der Hochschule werden aber auch Arbeitsansätze unterschieden, die den Fokus weg von der konkreten Lehr-Lern-Situation hin zur Hochschule als einem Wissenschaftsbetrieb bewegen, der klare Sozialisationsziele inne hat:

- Beschäftigungsorientierter Ansatz: Der Berufsbezug der Studiengänge wird stärker betont und die Anschlussfähigkeit – die Employability – rückt in den Vordergrund
- Sozialisierungstheoretischer Ansatz: Wie können sich Studierende und Lehrende innerhalb der Hochschule entwickeln? Wichtige Themen sind Identität und Habitus
- Der wissenschaftstheoretische und wissenschaftsdidaktische Ansatz: Problem der Hochschulbildung ist eine Krise der Wissenschaft selbst, in der Expansion und Auffächerung von empirischen Einzelwissenschaften

Insbesondere der Beschäftigungsorientierte Ansatz hat im vergangenen Jahrzehnt durch die politischen Entwicklungen im Bologna-Prozess eine starke Aufmerksamkeit erfahren. Dies wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch einmal ausführlich dargestellt.

Wie in den oben kurz skizzierten Arbeitsansätzen deutlich wird, umfasst Hochschuldidaktik nicht mehr nur die Studiengangsentwicklung auf der Ebene der Inhalte und der Umsetzung von Studienreformen, wie sie es in einer ersten „Hochkonjunktur“ (Huber 1995) in den 1960er-Jahren tat. Inzwischen zielt sie mindestens gleichwertig auf den Entwicklungsaspekt von Lehre. Die zentralen Fragestellungen lauten: Was *ist* gute Lehre? Und *wie* kann gute Lehre *gefördert* werden? In der breiten hochschuldidaktischen Diskussion setzte sich immer mehr der Begriff vom Wandel der Lehr-Lern-Kultur an Hochschulen durch (Huber 2009; Schneider et al. 2009; Tremp 2009). Der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“ (Wildt 2004) meint einen Paradigmenwechsel weg vom Lehrenden und einer Input-zentrierten Lehre hin zu einer Lehre, die auf den Vorgang des Lernens und den damit verbundenen Output fokussiert. Diese Erweiterung des Hochschuldidaktikbegriffs verstärkte sich in den 1990er-Jahren immer mehr, als u.a. das aufkommende E-Learning-Angebot, gepaart mit einer deutlich steigenden Studierendenzahl, die Lehre massiv zu verändern begann. Die Verschiebung des Fokus hin zu einem Entwicklungspotenzial der Lehre wurde noch einmal durch den Bologna-Prozess und die Verbreitung von konsekutiven Studiengängen sowie den modularisierten Studienabschlüssen Bachelor und Master verstärkt. In diesem Kontext wurde vor allem der Begriff der Kompetenzorientierung in der Lehre geprägt. Dieser wird im folgenden Abschnitt noch einmal näher betrachtet, da er von zentraler Bedeutung für diese Veröffentlichung ist.

Die Arbeit in hochschuldidaktischen Einrichtungen zielt neben einer wissenschaftlichen Erforschung von guter Lehre und damit verbundenen Querschnittsthemen, gleichermaßen auf die Arbeit mit Lehrenden an deren konkreten Lehrveranstaltungen und ihren Rollen in Bezug auf unterschiedliche Interaktions- und Kommunikationsprozesse mit Studierenden. Zumeist

wird dies in Beratungsformaten wie Einzel-, Partner- oder Kleingruppenberatungen sowie in typischen Weiterbildungsformaten wie Workshop- und Seminarsettings umgesetzt. Daneben gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Beratungs- und Fortbildungsformate, die versuchen, den individuellen Voraussetzungen und Fachkulturen der mannigfaltigen Fachbereiche entgegen zu kommen. Beispielhaft seien an dieser Stelle lediglich Formate wie die Kollegiale Hospitation (Kapitel 6.1) oder die Kollegiale Fallberatung (Kapitel 6.5) genannt. Häufig werden auch Ringvorlesungen oder etwas ausgefallenerere Formate wie ein hochschuldidaktisches Mittagessen angeboten. Bei letzterem bringen die Teilnehmer*innen ihr Mittagessen mit, es wird ein kurzer Input gestaltet und anschließend diskutieren die Teilnehmer*innen das Thema in ungezwungener Runde.

Hochschuldidaktische Weiterbildung ist in Deutschland nur in Ausnahmefällen verpflichtend. In der Regel nehmen Lehrende freiwillig an den Weiterbildungsangeboten teil, insbesondere um eine „pädagogische Eignung“ nachzuweisen, die im wissenschaftlichen Karriereweg inzwischen immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dies spiegelt auch den bundesweiten Trend wider, dass insbesondere der wissenschaftliche Mittelbau an Universitäten an den hochschuldidaktischen Angeboten teilnimmt.

1.1 Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung



Wie bereits erwähnt wurde, ist der Kompetenzbegriff im Allgemeinen, in der Hochschuldidaktik an sich und in dieser Veröffentlichung im Besonderen, von großer Bedeutung. Im Jahr 2000 verkündete der Europäische Rat, dass bis zum Jahr 2010 die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden solle. Dieses im Rahmen der sogenannten Lissabon-Agenda formulierte Ziel sollte der Ausgangspunkt für eine wohl nie dagewesene europäische und zwischenstaatliche Reformbemühung im Bildungssektor sein, die im weiteren Verlauf als der *Bologna-Prozess* bekannt wurde. Der Bologna-Prozess zielte auf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulwesens durch die Entwicklung eines allgemeinen Rahmens zur Modernisierung und Reformierung der europäischen Hochschulbildung (vgl. Paetz et al. 2011). Damit

sollte nicht nur die internationale Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals gefördert werden, sondern insbesondere auch die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Hochschulabsolvent*innen.

Gerade Letzteres führte zu einer Hervorhebung der notwendigen Kompetenzen im späteren beruflichen Leben. Laut Hochschulrahmengesetz (2002) sollen Absolvent*innen durch Hochschulbildung dazu befähigt werden, die zur Berufsausübung erforderlichen Fähigkeiten *im Beruf selbst auszubilden*. Das bedeutet, dass die Studierenden neben fachlichen Kompetenzen eine Vielzahl multifunktionaler Fähigkeiten, Schlüssel- und Handlungskompetenzen erwerben müssen, die über rein reproduzierbares Wissen weit hinausgehen. Die Annahme, dass sich Hochschulbildung ausschließlich an konkreten Anforderungen beruflicher Aufgaben orientieren müsse, ist allerdings ein Trugschluss (vgl. Paetz et al. 2011). Denn – wo würde sich ein Studium dann noch von einer Ausbildung unterscheiden? Gerade für Universitäten stellt dieses Spannungsfeld zwischen beruflichen Anforderungen einerseits und dem Verständnis einer humanistischen Bildung andererseits eine besondere Herausforderung dar.

Durch die Vermengung der verschiedenen Interessenslagen der beteiligten Gruppen seit Beginn des Bologna-Prozesses wurde schnell deutlich, wie schwierig eine europaweite Umsetzung werden würde. Um aber im Rahmen des Bologna-Prozesses zu vergleichbaren Studienabschlüssen zu gelangen, wurden neben den Reformzielen (die EU als wettbewerbsfähigster und dynamischster wissensbasierter Wirtschaftsraum der Welt) weitreichende strukturelle Reformen angegangen (Bloch 2006, S. 80):

- Einführung gestufter Studiengänge
- Modularisierung von Studienstrukturen und -inhalten,
- Einführung eines einheitlichen Leistungspunktsystems (ECTS),
- Dokumentation von Studienleistungen, um die Aussagekraft von Studienabschlüssen zu erhöhen (Diploma Supplement, Transcript of Records),
- Einführung studienbegleitender Prüfungen,
- Einsatz von Learning Agreements

Diese strukturellen Rahmenbedingungen stellten tiefgreifende Einschnitte in die bestehende deutsche Hochschulbildung dar. Die Realisierung dieser Rahmenbedingungen verlangte auch eine weitreichende Veränderung der didaktischen und inhaltlichen Organisation von Lehr-, Lern- und Prüfungsprozessen (vgl. Wildt 2007). In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion führte diese Veränderung zunächst zu einem ausführlichen Diskurs über einen allgemeinen Kompetenzbegriff.

Die Fülle von unterschiedlichen Kompetenzmodellen wurde und wird durch einen unpräzisen Sprachgebrauch des Begriffs *Kompetenzen* verschärft. Nicht nur in unserem alltäglichen Sprachgebrauch, in den dieser Begriff in den letzten Jahren verstärkt Einzug gehalten hat, wird er sehr unterschiedlich verwendet. In differenten Wissenschaftsdisziplinen beschreibt er verschiedene Konzepte und Komplexe. Dabei zeigte sich in den letzten Jahren vor allem in den Geistes- bzw. Sozialwissenschaften eine geradezu inflationäre Verwendung des Kompetenz-Begriffs, was zu einer verwirrenden Breite von Definitionen führte (vgl. Plöger 2006; Klieme/Hartwig 2007; Franke 2005). Weinert merkt in diesem Zusammenhang an:

„Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences. One could even refer to a conceptual ‚inflation‘, where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings“ (Weinert 2001a, S. 45).

Erpenbeck und von Rosenstiehl (2003) halten es aufgrund der vielfältigen Verwendung sogar für verfehlt, auf ein einheitliches Verständnis von Kompetenz zu hoffen. Ein konkreter und zurzeit in der empirischen Bildungsforschung nach wie vor der am häufigsten rezipierter und adaptierter Ansatz zur Kompetenzbeschreibung stammt von Weinert. Kompetenz wird von ihm zum einen als bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, um bestimmte Probleme zu lösen, und zum anderen als die damit einhergehenden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Weinert 2001b, S. 27).

Dabei grenzt sich Weinerts Definition insbesondere durch die Erlernbarkeit von Kompetenz von anderen Dispositionsstrukturen ab. Kompetenz ist nach Weinerts Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. In Anlehnung an diese Überlegungen ist professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden dann gegeben, wenn sie in der Lage sind, zentrale Anforderungen zu bewältigen, die typisch für ihren Berufsalltag sind (vgl. Blömeke 2006). Unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenz-Definition von Weinert „lässt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Professionswissen einerseits und persönliche Überzeugungen und Werthaltungen (beliefs) sowie motivationale Orientierungen andererseits differenzieren“ (ebd., S. 191).

Blömeke unterscheidet das Professionswissen dann wiederum in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und erziehungswissenschaftliches bzw.

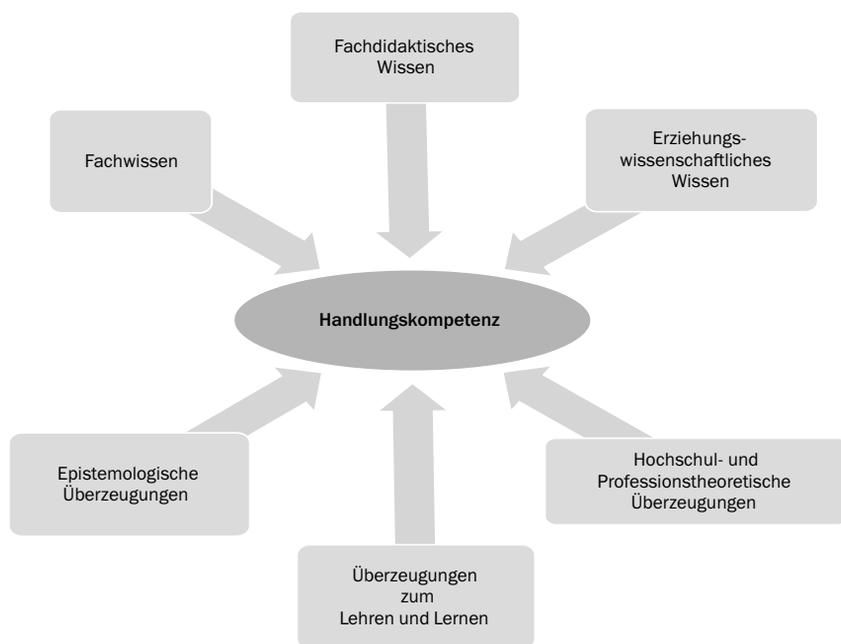
pädagogisches Wissen. Mit dieser dreidimensionalen Einteilung greift sie nicht nur die Ausdifferenzierung auf, die im internationalen Diskurs sehr prominent ist, sondern auch die in vielen deutschen Lehramtsstudiengängen gängige Struktur, die die Komponenten Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bzw. Bildungswissenschaft umfasst (ebd., S. 19).

Die Überzeugungen bzw. Werthaltungen (beliefs) unterteilt sie wiederum in:

- Epistemologische Überzeugungen zum Fach: Wie verstehe ich das Fach als akademische Disziplin (strukturelle Perspektive)? Sind die Fähigkeiten im Fach erlernbar oder gehen sie auf stabile Begabungen zurück (Perspektive der fachlichen Genese)?
- Überzeugungen zum Lehren und Lernen des jeweiligen Fachs mit all seinen individuellen Besonderheiten
- sowie hochschul- und professionstheoretische Überzeugungen: Welche Aufgaben sollte eine Hochschule übernehmen? Wie sieht das Aufgabenspektrum im späteren beruflichen Kontext der Studierenden aus?

Die Abbildung 1 veranschaulicht diese Einteilung in Bezug auf die Handlungskompetenz von Lehrenden an der Hochschule noch einmal.

Abb. 1: Handlungskompetenz nach Blömeke (2006) in der Lehrer*innenbildung



Die Grundannahme hinter dieser Einteilung ist, dass Wissen nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, wenn es in den subjektiven Überzeugungsbestand von Lehrenden übernommen wird. Dies stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als Überzeugungen in der wissenschaftlichen Forschung als zeitlich überdauernd und weitgehend stabil gelten (Bromme/Haag 2004). Veränderungen in den Überzeugungen von Lehrenden zu bewirken, ist somit sehr schwer. Dies gilt insbesondere für Universitätsdozierende, die von Wildt (2007) als skeptisch zurückhaltend gegenüber pädagogischen und didaktischen Theorien beschrieben werden und somit als das eigentliche „Problem“ der Hochschuldidaktik gelten können. Wir kommen im Kapitel 1.4 auf Aspekte der Lehrpersönlichkeit noch näher zu sprechen.

Eine entscheidende Frage ist nun, ob die Lehrkompetenz an Hochschulen mit diesem Modell ausreichend beschrieben werden kann? Da Blömekes Modell sich vor allem auf die Ausbildung von professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern bezieht und hier auch noch mal im Speziellen die Mathematiklehrer*innen fokussiert, fehlen Aspekte, die in einer hochschuldidaktischen Diskussion bereits lange gewachsen sind. Insbesondere der Bereich der Schlüsselkompetenzen findet bei Blömeke keine Beachtung.

1.1.1 Was sind Schlüsselkompetenzen?

Die Komplexität der Anforderungen an die Studiengangsentwicklung im Bereich der zu vermittelnden Kompetenzen wird besonders deutlich, wenn man Schlüsselkompetenzen als ein Konglomerat von Kompetenzen versteht, die wiederum auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen rekurrieren, die domänenübergreifend sowie multifunktional und polyvalent anwendbar sind. Schlüsselkompetenzen befähigen Personen, fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen (Schaper et al. 2012).

Soll ein Studium auf einen Beruf vorbereiten, bedarf es also auch nach Schaper (ebd.) und seinen Mitautor*innen mehr als reinem Faktenwissen. Sie gehen in einem Fachgutachten für die HRK zur „Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ davon aus, dass insbesondere die sogenannten Schlüsselkompetenzen in reformierten Studiengängen genutzt werden, um einer vermeintlichen Flexibilität in der heutigen Berufswelt entgegen zu kommen. Damit wäre dieser Begriff auch eher bildungspolitisch geprägt, als lehr-/lerntheoretisch oder didaktisch fundiert.

Natürlich ist der Begriff der Schlüsselkompetenzen nicht erst seit Bologna existent. Vielmehr taucht er bereits in deutschen Debatten über eine praxisorientierte Studienreform der 1970er-Jahre auf. Das Gutachten von

Merton aus dem Jahr 1973 zu „Schlüsselqualifikationen“ gehört auch heute noch zu den bekannteren Anstößen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Wie eingangs erwähnt wurde, ist die Berufsforschung schon lange ein Teil der hochschuldidaktischen Entwicklung. In der beruflichen Bildung hat sich inzwischen folgende terminologische Differenzierung weit verbreitet (Dehnbostel 2008):

Abb. 2: Handlungskompetenz aus Sicht der beruflichen Bildung (in Anlehnung an Dehnbostel 2008)



Eine spannende Frage ist nun, wie diese ‚Worthülsen‘ mit Inhalten gefüllt werden können, als auch, wie Lehrende im Kontext des Lehrens und Lernens sowie der (Über-)Prüfung dieser Kompetenzen damit umgehen können. Einen Vorschlag hierfür hat die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Universität Zürich entwickelt:

Abb. 3: Kompetenzraster zur Beschreibung verschiedener Kompetenzen (Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik: Leistungsnachweise, S. 21)

Kompetenzart	Definition
Fachkompetenz	Erwerb verschiedener Arten von Wissen und kognitiven Fähigkeiten: (1) Grund- und Spezialwissen aus dem eigenen Fachgebiet und den zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen; (2) Allgemeinbildung (historisch, kulturell, politisch, gesellschaftlich, philosophisch ethisch), die in Beziehung zum eigenen Fachgebiet gesetzt werden kann.
Methodenkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört z. B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit. Auch der sichere Umgang mit dem Computer und die Fähigkeit, sich in einer anderen Sprache ausdrücken zu können, kann hier angesiedelt werden.
Selbstkompetenz	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Selbstkompetenz geht noch über Arbeitstugend hinaus, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, welche nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu gehören z. B. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.
Sozialkompetenz	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gehören dazu auch Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Rollenflexibilität, Beziehungsfähigkeit und Einfühlungsvermögen.

Innerhalb der Implementierung der Bachelor- und Masterstudiengänge wurden an der Universität Zürich verschiedene Prüfungsformen zur Erbringung eines Leistungsnachweises getestet. Beispielhaft findet sich dort eine Übersicht, welche Prüfungsformen sich für welche Kompetenztestung eignen. Dem Thema „Kompetenzorientierte Prüfungen in der Hochschule“ wenden wir uns in Kapitel 1.8 intensiv zu.

Abb. 4: Möglichkeiten der Überprüfung von Kompetenzen (Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik: Leistungsnachweise, S. 21)

Leistungsnachweis	Fachkompetenzen	Überfachliche Kompetenzen		
		Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Schriftliche Prüfungen	xx	x		
Mündliche Prüfungen	xx	x		
Referate/mündliche Prüfungen	xx	x	x ¹	x
Schriftliche Arbeiten	xx	x	x ¹	x
Posterpräsentationen	xx	x	x ¹	x
Wissenschaftspraktische Tätigkeiten	xx	x	x ¹	x
Studientagebücher/Lernjournale	xx	x		x
Portfolios	xx	x		x
Protokolle	xx	x		
Gruppenprüfungen	xx	x	x	
Parcours (z. B. OSCE)	xx	x		
Forumsbeiträge	xx	x		x
Gruppenpuzzle	xx	x	x	x

1) falls zu zweit oder in der Gruppe durchgeführt

Diese enge Auslegung von Kompetenzen von Studierenden muss für einzelne Fachbereiche noch einmal ausgeweitet bzw. verallgemeinert werden. Denn zum einen legen Fachbereiche, auch in Bezug auf Schlüsselkompetenzen, verschiedene Schwerpunkte, zum anderen sind nicht alle Prüfungsformen in allen Fachbereichen umsetzbar.