

- Der zweite Beitrag von Reis und Ruschin widmet sich einer der schwierigsten Aufgaben im Rahmen eines kompetenzorientierten Studiums: Kompetenzorientierte Ausgestaltung der Module bedarf eines kompetenzorientierten Prüfens. Lehr-, Lern- sowie Prüfungskultur sollten in diesem Sinne in einer wechselseitigen Abstimmung konzipiert werden.
  - Selent und Ladwig spitzen im dritten Beitrag die Befunde aus einem Projekt zur studentischen Berufsbearbeitung neben dem Studium auf die Frage zu, was die Hochschulausbildung aus der Kompetenzentwicklung in solchen extracurricularen Handlungszusammenhängen außerhalb der Hochschule lernen kann.
  - Der vierte Beitrag von Schneider und Wildt thematisiert die Möglichkeiten, einen forschenden Zugang zu den Praxiskontexten in der Lehrerbildung als professionelle Kompetenzentwicklung auszugestalten.
- “Chinability” ist das Stichwort, unter dem Preuschoff im letzten Beitrag die Strategie zur Entwicklung einer spezifischen interkulturellen Kompetenz vorschlägt, bei der die Hochschulen aus der Praxis von Wirtschaftsunternehmen im Chinageschäft lernen können.

Neben den Anregungen in den redaktionellen Beiträgen enthält das Journal für die Leserinnen und Leser wiederum viele nützliche Informationen zum Weiterbildungsangebot des HDZ, gibt einen Überblick über die letzten Publikationen und informiert über die Projekte des HDZ. Bitte zögern Sie nicht, sich an die HDZ-Mitglieder in allen Fragen zu wenden, die sich auf Lehre und Studium beziehen.

Johannes Wildt

## Anforderungsprofil: Lehrkompetenz – über die Haltung zur guten Lehre

*Nicole Auferkorte-Michaelis, Annette Ladwig, David Wirth*

Lehrende und Studierende sind Akteursgruppen in der akademischen Ausbildung. Sie verknüpfen mit dem Studium bestimmte Erwartungen wie den Erwerb von Wissen, die Vermittlung von Fachinhalten und berufliche Qualifikationen. Die Erwartungen von Lehrenden und Studierenden sind aber nur ein Teilaspekt: auch aus dem sozialen Umfeld, z.B. von Eltern und Freund/inn/en, werden mit dem Hochschulstudium ebenfalls Erwartungen verknüpft. Hinzu kommen gesellschaftliche Anforderungen, die sich aus dem bildungspolitischen Auftrag der Hochschule und der beruflichen Praxis ergeben (vgl. Reich 2002).

Die vielfältigen Erwartungen, die an eine akademische Ausbildung gestellt werden, führen zu der Frage, welches Anforderungsprofil Lehrende mitbringen sollten, um studentisches Lernen durch Lehren effektiver zu gestalten (vgl. Auferkorte-Michaelis 2005). Fachliche und wissenschaftliche Kompetenzen alleine reichen nicht aus – die Lehrenden benötigen darüber hinaus fachübergreifende Kompetenzen wie Vermittlungs- bzw. Lehrkompetenz. Ausgehend von der Prämisse, dass Kompetenzen lern- und trainierbar sind, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die dem Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet

werden können (vgl. Hinsch/Pfingsten 1998), gewinnen hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote zunehmend an Bedeutung (vgl. HRK 2007).

Hochschuldidaktische Weiterbildung konzentriert sich auf eine systematische Qualifizierung von Lehrenden für die akademische Lehrtätigkeit und verfolgt damit das Ziel, Lehre und Studium an den Hochschulen zu verbessern und vor Ort die Qualitätssicherung und -entwicklung zu unterstützen (vgl. Wildt 2003). Mit Programmen wie dem NRW-Zertifikatsprogramm "Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule" fördert die Hochschuldidaktik die Professionalisierung akademischer Lehrtätigkeit.

Lehrkompetenz ist "eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung" (Webler 2003, S. 55). Lehrende sollten in der Lage sein, ihre Veranstaltungsinhalte so aufzubereiten, dass die Studierenden "die für ein berufliches Tätigkeitsfeld erforderlichen Fachkenntnisse" vermittelt bekommen (Webler 2003, S. 55). Das bedeutet für die Lehrenden, dass sie "in einem Brückenschlag die Wissensbestände, Methoden und wissenschaftsspezifischen Verhaltensweisen mit den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Studierenden (...) verbinden"

sollten (Webler 2003, S. 69). Lehrkompetenz bedeutet Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende kontextgebunden, aktiv, situiert und prozessorientiert Wissen erlernen, anwenden und erweitern können. Dabei wird nicht auf instruktionale Elemente verzichtet (vgl. Reinmann/Mandl 2006). Die Aufgabe der Lehrenden besteht jedoch vorwiegend darin, die Konstruktion von Wissen bei den Lernenden zu fördern und den Bezug von Wissen und Handeln herzustellen (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995).

Die Anforderungen und Aufgaben für Wissenschaftler/innen an Universitäten werden zunehmend komplexer:

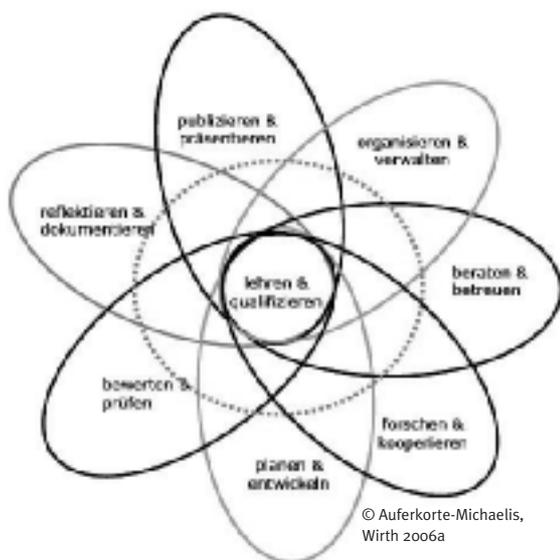


Abb. 1: Berufsbild der Lehrenden an Universitäten aus hochschuldidaktischer Sicht

Aus hochschuldidaktischer Sicht bildet das „Lehren und das Sich-und-andere-qualifizieren“ den Mittelpunkt wissenschaftlichen Arbeitens an Hochschulen. Zu den weiteren sieben Aufgabenfeldern gehören das „Publizieren und Präsentieren“, das „Organisieren und Verwalten“, das „Beraten und Betreuen“, das „Forschen und Kooperieren“, das „Planen und Entwickeln“, das „Bewerten und Prüfen“ und das „Reflektieren und Dokumentieren“ (siehe Abb. 1).

Um kompetent und lernerorientiert lehren zu können, sind nach Brunner (1998) drei Dimensionen des Lehrverhaltens zu beachten:

- persönlicher Umgang der Lehrenden mit Studierenden,
- Organisation von Lehrveranstaltungen,
- Anregung und Phantasie reichtum im Lehrverhalten.

Gute Lehre wird zielgerichtet und bewusst von den Lehrenden als wechselseitiger Prozess gestaltet, der reflektiert und vorbereitet werden muss. Lernfreundliche Bedingungen werden von Lehrenden geschaffen, wenn sich die Veranstaltung durch eine klare Glieder-

ung, klare Ziele, klare organisatorische Vorgaben, gezielten Medieneinsatz, regelmäßige Überarbeitung des Skriptes, ausreichendes Übungs- und Tutorienangebot, transparente Anforderungen, Anknüpfen an Bekanntes, Einbezug von Forschung, Flexibilität bei der Schwerpunktsetzung, Berücksichtigung der Arbeitsbelastung, Teilnehmerorientierung und Abstimmung von Terminen auszeichnet. Durch Anregung und Phantasie reichtum wie z.B. Eselsbrücken, Humor, lebensnahe Beispiele, Flexibilität, Machbarkeit der Aufgabenstellung, Schaffen von Erfolgserlebnissen und Visualisierungen tragen die Lehrenden zu einer lernförderlichen Umgebung bei (s. Anm.). Um die Grundbedürfnisse der Lernenden bei der Lehrplanung zu berücksichtigen und aktivierende Lernräume zu schaffen, bietet das „Berliner-Modell“ Entscheidungshilfen an (Heimann/Otto/Schulz 1965). Bei der Veranstaltungsplanung spielen die Bedingungsfaktoren „Rahmenbedingungen“ und „Voraussetzungen der Beteiligten“ eine Rolle und die entscheidenden Faktoren sind: „Absichten/Ziele“, „Inhalte/Gegenstände“, „Methoden und Mittel/Medien“.

Methoden und Techniken sind oftmals nicht ausschlaggebend bei der Frage, ob eine Seminarleitung aktivierende oder blockierende Lernräume schafft. Es ist vielmehr eine Frage der inneren Haltung gegenüber den Teilnehmer/inn/en einer Veranstaltung (vgl. Klein 2005). Neben vielen Expert/inn/en betonen Rogers (1974) und Viebahn (2007) wie wichtig es ist, dass die Lehrenden Lernräume schaffen, in denen die Studierenden ernst genommen und verstanden werden (Akzeptanz), in denen sie der Stimmigkeit der anderen vertrauen können (Sicherheit) und in der ein Klima herrscht, in dem Menschen wachsen und sich entfalten können (Anerkennung). Sie fordern, dass sich Gruppenleiter/innen dementsprechend in Haltungen und Fertigkeiten einüben. Als Antworten auf die Grundbedürfnisse einer lernenden Gruppe nennt Rogers (1974) drei Prinzipien:

- Unbedingte Wertschätzung (Akzeptanz),
- Einführendes Verstehen (Empathie),
- Echtheit (Kongruenz).

Lehrende schaffen im persönlichen Umgang mit Studierenden eine lernförderliche Atmosphäre, wenn sie sich fair, gelassen, aufmerksam, ansprechbar, unterstützend, zuverlässig, kompetent, reflektiert und respektvoll gegenüber den Studierenden verhalten. Gute Lehre ist immer auch eine Haltung – wie Lehrende es mit ihren Lehrveranstaltungen und der Kompetenz ihrer Studierenden halten, ist ein Indikator für die Qualität der Lehre.

Anmerkung:

Die Beschreibung der Dimensionen nach Brunner (1998) orientiert sich an den Antworten der Teilnehmer/innen des Erweiterungsmoduls "Gruppendynamik im Lehralltag. Prozessorientiertes Lehren und Lernen" (3. und 4. Mai 2007, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Geschäftsbereich Hochschuldidaktik, Universität Duisburg-Essen).

Literatur:

Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität, Münster  
Brunner, Ewald J. (1998): Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, S. 278-287  
Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867-888  
Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht: Analyse und Planung, Hannover  
Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK), 3. überarb. Aufl. Weinheim

HRK (Hg.) (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen, Bonn (Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 5)

Klein, Irene (2005): Gruppenleiten ohne Angst, Donauwörth  
Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 613-658

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied/Kriftel

Rogers, Carl R. (1974): Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. München

Viehbahn, Peter (2007): Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie "Geschlecht", in: Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hg.): Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW, Bd. 8), S. 17-23

Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Welbers, Ulrich (Hg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationsformen, Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 110), S. 53-82

Wildt, Johannes (2003): Hochschuldidaktik in Deutschland. Editorial, in: DUZ-Special, Hochschuldidaktik in Deutschland, 12. September 2003, Berlin

## Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung

Oliver Reis, Sylvia Ruschin

Die Einführung studienbegleitender Prüfungsverfahren gehört wie die Modularisierung zu den folgenreichsten Entscheidungen im Bologna-Prozess. In der Praxis stehen sich die beiden strukturellen Vorgaben eher im Wege. So führt ein studienbegleitendes Prüfungswesen i.d.R. auch zu einer deutlichen Erhöhung des Prüfungsaufwands und entpuppt sich damit als folgenreiches Hindernis einer gelungenen, d.h. kompetenzorientierten Modularisierung. Die Bereitschaft aktivierende Prüfungs- und Lehrformate einzusetzen – Portfolio, Fallstudien, Disputation, Projekte + ihre Präsentation – reduziert sich in dem Maße, wie die Prüfungsbelastung steigt. So steht zu befürchten, dass infolge der Vervielfachung des Prüfungsaufwands das Ziel der Kompetenzorientierung von Lehre und Studium verfehlt wird. Zwei Aspekte stehen deshalb im Vordergrund dieses Artikels: Wir arbeiten zunächst heraus, wie eng eine kompetenzorientierte Modularisierung auf eine kompetenzorientierte Prüfungsstruktur angewiesen ist und zeigen Implikationen für das Prüfungsgeschehen auf.

**Der rote Faden:**

### **kompetenzorientierte Modularisierung**

Auf der Strukturebene meint Modularisierung die thematische Bündelung von Lehrveranstaltungen zu in sich abgeschlossenen und abprüfbaren Einheiten – Modulen also, die mit Credits versehen werden. Curricular und didaktisch erfordert Modularisierung eine grundlegende und umfassende Neuorientierung in der Studiengangsplanung, da sich der Zuschnitt der Module nicht mehr unbedingt an der Fachsystematik orientiert, sondern am gezielten, wissensbasierten Aufbau von Kompetenzen. Unter der Fragestellung: *Welche Qualifikationen haben Studierende mit Abschluss des Studiums erworben? Was müssen sie wissen und können?* enthalten kompetenzorientierte Lernziele explizite Beschreibungen der Wege und Weisen, wie es Studierenden ermöglicht wird, sich zu entwickeln. Kompetenzerwerb an Hochschulen vollzieht sich dabei auf den drei Ebenen Wissenserwerb, Wissenstransformation und Wissenserweiterung: