

HOCHSCHULDIDAKTISCHES ZENTRUM **HDZ**

JOURNAL HOCHSCHULDIDAKTIK

STUDIERN IN MODULEN



Sommersemester 2006

17. Jg. Nr. 1
März 2006
ISSN 0949-2429
www.hdz.uni-dortmund.de

Lehrangebote
Beratungsangebote
Infos
Tipps
Themen

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Modularisierung als Schlüsselinstrument der Studienreform	4
<i>Heike Franz, Sylvia Ruschin</i>	
Kompetenzen als Learning Outcomes	6
<i>Johannes Wildt</i>	
Das Dortmunder Theorie-Praxis-Modul in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	10
<i>Barbara Arens-Voshege, Brigitta Kovermann, Ralf Schneider, Dagmar Sommerfeld</i>	
Lehren und Lernen im Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“: Der Studienbereich BILDUNG & WISSEN	14
<i>Nicole Auferkorte-Michaelis, Sylvia Ruschin</i>	
Tutoring – Mentoring – Peer Consulting. Studentische Beratungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semi-Profession.....	17
<i>Birgit Szczyrba, Johannes Widt</i>	
Promotionskolleg startet in die zweite Phase	20
<i>Olaf Bartz</i>	
Liste der Veröffentlichungen und Projekte des HDZ	21
Lehr- und Beratungsangebote für Lehrende/ Basismodul in hochschuldidaktischer Qualifizierung.....	22
Lehr- und Beratungsangebote für Studierende	30
Lehr- und Beratungsangebote für Promovierende	32
Liste der Mitarbeiter/innen	34
Impressum	34
Literatur-Tipps.....	35
Anmelde-Karte und Abonnement-Bestellung	36

Beilagen:

Tabelle Hochschuldidaktische Qualifizierung

Editorial

Die Hochschulen in Deutschland befinden sich im Formulierungsstress. Landauf, landab, nicht nur, aber auch in Dortmund sind zahllose Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Verwaltungsangehörige und auch so manche Studierenden damit befasst, die neu zu strukturierenden Studiengänge in Akkreditierungsanträgen und Modulhandbüchern zu beschreiben. „Employability“, „Module“, „Workloads“, „Credits“, „Leistungspunkte“ bzw. „Credit Points“, „studienbegleitende Prüfung“, „ETCS“, „Transcript of Records“, „Diploma Supplements“, „Learning Outcome“, „Kompetenzen“, „Schlüsselkompetenzen“ – die Umstrukturierung der Hochschulausbildung in ein System gestufter Studiengänge hat im Zuge des Bologna-Prozesses ein neues Sprachspiel der Studienreform hervorgebracht.

Beobachter der Szene in den vergangenen Jahren wird nicht verborgen geblieben sein, dass die Perfektion in der Beherrschung dieses Sprachspiels zunimmt, wenngleich in manchen Punkten noch Unsicherheiten bestehen.

Die zunehmende Perfektion der Sprachspiele kann allerdings nicht mit einem Erfolg der Reform gleichgesetzt werden. Davor jedenfalls bliebe noch die Frage zu beantworten, ob die Studiengänge den selbstgesetzten Zielen bzw. den Zielen des Bologna-Prozesses auch gerecht werden, ob die Ziele hinreichend begründet sind, geschweige denn erreicht werden können.

Die Hochschuldidaktik ist in verschiedener Weise in diesen Prozess involviert. Sie beteiligt sich an der Umstrukturierung der Studiengänge, an Formulierungen von Anträgen, an Erforschung und Entwicklung neuer Lehrkonzeptionen, an der Evaluation oder Akkreditierung von Studiengängen etc.

Die vorliegende Ausgabe des Journals beleuchtet einige zentrale Aspekte der Studienreform im Bologna-Prozess und zeigt hochschuldidaktische Ansatzpunkte zu seiner Analyse und Umgestaltung auf.

- Ein erster Beitrag, den dankenswerter Weise Frau Franz aus dem Dezernat 2 der Verwaltung und Frau Ruschin aus dem Zentrum für Lehrerbildung als sachkundige Akteurinnen auf der operativen Ebene der Umsetzung des Bologna-Prozesses an der Universität Dortmund geschrieben haben, stellt die zentralen Kriterien der laufenden Studienreform dar.
- Ein neuralgischer Punkt dieser Studienreform ist die Anforderung, die Studiengänge an Kompetenzen als „Learning Outcome“ zu orientieren. Der Beitrag von J. Wildt gibt durch kategoriale Klärungen dazu Interpretationshinweise.
- Der Beitrag von N. Auferkorte-Michaelis und S. Ruschin illustriert die Umsetzung der daraus entstehenden Aufgaben am Bereich „Bildung und Wissen“, wie er im Modellversuch einer gestuften Lehrerbildung in Dortmund ausgestaltet wird.
- Die Möglichkeiten einer Studienreform im Format von Modulen zeigen B. Arens-Voshege, B. Kovermann, R. Schneider und D. Sommerfeld am Projekt eines „Theorie-Praxis-Moduls“ in der Lehrerbildung.
- Die Modularisierung des Studienangebots führt zu einer verstärkten Nachfrage nach Beratung. Darauf bezieht sich ein weiterer Beitrag von B. Szczyrba und J. Wildt.
- Außerdem berichtet O. Bartz über die zweite Phase des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse“, die kürzlich angelaufen ist.

Das HDZ gibt mit diesen Beiträgen einen Einblick in die Studienreformwerkstatt und möchte auf die hochschuldidaktische Arbeit des Zentrums neugierig machen. Das Journal gibt deshalb wie üblich einen Überblick über die Weiterbildungs- und Beratungsangebote des HDZ im kommenden Halbjahr. Über Ihre Teilnahme würden wir uns freuen. An Rückmeldungen und Anregungen sind wir wie immer interessiert.

*Das Herausgeberteam
Björn Fisseler
Sigrid Dany
Johannes Wildt*

Modularisierung als Schlüsselinstrument der Studienreform

Heike Franz / Sylvia Ruschin

Die Bologna-Reform bedeutet für die deutschen Hochschulen einen tiefgreifenden Transformationsprozess, der nicht nur mit einer radikalen Reorganisation der Studienstrukturen, sondern gleichzeitig – über den Perspektivwechsel hin zur Kompetenzorientierung – mit einem grundlegenden Wandel der gesamten Studienkultur verbunden ist. Wenn die Chancen und Potenziale, die sich mit dieser Reform für das deutsche Hochschulsystem eröffnen, genutzt und ausgeschöpft werden sollen, kommt es in der nächsten Zeit entscheidend darauf an, die Reform der Studienstrukturen eng mit einer inhaltlichen Studienreform zu verzahnen. Das entscheidende Scharnier zwischen struktureller und inhaltlicher Studienreform ist dabei die Modularisierung. Mit ihr verknüpfen sich strukturelle, inhaltliche und hochschulplanerische Aspekte der Reform. Modularisierung bildet deshalb ein Schlüsselinstrument der Studienreform.

1. Reorganisation der Studienstruktur durch Modularisierung – eine Zwischenbilanz

Modularisierung bedeutet zunächst eine grundlegende Reorganisation der Studienstruktur. Nicht länger die mehr oder weniger isoliert voneinander zu studierenden einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern Module bilden in den neuen Studiengängen die Grundeinheiten des Studiums. Module bezeichnen Sets von Lehrveranstaltungen, die unter einem bestimmten thematischen Dach zusammengefasst werden und innerhalb eines Studiengangs eine klar umrissene Funktion haben. In der „Dramaturgie“ des Studienprogramms spielen sie die Hauptrolle, indem sie die zur Erreichung des angestrebten Qualifikationsziels zentralen Teilkompetenzen beisteuern. Module sind prinzipiell durch andere Module, die ähnliche Kompetenzen vermitteln, ersetzbar und können – wiederum idealtypisch betrachtet – in definierten Grenzen frei miteinander kombiniert werden. Ziele eines modularisierten, „baukastenartigen“ Studienaufbaus sind 1) transparente Studiengängen, 2) eine strukturierte und systematisch orientierte Wissensvermittlung und 3) die Flexibilisierung und Individualisierung von Studienprofilen durch die Vielzahl möglicher Kombinationen und Schwerpunktbildungen. Über die Verknüpfung der Modularisierung mit einem als einheitliche Bildungswährung gedachten Credit Point-System sollen zudem Studienortwechsel und in-

ternationale Mobilität erleichtert und gefördert werden – ein Kernziel der Bologna-Reform.

Welche Zwischenbilanz kann man inmitten einer ersten Reformphase ziehen, in der immerhin bereits 34% des gesamten Studienangebots an deutschen Hochschulen auf die konsekutive Studienstruktur umgestellt und modularisiert wurden? Werden die in struktureller Hinsicht mit der Modularisierung verbundenen Ziele erreicht? Kritische Beobachter und Betroffene der Bologna-Reform sowohl auf Seiten der Studierenden – repräsentiert etwa durch den „freien Zusammenschluß von studentInnenschaften“ (fzs) – als auch auf Seiten der Lehrenden beklagen, dass die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen vielerorts nicht zu einer Flexibilisierung und Individualisierung von Studienprofilen, sondern im Gegenteil zu einer Einschränkung von Wahlmöglichkeiten und starren, „verschulten“ Studienstrukturen geführt habe. Auch seien Studienortwechsel und Mobilität in den neuen, strafferen Strukturen eher erschwert als erleichtert worden. Da jeder Standort sein eigenes Bachelor-/Mastermodell umsetze, sei ein Hochschulwechsel selbst innerhalb eines Bundeslandes kaum mehr möglich. Die hier aufgezeigten Probleme und Tendenzen sind für alle, die an der Umsetzung der Bologna-Reform innerhalb des Mikrokosmos einzelner Hochschulen beteiligt sind, kaum zu bestreiten. Sie sollten für die weitere Ausgestaltung der Studienreform ernst genommen werden, zumal sie nicht ein quasi zwangsläufiges Ergebnis der Modularisierung, sondern Folge der aktuellen Reformpraxis sind. Bezeichnenderweise wird in kritischen Beiträgen zur Studienreform auch nicht die Modularisierung selbst, sondern die Art ihrer Umsetzung bemängelt. Und in der Tat hängt der Erfolg der Modularisierung in einer längerfristigen Perspektive zentral von ihrer konkreten Umsetzung und weiteren Ausgestaltung ab. Die Vorteile einer modularisierten Studienstruktur lassen sich nur dann optimal nutzen, wenn für den Umfang und die Struktur von Modulen fakultäts- oder im Idealfall sogar hochschulübergreifend einheitliche Rahmenvorgaben festgelegt werden. Nur wenn Module strukturell kompatibel sind, lassen sie sich austauschen, kombinieren und zu unterschiedlichen, stärker individualisierten Studienprofilen „zusammensetzen“. Um eine Verschulung des Studiums zu vermeiden und die Ausprägung unterschiedlicher Studienprofile zu ermöglichen ist es zudem erforderlich, die Curricula in

Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlmodule zu differenzieren bzw. innerhalb der Module Wahloptionen zwischen verschiedenen Veranstaltungen zu eröffnen. Die Festlegung einheitlicher Strukturvorgaben bedeutet keine inhaltliche „Uniformierung“ von Studienangeboten, sondern umgekehrt ermöglicht erst durch eine Vereinheitlichung struktureller Rahmenvorgaben die Ausprägung inhaltlich vielfältiger Studienprofile.

Die Verständigung auf fachübergreifend gültige Strukturvorgaben und die studiengangsbezogene Differenzierung des Studienangebots in Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlbereiche ist keine triviale Aufgabe und erfordert intensive fakultätsübergreifende Diskussions- und Abstimmungsprozesse. Die unter hohem Zeitdruck in Gang gesetzte Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur hat die Hochschulen in der ersten Reformphase vor enorme verwaltungstechnische und organisatorische Herausforderungen gestellt. Administrative Erfordernisse standen deshalb verständlicherweise bislang im Vordergrund. Modularisierung fand häufig weitgehend unverbunden und isoliert in den einzelnen Fachbereichen statt. Hier wird es in einer zweiten Reformphase darauf ankommen, strukturelle Rahmenvorgaben zu modifizieren und anzupassen, um damit die erstrebte inhaltliche Studienreform überhaupt erst zu ermöglichen. Die Konzentration auf eine von technischen und administrativen Gesichtspunkten dominierte Studienstrukturdebatte wird vor allem von Studierendenverbänden zunehmend kritisiert. Und in der Tat liegt die eigentliche Herausforderung einer zweiten Reformphase darin, die Studienreform auch in inhaltlicher Perspektive auszugestalten.

2. Modularisierung als Schlüssel zur inhaltlichen Studienreform

Curricular und didaktisch bedeutet Modularisierung eine grundlegende und umfassende Neuorientierung in der Studiengangsplanung. Der Zuschnitt der Module orientiert sich dabei nicht mehr in erster Linie an der Fachsystematik, sondern am wissensbasierten Aufbau von verschiedenen, für die Berufsbefähigung von Hochschulabsolventen wesentlichen, Kompetenzen. Die Definition von Qualifikationszielen ist deshalb für die Konzeption der neuen Studiengänge zentral. Welche fachlich-disziplinären, methodisch-reflexiven, didaktischen und überfachlichen Qualifikationen sollen die Studierenden erwerben? Modularisierung bedeutet also, „die modulare Struktur als Abfolge von Lernschritten mit darauf abgestimmten Lehrformen vom Ganzen eines Studiengangs bzw. dem Set der angestrebten Qualifikationen her neu zu konzipieren“ (Wissenschaftliches Sekretariat für die Studienreform

im Land Nordrhein-Westfalen 2004, www.wss.nrw.de), Expliziter als bisher sind Lehr- und Lernziele zu formulieren, zu begründen und transparent zu machen. Profil und Zielsetzung der Studiengänge und ihrer Module müssen zukünftig stärker Aspekte zur beruflichen Qualifizierung der Studierenden berücksichtigen. Entsprechend sind Gesichtspunkte der Berufsfeldorientierung und fachübergreifende Lehr- und Lernkontexte in die akademische Qualifizierung einzubetten.

Kompetenzorientierte Modularisierung erfordert ein neues Verständnis vom Lehren und Lernen. Der „shift from teaching to learning“ wirkt sich auch auf die Lehr-Lernkultur aus. Der Erwerb professionsbezogener Kompetenzen bedarf innovativer Lehrformen, in denen Wissen und Können angemessen aufeinander bezogen, reflektiert und in konkreten Aufgabenstellungen umgesetzt werden können. Solche am Leitbild des forschenden Lernens orientierten projektförmigen Lehrformen sollten zudem die Erprobung überfachlicher Kompetenzen wie Umgang mit neuen Medien, Kommunikationstechniken, interdisziplinäres und vernetztes Denken oder Selbstorganisation und Selbsttätigkeit ermöglichen.

Die Vermittlung von berufsfeldorientierten Kompetenzen lässt sich nicht ausschließlich entlang disziplinärer Grenzen vornehmen. Modularisierung fördert die Ausgestaltung fächerübergreifender, interdisziplinärer Studienangebote. Studienreform betrifft deshalb keineswegs nur die Wissenschaftsdisziplinen, sondern sie erfasst das gesamte Gefüge einer Hochschule. Damit ist der dritte mit der Modularisierung verknüpfte Aspekt angesprochen.

3. Modularisierung als Instrument der Hochschulplanung

Modularisierung eröffnet Hochschulen die Möglichkeit zu einer effizienteren Planung und Nutzung ihres Studienangebots sowie zu einer Förderung und Stärkung fachübergreifender Schwerpunkte und Profildomänen. Sie stellt überkommene Studiengangsstrukturen in Frage und hilft, Redundanzen im Lehrangebot abzubauen. Indem Hochschulleitungen die fachübergreifende Kooperation anregen und unterstützen, tragen sie zur Entwicklung eines „Pools“ von Modulen bei, die für unterschiedliche Studiengänge genutzt werden können. Attraktive interdisziplinäre Studiengänge lassen sich auf diese Weise leichter gestalten. Mit einer isolierten Modularisierung einzelner Studiengänge sind nicht nur Kompatibilitätsprobleme verbunden, sie führt auch nicht zu den mit der Reorganisation der Studienstrukturen verbundenen Zielen. Modularisierung kann erfolgreich nur hochschulweit gestaltet werden

und wird damit zukünftig zum Schlüsselinstrument auch der Hochschulplanung.

Ausblick

Das deutsche Hochschulsystem befindet sich aktuell mitten in einem tiefgreifenden Reformprozess. Auf „halbem Weg“ nach Bologna ist bereits ein großer Teil des Studienangebots auf konsekutive Studiengänge umgestellt. Wegen der enormen verwaltungstechnischen und organisatorischen Herausforderungen, mit denen sich die Hochschulen durch die Reorganisation der Studienstruktur konfrontiert sahen, stand die administrative und „technische“ Umsetzung der Reform bislang vielerorts im Vordergrund. In einer zweiten Reformphase wird es entscheidend darauf ankom-

men, erstens die Reorganisation der Studienstrukturen weiterzuentwickeln, um ihre Vorteile optimal nutzen zu können, und zweitens den Reformprozess in inhaltlicher Hinsicht auszugestalten. Modularisierung ist dabei das entscheidende Scharnier. Sie wird zu einem Schlüsselinstrument der Studienreform und der Hochschulplanung.

Dr. Sylvia Ruschin,
Zentrum für Lehrerbildung
der Universität Dortmund

Dr. Heike Franz,
Dezernat für Hochschulplanung und Controlling -
Bologna-Koordinatorin der Universität Dortmund

Kompetenzen als „Learning Outcome“

Johannes Wildt

Alter Wein in neue Schläuche?

Studienreform im Zuge des Bologna-Prozesses führt auf der Oberfläche betrachtet zu einer veränderten Formatierung von Studiengängen in Stufen, Workloads, Kreditpunkten etc. Im Kern geht es jedoch um ein tiefgreifenden Wandel der „Lehr-Lernkultur“ an Universitäten (vgl. AHD Kongress 2006). Betrachtet man Studienreformphilosophien, z.B. das „Tuning“-Projekt der europäischen Hochschulkonferenz (Tuning 2003), vollzieht sich der Wandel als „Shift from Teaching to Learning“ (Welbers/Gaus 2005).

Für diesen „Shift from Teaching to Learning“ ist es erforderlich, Studium und Lehre vom studentischen Lernen aus neu zu durchdenken und zu gestalten. Jedenfalls wird den Akteuren der Studienreform abverlangt, „Learning Outcome“ zum Maßstab der Qualität von Lehre und Studium machen.

Die Anforderung „Learning Outcomes“ als „Kompetenzen“ zu formulieren, stellt die Autoren von Akkreditierungsanträgen und Modulhandbüchern, letztendlich aber die Praxis der Lehre, vor erhebliche Schwierigkeiten. In dieser Aufgabe manifestiert sich der epochale Perspektivenwechsel, in dem von der herkömmlichen

Beschreibung von Studiengängen in Termini von Studieninhalten und die entsprechend inhaltsorientierte Lehrauffassung von Lehrenden zu der neuen Sichtweise übergegangen wird, ohne die in der Studienreform lediglich „alter Wein in neue Schläuche“ gegossen wird. Aber wohin führt dieser Übergang?

Die Diskussion darüber ist in den Hochschulen gerade erst eröffnet. Der folgende Beitrag beleuchtet sie aus der Sicht der Hochschuldidaktik.

Zur Konstruktion von Kompetenzen

Zwar ist die wissenschaftliche Debatte über den Kompetenzbegriff so vielfältig und kontrovers wie in anderen Feldern der Handlungswissenschaften. Bei allen Differenzen im Einzelnen lassen sich jedoch drei charakteristische – wenn auch unterschiedlich ausgelegte – Komponenten identifizieren. Demonstrieren lässt sich dies an einer Definition von Van der Blij (2002):

„Competence is defined as the ability to act within a given context in a responsible and adequate way, while integrating complex knowledge, skills and attitudes.“

In dieser Definition treten die drei Komponenten deutlich hervor:

Kompetenzen beziehen sich immer auf einen situativen Kontext, der spezifische Herausforderungen an handelnde Akteure enthält. Im Allgemeinen sind die Situationen durch hohe Komplexität, Dynamik und Unsicherheit gekennzeichnet.

Die Akteure in den Handlungssituationen begegnen diesen Herausforderungen an das situative Handeln mit in der Situation aktualisierten Dispositionen. Die Kompetenzdefinitionen unterscheiden sich zwar darin, welche Dispositionen dabei zum Zuge kommen. Sie werden aber im Kompetenzbegriff nicht isoliert, sondern im (integrativen oder systemischen) Zusammenhang betrachtet.

Kompetenz wird an Standards der Angemessenheit und Verantwortlichkeit orientiert und gemessen.

Am Beispiel einer anderen Definition des besonders im deutschen Sprachraum einflussreichen Psychologen Franz Weinert (Weinert 1999, S. 44) lässt sich zeigen, dass die einzelnen Komponenten unterschiedlich interpretiert bzw. ausgelegt werden:

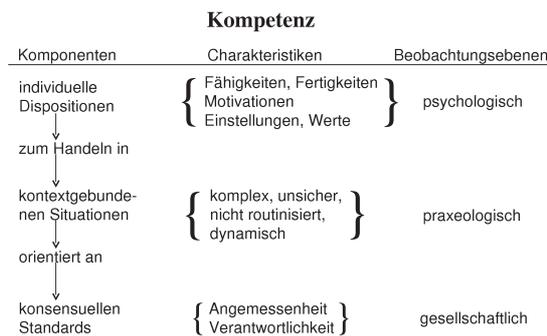
„Competence is a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or individual dispositions to learn something successfully, to do something successfully, or to reach a specific goal. This can be applied to an individual, a group of individuals, or an institution.“

In der Weinert'schen Definition steht die dispositive Seite als systemische Verknüpfung unterschiedlicher Komponenten im Vordergrund. Sie enthält auch das situative Handeln (act) und das Moment der Standardbildung (successfully), erweitert allerdings die Akteursperspektive über Individuen hinaus auf Gruppen und Institutionen. Hinzu kommt ferner der Hinweis, dass Kompetenzen nicht statisch zu betrachten sind, sondern Lernprozessen unterliegen.

Die Komplexität des Kompetenzkonstrukts besteht also nicht nur darin, dass die Kompetenzen unterschiedlich ausgelegt werden, sondern dass in die Definition unterschiedliche Perspektiven eingehen:

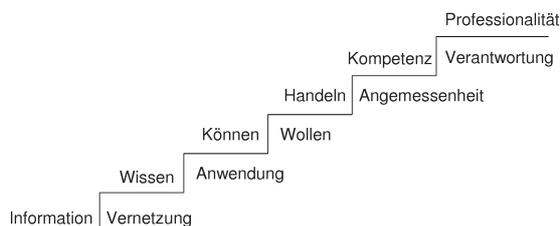
- psychologische Perspektiven definieren im Wesentlichen die dispositionalen Komponenten
- praxiologische Perspektiven die Handlungssituationen und
- soziologische Perspektiven die gesellschaftlichen Prozesse der Standardbildung.

Die Komplexität dieser Zusammenhänge zeigt die folgende Grafik im Überblick:



Diese Grafik schließt zwar die Komponenten und Perspektiven auf, sie enthält aber noch keine Vorstellung darüber, wie diese aufeinander bezogen sind. Einen Denkansatz, wie dieser Zusammenhang konzipiert werden könnte, visualisieren die in Anlehnung an North (2005) skizzierten Stufen zur professionellen Kompetenz:

Stufen zur professionellen Kompetenz

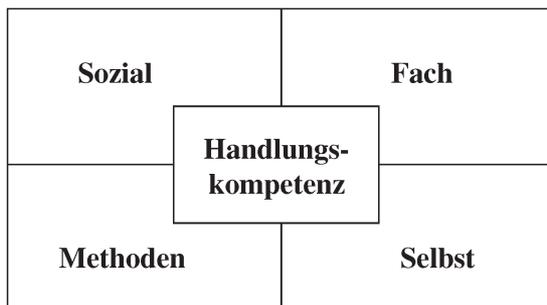


Die Abbildung veranschaulicht, wie Wissen, Können und Handeln im Konstrukt der professionellen Kompetenz zusammenhängen. Fasst man auf der 1. Stufe Wissen als Vernetzung von Informationen auf, so entsteht auf der 2. Stufe aus der Anwendung von Wissen Können. Dies setzt sich allerdings erst auf der 3. Stufe in Handeln um, wenn Motivation bzw. Wollen hinzutritt. Zum kompetenten Handeln wird Wissen, Können und Wollen jedoch erst, wenn es auf seine Angemessenheit hin beurteilt wird. Dazu bedarf es Standards über die Situationsangemessenheit des Handelns. Erst auf dieser Stufe wird Kompetenz erreicht. Über diese Stufe hinaus führt ein nächster Schritt, wenn Kompetenz aus einer professionstheoretischen Perspektive betrachtet wird. Diese Perspektive betrifft die Verantwortung gegenüber den Klienten auf der einen und Gesellschaft auf der anderen Seite, zwischen denen die „Professionals“ vermitteln müssen.

Schlüsselkompetenzen

Der Kompetenzbegriff bezieht sich auf Handeln in hochgradig komplexen, dynamischen und durch Unsicherheit gekennzeichneten Situationen. „Fachkompetenzen“ werden erst zu „Handlungskompetenzen“, wenn sie mit generischen oder Schlüsselkompetenzen bzw. – weil sie weniger exakt bestimmt werden können – „soft skills“ zusammenwirken. In der Berufsbildung hat es sich durchgesetzt, die Handlungskompetenz im Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu interpretieren (Erpenbeck/Heyse 1999), eine Sichtweise, die auch für die Hochschulbildung fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Wildt 1997; Orth 1999). Der Handlungserfolg hängt zwar unstreitig vom fachlichen Wissen ab. In die Kompetenz gehen aber Aspekte ein, die den „Umgang mit dem Wissen“ betreffen. Eine Hochschulausbildung, die sich an Kompetenzen orientiert, muss in diesem Sinne über die Vermittlung bzw. Aneignung von Fachkompetenzen hinausgehen.

Schlüsselkompetenzen



Entsprechende Kataloge von Schlüsselkompetenzen finden sich vielfach in den neu konzipierten Studiengängen wieder. Allerdings verraten die Formulierungen häufig, dass Schlüsselkompetenzen dabei lediglich als Additum betrachtet werden, das zusammenhangslos neben das fachliche Wissen tritt. Der Zusammenhang erschließt sich erst bei einer Betrachtung der Handlungssituation, zu deren Bewältigung Kompetenzen gefragt sind.

Im Kern geht es darum, dass die Schlüsselkompetenzen zentrale Dimensionen darstellen, in denen sich die Handlungssituationen beschreiben lassen:

- Methodenkompetenz bezieht sich auf die Regulation von Arbeitsprozessen (deren Organisation, Zeitfolgen, Gliederung, Problemlösungsstrategien, Wissensmanagement etc.).
- Sozialkompetenz bezieht sich darauf, dass bzw. inwiefern Handeln in Arbeitsprozessen in sozialen

Bezügen (etwa Teams) mit kommunikativen und kooperativen Anforderungen stattfindet.

- Selbstkompetenz schließlich bezieht sich auf den Umgang der Akteure in diesen Handlungssituationen mit sich selbst, dem Einsatz ihrer Ressourcen, Motivationen, ihrem Selbstmanagement, ihren Werten usw.

Mitunter wird die Sozialkompetenz nur auf direkte Interaktion bezogen. Über ein solch begrenztes Verständnis weisen zwei weitere Aspekte einer entfalten sozialen Handlungskompetenz hinaus, die bisweilen gesondert ausgewiesen werden:

- Organisationskompetenz bezieht sich darauf, wie Handeln in Organisationen geschieht.
- Systemkompetenz erweitert den Blick noch einmal auf Handeln in gesellschaftlichen Systemen bzw. Subsystemen.

Schlüsselkompetenzen	Kontext
Methodenkompetenz	Arbeitsprozess
Sozialkompetenz	Rollenbeziehung im Arbeitsprozess
Selbstkompetenz	Umgang mit sich selbst (in Rollenbeziehung) im Arbeitsprozess
Organisationskompetenz	Handeln in Organisationsstrukturen
Systemkompetenz	Handeln in gesellschaftlichen Subsystemen

In einem differenzierten Verständnis lassen sich daraus fünf Aspekte der Schlüsselkompetenz gewinnen, innerhalb und zwischen denen Inkonsistenzen und Widersprüche unausweichlich sind.

Manche Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler sehen sie sich weder in der Lage noch zuständig, über die Grenzen ihres Fachs hinauszugehen. Wenn nicht gar eine volle Auslagerung aus der Hochschule geschieht, wird für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen eine Auslagerung in besondere Studienbereiche außerhalb der Fächer optiert, z.B. in einem Optionalbereich (Bochum), einem „Studium fundamentale“ (Erfurt, TU München) oder einem Kontextstudium (St. Gallen).

Eine solche Auslagerung von Schlüsselkompetenzen reißt jedoch auseinander, was im Konzept der Handlungskompetenz doch gerade zusammengehört. Betrachtet man Schlüsselkompetenzen als Dimension des Umgangs mit dem fachlichen Wissen in komplexen Handlungssituationen, so müsste es doch gerade darauf ankommen, diese mit den Fachstudien im Zusammenhang zu erwerben. Zwar ist nicht in Abrede zu stellen, dass es sich phasenweise lohnen mag, z.B. skills des Präsentierens oder Kommunizierens in

gesonderten Lernsituationen zu thematisieren und zu trainieren, adäquater allerdings ist es, solche „soft skills“ gerade im fachlichen Lernkontext zu entwickeln. Alles andere ist „Stricken ohne Wolle“.

Wenn infolge dessen also für eine Fachintegration von Schlüsselkompetenzen plädiert wird, bleibt dies nicht ohne Folgen für die fachliche Lehre selbst. Nach den Lernorten im Studium gefragt, wo sie denn Schlüsselkompetenzen am ehesten erworben hätten, haben die Absolventen in einer Umfrage der HIS GmbH hervorgehoben, dass dies in erster Linie nicht in herkömmlichen Vorlesungen, Übungen und Seminaren geschehen sei, sondern in Projekten, selbstorganisierten Arbeiten, komplexeren Aufgabenstellungen usw. (HIS 2004). Die Hochschuldidaktik hält ein breites Spektrum von didaktischen Szenarien bereit, in denen fachliche Kompetenzen zusammen mit Schlüsselkompetenzen erworben werden können (vgl. Neues Handbuch Hochschullehre 2006). Das hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm des HDZ gibt dazu zahlreiche Lerngelegenheiten und Anregungen (vgl. Programm in diesem Heft).

Literaturangaben:

- Erpenbeck, J./Heyse, W. (1999): Die Kompetenzbiographien. Strategien der Kompetenzentwicklung. Münster
- HIS (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, Hannover
- North, K. (2005): Kompetenzmanagement, Gabler-Verlag, Wiesbaden (k.north@bwl.fh-wiesbaden.de)
- Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen, Neuwied/Kriftel
- Van der Blij, M./Boon, J./Van Lieshout, H./Schafer, H./Schrijen, H. (2002): Competentieprofielen: over schillen en knoppen. [e-Competence profiles], Digitale Universiteit, Utrecht
- Welbers, U./Gaus, O. (2005): The Shift from Teaching to Learning. Bertelsmann Verlag, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115, Bielefeld
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification, in: Rychen, D./Salganik, L.: Defining and Selecting Key Competencies, Hogrefe und Huber, Seattle
- Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform? In: Welbers, U. (Hg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform, Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 198–213

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt,
Hochschuldidaktisches Zentrum

Das Dortmunder Theorie-Praxis-Modul in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Barbara Arens-Voshege/Brigitta Kovermann/

Ralf Schneider/Dagmar Sommerfeld

Die Universität Dortmund setzt mit dem Modellversuch zu gestuften und modularisierten Studiengängen ihre Ansätze in der Lehrerbildungsreform fort. Bei allen Risiken der Ausbildung in den neuen Strukturen bietet eine Modularisierung für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auch Chancen. Diese Chancen beziehen sich insbesondere darauf,

1. eine Neugestaltung von Theorie-Praxis-Studien,
2. eine enge Kooperation von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft sowie
3. eine Integration von theoretischen und praktischen Wissensbeständen in Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen

voranzutreiben.

Dies ermöglicht aus der „Diaspora“ unterschiedlicher Fachkulturen, zum Teil randständigen Fachdidaktiken, dem breiten Spektrum der Erziehungswissenschaft und den Grundwissenschaften wie Soziologie und Psychologie herauszutreten und aus gemeinsamen Bezugspunkten aller dieser Lehrgebiete einen kohärenten Lehrzusammenhang zu entwickeln.

In dieser Perspektive ist das seit dem Sommersemester 2005 laufende Dortmunder Modellprojekt „Theorie-Praxis-Modul“ (TPM) in allen vier Lehramtsstudiengängen (GHR/ Ge; GyGe; Bk; SP) angelegt. Die Konzeption dieses Projekts und erste Erfahrung mit seiner praktischen Umsetzung werden in drei Schritten dargestellt:

- I. TPM als Modellversuch
- II. Verpflichtung auf Forschendes Lernen
- III. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken in Kooperation

I. Das Theorie-Praxis-Modul (TPM) als Modellversuch

Das Theorie-Praxis-Modul (TPM) wurde vor dem Hintergrund der neuen Lehramtsprüfungsordnung in NRW (LPO 2003) für grundständige Studiengänge entwickelt. Im SS 2005 ging das TPM für alle Lehramtsstudierende der Universität Dortmund an den Start (ca. 800-1000 Teilnehmende pro Jahr) und ist folgendermaßen aufgebaut:

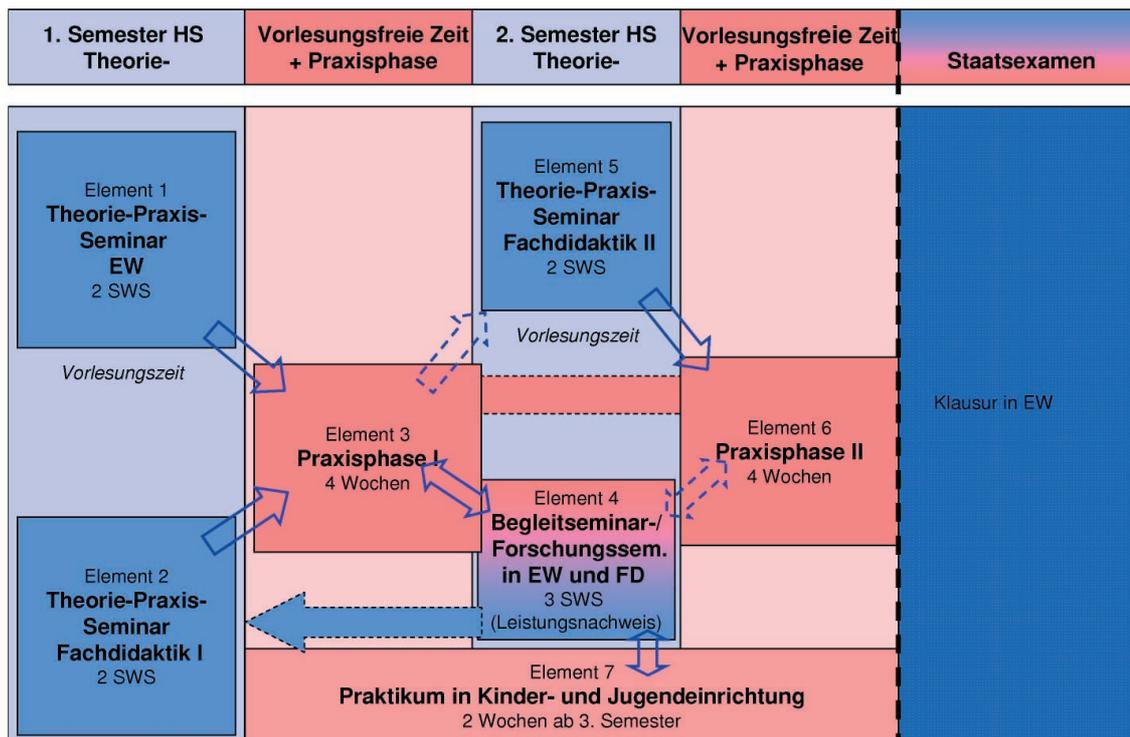
- Die erste vierwöchige Praxisphase im Hauptstudium wird durch je ein schulrelevantes Seminar in Erziehungswissenschaft und in Fachdidaktik theoretisch vorbereitet.
- Parallel zur Praxisphase bzw. im Anschluss daran erhalten die Studierenden Beratung und Unterstützung für ihre Studien- und Unterrichtsprojekte im Begleitseminar/Forschungseminar, das fächerübergreifend von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik angeboten wird.
- Anschließend folgt die zweite vierwöchige Praxisphase, die von der zweiten Fachdidaktik theoretisch vorbereitet wird.
- Das zweiwöchige außerschulisches Kinder- und Jugendpraktikum kann zu einem frei gewählten Zeitpunkt absolviert werden.
- Das Theorie-Praxis-Modul wird begleitend evaluiert.

Ab dem Wintersemester 2008/09 beginnt im Rahmen des Dortmunder Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“ die erste Masterphase („BML“ = Bachelor-Master-Lehramt: <http://www.uni-dortmund.de/bml>). Es ist beabsichtigt, das TPM für den Masterstudiengang zu adaptieren.

Die LPO 2003 und die beiden vom Ministerium dazu begleitend erlassenen Rahmenvorgaben „Praxisphasen“ und „Kerncurricula“ fordern für die Theorie-Praxis-Phasen im Rahmen der neu zu gestaltenden Lehrerausbildung vor allem Folgendes:

1. eine Orientierung an Kompetenzen und Standards,
2. eine Verknüpfung von relevantem schulbezogenen wissenschaftlichen Wissen mit handlungsbezogenem Wissen,
3. einen Umfang von 14 Wochen für die Durchführung schulischer Praxisphasen,
4. eine theoretische Begleitung dieser Praxisphasen mit Lehrveranstaltungen im Umfang von 12 SWS und
5. eine hochschuldidaktische Ausrichtung an den Prinzipien des Forschenden Lernens.

Skizze zum „Theorie-Praxis-Modul“ im Hauptstudium



II. Verpflichtung auf Forschendes Lernen

Einer der Leitgedanken einer reformierten Lehrerbildung in NRW – nämlich die stärkere Professionalisierung von Lehrer/innen – mündete in die Neuordnung der Theorie-Praxis-Phasen und die Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung.¹ Die Praxisphasen sollen stärker als bisher theoriegeleitete Erfahrungen im Handlungsfeld Schule ermöglichen. Dabei soll die Orientierung an Professionalisierungsetappen des Lehrerberufes zu einer zentralen Leitlinie des Studiums werden (vgl. Koch-Priewe 1999, 148-169).

1. Rahmenvorgaben und standortspezifische Voraussetzungen

Die Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula“ (2004) und „Praxisphasen“ (2004), die als Anlage zur LPO erschienen sind, enthalten unter anderen folgende Standards für die Entwicklung eines Kerncurriculums für Theorie-Praxis-Phasen:

„Für die Praxisphasen sollen die grundlegenden beruflichen Kompetenzen durch systematische Verknüpfung von theoretischen Studien mit Praxiswissen und schulpraktischer Erfahrung so konkretisiert werden, dass die Studierenden befähigt werden,

- wissenschaftliche Inhalte auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen,

- Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu reflektieren,
- die Bedeutung von Theorien für pädagogische und didaktische Entscheidungen einzuschätzen,
- erste Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrertätigkeit zu gewinnen und daraus Fragen und Explorationsaufgaben zu entwickeln,
- fachlichen Unterricht – unter Verwendung geeigneter Medien oder Informations- und Kommunikationstechnologien – bei Beachtung von Alternativen exemplarisch zu planen, zu erproben und zu reflektieren“ (MSJK 2004a, 6).

Bei der Umsetzung dieser neuen Prüfungsordnung konnte die Universität Dortmund – im Unterschied zu anderen Hochschulstandorten – bereits auf mehrjährige Erfahrungen mit verschiedenen Konzepten zum Forschenden Lernen zurückgreifen:

- auf das „Berufspraktische Halbjahr“ (BPH) (Schneider/Wildt 2001, 20-27; Schneider/Wildt 2004, 151-175),
- auf das „Intensiv-Blockpraktikum“ (IBP) (Arens 2001, 2002, 2005, Kovermann 2004, 138ff.) und
- auf ein Theorie-Praxismodell (vgl. Fried, unveröffentlichte Dokumentation „Beobachtungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien an berufsbildenden Schulen und Grund-, Haupt- und Realschulen“)

2. Definitionen und Zielsetzungen: Was ist und was will Forschendes Lernen?

In Anlehnung an Schneider/Wildt (2004, 154) kann die Zielsetzung folgendermaßen definiert werden: „Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (alternativ zu einem eher rezeptologischen Zugang). Zentral für einen solchen Habitus ist die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden, eine distanzierte und problemorientierte Haltung gegenüber vermeintlich „sicheren Erkenntnissen“, hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Herangehen an Unterricht sowie die Orientierung an solchen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die kritische Analysen und intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlauben. Flankiert werden diese zentralen Kompetenzen durch Fähigkeiten der „reflektierten Problemgenese, der Exploration des Gegenstandsfeldes“ sowie durch „Reflexion der Relevanzen bzw. Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen“ (a.a.O.).

Studierende sollen am Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung teilhaben, indem sie zu einer kritischen Anwendung von Erkenntnissen befähigt werden und ihr Wissen flexibel erweitern, d.h. künftig auch selbst neue Erkenntnisse generieren, die aus der Überprüfung der (eigenen) Praxis erfolgen (Garlich 1996, 9, 52-58). Der Praktiker benötigt Handlungswissen und Handlungskompetenz, die ihn in die Lage versetzen, im Unterricht routiniert zu agieren. Ergebnisse der Professionsforschung belegen jedoch, dass die Qualität der Routinen gesteigert werden kann, wenn Lehrende einen reflexiven Habitus besitzen, mit dessen Hilfe sie berufsbegleitend und kontinuierlich neue Handlungsmuster und -routinen entwerfen.

Diese Orientierung an Flexibilität scheint aber den primären Bedürfnisse angehender Lehrer/innen, die eher wissen wollen, wie es ihnen gelingt, guten Unterricht zu gestalten, wie sie die Aufmerksamkeit der Schüler/innen erreichen können und wie Ruhe und Konzentration herzustellen sind, entgegen zu stehen. Da aber das pädagogische Feld ständigen Veränderungsprozessen unterliegt und insofern einen flexiblen, reflexionsoffenen Zugang erfordert, sind Prozesse Forschende Lernens eine Möglichkeit sich wissenschaftsorientiert der Praxis zu nähern, um mit dieser Perspektiverweiterung eine höhere Professionalitätsstufe zu erreichen.

In einer zweiphasigen Lehrer/innen/ausbildung sind Praktika noch nicht das Feld, um berufspraktische Routinen einzuüben. Die für die spätere berufliche Tätigkeit relevanten Wahrnehmungsstrukturen bilden sich erst im Kontext mit dem eigenen praktischen Können im Unterricht heraus (Koch-Priewe 1999, 311-324). Es besteht die begründete Erwartung, dass sich Studierende u.a. durch die Erfahrungen in forschungsorientierten Lernprozessen später auf eine neue Weise Praxissituationen nähern, so dass sich bei ihnen dann solche Wahrnehmungskategorien entwickeln, die weniger stereotypen Verhalten nach sich ziehen; sondern eine für Veränderungen offene und selbstkritische Einstellung zu eigenen Kompetenzen bewirken bzw. fördern.

Das Theorie-Praxis-Modul als Modellversuch der Universität Dortmund will mit der Verpflichtung auf Forschendes Lernen und der Entwicklung wissenschaftlicher Frage und Beobachtungshaltungen erste Antworten darauf finden, inwiefern Forschendes Lernen relevante Kompetenzzuwächse der Studierenden ermöglicht.

III. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken in Kooperation

Für eine Neugestaltung von Praxisstudien in der universitären Lehrer/innenausbildung bilden die schon weiter oben angeführte LPO 2003 und eine entsprechende Rahmenvorgabe für Praxisphasen (vgl. MSJK 2004b) die Rechtsgrundlage und äußere Rahmung. Welche qualitativen Veränderungen bzw. Verbesserungen sich dadurch ergeben bleibt abzuwarten (eine Evaluation des Modellversuchs läuft); sie versteht sich aber weder von selbst, noch ist sie garantiert. Eine entscheidender Faktor in der Umsetzung dieser Vorgaben und damit auch der Qualitätsentwicklung sind die verantwortlichen Lehrenden, die die Praxisphasen vorbereiten, begleiten und reflektierend nachbereiten. Dabei sind die Stellung bzw. Wertschätzung schulpraktischer Studien, die Einbindung in ein Gesamtkonzept der Ausbildung, die Ausrichtung an gemeinsamen Standards und eine Aufwertung im Verhältnis zur Forschung Eckpfeiler der Entwicklung. Die Qualität der Lehrerausbildung ist nach Oelkers (2000) nicht gleichzusetzen mit der Summe von Einzelfachstudien, sondern dauerhaft nur durch eine gemeinsame Verantwortung aller an der Lehrer/innenausbildung beteiligten zu gewährleisten. Insofern liegt es nahe, Kooperationsstrukturen – dazu gehören auch phasenübergreifende – zu entwickeln, die sowohl wissenschafts- als auch berufsfeldorientierten Ansprüchen genügen (vgl. Terhart 2000), Abstimmungsprozesse fördern und unterschiedliche Wissens-

und Könnensbereiche zusammenführen.

An der Universität Dortmund werden innerhalb des Theorie-Praxis-Moduls unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Fachdidaktiker/inne/n und Erziehungswissenschaftler/inne/n erprobt, ein Beispiel für die Realisierung und zugleich Weiterentwicklung des kooperativen Theorie-Praxis-Konzepts soll im Folgenden beschrieben werden:

An einem Tag und in einem Semester für eine konstante Gruppe von Studierenden finden statt (jeweils mit 2 SWS):

- das Theorie-Praxis-Seminar in Erziehungswissenschaft (Element 1) und
- das Theorie-Praxis-Seminar in Fachdidaktik im 1. Fach (Element 2) und
- das Begleit-/Forschungsseminar in EW und Fachdidaktik (Element 4)

Die Seminare von Element 1 und 2 stehen jeweils in eigener Verantwortung je einer Dozentin / eines Dozenten, aber inhaltlich bezogen auf das Seminar von Element 4.

Dieses Begleit-/Forschungsseminar (Element 4) wird gemeinsam von den beiden Hochschullehrer/inne/n Disziplinen übergreifend geplant und durchgeführt.

Das Gesamtkonzept orientiert sie sich sowohl an den Ausbildungsmodulen der universitären Ausbildung als auch an den Möglichkeiten in den Schulen. So können Studierende beispielsweise in längerfristige Projekte zur Förderung der Lesekompetenz, zur Überprüfung zur Feststellung der Schulfähigkeit oder der Entwicklung von Verfahren zur Diagnostik und Förderplanung eingebunden werden.

In der personellen Kombination, den inhaltlichen Verschränkungen und der festen Gruppe Studierender entwickelt sich im Laufe des Semesters ein sehr arbeitsfähiges, kooperatives Gruppengefühl.

Aus der Arbeit der Lehrenden erwachsen weitere Arbeitsprojekte und gemeinsame Veröffentlichungen. Vor allem aber erfolgt der Blick über den Tellerrand. Gelehrt und gelernt wird mehrperspektivisch. Schulen und Studienseminare sind unsere Kooperationspartner. Damit verfolgen wir eine konsequente Vernetzung von Theorie und Praxis und orientieren uns an den von Radtke/Webers genannten Funktionen schulpraktischer Studien: Kontaktaufnahme, Selbstvergewisserung, Lernortverknüpfung, Berufs- und Studienorientierung (vgl. Radtke/Webers 1998). Die Kooperation der verschiedenen Ausbildungsdisziplinen ermöglicht den Studierenden eine konkrete Erfahrung kooperativen Lehrens und Lernens. Kooperation ist in den Lehrveranstaltungen ein

pädagogischer Leitbegriff. Die Studierenden erleben Kooperation modellhaft, erproben sich selbst in kooperativen Gruppenprozessen und lernen, solche anzuleiten und zu steuern. Ein intensiver Arbeitsprozess, der letztlich deutlich macht, dass Kooperation nicht vom Himmel fällt (vgl. Lütje-Klose/Willenbring 1999).

Mit der Entwicklung eines Theorie-Praxis-Moduls rücken die ehemals bestehenden Formen Schulpraktischen Studien als ein wenig beachteter und für das Renommee wenig einbringender Teilbereich des Lehramtsstudiums als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und als Motor für die Entwicklung kooperativer Ausbildungsstrukturen mehr und mehr in den Blickpunkt des Interesses.

Inwieweit damit eine qualitative Veränderung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne einer Professionalisierung einhergeht (s.o.) und möglicherweise innerinstitutionell auf Dauer gestellt werden kann, wird eine begleitende Evaluation zeigen.

¹ Die Rechtsgrundlagen für eine Reform der Lehrerbildung an den Hochschulen basieren auf dem LABG und der Lehramtsprüfungsordnung 2003 mit den Rahmenvorgaben für die Praxisphasen Juni 2004.

Literatur:

- Arens, B. (2001): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B. (2002): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B. (2005): Theorie-Praxis-Modul im Lehramtsstudium – ein Modellprojekt an der Universität Dortmund. In: Hilligus, A./Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2005): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster
- Garlichs, A. (1996): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 10, S. 52-58
- Koch-Priewe, B. (1999): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim, S. 311-320
- Kovermann, B. (2004): Handreichungen für schulpraktische Studien, Universität Dortmund, Skript
- LPO (2003): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehramter an Schulen, Lehramtsprüfungsordnung – LPO des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003. Düsseldorf
- Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999) Behindertenpädagogik H. 1, Jg. 38, S. 2
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben, 28.5.2004. Düsseldorf
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b): Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben, 8.6.2004. Düsseldorf
- MSJK Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004c): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung, erarbeitet von Dr. Ursula Boelhauve, Dr. Reinhold Frigge, Dr. Annegret Hilligus, Hans-Joachim von Olberg. Düsseldorf 8.6.2004 www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerbildung/PraxisphasenEmpfehlungen.pdf [7.1.2005]
- Oelkers, J. (1999) Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, Bd. 2, Reihe Kolloquien In F.-O. Radtke (Hrsg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft (S. 66-81)

Frankfurt: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann – Wolfgang – Goethe – Universität.
 Oelkers, J. (2000) Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer; F. Bohnsack; B. Koch-Priewe; J. Wildt (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? - Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 124-147
 Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, 27. 3. 2003. GV. NRW. S. 182 <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/LPO03.pdf> (16-1-2006)
 Quigley, B. A., Kuhne, G. W. (Hrsg.): (1997): Creating practical knowledge through action research: Posing problems, solving problems, and improving daily practice. San Francisco
 Radtke, F.- O./Webers, H. E. (1998).Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule 90 (2), S. 199–216
 Schneider, R./Wildt, J. (2001): Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innsbruck/Wien/München, Heft 2, S. 20-27
 Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien in professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn. S. 165-183
 Schneider, R./Wildt, J. (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung., Bad Heilbrunn, S.151-175
 Terhart, E. (2000) (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim

Dr. Barbara Arens-Voshege,
 Praktikumsbüro für Lehramtsstudiengänge

Brigitta Kovermann
 Zentrum für Lehrerbildung

Ralf Schneider
 Hochschuldidaktisches Zentrum/
 Zentrum für Lehrerbildung

Dr. Dagmar Sommerfeld
 IADS - Fachbereich 12

Weitere detaillierte Informationen zum Theorie-Praxis-Modul sind auf der Homepage des Praktikumsbüros unter www.fb12.uni-dortmund.de/pbla zu finden.

Lehren und Lernen im Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“: Der Studienbereich BILDUNG & WISSEN

Sylvia Ruschin/Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis

Die Lehramtsausbildung in Dortmund stellt sich dem so genannten Bologna-Prozess im Rahmen eines Modellversuchs. Seit dem Wintersemester 2005/2006 haben 1446 Studierende ihr Studium in der gestuften und modularisierten Lehramtsausbildung aufgenommen. Polyvalent, mit ausgeprägten Praxisbezügen und fachübergreifenden Qualifikationen sollen die Studierenden gezielt auf die wachsende Komplexität der Gesellschaft und ihre Anforderungen in Arbeitswelt und Wissenschaft vorbereitet werden.

Auf dem Weg zum Lehramt wird ein 6-semesteriges Bachelorstudium absolviert, das je nach Schwerpunktbildung die Qualifizierung für unterschiedliche Berufsfelder oder Anschlussstudiengänge erlaubt. Daher werden neben grundlegenden fachlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten insbesondere praxisnahe und berufsfeldbezogene Elemente angeboten und übergreifende Kompetenzen vermittelt. Dies geschieht im Rahmen des Studienbereichs BILDUNG & WISSEN.

Erst der Masterstudiengang „Master of Education“ bereitet gezielt auf die verschiedenen Lehrämter vor. An der Universität Dortmund werden Masterstudiengänge für alle vier Lehrämter (Lehramt für Grund-, Haupt-, Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule; Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen; Lehramt an Berufskollegs; Lehramt für Sonderpädagogik) angeboten. Hier werden schwerpunktmäßig die Fachdidaktik der beiden Unterrichtsfächer und Erziehungswissenschaften studiert. Die Entscheidung für den Lehrerberuf wird also nicht wie in den traditionellen Lehramtsstudiengängen zu Beginn des Studiums getroffen, sondern aufbauend auf frühe Praxisphasen im Studienverlauf.

BILDUNG & WISSEN: Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen

Eine fundierte vermittlungswissenschaftliche Grundbildung eröffnet vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen an das Wissen und Können der Hochschulabsolventinnen und -absolventen größere Spielräume und Chancen für die berufliche Karriere. Als integrierter Studienbereich im Bachelorstudium erfüllen die Studienelemente von BILDUNG & WISSEN genau diese Anforderungen. Sie bereiten auf ein breites Spektrum von berufspraktischen Fertigkeiten vor, die die Vermittlung von Wissen zur Aufgabe haben. Der Anteil des Bereichs BILDUNG & WISSEN umfasst 25% des Studiengangs und nimmt somit einen hohen Stellenwert ein. Der Studienbereich besteht aus fünf Kompetenzbereichen, die als Querschnittsaufgaben aller Fächer angelegt sind. Diese kompetenzorientierten Studienangebote qualifizieren für viele Arbeitsfelder in Bildung, Wirtschaft und Industrie. Durch die Förderung von grundlegenden Kompetenzen trägt BILDUNG & WISSEN zugleich zur Bildung durch Wissenschaft an Hochschulen bei.

BILDUNG & WISSEN: Kompetenzbereiche

Um *professionelle Kommunikationsfähigkeit* geht es in allen Bereichen beruflichen Handelns. Kommunikation umfasst mündliche wie schriftliche Aspekte. Rhetorik, Präsentation und Moderation beziehen sich in erster Linie auf die Vermittlung fachlichen Wissens. In Arbeitsformaten wie Team- und Gruppenarbeit, Einzelpräsentationen vor Publikum, Diskussionen u.a. kommen zudem soziale Kompetenzen zum Tragen.

Fremdsprachenkompetenz ergänzt diesen Bereich und bezieht sich hier auf die fremdsprachliche mündliche und schriftliche Fachkommunikation einerseits, auf die alltagssprachliche Kommunikation über fachliches Wissen andererseits.

Medienkompetenz entwickelt sich unter fachkundiger Anleitung im praktischen Umgang mit Medien aller Art. Kompetent mit Medien umzugehen bedeutet, sie angemessen für die jeweilige Aufgabe einzusetzen, z.B. beim Einsatz in der Lehre, als Arbeitsmittel in der Wissenschaft oder im beruflichen Alltag, in der Interaktion mit anderen. Das erfordert zugleich weitere Kompetenzen: technische Kompetenz, Kompetenz zum Informations- und Wissensmanagement, soziale und politische Kompetenz, Kompetenz zur persönlichen Entscheidungsfindung.

Die Anerkennung und konstruktive *Integration von Verschiedenheit* (Geschlecht, Ethnizität, soziale und religiöse Herkunft, Alter, Befähigung/Behinderung, Sprache u.a.) gehört zu den zentralen Kompetenzen in Beruf und Gesellschaft. Folgende Aspekte lassen sich

beispielhaft verorten: Gender-Studies, Diversity Management, Umgang mit Heterogenität, interkulturelle Kontexte, Umgang mit Multikulturalität u.a.m.

Studienbegleitende *Praxisphasen*, die gezielt in das Fachstudium eingebunden sind, vervollständigen den Bereich BILDUNG & WISSEN. Sie umfassen insgesamt 8 Wochen und werden anteilig in vermittlungsorientierten und schulischen Berufsfeldern abgeleistet. Ziel ist es, die dort gemachten Erfahrungen im Hinblick auf Vermittlungsprozesse zu strukturieren, zu reflektieren und an das Fächerstudium zu binden.

Durch sein vermittlungsorientiertes Profil integriert der Bereich BILDUNG & WISSEN die bislang nur unverbunden nebeneinander stehenden fachlichen Studienelemente im Sinne einer fächerübergreifend gedachten Qualifikation. Die Dortmunder Konzeption sieht deshalb insbesondere eine fachnahe und wissenschaftsfundierte Ausgestaltung vor. Dabei sollte ein handlungsorientierter und lernendenzentrierter Zuschnitt gewählt werden, der es erlaubt, den Kompetenzen entsprechende Handlungsmuster auch einüben und praktizieren zu können.

Die genannten fünf Kompetenzbereiche werden in drei Qualifikationsbereiche gebündelt und in unterschiedlichen Formaten angeboten. So werden Kommunikations-, Fremdsprachen- und Medienkompetenz integriert, d.h. im Rahmen fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen vermittelt. Im Qualifikationsbereich ENTSCHEIDUNGSFELD/PRAXISSTUDIEN erfolgt die Vorbereitung auf die außerschulischvermittlungsorientierten Praxisphasen durch je spezifische Begleitveranstaltungen in den gewählten Fächern, die Vorbereitung auf das Schulpraktikum durch ein eigens hierfür entwickeltes Curriculum durch die Erziehungswissenschaft. Der Qualifikationsbereich BILDUNG & WISSEN INTERDISZIPLINÄR ermöglicht einerseits Einführungen in Beratungs- und Vermittlungsformate, andererseits Veranstaltungsangebote, die die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und den angemessenen Umgang mit interdisziplinären und globalen Problembereichen, interkulturellen und gemischtgeschlechtlichen Berufskonstellationen sowie vielfältigen Formen und Methoden des wissenschaftlichen und beruflichen Arbeitens fokussiert. Beide Aspekte können weiterführend vertieft werden. Das letzte Studienjahr schließt mit einer Orientierungsveranstaltung zur Gestaltung berufsbiographischer Perspektiven ab.

BILDUNG & WISSEN: Gestaltungsprinzipien

Der Ausbildung- und Bildungsauftrag einer Universität liegt über der Vermittlung des fachbezogenen Wissens hinaus in der Befähigung von Studierenden zur aktiven

Entwicklung ihrer beruflichen, gesellschaftlichen und kulturellen Handlungskompetenz. Dieses Ziel lässt sich jedoch nicht nur aus dem einzeldisziplinären Blickwinkel, sondern nur durch fachübergreifendes Lehren und Lernen realisieren. Nichtsdestoweniger können sich Handlungskompetenzen immer nur in Bezug auf wissenschaftliche Disziplinen mit ihren Theorien und Methoden definieren. Handlungskompetenzen entfalten sich also erst in der Wechselbeziehung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Die Universität Dortmund hat es sich deshalb insbesondere mit dem Studienelement BILDUNG & WISSEN zum Ziel gesetzt, interdisziplinäre Wissensentwicklung in Lehre und Lernen zu fördern und so zum Erwerb von Handlungskompetenzen bei Studierenden beizutragen. Die Ausgestaltung des Studienelements BILDUNG & WISSEN erfolgt dementsprechend fachnah, wissenschaftsfundiert und interdisziplinär. Hierbei wird versucht, einen handlungs- und prozessorientierten curricularen Zuschnitt zu gewährleisten.

Die an der Bachelorausbildung beteiligten Fächer stellen jeweils eine Koordinatorin bzw. einen Koordinator für diesen Studienbereich zur Verfügung. Kernaufgaben der Koordination sind die Sicherstellung eines entsprechenden Lehrangebots im Studienbereich und die Abbildung des Studienangebots im elektronischen Vorlesungsverzeichnis, die Sicherung und Verstetigung von Informationen sowie die Übernahme von Clearing-Funktionen bei Problemen. Die Koordinatorin bzw. der Koordinator hat vor allem also eine zentrale Schnittstellenfunktion als Ansprechperson für die Kolleginnen und Kollegen im Fach, für Studierende und auch für die Lehrkommission Bildung & Wissen.

Diese Lehrkommission ist als ein vom Rektorat der Universität Dortmund eingesetztes überfachliches Gremium für Qualitätssicherung und -management des Studienangebots zuständig. Eine vorrangige Aufgabe wird dabei zunächst im Aufbau und der Implementierung des neuen Bereichs liegen.

Studienreform als Entwicklungschance

Der Studienort Dortmund ist mit mehr als 5000 Studierenden in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen einer der größten Anbieter für die Lehramtsausbildung in Deutschland. So stellt die Überführung der heterogenen Bildungsgänge in der Lehramtsausbildung in ein aufeinander abgestimmtes gestuftes Studiensystem schon allein planerisch eine große Herausforderung dar.

Studienreformprozesse sind dynamisch und die Umsetzbarkeit von Konzepten, Projekten und Ideen wird sich erst in der praktischen Erprobung erweisen. Sie erfordern deshalb aber auch ein kontinuierliches Qualitätsmanagement. Das ermöglicht zwar eine frühzeitige Überprüfung und auch Korrektur von Entscheidungen, erfordert aber immer wieder auch Anpassungsleistungen aller beteiligten dezentralen und zentralen Einrichtungen einer Hochschule.

Mit dem Modellversuch beschreitet die Universität Dortmund einen neuen Weg in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die besondere Stärke gestufter Studiengänge liegt in der professionalisierten Vermittlung und Abstimmung von fachlicher Kompetenz, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Sie legen den Grundstein für ein lebenslanges Lernen in der beruflichen Praxis und schaffen die Voraussetzungen dafür, Lern- und Arbeitsbedingungen – nicht nur im Berufsfeld Schule – kreativ und selbstbestimmt gestalten zu können. Die Praxis wird zeigen, inwieweit hiermit Veränderungen der Sozialräume für das Lehren und Lernen einhergehen und welche Konsequenzen sich für die Kompetenz- und Qualifikationsprofile von Lehrenden und Studierenden ableiten lassen.

Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis
Hochschuldidaktisches Zentrum

Dr. Sylvia Ruschin
Zentrum für Lehrerbildung

Informationen zum Modellversuch:

www.uni-dortmund.de/bml und zum Bologna-Prozess an der UniDo: www.studienreform.uni-dortmund.de

Tutoring – Mentoring – Peer Consulting. Studentische Beratungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semi-Profession

Birgit Szczyrba/Johannes Wildt

Consulting, Coaching und Supervision, Tutoring, Mentoring und kollegiale Beratung: Beratungsangebote verschiedenster Art werden wie selbstverständlich in den Berufen nachgefragt, die mit Beziehung und Interaktion, mit komplexen sozialen Organisationen und Systemen, mit hoher Verantwortlichkeit, aber unsicheren Handlungsbedingungen zu tun haben. Mittlerweile beginnt diese Nachfrage auch in den Hochschulen zu steigen. Eine solche Steigerung wird ausgelöst durch den Wandel in den Lehr-Lernkulturen als ‚Shift from Teaching to Learning‘ mit erheblichen Konsequenzen für die didaktische Ausgestaltung der Module. Wie es schon mit der Betrachtung der studentischen Lernzeit („workload“) in den Modulen als Bemessungsgröße für die Kreditpunktvergabe nahegelegt wird, wird neben den Lehrveranstaltungen das Augenmerk verstärkt auf das studentische Lernen gerichtet. Je stärker dieses Lernen als selbstorganisierte und -verantwortete Tätigkeit der Studierenden konzipiert wird, um so stärker steigt deren Beratungsbedarf. Die Hochschuldidaktik begegnet diesem Wandel mit einem breiten Spektrum an Formaten und Verfahren der Beratung (vgl. im Überblick Wildt/Szczyrba/Wildt 2006). Fazit ist: Lernen kann durch Beratung gefördert werden.

Studentische Beratungstätigkeiten an der Hochschule nehmen zu: Studierende fungieren als Tutor/inn/en, d.h. Lernberater für jüngere Studierende oder Studienanfänger/innen, um sie bei der Einübung basaler wissenschaftlicher Arbeitstechniken zu begleiten; Mentor/inn/en nehmen sich internationaler Studierender an, um ihnen die erste Zeit in einer neuen Umgebung und Lernkultur am Campus zu erleichtern; Peer Consulter beraten Studierende bei der Erstellung ihres ersten Stundenplans und empfehlen Studienstrategien zur Vorbereitung auf wichtige Leistungsschritte. Sie alle arbeiten für gewöhnlich auf ehrenamtlicher Basis. Seltener werden Beratungsleistungen mit credit points honoriert oder bezahlt. Aus hochschuldidaktischer Sicht sollten solche Tätigkeiten, die eine wichtige Funktion im Studium erfüllen und die Berufspraxis der Lehrenden entlasten, nicht nur durch Weiterbildung und Support unterstützt werden. Sie sollten auch durch

entsprechende Strukturen wie Werkverträge oder credits den Beschäftigungsstatus der Beratenden konfigurieren.

Professionelle, semi-professionelle und ehrenamtliche Beratung in der Hochschule

Beratende Tätigkeiten können nach ihren Struktureigenschaften und Zielen unterschieden werden (vgl. Szczyrba 2006).

- Ein deutliches Merkmal von Beratungstätigkeiten ist der Grad und die Nachvollziehbarkeit der Kompetenzen, die zur Beratung befähigen.
- Hieraus ergibt sich die Frage, ob Beratung als Beruf, als berufsimmanente Tätigkeit oder als bürgerschaftliches Engagement ausgeübt wird.
- Berufs- und Fachverbände sichern den professionellen Status von Supervisor/inn/en und Coaches, während der Status als Berater/in für Hochschullehrende nicht weiter statusrelevant ist.
- Die Expertise, auf die sich eine beratende Tätigkeit stützt, ergibt sich beim professionellen Berater meist durch seine Sicht von außen, bei Beratenden innerhalb anderer Berufe von innen, bei bürgerschaftlichem Engagement meist aus der Alltagspraxis (wobei nicht ausgeschlossen ist, dass sich professionelle Beratende auch bürgerschaftlich engagieren und ihre Expertise zur Verfügung stellen).
- Das Verhältnis zwischen Berufsinhaber/inne/n mit Beratungskomponenten und professionellen Berater/inne/n und ihrer Klientel ist grundsätzlich asymmetrisch. Dies ergibt sich aus dem Wissensvorsprung, den Beratende zum einen zur Sache, zum andern zum interaktionellen Vorgehen haben. Ratsuchende haben diesen Vorsprung nicht. Daraus ergibt sich erst das Berater-Ratsuchenden-Verhältnis. Die Alltagsexpertise des Ehrenamtes verlangt Gleichstellung der Beteiligten, aus der sich z.B. Solidarität und Nachbarschaftlichkeit speisen.

- Während sich professionelle Beratungsberufe selbst der Beratung bedienen, um sich über ihre Praxis zu vergewissern und um paradoxe Anforderungen (z.B. zwischen Kontrolle und Hilfe bei Sozialarbeiter/innen) zu balancieren, geschieht die Selbstvergewisserung von semiprofessionellen Berater/inne/n gemeinhin in kollegialen Formaten. Auch hier ist allerdings die Inanspruchnahme von externen Berater/inne/n mög-

lich. Bürgerschaftliches Engagement wird u.U. durch Gesprächskreise in den Einrichtungen unterstützt, die ihre gesellschaftlichen Aufgaben aus finanziellen Gründen auf bürgerschaftliches Engagement stützen.

Die folgende Tabelle verdeutlicht die genannten Strukturmerkmale im Überblick:

	<i>professionell</i>	<i>semiprofessionell</i>	<i>ehrenamtlich</i>
Kompetenzbereiche	Beratungskompetenz und ggf. Feldkompetenz (z.B. durch Spezialisierung auf einen bestimmten Bereich wie Jugendhilfe, Führungskräfte der Wirtschaft o.a.)	Feldkompetenz und ggf. Beratungskompetenz (z.B. durch Zusatzqualifikation in Klientenzentrierter Gesprächsführung, TZI o.a.)	Feldkompetenz und ggf. Beratungskompetenz basierend auf Alltagsmodellen der Gespräche zwischen den Generationen, unter Gleichaltrigen u.a.)
Aus-/Weiterbildung	durch ausgewiesene Ausbildungsinstitutionen mit Zertifizierung	ggf. durch Fortbildung	ggf. keine, u.U. qualifikationsbezogen
Berufsstatus	expliziter Beraterberuf in freier Praxis zum Erwerb des Lebensunterhalts	implizit in der Berufsausübung enthaltene Beratungstätigkeit zum Erwerb des Lebensunterhalts	nicht berufsbezogen, unbezahlt, freiwillig
Expertise	extern	intern	alltagsbezogen
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Ärztin • Psychotherapeut • Supervisorin 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzieherin • Friseur • Hochschullehrende 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirchlicher Jugendleiter • Sterbehelfer/in
Merkmale der Beratungsbeziehung	asymmetrisch	asymmetrisch	gleichberechtigt
Selbstvergewisserung	durch Lehrtherapie, Supervision etc.	durch kollegiale Beratung und ggf. Supervision	durch caritative Institutionen

Keine der studentischen Gruppen übt gemeinhin professionalisiert Beratungsfunktionen aus, obwohl ihre Rollen mit der Übernahme von Beratungsfunktionen eine sorgfältige Interaktionssteuerungskompetenz voraussetzen (vgl. Wildt 2006, 34ff.). Sie wird allerdings in den meisten Fällen dem naturwüchsigen Zustandekommen überlassen. Das Zutrauen in das Gelingen und die Angemessenheit von Beratung fußt auf dem Vertrauen, die Alltagskompetenz („gute“ Umgangsformen, Gesprächsführung) und Feldkompetenz (Kenntnisse über den Studienbetrieb, Gremien, Prozeduren etc.) reiche aus.

Unterhalb voll entwickelter Professionalität lassen sich jedoch semi-professionelle Beratungsformate identifizieren, die Funktionsanalogien zu professioneller Beratung aufweisen, sich jedoch durch verringerte Anforderungen an Kompetenzen zur Interaktionssteuerung unterscheiden (vgl. Wildt 2006, 35). Dazu zählt das Mentoring (vgl. Long/Selent 2006) in Analogie zum

Coaching oder die kollegiale Beratung (vgl. Thumser/Kröber/Heger 2006) bzw. Intervention in Analogie zur Supervision.

Semi-professionelle Beratungsformate lassen sich nicht nur für Lehrende, sondern auch für die Einbindung von Studierenden in die Lehre definieren. So ließe sich etwa die studentische Studienberatung als Peer-Consulting analog zum Consultingformat konzipieren. Tutoriale Funktionen lassen sich entweder ebenfalls dem Peer-Consulting oder einem Peer-Mentoring zuordnen, wobei fortgeschrittene Studierende entsprechende Aufgaben gegenüber internationalen Studierenden oder Studienanfängern übernehmen. Im Kreis von Lehrenden wird allerdings kollegiale Beratung bisweilen durchaus, ähnlich wie z.B. in medizinischen oder pädagogischen Berufen praktiziert. Im studentischen Raum sind sie bislang selten elaboriert (vgl. Wildt, B. 2006). In einer Übersicht lassen sich professionelle und semi-professionelle Beratungsformate wie folgt gruppieren:

Professionell	Consulting	Coaching	Supervision
semi-professionell	Peer-Consulting	Mentoring	Intervention

An dieser Stelle soll eine erste Übersicht genügen. In allen Formaten finden sich mehr oder weniger elaborierte Verfahrensschritte:

- 1) Die Kontaktaufnahme, in der es darum geht, eine Situation für Vertrauensbildung zu schaffen.
- 2) Dieser Kontakt ist gefolgt von einem Kontrakt, in dem es um die Klärung der Anliegen und der Ziele der Beratung geht.
- 3) Erst danach geht es um eine Klärung der Aufgabe im Einzelnen, die
- 4) in einem nächsten Schritt von einer davon getrennten Phase der Durcharbeitung des Problems und
- 5) der Formulierung von Problemlösungen gefolgt ist.
- 6) Erst danach beginnt die Bewertung der Lösungs Ideen und es folgt
- 7) eine abschließende Bewertung des Beratungsprozesses.

Das Beachten und Befolgen dieser Verfahrensschritte ist insofern nicht trivial, weil sie in der Alltagskommunikation durcheinander gehen. Sie lassen sich jedoch in geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen bewusst machen und einüben.

Vom Ehrenamt zur Semi-Profession

Studierende fassen ihre Beratungsfunktion häufig als ‚Ehrenamt‘ auf, obwohl auch sie aus Sicht der Hochschuldidaktik mit Hilfe von Weiterbildung und Beratungssupport auf einer semi-professionellen Ebene tätig sein sollten. Dies würde allerdings voraussetzen, dass sie für ihre Tätigkeit entsprechend honoriert werden: in der Phase der Weiterbildung durch Anrechenbarkeit der Leistungen auf das Studium, in der weiteren Tätigkeit für die Fachbereiche z.B. durch Werkverträge. So lange Beratung auf der Ebene des Ehrenamtes aufgefasst wird, muss die nutznießende Einrichtung sich auf das Engagement der Beratenden verlassen. Engagement als Handlungsmuster in Arbeitsorganisationen ist allerdings nicht auf Dauer zu stellen und daher nicht verlässlich (vgl. Buer 2001, 177). Es basiert auf Begeisterung für ein Ideal, der Hoffnung auf eine bessere Zukunft, auf Sympathie für andere Beteiligte und

‚Mitstreitende‘, ist netzartig formiert und bedarf daher der intensiven Pflege zur Erhaltung des Netzes. Diese Pflege ist wiederum auf Engagement angewiesen. Zwingen Umstände nach rationalen Gesichtspunkten zur Aufgabe des Ehrenamtes oder bleiben erwartete Anerkennung und erhoffte Verbesserung der Situation aus, kann die Begeisterung weg brechen. Für Funktionen der Beratung in Studium und Lehre kann eine solche Basis nicht als ausreichend gesehen werden, um Qualität zu sichern. Daher sind Beratungsfunktionen durch hochschuldidaktische Qualifizierung auf eine semiprofessionelle Ebene anzuheben. Darüber hinaus müssten jedoch Strukturen für Beratung geschaffen werden, die den Status von Beratenden klären, denn absolvierte Weiterbildung allein macht noch keinen Beschäftigungsstatus.

Dr. Birgit Szczyrba
Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt,
Hochschuldidaktisches Zentrum

Literatur

- Buer, Ferdinand (2001): Typische Handlungsmuster in Arbeitsorganisationen. In: ders. (Hrsg.): Praxis der Psychodramatischen Supervision, Opladen, S. 165–192
- Long, Bettina/Selent, Petra (2006): Mentoring als mehrdimensionales Beratungsfeld. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld 2006, S. 215-225
- Szczyrba, Birgit (2006): Instruieren, arrangieren, motivieren ... Handlungsebenen professioneller Lehre. In: Behrend, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin (im Druck)
- Thumser, Katrin/Kröber, Edith/Heger, Michael (2006): Praxisbegleitende Beratung im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld 2006, S. 68-80
- Wildt, Beatrix (2006): Praxisbegleitende Beratung in der LehrerInnen-ausbildung. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld 2006, S. 174-188
- Wildt, Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/ Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision – Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld, S. 12-39.
- Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.)(2006): Consulting Coaching Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Bielefeld

Promotionskolleg startet in die zweite Phase

Olaf Bartz

Das Promotionskolleg „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse“ geht in seine zweite Runde. Eine zentrale Frage seines Forschungsprogramms befasst sich damit, wie die Flut von Informationen in der Wissensgesellschaft effektiv organisiert und in Lernprozesse überführt werden kann. Informationsverarbeitung ist ein wichtiger Faktor für die Qualität von Lehren und Lernen in der Hochschule, aber auch in betrieblichen und anderen gesellschaftlichen Lernfeldern.

Die zweite Phase wurde Anfang Januar 2006 feierlich vom Rektor der Universität Dortmund, Prof. Dr. Eberhard Becker eröffnet. Den Hauptvortrag „Wissensarbeit und Self-Governance – Wie lässt sich Wissensarbeit steuern?“ hielt Prof. Dr. Uwe Wilkesmann, der z. Z. an der LMU München tätig ist und ab dem 1. März eine Professur am Zentrum für Weiterbildung der Universität Dortmund übernimmt.

Das Promotionskolleg wird seit vier Jahren von der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) gefördert und vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität koordiniert. Es ist ein interfakultatives Kooperationsprojekt zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, an dem folgende Professor/innen beteiligt sind:

Von der Universität Dortmund:

- Prof. Dr. Bernd Gasch, Psychologie
- Prof. Dr. Walter Grünzweig, Amerikanistik
- Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Erziehungswissenschaft
- Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Soziologie/HDZ
- Prof. Dr. Johannes Wildt, Erziehungswissenschaft/HDZ

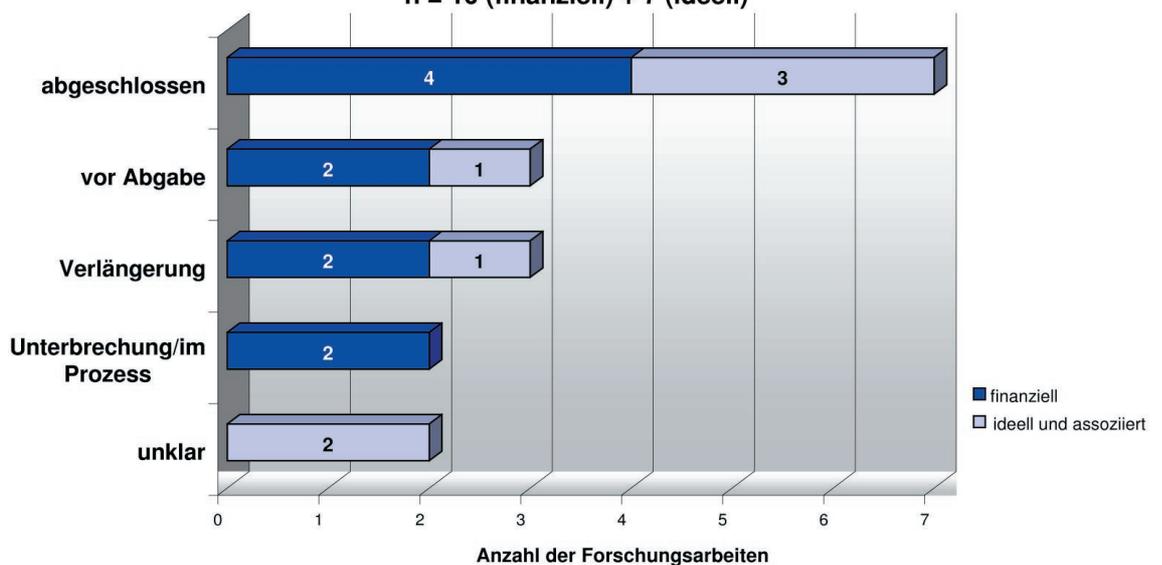
Von der Universität Bochum:

- Prof. Dr. Thomas Herrmann, Institut für Arbeitswissenschaft

Von der RWTH Aachen:

- Prof. Dr. Klaus Henning/Dr. Frank Hees, ZLW/IMA
- Sprecherin ist Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Koordinator ist zur Zeit Dr. Olaf Bartz, ein Absolvent des Kollegs aus der ersten Runde.

Stand der bisher geförderten Promotionsvorhaben nach Förderart
n = 10 (finanziell) + 7 (ideell)



Das Promotionskolleg wurde im Wintersemester 2001/02 mit 17 Doktorandinnen und Doktoranden eröffnet und kann als erfolgreich bezeichnet werden.

Zwei Absolventinnen haben bereits eine Professur erhalten. Weitere sechs Arbeiten stehen kurz vor dem Abschluss.

Finanziert wird die zweite Projektphase mit acht Stipendien von der HBS in der Höhe von 920 Euro pro Monat zuzüglich einer Forschungskostenpauschale von 100 Euro. Hinzu kommen operative Mittel und ein Zuschuss für die Koordinatorenstelle, die mit einer halben BAT IIa-Stelle auch von der Universität Dortmund unterstützt wird.

Das „Kollegleben“ besteht aus drei Komponenten:

- Den *Forschungskolloquien*, in denen die Promovierenden regelmäßig über den Stand ihrer Arbeiten berichten.
- Ein *hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot*, das (in der ersten Phase) zertifizierte arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelte.
- Ein begleitendes *Studienprogramm*, in dem wissenschaftliche Theorien und methodische Kenntnisse diskutiert und vermittelt werden. Diese Angebote erfolgen in Zusammenarbeit mit dem Graduierten Netzwerk der Fachbereiche/Fakultäten 12-16, das von Dr. Jutta Wergen koordiniert wird.

Die acht neuen Doktorand/inn/en des Kollegs bearbeiten folgende Themen:

- Stefan Brall: Arbeitsintegrierte hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung als strategisches Element ausgewählter technischer Universitäten.

- Marc Höcker: Students as enterprising selfs – Neue Herausforderungen für Studierende im Kontext der Ökonomisierung der Hochschulen.
- Wolfgang Niehues: Something to E-mail Home About – deutsch-amerikanischer Studierendenaustausch im Zeitalter des Internets.
- Judith Ricken: Universitäre Lernkultur. Eine vergleichende Untersuchung der Gestaltung universitärer Lehre in Deutschland und Schweden.
- Bianca Roters: Reflective Thinking. Fremdsprachenlehrerausbildung im internationalen Vergleich.
- Antonia Scholkmann: Wissenschaftler/innen mit Führungs- und Leitungsaufgaben in der universitären Selbstverwaltung – Anforderungen und Bewältigungsstrategien im Arbeitsalltag.
- Maria Tzankow: Zielgruppenorientierung in der Wissenschaftskommunikation. Ein Beitrag zur Professionalisierung von Hochschullehrenden und Wissenschaftlern.
- Maximiliane Wilkesmann: Best Practice – warum nicht voneinander lernen? Identifikation von Transferbarrieren des Wissensmanagements.

Weitere vier Kandidat/inn/en befinden sich zur Zeit noch im Auswahlverfahren der Stiftung.

Weitere Informationen:

Hochschuldidaktisches Zentrum, Dr. Olaf Bartz, Promotionskolleg Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse, Telefon: 02 31/755-55 49

E-Mail: olaf.bartz@uni-dortmund.de

Webseite: www.hdz.uni-dortmund.de/?id=92

Veröffentlichungen und Projekte

Die aktuellen Listen finden Sie unter: www.hdz-uni-dortmund.de

Angebote für Lehrende

Zertifikat Hochschuldidaktische Qualifizierung (mindestens 200 AE)¹

Eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Angebote des HDZ finden Sie im Internet auf der Seite www.hdz.uni-dortmund.de im Abschnitt „Lehre/Weiterbildung“. Dort finden Sie auch weitere Informationen zur Anmeldung.

I Basismodul Baustein 1

I BASISMODUL (80 LE)

START IN DIE LEHRE - EINE HOCHSCHULDIDAKTISCHE EINFÜHRUNG IN DAS LEHREN UND LERNEN AN DER UNIVERSITÄT DORTMUND

Gute Lehre kann man lernen. Um gut und mit Vergnügen zu lehren, braucht man mehr als Fachkompetenz. Ebenso wichtig sind Fähigkeiten zur Vermittlung und Motivation sowie didaktisches Fingerspitzengefühl. Das Programmangebot richtet sich zwar speziell an Erstlehrende, um ihnen beim Einstieg in die Lehre mehr Sicherheit zu geben, ist aber auch für erfahrene Lehrende offen. Es umfasst die Aspekte:

- Präsentation
- Moderation
- Planung von Lehrveranstaltungen
- Lehren und Lernen
- Didaktisches Design von Lehr- und Lernveranstaltungen
- Internationalität
- eLearning
- Rhetorik
- Persönlichkeitsbildung

Es wird eine Tagungsgebühr erhoben. Detaillierte Angaben können ab Mai 06 dem Programm entnommen werden.

Adressatengruppe: Wissenschaftler/innen aller FB der UniDo, die mit der Lehre beginnen. Im begrenzten Umfang stehen auch Plätze für Wissenschaftler/innen anderer Hochschulen zur Verfügung. Voraussetzung: laufende Lehrverpflichtung an einer Hochschule.

Termin: Di., 26.9.2006 bis Do., 28.9.2006, jeweils 9-16 h bzw. 18 h

Ort: Campus-Treff und HDZ, Vogelpothsweg 78, Campus Nord

Kontakt und Informationen: HDZ, Tel. 0231/755-5536, sigrid.dany@uni-dortmund.de

I Basismodul Baustein 2

BERATUNG, COACHING, SUPERVISION (12 AE)

Dr. Sigrid Dany

Kollegiale Beratung im Unialltag. Supervisionsgruppe (8 AE)

Schwierigkeiten mit der Dissertation, Konflikte mit den Vorgesetzten, Ärger mit den Studierenden, Fragen zu konkreten Lehrsituationen – die Palette an wichtigen Themen für den Arbeitsalltag der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen ist groß. Supervision und Beratung helfen, das eigene berufliche Handeln zu reflektieren, es erfolgreicher zu gestalten und tragen somit zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre bei. Wenn Sie mehr wissen möchten, wenden Sie sich bitte an Sigrid Dany. Neue Kolleginnen und Kollegen sind uns herzlich willkommen. Absolute Vertraulichkeit ist für alle selbstverständlich.

Adressatengruppe: wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aller FB der UniDo

**I Basismodul
Baustein 2**

Kontakt und Anmeldung: Sigrid Dany, sigrid.dany@uni-dortmund.de, Tel 755-5536

Beginn: Gruppe 1, 4.4.2006, 16.15-17.45 h; Gruppe 2, 6.4.2006, 18.15-19.45 h, danach in der Regel 4-wöchentlich

Ort: HDZ, Vogelpothsweg 78

Dr. Oliver Reis

Promotionscoaching (6 AE)

Termin nach Vereinbarung: reis@fb14.uni-dortmund.de

HDZ-Kollegium

Beratung bei hochschuldidaktischen Fragen zu Lehr-/Lernthemen

Einzel- und Gruppenberatung nach Vereinbarung

(nach Aufwand, max. 6 AE)

Dr. Sigrid Dany

Supervision und Coaching für den beruflichen Alltag

Einzel- und Gruppentermine nach Vereinbarung

(nach Aufwand, max. 6 AE)

LEHREN UND LERNEN AN DER HOCHSCHULE (40 AE)

**I Basismodul
Baustein 3**

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt/Dr. Birgit Szczyrba

Lehren und Lernen (40 AE)

(kann auch in Baustein 2: ‚Supervision‘ anerkannt werden)

„Lehren und Lernen an der Hochschule“ gibt einen konzentrierten Einblick in hochschuldidaktische Grundlagen, schafft Gelegenheit zur Reflexion eigener Lehrerfahrungen und hilft, das Handlungsrepertoire im Kontext des Lehrens zu erweitern. Drei Komponenten bilden den Kern der Veranstaltungssequenz: Zwei zweitägige Werkstattseminare umschließen eine mit Beratung begleitete Praxisphase.

Termin: 27.+28.3.2006, 10-18 h

Ort: CDI, HDZ, Raum 114

Termin: 23.+24.6.2006, 10-18 h

Ort: wird noch bekannt gegeben

Beratung nach Vereinbarung

Max. 12 TN, Anmeldung erwünscht: Tel.: 755-5526 oder hdz@hdz.uni-dortmund.de

Anmeldungen bis 10.3.2006

¹ Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Mindestanzahl an erforderlichen Arbeitseinheiten für das Modul bzw. den Baustein (1 AE = 45 min.).

LEHREN & LERNEN (≥ 20 AE)

Dr. Wolfgang Daum

Alltagsprobleme in der Lehre reflektieren und Lösungen entwickeln (jeweils 4 AE)

1. Einführung: Problemorientiertes Lehren / Lernen (18.4.2006)

Problemorientiertes Lernen (POL) wird in der Hochschullehre als ein didaktisches Vorgehen zur gezielten Erarbeitung von Lerninhalten in Kleingruppen ausgehend von Problemstellungen bzw. Fallbeispielen propagiert. Ist POL eine weitere Methode am hochschuldidaktischen (Mode-) Himmel? Oder steckt ein wichtiges pädagogisches Prinzip für Lehren und Lernen dahinter: dass Wissen erst in der Auseinandersetzung der Lernenden mit einem Problem entstehen kann?

2. Wie gestalte ich die erste Sitzung einer Lehrveranstaltung ? (2.5.2006)

Die erste Sitzung einer Lehrveranstaltung zu Semesterbeginn ist entscheidend für den weiteren Verlauf: Gelingt es, die Studierenden am Thema zu interessieren und sie zur aktiven Beteiligung in der Veranstaltung und zur verantwortlichen Vor- und Nachbereitung zu motivieren?

3. Wie baue ich Gruppenarbeitsphasen in Lehrveranstaltungen ein? (16.5.2006)

Lehrende würden gerne Gruppenarbeit in ihren Seminaren durchführen, sind aber oft unsicher, ob das gelingen kann. Wie kann ich Gruppenarbeit effektiv gestalten, ohne dass endlose Diskussionen ablaufen und Chaos und Unruhe das Lehren und Lernen behindern?

4. Wie motiviere ich Studierende, Texte in Lehrveranstaltungen und zu Hause zu lesen? (30.5.2006)

Texte zu lesen, zu verstehen, zu verarbeiten, sie wiederzugeben, zu interpretieren, sie mit anderen Texten zu vergleichen, sind wesentliche Elemente wissenschaftlichen Arbeitens. Hochschullehrende beklagen aber, dass es kaum gelingt, Studierende zum

Lesen wissenschaftlicher Texte zu bewegen. Das Seminar will mit den Teilnehmer/innen Möglichkeiten erarbeiten, Studierende zum Lesen und Verarbeiten wissenschaftlicher Texte zu motivieren.

5. Wie gestalte ich Beratungsgespräche mit Studierenden ? (13.6.2006)

Studierende zu beraten ist häufig notwendig, um die Beteiligung der Studierenden in Lehrveranstaltungen effektiv zu gestalten. Wie lege ich ein Beratungsgespräch an, eröffne es, halte die Vereinbarungen fest? Welche Sprache ist angemessen, welches Verhalten wirkt authentisch?

6. Was tun, wenn es knallt? Konflikte bearbeiten (4.7.2006)

Trotz aller Sorgfalt und Bemühungen kann es im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu Konflikten zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden kommen. Wie finde ich eine konstruktive Lösung mit den Studierenden?

7. Projektmethode als Lehrform (18.7.006)

Betreuer/innen von Studienprojekten haben selten Projekte in ihrem eigenen Studium kennen gelernt. Sie zweifeln an der Effektivität und dem Sinn der Methode für die Lehre, obwohl sie doch ihre Forschung in Projekten organisieren. Die Teilnehmer/innen sollen die effektive Gestaltung von Studienprojekten näher kennen lernen. Zunächst wird die Projektmethode vorgestellt und erläutert, in welchen Phasen Projekte ablaufen, und wie Studienprojekte geplant und gemanagt werden können. Anhand von Beispielen wird diskutiert, wie Studienprojekte in der eigenen Lehre umgesetzt werden können.

Einführungstermin: Di., 18.4.2006, 16-20 h
Weitere Termine: Di., 2.5.; 16.5.; 30.5.; 13.6.; 4.7.; 18.7.2006, jeweils 16-20 h
Ort: EF 50, R. UH 343 (Fun2Teach Lernwerkstatt der FK Rehawiss.)
Max. 10 TN, Anmeldung erbeten bei: wolfgang.daum@uni-dortmund.de

Die Themen dieser Weiterbildungsreihe können auch als interne Veranstaltung für Lehrstuhl-bzw. Fachgebiets- oder Fachbereichsmitglieder durchgeführt werden. Bitte setzen Sie sich wegen einer Absprache mit Wolfgang Daum in Verbindung.

Matthias Heiner
Motivierend sprechen – Lernförderliche Rhetoriken (8 AE)

Viel hängt davon ab, wie ein Thema vorgestellt oder in eine Arbeit eingeführt wird. Um Motivationen zu fördern und Studierinteresse zu wecken, ist motivierendes Sprechen hilfreich. Lernförderliche Rhetoriken schaffen eine produktive Lehr-/Studiumsumgebung. Aber welche Redeweisen sind motivierend, aufbauend und was ist studierförderlich? Wie lässt sich ein solches Sprechverhalten habitualisieren? Diese und ähnliche Fragen werden in dem Workshop thematisiert.

Termin: 5.5.2006, 9-17 h
Ort: HDZ, Raum 114
Max. 12 TN; Anmeldung unter 755-5540 /755-5526 oder matthias.heiner@uni-dortmund.de

Matthias Heiner
Texte, die auch gelesen werden (8 AE)

Für viele Lehrveranstaltungen ist die Arbeit mit und an Texten konstitutiv - und dennoch problematisch. Wie können Studierende motiviert werden, sich Texten zu nähern, Texte zu lesen, zu bearbeiten, ein vertieftes Verständnis zu erarbeiten und in ihre Studien zu integrieren?
In dieser Veranstaltung werden Vorschläge zur Diskussion stehen, die auf dem Hintergrund von Studierstrategien die didaktische Gestaltung von Literaturlisten, die Aufbereitung von Texten, die Organisation der Lektüre und die vorbereitende Arbeit am Text thematisieren.

Termin: 15.5.2006, 9-17 h
Ort: HDZ, Raum 114
Max. 12 TN; Anmeldung unter 755-5540 /755-5526 oder matthias.heiner@uni-dortmund.de

Björn Fisseler/Matthias Heiner
Wie online-unterstützte Tutorien laufen lernen – Tutoring und Mentoring in großen Lehrveranstaltungen der Geistes- und Kulturwissenschaften (8 AE)

Tutorien unterstützen große Veranstaltungen oder ergänzen Veranstaltungen um selbst organisiertes Lernen der Studierenden. Welche Organisationsformen hilfreich und wie sie mit den Mitteln einer Lernplattform didaktisch sinnvoll eingebettet werden können, sind Themen dieses Workshops.

Termin: 22.5.2006, 9-17 h
Ort: HDZ, Raum 114
Max. 12 TN; Anmeldung unter 755-5540 /755-5526 oder matthias.heiner@uni-dortmund.de

Dr. Birgit Szczyrba
Konzepte des Beratens in der Lehre: Vom Dozieren zum Coachen (16 AE)

Von Studierenden wird erwartet, dass sie selbst organisiert und selbstverantwortlich ihr Studium absolvieren. Die Rolle der Lehrenden verändert sich hierdurch: Von ihnen wird erwartet, dass sie die Lehre aus den Augen der Lernenden betrachten, Lernprozesse durch angemessene Lernarrangements anregen, soziale und motivationale Aspekte beachten und Studierende beratend und unterstützend durch ihr Studium begleiten. Mit Inputs und Übungen werden verschiedene Handlungsebenen der Lehre aufgezeigt, die mithilfe unterschiedlicher Konzepte des Beratens gestaltet werden können. Neben der traditionellen Ebene des Instruierens werden Möglichkeiten eines Lerncoachings vermittelt: Lernsituationen zu arrangieren, Lernmotivation zu fördern und individuelle Lernstrategien zu unterstützen.

Termine: 19.5.2006 und 2.6.2006, jeweils 10-18 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 16. TN, Anmeldung: 755-5520/-5526 oder birgit.szczyrba@uni-dortmund.de

Anmeldung bis 05.5.06

SCHLÜSSELQUALIFIKATION WISSENSCHAFTLICHEN ARBEITENS (◀ 20 AE)

Marion Kamphans/Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis
Schreibwerkstatt für Lehrende (16 AE)

Texte zu produzieren, das gehört zum Studium. Wie können Lehrende Studierende beraten und behilflich sein, damit das Schreiben von Essays, Zusammenfassungen und Hausarbeiten nicht zur Qual wird? In diesem Workshop sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer außerdem wesentliche Schritte der Texterstellung erarbeiten und einüben (z.B. Themen eingrenzen, Gliedern und Strukturieren, Lesen und Exzerpieren etc.). Das Seminar bietet Tipps zu folgenden Themen:

- Schreibtechniken in der Lehre einsetzen
- Arbeitsbündnisse zwischen Lehrenden und Studierenden abschließen
- Konstruktiv den Schreibprozess unterstützen.

Das Seminar wendet sich an Lehrende aller Fächer.

Termin: 17.-18.7.2006, 9-17 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 14 TN, Anmeldung ist erwünscht: marion.kamphans@uni-dortmund.de, Tel.: 755-5532 sowie nicole.auferkorte@uni-dortmund.de, Tel.: 755-5542

Anmeldung bis 01.6.06

Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis/Annette Klein
Moderation mit Metaplan
Ein Angebot für Lehrende (8 AE)

Metaplan – der Name einer Beratungsgesellschaft steht gleichzeitig für eine Methode Gruppen und Besprechungen zu moderieren. Ideen und Argumente werden schriftlich fixiert, optisch präsentiert und dann geordnet. Mit Hilfe von Karten in verschiedenen Formen und Farben wird der Gesprächsverlauf dokumentiert. Ziel dieses Tageworkshops ist es, verschiedene Frageinstrumente dieser Moderationsmethode kennen zu lernen und auszuprobieren. Unter Berücksichtigung der Vielfalt und des Spektrums der Metaplan-Methodik handelt es sich hierbei um ein „Schnupperangebot“.

Termine: 4.7.2006, 10-18 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 14 TN, Anmeldung ist erwünscht: annette.klein@uni-dortmund.de, Tel.: 755-5535

Anmeldungen bis 1.6.2006

**I Basismodul
Baustein 3.2**

Dr. Sigrid Dany

Rhetorik und Präsentation von (Promotions-)Vorträgen

(deutsch und englisch)

Einzelberatung nach Vereinbarung

(nach Aufwand, max. 4 AE)

Dr. Karin Zimmermann

Drittmittelakquise (8 AE)

Der zweitägige Workshop richtet sich an wissenschaftliche Mitarbeiter/innen der Universität Dortmund aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, die für ihre Projektideen, -skizzen oder bereits ausgearbeiteten Forschungsanträge nach Fördermitteln suchen. Neben Informationen über Drittmittelgeber und Fördermöglichkeiten bietet der Workshop den Teilnehmenden ein Forum für die Weiterentwicklung ihrer Forschungsvorhaben.

Max.10 TN, Teilnahme nur nach vorheriger Anmeldung:

Tel.: 0231/755-2995, karin.zimmermann@uni-dortmund.de

Termin: 11./12.5.2006, jeweils 9-13 h

Ort: HDZ, Raum 114

QUALITÄTSMANAGEMENT

**I Basismodul
Baustein 4**

Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis/Dr. Sigrid Dany

Feedbackmethoden im Lehralltag

Ein Angebot für Lehrende (8 AE)

In diesem Workshop werden Feedbackmethoden und Instrumente zur Beurteilung der eigenen Lehre vorgestellt, kritisch diskutiert und deren Integration in den Semesterverlauf erprobt. Im Vordergrund stehen qualitative Feedbackverfahren, mit deren Hilfe sich Lehrende in einer Veranstaltung direkte Rückmeldung von den Lernenden einholen können z.B. Prozessanalyse, Impulsfragebogen und Ein-Minuten-Papier. Die Konstruktion von Fragebögen als standardisierte Verfahren wird eher am Rande erörtert.

Das Seminar wendet sich an Lehrende aller Fächer.

Termin: 7.7.2006, 10 -18 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 14 TN, Anmeldung erforderlich bei nicole.auferkorte@uni-dortmund.de 0231/755-5542

oder sigrid.dany@uni-dortmund.de 0231/ 755-5536

Anmeldungen bis 01.7.06

**I Basismodul
Baustein 4**

**Matthias Heiner
Studentische Veranstaltungskritik
Akzeptanzmessung – Feedback – Qualitätsentwicklung (8 AE)**

Feedback-Verfahren, Evaluationsfragebögen und andere Instrumente der Qualitätssicherung für Lehrveranstaltungen werden vorgestellt und auf ihre Tauglichkeit zur Verbesserung von Lehren und Studieren – und zur Integration in die Professionalisierung der eigenen Lehre überprüft.

Termin: 10.7.2006, 9-17 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 12 TN, Anmeldung erwünscht: Tel.: 0231/755-5540 oder matthias.heiner@uni-dortmund.de

II Erweiterungsmodul II ERWEITERUNGSMODUL (60 AE)

**Dr. Sigrid Dany
Supervisionsgruppe**

Beschreibung und Termine siehe Basismodul, Baustein 2

**Matthias Heiner
Texte, die auch gelesen werden (8 AE)**

Beschreibung und Termin siehe Baustein 3, 3.1 Lehren und Lernen

**Björn Fisseler/Matthias Heiner
Online-Unterstützung von geistes- und kulturwissenschaftlichen Seminaren
(8 AE)**

Lehrveranstaltungen flexibel mit online-Elementen zu unterstützen, kann mit Mehrwert verbunden sein – an welcher Stelle und womit ist Thema dieser Veranstaltung. Und wie kann man beginnen, um online-Unterstützung ohne Überforderung sukzessive, systematisch und sinnvoll auszubauen.

Termin: 23.6.2006, 9-17 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 12 TN, Anmeldung erwünscht: Tel.: 755-5526 oder hdz@hdz.uni-dortmund.de

**Matthias Heiner
Unterstützung kooperativen Studierens mit computer-vernetzten Arbeitsumgebungen (CSCL) (8-12 AE)**

Termine nach Vereinbarung mit der FK Raumplanung im Rahmen von e-Learning-plus-2005/2006

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 12 TN, Lehrende der Fakultät Raumplanung, Anmeldung erwünscht: Tel.: 755-5526
oder hdz@hdz.uni-dortmund.de

1. Workshop: Weiterentwicklung des Theorie-Praxis-Modul

Im ersten Teil des Workshops sollen Informationen für „neue“ Lehrende gegeben werden:

- Instrumente und Verfahren der biographischen Reflexion
- Einführung in die Methoden der Fallarbeit (Frau Busley, Universität Köln)
- Das Vorbereitungsseminar aus fachdidaktischer Perspektive
- Online Betreuung während der Praktikumsphase
- Das Forschungstagebuch in der Praktikumsphase

Termin: 26.4.2006

Ort: wird noch bekannt gegeben

Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe/Brigitta Kovermann/Ralf Schneider

2. Workshop: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

In welchem Umfang lassen sich fächerübergreifende Aspekte in den fachdidaktischen Lehrangeboten der Naturwissenschaften und der Mathematik einfügen?

Zielgruppe Fachdidaktiker der Naturwissenschaft und Mathematik

Im Lauf des Sommersemesters 2006

Termin/Ort: werden noch bekannt gegeben

Dr. Birgit Szczyrba

Konzepte des Beratens in der Lehre: Vom Dozieren zum Coachen (16 AE)

(Beschreibung siehe auch Baustein 3, 3.1 Lehren und Lernen)

Termine: 19.5.2006 und 2.6.2006, jeweils 10-18 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. 16 TN, Anmeldung: 755-5520/-5526 oder birgit.szczyrba@uni-dortmund.de

Anmeldungen bis 05.5.06

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt/Dr. Sigrid Dany

Prüfung (10 AE)

Die Umstellung des Prüfungssystems auf studienbegleitende Prüfungen erfordert es, die herkömmliche Prüfungsform zu sichten, abzuwägen und neue Wege zu beschreiten. Die Reflexion und Analyse dieser Aufgaben werden verbunden mit der Simulation von mündlichen Prüfungen und der Erörterung von Strategien in der Prüfungsvorbereitung. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Neugestaltung des Prüfungssystems gezogen.

Termine: 13.7.2006, 18-20 h und 14.7.2006, 10-18 h

Ort: HDZ, Raum 114

Dr. Sigrid Dany

Kollegiale Beratung im Unialltag. Supervisionsgruppe (8 AE)

Beschreibung und Termine: siehe Basismodul, Baustein 2

Dr. Wolfgang Daum

Schwerpunkt Studienprojekte (20 AE)

Einzelarbeit mit Studienprojektleiter/innen und Teams

Termine nach Vereinbarung

Ort: HDZ, Raum 113 f

HDZ-Kollegium

Hochschuldidaktik à la carte

Termine nach Vereinbarung

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Projekte im Modul III

Termine nach Vereinbarung

Angebote für Studierende

Angebote für
Studierende
fachübergreifend

ANGEBOTE IM SoSe 2006

Dr. Wolfgang Daum

Wie gestalte ich ein Referat so, dass etwas ‚überkommt‘? Visualisierung und Präsentation von Problemen

Durch Referate sollen Studierende aktiv an Lehrveranstaltungen beteiligt werden. Studierende sind nicht unbedingt begeistert von dieser Form der Beteiligung. Sie vermeiden Referate wenn irgend möglich. Lehrende und Studierende halten Referate für sehr aufwendig, selten aber effektiv. Im Seminar wird schwerpunktmäßig mit Visualisierungen gearbeitet. Sie erleichtern sowohl die Vorbereitung eines Referats, als auch die Präsentation. Darüber hinaus ermöglichen sie den ZuhörerInnen das Verständnis des Inhalts.

Termine: Die., 25.4.2006, 10-17 h und 2.5.2006, 10-14 h

Ort: HDZ, Raum 114

Max. TN 12; Anmeldung unter marion.kettler@uni-dortmund.de oder Tel.: 0231/755-5526

Dr. Wolfgang Daum

Projekte im Studium planen und durchführen.

Seminar für Projektgruppen und interessierte Studierende aller Fachbereiche

Häufig hört man von Studierenden als Fazit nach Projekten, es sei dabei viel geredet worden, aber wenig herausgekommen. Das kann nicht an der Projektmethode selbst liegen, sondern nur an deren Durchführung.

Die TeilnehmerInnen sollen deshalb Arbeitstechniken kennen- und nutzen lernen, die die Arbeit in Projekten fördern.

Termin: 4.4.2006, 10-17 h
Ort: HDZ, Raum 114
Anmeldung bis 31.3.2006 unter: wolfgang.daum@uni-dortmund.de

**Angebote für
Studierende
fachübergreifend**

Sandra Köcher
Schreibberatung für internationale Studierende

In der individuellen Beratung haben Sie Gelegenheit, Hilfe beim Schreiben Ihrer Studien- und Abschlussarbeiten zu bekommen. Sie erhalten Tipps zum wissenschaftlichen Arbeiten, z.B.:

- Wie verstehe ich einen Text?
- Wie formuliere ich wissenschaftlich?
- Wie bringe ich meine Gedanken in der Fremdsprache Deutsch zu Papier?
- Wie kann ich meinen Text selbständig verbessern?

Das Angebot ist dabei besonders als langfristige Begleitung Ihrer Schreibprojekte gedacht. Es ist günstig, die Beratung frühzeitig und vor Beginn des Schreibens in Anspruch zu nehmen, um das eigene Schreiben möglichst effektiv zu gestalten und mögliche Probleme gar nicht erst entstehen zu lassen.

Termin: jeder 2 und 4. Montag im Monat, 10-12 und 13-16 h
Ort: HDZ, Raum 113 f
Anmeldung: Keine Anmeldung notwendig

STUDIENGANGSBEZOGENE ANGEBOTE

Björn Fisseler/Matthias Heiner/Prof. Dr. Dr.h.c.Johannes Wildt
Didaktische Szenarien im E-Learning

Im Rahmen des Seminars soll u.a. den Fragen nachgegangen werden, was didaktische Szenarien sind, wie sie sich unterscheiden lassen und wie sich unterschiedliche E-Learning-Ansätze einordnen lassen. Nach einer Einführung sollen die Studierenden in Gruppen verschiedene didaktische Szenarien erforschen, dabei wechseln sich Präsenzphasen mit Online-Arbeitsphasen ab.

Termin: Do., 14-16 h
Beginn: 4.4.2006
Ort: HDZ, Raum 114
Max. 20 TN, Anmeldung erbeten bei: bjoern.fisseler@uni-dortmund.de bzw. über LSF

**Angebote für
Studierende
fachgebunden**

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel/Marion Kamphans
„Vom Nutzen der Wissenschaft: Anwendungsfelder der Frauen- und Geschlechterforschung“

In diesem Seminar wollen wir den Nutzen der Wissenschaft an ausgewählten Beispielen und Anwendungsfeldern der angewandten Frauen- und Geschlechterforschung reflektieren. Es geht also auch um das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und alltagsweltlichem Wissen. Thematisch schlagen wir einen weiten Bogen, diskutieren und analysieren die Relevanz der Gleichstellungsthematik und soziale Konstruktionen von expliziten und impliziten Geschlechterzuschreibungen an Beispielen aus der Jugend- und Bildungsarbeit, der Medien und Wissenschaft.

**Angebote für
Studierende
fachgebunden**

Vorbesprechung: 26.4.2006, 16-18 h

Ort: EF 50, Raum 2.112

1. Termin: Fr., 23.6.2006, 14-18 h

Ort: EF 50/R. 2.112

und Sa., 24.6.2006, 9-17 h

Ort: HDZ, Raum 114

2. Termin: Fr., 7.7.2006, 14-18 h

Ort: EF 50, R. 2.112

und Sa., 8.7.2006, 9-17 h

Ort: HDZ, Raum 114

Anmeldung erwünscht bei: marion.kamphans@uni-dortmund.de, Tel.: 0231/ 755-5532

Ralf Schneider

Begleit-Forschungsseminar im Theorie-Praxis-Modul

Erarbeiten und Begleiten studentischer Forschungsarbeiten.

Termin: Mo., 12 – 14 h

Ort: wird noch bekannt gegeben

Angebote für Promovierende im SoSe 2006

**Angebote für
Promovierende**

ANGEBOTE IM SoSe 2006

Olaf Bartz

Schreibwerkstatt

(für Mitglieder des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation...“)
geschlossene Veranstaltung

Termin: nach Vereinbarung

Ort: HDZ, Raum 114

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Doktorandinnen-Kolloquium

Termine nach Vereinbarung

Persönliche Anmeldung erforderlich: Tel.: 0231/755-5530 oder email: sigrid.metz-goeckel@uni-dortmund.de

Matthias Heiner
Elektronische Schreibwerkstatt

Angebote für
Promovierende

Wer möchte nicht rechtzeitig gut beraten sein, wie eine Promotion mit wenig Stress, mit Gewinn und Vergnügen durch einen gut organisierten „elektronischen Schreibtisch“ unterstützt werden kann?

Themen sind:

- Umgang mit Wissensspeichern, Bibliotheken, Datenbanken, Internet
- Exzerpte, Literaturlisten, Notizen
- Gestaltung des Arbeitens, Textproduktion
- den „Roten Faden“ bewahren, die eigene Stimme zur Geltung bringen
- Überarbeiten – individuell, kooperativ, feedback-gesteuert
- Gestalteter Text: Dokumentvorlagen, Auto-Funktionen, Visualisierung

Termine: 20.7.2006, 11-17 Uhr und 21.7.2006, 9-17 Uhr

Ort: HDZ, Raum 114

Vornehmlich für Promovierende der geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachrichtungen. Max. 12 TN

Anmeldung unter: matthias.heiner@uni-dortmund.de oder 0231/755-5540

Matthias Heiner
Selbst- und Zeitmanagement

Termine: 17. und 18.7.2006, 9-17 Uhr

Ort: EF 50, MZ Studio, Raum 0.220

Matthias Heiner/Dr. Jutta Wergen
Elektronische Schreibwerkstatt für Promovierende

in unterschiedlichen Phasen der Promotion

Workshops (24 AE)

- Die Qual der Wahl – Ins Schreiben kommen
- Im Schreiben bleiben
- Zum Ende kommen

Zeit u. Ort: werden bekanntgegeben

Dieser Workshop richtet sich an Promovierende in unterschiedlichen Phasen der Promotionsarbeit. Im Zentrum stehen motivierende Umgebungen und gewinnbringende Arbeitstechniken. Er gibt Hinweise auf Strategien der wissenschaftlichen Textproduktion, der Organisation eines erfolgreichen Schreibprozesses und auf Möglichkeiten der computerunterstützten Informationsverwaltung (Wissensmanagement), Textproduktion (Textverarbeitung) und Kooperation.

Weitere Angebote für Promovierende entnehmen Sie bitte dem in Kürze erscheinenden Workshop-Programm des Graduiertennetzwerks im Internet: www.graduiertennetzwerk.uni-dortmund.de

Hochschuldidaktisches Zentrum

Tel.: 0231/755- Durchwahl

Professuren	Raum	Tel.			
Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel (i.R.)	106	5530	Kamphans, Marion, Dipl.-Soz.Wiss.	109	5532
Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt	105	5531	Klein, Annette, Dipl.-Päd.	110	5535
– Geschäftsführender Leiter –			Koch, Angelika, Dipl.-Päd.	107	5534
			Münst, Agnes Senganata, Dr. phil.	EF50/o.110	4592
			Schneckenberg, Dirk, M.A.	103	5538
Sekretariat	Raum	Tel.			
Marion Kettler	101	5526	Schneider, Ralf (abgeord. Lehrer)	107	6225
Fax	101	5543	Selent, Petra, Dipl.-Ing.	110	5535
Verwaltung			Szczyrba, Birgit, Dr. paed., Dipl.-Soz.Wiss.	113a	5520
Ingrid Joraslafsky	102	5527	Wächter, Hannah, Dipl.-Päd.	107	5534
			Wergen, Jutta, Dr. phil.	113c	7202
			Zimmermann, Karin, Dr. phil.	104	2995
Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen	Raum	Tel.			
Auferkorte-Michaelis, Nicole, Dr. phil.	109	5542	Promotionskolleg		
Bartz, Olaf, M.A.	113d	5549	Sprecherin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel	106	5530
Dany, Sigrid, Dr. phil.	108	5536	Koordination: Bartz, Olaf, M.A.	113d	5549
Daum, Wolfgang, Dr. phil.	113f	5541	Graduiertennetzwerk		
Fisseler, Björn	115	7200	Koordination: Wergen, Jutta, Dr. phil.	113c	7202
Gehrmann, Britta, Dipl.-Päd.	110	5528			
Heiner, Matthias	115	5540			

Alle Mitarbeiter/innen sind über E-Mail erreichbar: vorname.nachname@uni-dortmund.de

Impressum

Journal Hochschuldidaktik

Sommersemester 2006

17. Jahrgang Nr. 1

März 2006

ISSN 0949 – 2429

Herausgeber

HDZ – Hochschuldidaktisches Zentrum
der Universität Dortmund

Vogelpothsweg 78

D – 44221 Dortmund

Tel.: 0231/755-5526

E-Mail: marion.kettler@uni-dortmund.de

Internet: <http://www.hdz.uni-dortmund.de>

Redaktion

Prof. Dr. Dr. h.c Johannes Wildt (viSdP)

Björn Fisseler

Dr. Sigrid Dany

Marion Kettler

Grafik und Layout

Winterdruck GmbH, Herdecke

Bezugsmöglichkeiten

Abonnementen-Bestellung nimmt Frau Marion Kettler gerne telefonisch unter der Nummer 0231/755-5526 oder per Mail unter marion.kettler@uni-dortmund.de entgegen.

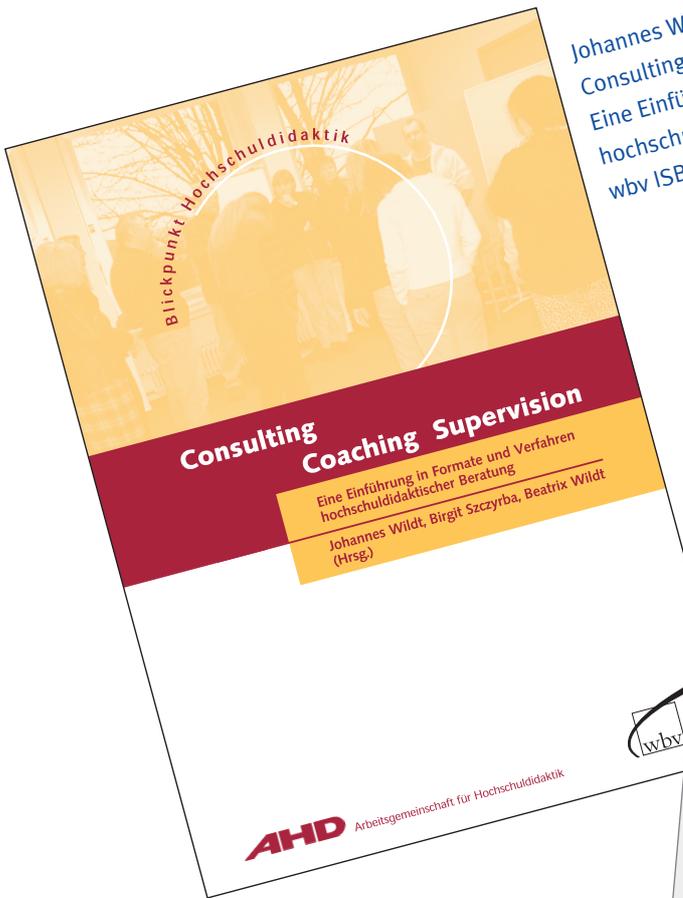
Rechte

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Kein Teil dieser Publikation darf ohne ausdrückliche Genehmigung des Herausgebers in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

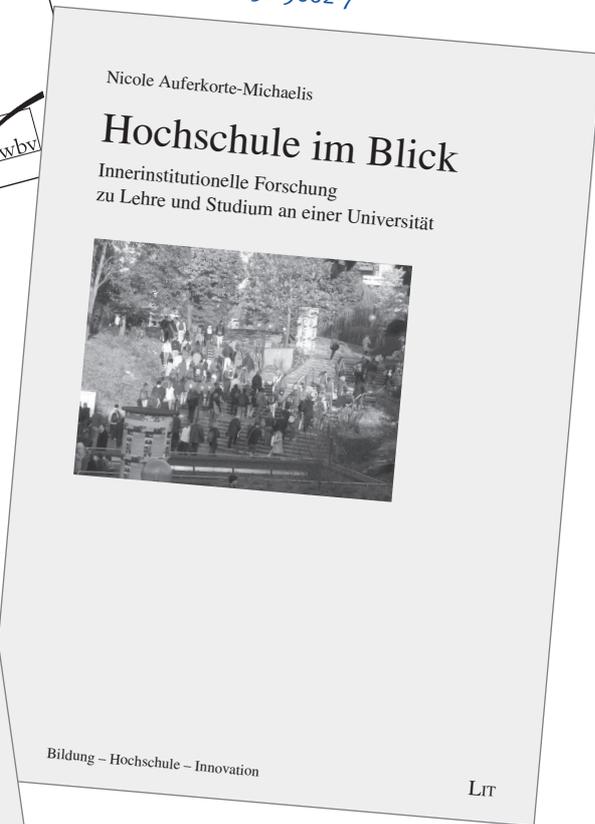
Umschlag gestaltet unter Verwendung eines Fotos von PixelQuelle.de (www.pixelquelle.de).

Literatur-Tipps

Johannes Wildt, Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt:
Consulting, Coaching, Supervision.
Eine Einführung in Formate und Verfahren
hochschuldidaktischer Beratung.
wbv ISBN 3-7639-3428-6



Nicole Auferkorte-Michaelis:
Hochschule im Blick.
Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre
und Studium an einer Universität.
LitVerlag ISBN 3-8258-9062-7



Elke Kruse, Uwe Küchler, Maria Kuhl (Hg.)
Unbegrenzt Lernen – Lernen über
Grenzen?
Generierung und Verteilung von Wissen in der
Hochschulentwicklung



Elke Kruse, Uwe Küchler, Maria Kuhl (Hrsg.):
Unbegrenzt Lernen – Lernen über Grenzen?
Generierung und Verteilung von Wissen
in der Hochschulentwicklung.
LitVerlag ISBN 3-8258-7999-2



Anmeldekarte und Abonnement-Bestellung

ANMELDUNG ZUM SEMINAR/ZUR VERANSTALTUNG:

Name:

Straße/Nr.:

PLZ/Ort:

FB/Fakultät:

Telefon:

E-Mail:

Ich möchte den E-Mail-Newsletter des HDZ beziehen

Bitte
freimachen
oder per Fax
an: 0231/
755 55 43

Universität Dortmund
Hochschuldidaktisches Zentrum
z. Hd. Frau Kettler

44221 Dortmund

**Ich möchte regelmäßig das
JOURNAL HOCHSCHULDIDAKTIK erhalten.**

Bitte nehmen Sie meine Adresse in den Verteiler auf.

Name:

Straße/Nr.:

PLZ/Ort:

FB/Fakultät:

Telefon:

E-Mail:

Ich möchte den E-Mail-Newsletter des HDZ beziehen

Bitte
freimachen
oder per Fax
an: 0231/
755 55 43

Universität Dortmund
Hochschuldidaktisches Zentrum
z. Hd. Frau Kettler

44221 Dortmund