

Rudolf Egger  
Marianne Merkt (Hrsg.)

# Lernwelt Universität

Entwicklung von Lehrkompetenz  
in der Hochschullehre

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG  
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN  
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL  
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINAL  
LITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG



**LERNWELTFORSCHUNG**



Springer VS

---

# **Lernweltforschung**

## **Band 9**

**Herausgegeben von**

H. von Felden, Mainz, Deutschland

R. Egger, Graz, Österreich

**Herausgegeben von**

H. von Felden,  
Johannes-Gutenberg-Universität,  
Mainz, Deutschland

R. Egger,  
Karl-Franzens-Universität  
Graz, Österreich

---

Rudolf Egger • Marianne Merkt (Hrsg.)

# Lernwelt Universität

Entwicklung von Lehrkompetenz  
in der Hochschullehre



Springer VS

*Herausgeber*

Rudolf Egger  
Karl-Franzens-Universität Graz,  
Österreich

Marianne Merkt  
Universität Hamburg,  
Deutschland

ISBN 978-3-531-17846-2

ISBN 978-3-531-18941-3 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-18941-3

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Einbandentwurf:* Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Rudolf Egger/Marianne Merkt</i><br>Einleitung                                                                                                                                                                | 7   |
| <i>Peter Tresp</i><br>Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen<br>an Universitäten                                                                                                         | 15  |
| <i>Rudolf Egger</i><br>Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären<br>Lehrräumen                                                                                                               | 29  |
| <i>Janina Fiehn/Stefan Spieß/Firat Ceylan/Christian Harteis/Silke Schworm</i><br>LehreProfi – Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur<br>Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz                        | 45  |
| <i>Elisabeth Wegner/Matthias Nückles</i><br>Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als<br>hochschuldidaktische Kompetenz                                                                   | 63  |
| <i>Caroline Trautwein/Marianne Merkt</i><br>Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und<br>einschätzen                                                                                         | 83  |
| <i>Cornelia Dinsleder</i><br>Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei<br>Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von<br>Lehrdispositionen in der Berufsbiographie                 | 101 |
| <i>Gudrun Salmhofer</i><br>„Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen ...“<br>Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der<br>Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz | 125 |

*Regina Mikula/ Astrid Koreimann*

Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz

143

*Matthias Heiner*

Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung

167

*Daniela Wagner*

Institutionelle Verankerung von Lehrportfolios an Universitäten.  
Eine Übersicht

193

*Andrea Felbinger*

Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule Joanneum:  
Einblicke in ein erfolgreiches Modell zur pädagogischen  
Professionalisierung von Lehrenden

209

*Jutta Pauschenwein/ Regina Lind*

Welche Rolle spielt die virtuelle Lernwelt in der Hochschuldidaktischen  
Weiterbildung?

225

*Tobina Brinker*

Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen

243

*Thomas Häcker*

Portfolioarbeit im Kontext einer reflexierenden Lehrer/innenbildung

263

*AutorInnenverzeichnis*

291

## Einleitung

Die Frage nach der „Rolle der Universität“ in unserer heutigen Welt ist stets auch eine Frage nach dem Selbstbild der hier lehrenden WissenschaftlerInnen. Wie sollen sie sich (über die Aufgabe je spezifischer Wissensgenerierung hinaus) heute verstehen? Dabei spielt die Frage nach dem Stellenwert der Lehre, nach der grundsätzlichen Verbindung zwischen Wissens- und Kompetenzformen eine zentrale Rolle. Gerade wenn es darum geht, die Schnittstellen zwischen Wissen-Schaffen und Wissenskompetenz an Studierende weiterzugeben, ist der fundamentale Auftrag jeder Universität auch daran zu bestimmen, wie Wissen in den jeweiligen Bezügen von Lernen, Aneignung und Weiterentwicklung dargestellt, kommuniziert und weiterentwickelt wird. Wissen an sich schafft ja keinen Sinn, es kann ihn höchstens begründen, legitimieren, genauso wie eine Landkarte kein Ziel festlegt, sondern nur die mögliche Routen zu dessen Erreichung. Darüber hinaus sind Wissen und Kenntnisse auch kalte Medien der Vergesellschaftung, sie stiften keine Solidarität, kein Vertrauen und erst recht keine kollektiven Visionen. Je mehr wir wissen, desto mehr müssen wir auch darüber nachdenken, wie uns dieses Wissen das Zutrauen in eine gestaltbare Welt (wieder) ermöglicht. Der Ton der rein marktförmig organisierten „Bildungsmaschinen“ kann dies nicht leisten, im Gegenteil, er scheint unsere Verantwortungsräume weiter zu entleeren. Dies gilt auch für die Universitäten, deren Rolle in diesem Diskurs, über die aktuellen und durchaus sinnvollen Angebotsspektren hinaus, hier ebenfalls grundsätzlich neu zu bestimmen ist. Im Sinne der allseits beschworenen Profilbildung sollte hier nicht auf das Fundament der Alma Mater vergessen werden. Sollten nämlich Theorie und Deutung der Welt keine zentralen Aufgaben der universitären Bildung mehr sein, dann würde der Zusammenhang zwischen Wissenschaft, Kultur und Bildung endgültig negiert und nur mehr durch eine marktgerechte politische Ordnung ersetzt werden.

Die derzeit stattfindenden Diskussionen, welche Rolle Universitäten im Gesellschafts- und Wissenschaftssystem spielen sollen, werden heute weltweit beinahe nur noch unter dem Gesichtspunkt eines ökonomisierten Qualitätsbegriffes diskutiert. Der Raum der sogenannten „klassischen“ Universität, der durch verschiedene „symbolische Kapitale“ bestimmt ist, hat sich diesbezüglich in den letzten Jahrzehnten dramatisch gewandelt. Sowohl innerhalb (hier ist der „Aufstieg“ der Kognitions- und Biowissenschaften, bzw. der „Verfall“ der Geistes- und den Erfahrungswissenschaften zu erwähnen), als auch außerhalb (die Funktion und Aufgabe der Universität im gesellschaftlichen Kontext) dieser Institution ist derzeit vieles von neuen Anforderungen und Orientierungsversuchen gekennzeichnet. Die Fragen, die dabei auf Beantwortung drängen, werden in den Institutionen in erster Linie als Managementaufga-

ben begriffen, die sich auch aus der immer noch verstärkenden Marktbezogenheit der gegenwärtigen Gesellschaftsform ergeben. Das Bildungssystem insgesamt ist dabei - teils eben unter ökonomischen, teils aber auch unter gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Imperativen - in Bewegung geraten. Wohin die Reise hier tatsächlich führt, ist derzeit noch recht unklar. Die Zielrichtungen reichen dabei von der Festlegung einer Bringschuld, in der die Universität als Instrument zur Erreichung gesellschaftlich (politisch) festgelegter Zwecke gesehen wird, bis hin zur Idee eines Aufklärung generierenden Systems, das sich durch das Agens des Wissen-Wollens, durch eine spezifische Form der Spontaneität und der Freiheit des Forschens auszeichnet. Gleichzeitig hat sich hier aber auch die Monopolfunktion der Institution Universität durch die Entstehung außeruniversitärer potenter Forschungs- und Lehrangebote verändert. Auch diese institutionellen Umgestaltungen lassen die „alma mater“ in einer eigenartigen Zwitterposition zwischen pragmatischer „Studierenden-Massenabfertigung“ und einem verordneten Exklusivitätsanspruch in eine ungleiche und auch unfaire Konkurrenzsituation stolpern. Ziel dieses Buches ist deshalb die Analyse der von diesen global ablaufenden Prozessen beeinflussten Lehrstrukturen. Dabei geht es um den Aufbau von theoriebasiertem und empiriegestütztem Wissen über den komplexen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Lehrkompetenz und deren Umsetzungsbedingungen bzw. deren Ertragsfeststellung. Der zentrale Fokus dieses Buches richtet sich auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen:

Was zeichnet akademische Lehrkompetenz aus? Wie verhalten sich Kompetenzentwicklung in der Hochschule und Learning-Outcomes zueinander? Wie lässt sich die Wirkung von Lehrkompetenz in den Lernprozesse Studierender sicht- und messbar machen? Welche Messqualität (mit welchen Operationalisierungen) kann hier verwendet werden? Welche institutionellen Strukturen und Prozesse verunmöglichen bzw. ermöglichen die Anwendung von Lehrkompetenz? Welcher Erkenntnisse ergeben sich in Bezug auf die eingesetzten Prüfungsformate? Welche Rolle spielen Modelle für Kompetenzkonstruktionen? Eingebettet werden diese Fragen in einen weiten intra- und interuniversitären Kontext, wobei Aspekte der Entwicklung, der Koordination und der kontextsensitiven Regulierung im Vordergrund stehen. Konkret befassen sich die Artikel mit folgenden Bereichen:

*Peter Tremp* unternimmt in seinem Aufsatz *Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten* einen Exkurs in die Geschichte universitärer Lehre mit der Intention, dem Wandel des Postulats vom Zusammenhang von Forschung und Lehre in ihren institutionellen Ausprägungsformen bis zur aktuellen Zeit. In einer vergleichenden Gegenüberstellung von Schullehrenden und Lehrenden an der Universität in mehreren Dimensionen stellt er gesetzlich festgelegte Unterschiede in den Anforderungen an die jeweilige Lehrtätigkeit fest und arbeitet anschließend Unterschiede in Kompetenzmodellen beider Domänen heraus. Auf dieser Grundlage

kommt er zu Überlegungen bezüglich geforderter Kompetenzen für forschungsorientierte Lehre und zu daraus gezogenen Schlüssen zum Selbstverständnis der Hochschuldidaktik.

Rudolf Egger beschreibt in seinem Beitrag mit dem Titel *Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen*. Auf der Grundlage der Auswertung von Interviews, die in einem österreichischen Bildungsforschungsprojekt zu biografischen Lehrdispositionen erhoben wurden, wird hierbei ein Analyserahmen subjektiver und institutioneller Kontexte abgesteckt. Die weitgehend zufällige und ungeplante Entwicklung des Lehrhabitus wird in den Dynamiken zwischen arbeitsplatzbezogener hierarchischer Ebene und der hierarchischen Stellung im Universitätsgefüge, im Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre, sowie aufgrund personenspezifischer Belange beschrieben. In der Interpretation der Analyse werden die Problemfelder deutlich, die universitäre Innovationsstrategien bezüglich der Lehre behindern. Sie betreffen Fragen nach Modalitäten des Ausgleichs zwischen Wissenschafts- und Lehrhandeln und nach dem Aufbau verlässlicher „Orte“ der Lehre.

Janina Fiehn, Stefan Spieß, Firat Ceylan, Christian Harteis und Silke Schworm entwickeln in ihrem Aufsatz *LehreProfi - Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz* ein hochschuldidaktisches Kompetenzmodell für die Arbeitsfelder „Lehre“, „Prüfung“ und „Akademische Selbstverwaltung“. Ausgehend von der kritischen Diskussion bestehender Modelle zur akademischen Lehrkompetenz wurde im BMBF-Projekt *ProfiLehre* auf eine vierstufige Taxonomie von Wissensarten und -anwendungen aus der Expertiseforschung zurückgegriffen. In einer Delphi-Studie wurde eine empirische Erhebung bei Expertinnen durchgeführt, in der der Weiterbildungsbedarf von akademisch Lehrenden in den genannten drei Bereichen mit dem Ziel erfasst wurde, das theoretisch entworfene Kompetenzmodell zu überprüfen und daraus ein Diagnoseinstrument zur Einschätzung akademischer Lehrkompetenz zu entwickeln. Um Kompetenzprofile herausarbeiten zu können, wurde dieses Instrument in einer weiteren Erhebung bei akademisch Lehrenden zur Selbsteinschätzung ihrer Lehrkompetenzen eingesetzt und mit einer Clusteranalyse ausgewertet. Die in der Online-Studie erhaltenen Profile können sowohl individuellen Profilen zum Vergleich dienen, als auch Anregungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung liefern.

Elisabeth Wegner und Matthias Nückles definieren in ihrem Beitrag *Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz* dilemmatische Situationen als schlecht strukturierte Probleme in der Hochschullehre. Dabei arbeiten sie überzeugend heraus, dass Handlungsdilemmata als konstitutive Elemente des Lehrens von unterschiedlich kompetenten Lehrenden unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. Überzeugungen bezüglich der Anforderungsstruktur des Lehrens basieren auf epistemologischen Haltungen und funktionieren wie eine „Lin-

se“ auf die Interpretation der Problemsituation. Diese leiten die Handlungsstrategien in Dilemmata. Die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur Reflexion sind neben dem pädagogischen und fachdidaktischen Wissen für didaktisches Entscheiden in der Hochschullehre eine wichtige Voraussetzung. Sie sind darüber hinaus wesentlich für die Weiterentwicklung der epistemologischen Überzeugungen und die Anforderungsstruktur in der Handlungssituation.

*Caroline Trautwein* und *Marianne Merkt* geben in ihren Ausführungen *Zur Lehre befähigt? - Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen* Einblicke in ein stiftungsgefördertes Projekt, das den Einsatz von Lehrportfolios als Instrument der Bewertung der Lehrqualität in Berufungsverfahren an der Universität Hamburg vorsieht. Zur Bewertung der Lehrqualität wurde im BMBF-Projekt *ProfiLe Hamburg* aufgrund einer Längsschnittserhebung mit Teilnehmenden des hochschuldidaktischen Studiengangs „Master of Higher Education“ ein Rahmenmodell für Lehrkompetenz entwickelt, das an den internationalen wissenschaftlichen Diskurs zur Professionalisierung und Lehrkompetenzentwicklung im Schulbereich und in der Expertenforschung anschließt. Für die akademische Lehrkompetenzmodellierung wird als Novum das Zusammenwirken der Lehr-Lern-Überzeugungen mit Handlungsstrategien und Kontextwissen herausgearbeitet und auf dieser Basis Leitfragen zur Qualitätseinschätzung von Lehrportfolios auf allen drei Ebenen formuliert.

Im Text von *Cornelia Dinsleder* mit dem Titel *Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie* wird das professionelle Selbstverständnis von Hochschullehrenden hinterfragt. Die hier analysierten Beschreibungen von zentralen berufsbiografischen Lehrdispositionen basieren auf einer explorativen empirischen Studie, die danach fragt, wie professionelle Selbstverständnisse und Lehrdispositionen von Hochschullehrenden an der Universität entstehen und sich verändern. Diese Auseinandersetzung mit exemplarischen Berufsbiografien von unterschiedlichen Hochschullehrenden ermöglicht einen Einblick in die Entwicklung und dem Aufbau von Lehrdispositionen sowie dem damit verbundenen Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses.

*Gudrun Salmhofer* zieht in ihrem Text „*Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen ....*“ *Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz* in einer einleitenden Charakterisierung des Bologna-Prozesses und seiner Umsetzung an deutschen und österreichischen Hochschulen Bilanz hinsichtlich der Anforderungen und Defizite des Implementierungsprozesses sowie der Rolle der Hochschuldidaktik darin. Auf einem professionstheoretischen Hintergrund arbeitet sie die Anforderungen an eine professionelle Hochschullehre und die Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung, bzw. darüber hinausgehend an die Professionalisierung von Hochschuldidaktiker/innen als neue Akteurinnen und Akteure in diesem Feld heraus. Am Beispiel der Entwicklung der Hochschuldidaktik an der

Karl-Franzens-Universität Graz im Schnittfeld von Organisationsentwicklung und hochschuldidaktischer Weiterbildung zeichnet sie exemplarisch auf, wie sich die Anforderungen und Handlungsfelder der Hochschuldidaktik sowie ihre Institutionalisierung nach und nach entwickelt haben.

*Regina Mikula* und *Astrid Koreimann* stellen in *Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens Universität Graz* ein Interventionsforschungsprojekt zur kollegialen Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz vor. Nach einer theoretischen Konkretisierung des hochschuldidaktischen Formats der Peer-Hospitation anhand eines zyklischen Phasenmodells der Intervention werden die Ziele und der Prozess des durchgeführten Weiterbildungsprojekts, sowie die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse vorgestellt.

*Matthias Heiner* zeigt in seinem Text über *Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre - Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung* Ausschnitte aus dem BMBF-Teilprojekt *ProfiLe*. Hier wurden Kompetenzbiografien und Selbstbeobachtungen von akademisch Lehrenden in Interviews erhoben und auf dieser Grundlage eine diversifizierende Modellierung für eine empirisch fundierte Typenbildung vorgenommen. In einem methodentriangulierenden Vorgehen werden hochschuldidaktische Konzepte, Abschlussarbeiten von Teilnehmenden hochschuldidaktischer Weiterbildungen und biografische, insbesondere auch „critical incidents“ berücksichtigende Interviews in der Auswertung verschränkt. Dabei wurden in unterschiedlichen Stärken und Ausprägungen fünf Phasen der Kompetenzentwicklung identifiziert: die Konzeptmotivation, die Konzeptbildung, die Konzeptbestätigung und der Konzeptübertrag und Konzeptentwicklung. In der Typenbildung der Lehrkompetenz-Konzepte wurden die Typen „charismatische Fachwissenschaftler/in“, „akademische Professionals“, „reflexive Akademiker/innen“ und „habitualisierte Lerncoaches“ gefunden. Beide Typisierungsansätze wurden miteinander verschränkt und werden im Fazit auf ihre Konsequenzen für die hochschuldidaktische Weiterbildung differenziert.

*Daniela Wagner* gibt in *Institutionelle Verankerung von Lehrportfolios an Universitäten. Eine Übersicht* über die Verwendung von Lehrportfolios an Universitäten. Dabei werden Definitionen, Ziele und Funktionen von Lehrportfolios in den Dimensionen der Leistungsbewertung, der persönlichen Reflexion, Evaluation und Entwicklung, der Professionalisierung der Lehrkompetenz sowie der Veränderung der Lehrkultur durch den Einsatz von Lehrportfolios beschrieben. Sie zeigt den Einsatz an Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf und betrachtet Lehrportfoliomodelle vergleichend hinsichtlich ihrer Strukturen. In ihrem Fazit verbindet sie den Nutzen von Lehrportfolios und der institutionellen Verankerung mit formulierten Bedingungen zur Entwicklung einer innovativen Lehr- und Lernkultur zur Professionalisierung universitärer Lehre.

*Andrea Felbinger* stellt in ihrem Beitrag *Hochschuldidaktische Weiterbildung an der Fachhochschule Joanneum: Einblicke in ein erfolgreiches Modell zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrenden* in einem theoretischen Abriss den konzeptionellen Hintergrund des Weiterbildungslehrgang „Anwendungsorientierte Hochschuldidaktik“ der FH Joanneum Graz anhand des didaktischen Handlungsrahmens in den Dimensionen „reflexives Lernen“, „Lehrkompetenzen aneignen - Lernen ermöglichen“ und „geschlechtersensible Didaktik“ dar und zieht daraus Schlussfolgerungen für die Wirkweisen hochschuldidaktischer Weiterbildungsmaßnahmen.

*Jutta Pauschenwein* und *Regina Lind* beschreiben in ihrem Artikel *Welche Rolle spielt die virtuelle Lernwelt in der Hochschuldidaktischen Weiterbildung?* die Erfahrungen, die sie in der Entwicklung eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsmoduls im „blended learning“ an der FH Joanneum Graz gemacht haben. Sie stellen das E-Learning Konzept der hochschuldidaktischen Weiterbildung vor und beschreiben das Lehr-Lernszenario des Grundlagenmoduls sowie die Anforderungen an die teilnehmenden Lehrenden. Dazu werden das Design des virtuellen Raums sowie die Rollen und Verantwortungen der Expertin und der Moderatorin und die technische Umsetzung präsentiert. Die Autorinnen diskutieren ihre Erfahrungen mit der sozialen und der didaktischen Gestaltung des Settings im „blended learning“-Modus. Ihre Evaluationsergebnisse zeigen, wie anfällig „blended learning“-Settings gerade in der Phase des Aufbaus einer Lerngemeinschaft für technische Störungen und Einflüsse auf der Hierarchieebene sind. Sie zeigen aber auch, wie ein gut gestaltetes und durchdachtes methodisch-didaktisches Konzept ein „best practice“ Beispiel für gelungene hochschuldidaktische Weiterbildungen sein kann.

*Tobina Brinker* zeigt in ihrem Aufsatz *Schlüsselkompetenzen aus Perspektive der Fachhochschulen* inwiefern Fachhochschulstudierende und Lehrende in einer anderen Situation als Studierende in Universitäten sind. Deshalb hat für sie die Förderung von Schlüsselkompetenzen bei Studierenden von der Studierfähigkeit zu Beginn des Studiums bis zur Berufsfähigkeit am Studienende einen hohen Stellenwert. Durch die Einarbeitungsprogramme für neuberufene Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen werden die Lehrenden frühzeitig an die Gestaltung des Lernraums zur Förderung von Fach- und Schlüsselkompetenzen herangeführt. Als ein Beispiel zur Förderung der hochschuldidaktischen Weiterbildung wird die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis beschrieben.

*Thomas Häcker* beschreibt in seinem Aufsatz *Portfolioarbeit im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung* kritisch den Einsatz von Portfolios im Spannungsfeld zwischen Methode und Lernumgebung. Dabei werden jene Elemente im Aufbau eines professionellen Lehrhandelns problematisiert, die all zu schnell „reflective Learning“ verlangen, ohne auf die institutionellen, sozialen und professionstheoretischen Bezüge zu achten.

Alle die hier vorliegenden Aufsätze weisen darauf hin, welche Möglichkeiten und Grenzen in der Professionalisierung der Hochschullehre bestehen. Dabei zeigt sich, wie vielfältig die Anforderungen an tertiär Lehrende sind. Zwischen den Bologna-Reformen, der Ausdifferenzierung der Wissenschafts- und Studiensysteme, den neuen Wettbewerbssituation in Forschung und Lehre suchen sich Lehrende dabei ihren Weg. Einige der dabei eingeschlagenen Wege werden hier zur Diskussion gestellt.

Welche Nah- und Fernziele sich daraus für die Universitäten ergeben, welche praktischen Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können, ist dabei je spezifisch in den einzelnen Arbeitsbereichen, den Fakultäten und den jeweiligen Universitäten auszuhandeln. Sich diesen Herausforderungen zu stellen, bedeutet für jede einzelne Universität aber auch für den gesamten tertiären Raum konkret, dass sie sich einerseits stärker an den Bedingungen eines lebensnahen Bildungsbegriffs verorten muss, der wiederum in der allgemeinen Wahrnehmung (aber auch in der Bildungslandschaft generell) derzeit durch eine gesteigerte gesellschaftliche Relevanz gekennzeichnet ist. Deshalb geht es nicht nur um Imagekorrekturen in der Außensicht der Lehre, sondern grundsätzlich um die Anschlussfähigkeit von Lehre und Forschung, von Theorie und Praxis, von wissenschaftlicher Karriere und der Verpflichtung sich den Herausforderungen der wachsenden gesellschaftlichen Differenzierungen im Sinne der Begleitung von Studierenden bewusst zu werden. Weit entfernt, eine Gebrauchsanweisung für die „Steuerung“ von Lehrszenarien zu präsentieren, sollen durch diese Beiträge die stattfindenden Diskussionen gebündelt innerhalb relevanter Entwicklungslinien skizziert werden.

Wir danken allen AutorInnen für ihre Beiträge und würden uns freuen, damit Impulse für bildungspolitische Forderungen oder für die Praxis der Lehre geben zu können.

Herzlich bedanken wir uns auch bei Frau Anneliese Pirs für die überaus sorgfältige Erstellung der Druckvorlage.

Peter Tremp

## Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten

Universitäten sind alte Einrichtungen. Doch gleichzeitig täuscht der Begriff über enorme Entwicklungen und damit Differenzen hinweg – ebenso wie verwandte Begriffe wie „Student“ oder beispielsweise „Wissenschaft“.

So stand in der mittelalterlichen Universität die Tradition des Wissens, das angehäuft und kommentiert wurde, im Zentrum. „Wissenschaft“ in einem modernen Sinne, der sich eng mit „Forschung“ verbindet, ist daher kein Konzept der mittelalterlichen Universität, wohl aber „Wissenschaft“ als Kultivierung eines anerkannten – und insofern: gesicherten – Wissens. Studieren meinte die Aneignung und Durchdringung dieses Wissensbestandes. *Lectio* und *Disputatio* waren die beiden eng aufeinander bezogenen Lehrformen der mittelalterlichen Universität. Die Vorlesung – so ließe sich vereinfachend sagen – diente dazu, den Text überhaupt darzustellen und zu erklären, die Disputation beabsichtigte die Anwendung und Vertiefung durch Diskussion in einer stark mündlich geprägten Lernkultur. Entsprechend stand auch weniger die wissenschaftliche Persönlichkeit des Lehrers im Zentrum, sondern der Stoff (Schwings 1993, 213-216). In der mittelalterlichen Universität war die Struktur damit vertikal ausgerichtet: Lehrer und Schüler auf die *auctoritates*. Erst später sollte die Struktur dann horizontal ausgerichtet sein: in der gemeinsamen Bemühung um die *studia humanitatis* (Frijhoff 1996, 52). Das Experiment – Mittelpunkt der entstehenden modernen Wissenschaften – wird zum neuen Paradigma, weil sich hier die Überprüfung von Dingen und Thesen ausdrückt, die prinzipiell allen zugänglich und für alle nachvollziehbar sein soll.

Die moderne Forschungsuniversität der letzten zweihundert Jahre akzentuiert diese horizontale Struktur, indem nun über die Forschung – so beispielsweise eine humboldtsche Leitidee – eine gemeinsame Ausrichtung von Universitätslehrern und Studenten erfolgt. Damit rückt die funktionale Differenz zwischen Professoren und Studenten in den Hintergrund, der Professor verabschiedet sich – jedenfalls programmatisch – vom Lehrer (vgl. Olbertz 1997). Das Verhältnis von Lehrpersonen und Lernenden ist hier realisiert als *Scientific community*: Professoren bzw. Professorinnen und Studierende unterscheiden sich also nicht prinzipiell, sondern graduell, Studierende werden bereits als Forscherinnen und Forscher wahrgenommen.

## 1. Lehre mit Forschung verknüpfen: Ein moderner universitärer Anspruch

Die Besonderheiten der Universität als Bildungseinrichtung lassen sich damit auch als Besonderheit der Lehrtätigkeit beschreiben: In der Lehre realisiert sich das, was Universität eben ist und sein soll. Der Universitätslehrer unterscheidet sich damit von anderen „Lehrkategorien“. Bei Humboldt findet sich dann die prägnante Beschreibung dieser Differenzen: „Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“ (Humboldt 1964, 170)

Hier wird die Forschungsorientierung der Universität betont und das damit zusammenhängende Konzept einer Verbindung von Forschung und Lehre, welches die moderne Konzeption einer Universität prägt und damit die Abgrenzung des Universitätslehrers von „anderen Lehrern“ akzentuiert: Inhaltlich durch die „Wissenschafts- und Forschungsorientierung“, formal durch andere Zugangswege zur „Lehrtätigkeit“. Für die Lehrpersonen von der Primar- bis zur Gymnasialstufe wird die örtliche Trennung von Ausbildung und Berufsausübung zum konstitutiven Element, die so für Universitätslehrer nicht gilt. Die Universität ist damit auch eine der seltenen Bildungseinrichtungen, welche den eigenen Nachwuchs vollständig selber qualifiziert.

Mit diesem Übergang zu einer forschungsorientierten Universität modernen Typs wird mit „Wissenschaftlichkeit“ die Differenz bestimmbar zwischen schulischen und universitären Inhalten, zwischen schulischem und universitärem Lernen. Maturität resp. Abitur werden zu Grenzstationen. Diese scharfe Grenzziehung zwischen Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen, die sich u.a. auch in Begriffen zeigt, ist für frühere Zeiten so nicht gegeben. Die Unterschiede bezogen sich hauptsächlich auf rechtliche Aspekte, insbesondere was die Bedeutung von Abschlusszertifikaten und also die Verleihung von akademischen Graden betraf (Stichweh 1994, 193-206).

In dieser Konzeption einer forschungsorientierter Universität und eines forschungsorientierten Studiums, wie diese von Humboldt und einigen Zeitgenossen beschrieben wird, steht der Universitätslehrer resp. später auch die -lehrerin in einem besonderen Verhältnis zum Stoff der Lehre, denn sie sind an der Generierung dieses Stoffes beteiligt, der prinzipiell diskussionswürdig bleibt. Noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird die Bereicherung der Wissenschaft mit neuen Wahrheiten durch Universitätsprofessoren als „opus supperrogationis“ bezeichnet (Michaelis, zitiert nach Paulsen 1919/1921, 136). Nun aber werden Professoren zu Forschern, die auch lehren, in Universitäten, die ihren Schwerpunkt von einer Bildungs- zu einer Forschungseinrichtung verlagert haben.

Das Modell, das diese Verknüpfung von Lehre und Forschung auf personaler Ebene vorsieht, ist sehr anspruchsvoll, insbesondere auch, weil Lehre und Forschung

um Zeit, Ressourcen und Raum konkurrieren. Dies zeigt sich beispielsweise bei aktuellen Befragungen zur zeitlichen Beanspruchung von Professorinnen und Professoren (vgl. Spiel et.al.).

Zudem funktionieren Lehre und Forschung nach unterschiedliche Logiken. Gemäß Viebahn (Viebahn 2009, 40-41) wirkt sich die Forschungsorientierung – als ein Merkmal des beruflichen Umfelds von Dozierenden – auch auf die Ausprägung der Hochschullehrer-Persönlichkeit resp. ihre Konzeption von Lehre aus: Forschungsorientierung betone Objektivitäts- und Sachorientierung und lege damit eine Lehrauffassung im Sinne einer dozentenorientierten Informationsvermittlung nahe. Zudem verweise der Wettbewerbscharakter von (erfolgreicher) Forschung auf eine Konkurrenzorientierung.

Das Postulat der Verknüpfung von Lehre und Forschung ist sicherlich verführerisch, weil es über die Problematik hinwegtäuscht, gleichzeitig eine Einheit zu betonen und eine Differenz vorauszusetzen (vgl. Eugster 2011). So kann sich dieses Postulat nun schon seit zweihundert Jahren halten trotz traditionellem Eingeständnis, dass die Realisierung kaum befriedigend gelingt.

Diese beabsichtigte Verknüpfung von Lehre und Forschung in der modernen Universität zeigt sich nicht nur als Integration auf der Ebene von Rollen (Professorinnen und Professoren haben Forschung und Lehre als Aufgabenfelder), sondern auch der Organisationseinheiten (universitäre Institute und die Universität insgesamt haben sowohl Forschung als auch Lehre zu betreiben) und der Ressourcen (die einem Institut zur Verfügung stehenden Gelder werden nicht separiert vergeben).

Grundsätzlich bestehen – von diesen Ebenen ausgehend – entsprechend drei Möglichkeiten einer verstärkten Differenzierung: Eine verstärkte Rollendifferenzierung (zum Beispiel in Lehr- und Forschungsprofessuren), eine verstärkte organisatorische Differenzierung (die Etablierung von Hochschultypen oder -instituten, die sich nur der Lehraufgabe widmen) oder eine verstärkte Differenzierung der Ressourcenströme (unterschiedliche Finanzierungsmodalitäten für Lehre und Forschung) (vgl. insgesamt Schimank & Winnes 2001).

Diese Möglichkeiten lassen sich denn auch tatsächlich in Hochschulen beobachten. Gerade eine stärkere Rollendifferenzierung und damit eine gelockerte Verbindung von Lehre und Forschung auf personaler Ebene verändern das Aufgabenfeld und die Anforderung an die einzelnen Personen beträchtlich. Entsprechend sind damit auch andere Notwendigkeiten einer Qualifizierung verbunden.

## 2. Qualifizierung für die Lehrtätigkeit

Allgemein kann wohl festgehalten werden, dass alle Lehrpersonen mit einer breiten Anforderungspalette und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert sind: Als Fachleute für das Lehren und Lernen sollen sie sachlich kompetent sein, zudem erfahren und geübt im sozialen Umgang und schließlich über ein fundiertes und reichhaltiges methodisches Repertoire verfügen.

Zwar gilt dieses Kompetenzprofil prinzipiell für alle Lehrpersonen, doch zeigen sich die einzelnen professionellen Ansprüche für die verschiedenen Stufen des Bildungssystems unterschiedlich gewichtet und entsprechend auch Unterschiede im Ausbildungssetting: Von der Kindergärtnerin über den Lehrer an einem Progymnasium bis hin zur Professorin an der Universität verschieben sich die Ansprüche und Qualifikationen zunehmend in Richtung fachwissenschaftlich-disziplinäres Wissen – bei gleichzeitig sinkender Bedeutung des pädagogisch-didaktischen Wissens und pädagogischer Aufgaben. Bei Hochschullehrpersonen wird entsprechend das Fachwissen in den Vordergrund gerückt: Hier wird eine eigene Wissenschafts- und Forschungsleistung erwartet, die sich eben auch als didaktische Qualifizierung verstehen lässt.

Beispielhaft können diese Unterschiede in der Qualifizierung zwischen Primarlehrpersonen in der Schweiz und Dozierenden an einer Universität mit den vier Dimensionen Inhalte und Ziele, Orte, Dauer und Reihenfolge sowie Vorgaben und Steuerung beschrieben werden (vgl. Tabelle 1).

|                          | <b>Primarlehrerinnen und -lehrer</b>                                                                            | <b>Dozierende an einer Universität</b>                                                                                                                                      |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inhalte und Ziele</b> | Obligatorisches 3-jähriges Studium<br>Unterrichten als Orientierungspunkt: Schulfach und Erziehungswissenschaft | Forschung in einer wissenschaftlichen Disziplin im Zentrum<br>Freiwilliges Angebot zur didaktisch-methodischen Weiterbildung (häufig additiv und wenig kohärent)            |
| <b>Orte</b>              | Verschiedene Studienorte mit unterschiedlicher Zielsetzung<br>Differenz von Studienort und Anwendungsort        | Forschungsqualifizierung an Universitäten<br><br>Ort der didaktisch-methodischen Weiterbildung häufig identisch mit Lehrort (gewissermassen: Betriebsinterne Weiterbildung) |

|                               |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Dauer und Reihenfolge</b>  | 3-jähriges Studium als Ausbildung und Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit                                                                              | Vorbereitende Forschungsqualifizierung<br><br>Allmählicher Einstieg in Lehrtätigkeit<br><br>Didaktisch-methodische Weiterbildungsangebote von unterschiedlicher Dauer, begleitend zur Lehrtätigkeit |
| <b>Vorgaben und Steuerung</b> | Studium als notwendige Bedingung für die Lehrtätigkeit<br><br>Dauer und Inhaltsbereiche der Ausbildung national vorgegeben, Diplom lokal verantwortet | Vorgaben betreffen Forschungsqualifizierung, Diplom international orientiert<br><br>Keine Vorgaben betreffend didaktisch-methodischer Qualifizierung                                                |

Tab. 1: Didaktisch-methodische Qualifizierung von Primarlehrpersonen in der Schweiz und Universitätsdozierenden im Vergleich (vgl. auch Trempp 2009)

Solche Unterschiede sind in gesetzlichen Anforderungen an die jeweilige Lehrtätigkeit festgehalten. So hat beispielsweise die Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz mit ihren Anerkennungsreglementen nicht nur den Umfang der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer geregelt, sondern auch Zielsetzungen festgehalten und beispielsweise auch den Mindestumfang der berufspraktischen Ausbildung vorgegeben (Reglement 1999).

Gleichzeitig sind dort die Anforderungen an die Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen festgehalten: „Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung.“ (Art. 6) Hier werden damit eine Lehrorientierung betont, die auch zeigt, dass sich mit den Pädagogischen Hochschulen eine Einrichtung zwar auf Hochschulstufe etabliert hat, die gleichzeitig ihrer Herkunft aus dem System der Berufsbildung und deren Logik weiterhin verpflichtet bleiben.

Ähnlich werden die Anforderungen an die Dozierenden von Fachhochschulen beschrieben (Bundesgesetz 1995). In Artikel 12 („Anforderungen an die Lehrkräfte“ !) wird festgehalten: „Die Dozentinnen und Dozenten müssen sich über eine abgeschlossene Hochschulausbildung, über Forschungsinteresse sowie über eine didaktische Qualifikation ausweisen. Die Lehre in den richtungsspezifischen Fächern setzt

zudem eine mehrjährige Berufserfahrung voraus.“ Und weiter heißt es, dass die Fachhochschulen „für die ständige fachliche und didaktische Weiterbildung der Lehrkräfte“ zu sorgen hätten.

Professorinnen und Professoren an Universitäten demgegenüber haben sich hauptsächlich über Forschungsleistungen auszuweisen. Gleichwohl finden sich immer wieder Vorschläge, die gerade der Qualifizierung für die Lehrtätigkeit mehr Beachtung schenken wollen.

So hat zum Beispiel der Deutsche Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium“ (2008) mit der Absicht einer „Professionalisierung der Lehrtätigkeit“ einige Vorschläge für die „Qualifizierung für die Lehre“ unterbreitet, die gerade eine erhöhte Aufmerksamkeit für dieses akademische Tätigkeitsfeld aufweisen. „Die Qualifizierung sollte regelmäßig schon in der Promotionsphase begonnen werden und sich als kontinuierliche Weiterbildung im Verlauf der beruflichen Tätigkeit fortsetzen.“ (S. 66) „Entsprechende Angebote sollten für all jene verfügbar sein, die an den Hochschulen lehren, und zwar auf allen Status- und Qualifikationsebenen.“ (S. 67) Und: „Der Zugang zum Hochschullehrerberuf muss an den verlässlichen Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen gebunden werden. Der Lehre ist im Berufungsverfahren ein hohes Gewicht beizumessen.“ (S. 68)

Damit reagiert der Wissenschaftsrat nicht zuletzt auf die Zweitrangigkeit von Lehre in Universitäten. Tatsächlich ist diese Lehre zudem auch traditionell von Kritik begleitet, die sich auf Personen ebenso beziehen kann wie auf Inhalte, Zielsetzungen oder beispielsweise Lehrformen. Die typisch universitäre Lehrform, die Vorlesung, ist dabei besonderer Kritik ausgesetzt. So heißt es beispielsweise bereits bei Schleiermacher (Schleiermacher 2000, 130-131):

„Ein Professor, der ein ein- für allemal geschriebenes Heft immer wieder abliest und abschreiben lässt, mahnt uns sehr ungelegen an jene Zeit, wo es noch keine Druckerei gab und es schon viel wert war, wenn ein Gelehrter seine Handschrift vielen auf einmal diktierte, und wo der mündliche Vortrag zugleich statt der Bücher dienen musste. Jetzt aber kann niemand einsehn, warum der Staat einige Männer lediglich dazu besoldet, damit sie sich des Privilegiums erfreuen sollen, die Wohltat der Druckerei ignorieren zu dürfen, oder weshalb wohl sonst ein solcher Mann die Leute zu sich bemüht und ihnen nicht lieber seine ohnehin mit stehenbleibenden Schriften abgefasste Weisheit auf dem gewöhnlichen Wege schwarz auf weiß verkauft. Denn bei solchem Werk und Wesen von dem wunderbaren Eindruck der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein.“

Selbstverständlich: Solche Beschreibungen sind lustig und sie erinnern einen an ähnliche anekdotische Erfahrungen. Gleichzeitig ist damit die Frage verbunden, welches denn Anforderungen an eine gute Vorlesung sind und über welche notwendigen

Kompetenzen ein Professor resp. eine Professorin verfügen muss, um diese auch realisieren zu können. Insbesondere ist dabei zu klären, welche Besonderheiten von universitären Lehrkompetenzen sind, die doch gerade eine enge Verbindung mit der forschenden Tätigkeit haben sollen.

### 3. Kompetenzmodelle

In diesen bereits zitierten „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“ (1808) vergleicht Schleiermacher Universitäten mit Höheren Schulen einerseits und Akademien andererseits, um so auch die „eigentliche Kunst des Universitätslehrers“ zu beschreiben. Diese vereinigt „zwei Tugenden“: „Lebendigkeit und Begeisterung auf der einen Seite. Sein Reproduzieren muss kein bloßes Spiel sein, sondern Wahrheit; sooft er seine Erkenntnis in ihrem Ursprung, in ihrem Sein und Gewordensein vortragend anschaut, sooft er den Weg vom Mittelpunkt zum Umkreise der Wissenschaft beschreibt, muss er ihn auch wirklich machen. ... Ebenso notwendig ist ihm aber auch Besonnenheit und Klarheit, um, was die Begeisterung wirkt, verständlich und gedeihlich zu machen, um das Bewusstsein seines Zusammenseins mit den Neulingen immer lebendig zu erhalten, dass er nicht etwa nur für sich, sondern wirklich für sie rede und seine Ideen und Kombinationen ihnen wirklich zum Verständnis bringe und darin befestige, damit nicht etwa nur dunkle Ahnungen von der Herrlichkeit des Wissens in ihnen entstehen, statt des Wissens selbst.“ (Schleiermacher 2000, 129-130)

Damit sind einige allgemeine Hinweise gegeben, die allerdings kaum genügend Orientierung ermöglichen. Diesen Anspruch haben Kompetenzmodelle, die sowohl als orientierende Leitlinien für die akademische Weiterbildung dienen können – insbesondere auch für Dozierende selber, die damit ein Instrument erhalten, um ihre Entwicklung in die eigene Hand zu nehmen, Selbsteinschätzungen vornehmen zu können etc. – als auch für Mess- und Testzwecke.

#### *3.1 Kompetenzmodelle für Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit*

In den letzten Jahren sind Kompetenzmodelle vor allem für Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit entwickelt und diskutiert worden, die zum einen Basis für die Ausbildung dieser Lehrerinnen und Lehrer bilden, zum anderen aber auch in Untersuchungen zu didaktischen Kompetenzen zu Grunde gelegt wurden.

Eine „Kompetenz“ meint hier „ein kohärentes Ensemble von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist“ (Brome 1997, 197). Kompetenzen sind „Eigenschaften oder Fähigkeiten, welche es ermöglichen, bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen ... zu bewältigen“ (Maag Merki 2006, 26). Mit einer solchen Orientierung an Kompetenzen ist also unweigerlich die Aufgabe verbunden, „die

relevanten Situationen zu bestimmen, zu deren Bewältigung die Lernenden befähigt werden sollen“ (Forneck et.al. 2009, 34). Im Zusammenhang mit dem Lehrberuf ist damit beispielsweise bedeutsam, wie weit das Aufgabenfeld gesehen wird.

Schon vor einigen Jahren hat das *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium INTASC* eine Liste von Standards vorgelegt, die beansprucht, in insgesamt zehn Postulaten die gesamte Breite des Berufsfeldes abzudecken. Dazu gehört etwa, dass eine Lehrperson Fachinhalte verstehen und strukturieren können soll, dass Unterschiede im Lernen berücksichtigt werden müssen oder dass die Lehrperson planen und evaluieren können müssen (vgl. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium). Ein Postulat betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kollegen, Eltern und Schulumgebung und geht damit über die enge Unterrichtstätigkeit hinaus. Die Darstellungsform als Liste legt eine „additive Auslegung“ der einzelnen Kompetenzen nahe, auch wenn sich diese in den konkreten Situationen bündeln.

Solche amerikanischen Kompetenz- und Standardslisten haben auch die deutschsprachige Diskussion inspiriert. So haben zum Beispiel Oser (Oser 2001) die beruflichen Kompetenzen von Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit in zwölf Standardgruppen gegliedert, die insgesamt 88 Aspekte umfassen. Diese Standardgruppen reichen von „Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldungen“ bis „Leistungsmessung“ und „Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen“. Mit den Gruppen „Zusammenarbeit in der Schule“ und „Schule und Öffentlichkeit“ wird hier ebenfalls die Grenze des Schulzimmers überschritten und es werden damit berufliche Situationen integriert, die sich nicht auf ein enges Verständnis von Didaktik beschränken. Diese Liste war dann auch Basis für eine Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz.

Während sich solche Modelle insofern allgemein verstehen, indem sie den grundlegenden Berufsauftrag von Lehrpersonen beschreiben, gehen andere Modelle von einem bestimmten Ausschnitt beruflicher Situationen aus. Im Projekt COACTIV beispielsweise wird ein Modell von professioneller Kompetenz für Mathematiklehrpersonen entworfen. Dieses unterscheidet vier Aspekte, die sich je wiederum in mehrere Bereiche unterteilen. Ein Aspekt betrifft das Professionswissen, das sich in Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen unterteilt (Kunter, Klusmann & Baumert 2009). Die empirische Überprüfung zeigt nicht nur, dass sich diese Kompetenzaspekte tatsächlich als abgrenzbare Konstrukte darstellen lassen, sondern zeigen auch bedeutende individuelle Unterschiede. Gleichzeitig werden solche Untersuchungen nun zu Ergänzungen der PISA-Messungen und sollen erlauben, Zusammenhänge zwischen Aspekten der Lehrerkompetenz, dem Unterrichtsgeschehen und den Schülerleistungen aufzuzeigen.

Bei solchen spezifischen Modellen geht es nicht mehr um einen „allgemeinen“ Berufsauftrag, sondern vielmehr um Kompetenzen für einen spezifischen Ausschnitt, sei

dies nun für den Mathematikunterricht, für die Diagnose im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheiden etc. Damit bestätigen sind aber umgekehrt, dass sie für die Diskussion für die Universitätsstufe nur sehr eingeschränkt als Orientierungspunkte übernommen werden können, weil sich die Lehrsituationen doch deutlich unterscheiden. Gleichzeitig konkretisiert sich allerdings der Anspruch an die Differenziertheit von Modellen.

### *3.2 Kompetenzmodelle für die Hochschullehre*

Kompetenzmodelle beinhalten immer auch eine normative Komponente, indem sie mit definieren, wie eine berufliche Aufgabe verstanden wird. Die Entwicklung von Kompetenzmodellen für die Hochschullehre hat mindestens zwei Vorfragen zu klären: Von welchen Lehraufgaben und -situationen wird ausgegangen, welche Besonderheiten der universitären Lehre werden berücksichtigt? Und: Wie wird die typisch universitäre Aufgabenkombination (mit der Lehre verknüpfte Forschung, aber auch akademische Selbstverwaltung etc.) in einem Modell berücksichtigt? Gerade diese zweite Frage – wird diese Aufgabenkombination von Professorinnen und Professoren denn tatsächlich konzeptionell berücksichtigt – macht die Kompetenzmodelle aus der Pflichtschule als Referenzmodelle problematisch, mindestens aber modifizierungsbedürftig.

Für die Hochschullehre existiert im deutschsprachigen Raum kein Kompetenzmodell, das weitherum akzeptiert und als breit anerkanntes Modell beispielsweise der hochschuldidaktischen Tätigkeit zu Grunde gelegt würde. Ebenso wenig gibt es Modelle, die dieselbe Differenzierung und empirische Absicherung erreichen wie die Modelle für Lehrpersonen der obligatorischen Schulzeit.

Allerdings gibt es eine Reihe von Vorschlägen und konzeptionellen Arbeiten. Während einige ihren Ausgangspunkt bei einer Analyse von Tätigkeiten haben, die erfolgreich bewältigt werden müssen, sind andere auch in wertebasierten Prinzipien verankert. Den meisten Modellen ist gemeinsam, dass sie in hochschuldidaktischen Zusammenhängen entstanden sind und entsprechend „didaktische Kompetenz“ betonen, dagegen kaum Zusammenhänge mit anderen akademischen Aufgaben berücksichtigen.

So hat zum Beispiel Stahr (Stahr 2009) ein Modell „professioneller Lehrkompetenz“ vorgelegt, das fünf Dimensionen umfasst. Diese Gliederung wird dann mit „Zentralen Anforderungssituationen in der Hochschullehre“ verbunden, die Gegenstandsbereiche hochschuldidaktischer Weiterbildung sein sollen. Das Modell mag gerade in der hochschuldidaktischen Weiterbildungspraxis eine orientierende Funktion haben, die Strukturierung allerdings der Kompetenzdimensionen ist wenig überzeugend.

Ebenfalls wenig überzeugend in seiner Systematik ist das kürzlich in einem Delphi-Verfahren entwickelte Modell hochschuldidaktischer Kompetenzen, das die drei Bereiche „Lehre“, „Prüfung“ und „Akademische Selbstverwaltung“ umfasst, in der inhaltlichen Unterteilung aber zu unterschiedliche Konzepte und Abstraktionsstufen vermischt. Interessant ist allerdings die Integration dieses dritten Bereichs, denn damit wird das Tätigkeitsfeld „Lehre“ in den Kontext der Hochschule integriert und also ein Ansatz verfolgt, welcher gerade eine Besonderheit von Lehrpersonen auf Hochschulebene berücksichtigt (Paetz et al. 2011).

Einige Modelle versuchen eine Fundierung durch die Erhebung von notwendigen Lehrqualitäten zu erreichen. Diese gehen dann von der konkreten Lehrsituation im Hörsaal aus und leiten davon ab, was ein guter Dozent mitbringen muss. So haben beispielsweise Benz und Reichmann (vgl. Paetz et al. 2011, 47-49) je eine Liste mit Merkmalen guter Hochschullehrpersonen vorgelegt. Solche Listen sind insofern unbefriedigend, als sie sich vom Auftritt im Hörsaal ableiten und damit „Lehrtätigkeit“ sehr eingeschränkt unterlegen. Damit kommen nämlich andere Ebenen von Lehre nicht in den Fokus, und zudem wird hier gerade die Besonderheit universitärer Lehre – selbst in diesem eingeschränkten Blick auf die Ebene von Lehrveranstaltungen – oftmals nicht berücksichtigt.

Ein Modell, das auch grundlegende Haltungen und damit eine normative Einbettung in einer Berufsethik zeigt, hat Webler vorgeschlagen. Für ihn ist Lehrkompetenz „eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung“ (Webler 2004). Diese Fundierung in einer professionellen Ethik finden sich ebenfalls in nationalen Konzepten, wie sie für Grossbritannien beispielsweise die *Staff and Educational Development Association SEDA* und in Anlehnung daran für die Schweiz das *Swiss Faculty Development Network SFDN* vorgelegt haben („Towards effective teaching and learning at Swiss universities“). Hier werden sechs „Underpinning principles and values“ beschrieben, bevor dann sechs Aufgabenfelder und damit zusammenhängende Ansprüche aufgelistet sind.

### 3.3 Kompetenzen für forschungsorientierte Lehre?

Im Folgenden sollen nun einige Überlegungen vorgestellt werden, wie denn die Kombination von Lehre und Forschung und damit eine Besonderheit universitärer Lehrtätigkeit in ein Kompetenzmodell integriert werden kann. Hintergrund der Argumentation ist ein Konzept einer forschungsorientierten Universität, wie sie bereits weiter oben beschrieben wurde, hier aber im Hinblick auf die Lehre weiter konkretisiert werden soll. Dabei stützt sich diese Darstellung auf ein Framework eines universitären Studiums, bei dem die Etappen des Forschungsprozesses und damit Forschungsaktivitäten zentrale Orientierungspunkte für Studienaktivitäten und Leistungs-

nachweise, für Lehrformate und Studienprogramme darstellen (vgl. beispielsweise Trempp 2011a).

Ein solches universitäres Studium beabsichtigt, Studierende zum wissenschaftlichen Denken und Tun zu befähigen. Universitäre Bildung entwickelt sich – so die Annahme – in Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Forschung. Universitäre Bildung leistet damit einen Beitrag zur Entwicklung einer akademischen Persönlichkeit, die durch Kreativität und methodische Gewandtheit gleichermaßen charakterisiert ist und die wissenschaftlichen Grundhaltungen und Werten verpflichtet ist.

Wie wird hier Lehre realisiert und Lernen vorstrukturiert? Dies soll an zwei Situationen und Lehraufgaben illustriert werden: Am Beispiel Vorlesung und Leistungsnachweise.

Die Vorlesung als Lehrformat hat in diesem Framework eine doppelte Bedeutung: Die Vorlesung bietet zum einen gute Möglichkeiten, einen Überblick über den Forschungsstand zu vermitteln. Was zwar bereits häufig geschieht, ist bisher kaum explizit mit dieser Zielsetzung des Universitätsstudiums verbunden und also nur selten in den gesamten Forschungsprozess eingebunden und für die Studierenden vorstrukturiert. Und zum anderen können Dozierende in ihrer Vorlesung gleichzeitig explizieren, wie sie selber forschend tätig ist: Sie können beispielsweise zeigen, wie sie sich selber diesen Überblick über den Forschungsstand verschafft haben. Dazu gehören beispielsweise Hinweise zur sehr konkreten Arbeitsweise, aber auch Hinweise auf die in dieser Disziplin bedeutendsten Zeitschriften.

Für die didaktische Kompetenz heißt dies, dass nicht lediglich Auftritt und Präsentation des Fachinhalts bedeutsam sind, sondern eben auch anregende Explizierung der eigenen (bewährten) akademischen Praxis. Durch diese Kombination in der Vorlesung wird „Universität“ erst realisiert.

Für die didaktische Weiterbildung wiederum heißt dies, dass Kurse zu Auftritt und Präsentation gerade mit dieser Überlegung zur Bedeutung von „Frontal-Präsentationen“ verknüpft werden und also gleichzeitig geklärt wird, wie diese Explizierung der eigenen (bewährten) Praxis anregend gelingen kann, wie die Einübung in diese Praxis (in anderen Lehr-/Lernformaten) realisiert werden kann etc. Damit wird didaktische Weiterbildung zur akademischen Weiterbildung, weil gleichzeitig das Selbstverständnis von Universität diskutierbar wird.

Damit werden auch sehr konkrete didaktische Aspekte zum Thema, an welchen sich Unterschiede zwischen der Bildungseinrichtung Universität und der Bildungseinrichtung Primarschule zeigen: An diesen Orten hat die Präsenzzeit unterschiedliche Funktionen. Was einleuchtend klingt, hat seine Konsequenzen: Eine Vorlesung beispielsweise muss entsprechend so gestaltet sein, dass ihre Anregungen eine ganze Woche andauern und insbesondere das Selbststudium anregen. Ähnlich wie Evaluationsbögen zu studentischen Lehrveranstaltungsbeurteilungen sich nicht auf den Auftritt

von Dozierenden in dieser Vorlesung beschränken dürfen, sondern insbesondere mindestens auch die längerfristige „kognitive Aktivierung“ einbeziehen sollten, müssen auch Kompetenzmodelle solchen Überlegungen Rechnung tragen.

Ähnlich sind die Referenzpunkte für die Gestaltung von Leistungsnachweisen und damit eben auch für die hochschuldidaktischen Konzepte, Modelle und Weiterbildungsangebote. Leistungsnachweise haben in diesem Framework zur Forschungsorientierung in Lehre und Studium insbesondere die Funktion, zentrale wissenschaftliche Handwerksweisen und akademische Grundhaltungen und damit also ein Ausschnitt gelungener universitärer Bildungsprozesse nachzuweisen. Hochschuldidaktische Überlegungen zu Leistungsnachweisen beschränken sich also nicht lediglich auf Objektivitäts- und Validitätsfragen, sie beschränken sich ebenso wenig auf psychologische Mechanismen bei Prüfungsvorbereitung, -durchführung und -auswertung, sondern sie werden insbesondere die Frage stellen, wie Form und Inhalt mit akademischer Bildung und wissenschaftlicher Persönlichkeit zusammenhängen.

In der englischsprachigen Debatte zu einer *Scholarship of Teaching and Learning* wird zudem eine weitere Verknüpfung von Lehre und Forschung thematisiert: Die eigene Lehre als Erkundungs- und Diskussionsgegenstand. Trigwell et.al. (2000) beispielsweise unterscheiden in ihrem Modell vier Dimensionen, die eine *Scholarship of Teaching and Learning* umfasst: *Informed dimension*, *Reflection dimension*, *Communication dimension* und *Conception dimension*.

Solche Konzepte betonen insbesondere die Bedeutung einer wissenschaftlichen Fundierung und eines wissenschaftlichen Austauschs gerade auch in Lehrfragen, sie finden inzwischen ebenso Anwendungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung wie auch im Bereich akademischer Laufbahnen oder Mittelvergabe.

#### **4. Hochschuldidaktik – eine Einladung**

Kompetenzmodelle haben u.a. eine orientierende Funktion für hochschuldidaktische Weiterbildung. Entsprechend ist es nahe liegend, dass mit Kompetenzmodellen auch rasch die Diskussion um eine verpflichtende hochschuldidaktische Qualifizierung aufgeworfen wird, weil nun auch Differenzen zwischen Qualitätsansprüchen und tatsächlichen Lehrqualitäten beschreibbar werden.

Die immer wieder geäußerten Vorbehalte gegenüber einer allgemeinen Verpflichtung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung hängen insbesondere mit Vorbehalten gegenüber der damit nahe gelegten Rollenausgestaltung und also Konzepten von Hochschullehre zusammen. Befürchtet wird eine „Didaktisiererei“, die mit der Betonung von Lehrmethoden die Inhalte ebenso vergisst wie die Ansprüche an universitäre Bildung.

Hochschuldidaktik in unserem Verständnis versteht sich demgegenüber als Einladung an Hochschuldozierende und Lehrverantwortliche, die universitäre Lehre und

die Universität als Bildungseinrichtung gemeinsam zu erkunden, zu erörtern und weiterzuentwickeln (vgl. Tremp 2011b). Die Hochschuldidaktik kennt bereits heute einige Konzepte und Modelle, um dieses Gespräch über Lehre und Studium, über Lehrverständnisse und Lehrqualität und eben auch über notwendige Lehrkompetenzen zu strukturieren und mit Anregungen aus Forschung und bewährter Praxis zu bereichern.

Hochschuldidaktik ist hier das Vorhaben, das sich als Kultivierung des Lehrens und Lernens an Universitäten charakterisieren lässt. Damit verbunden ist ein Plädoyer für eigenständige Konzepte aus den Universitäten, die eben die Besonderheit nicht nur als Abgrenzung gegenüber anderen Stufen des Bildungssystems pflegen, sondern diese Besonderheit auch als Verpflichtung verstehen, differenzierte Modelle vorzulegen.

Diese Eigenständigkeit der universitären Didaktik zeigt sich dann wohl weiterhin auch in Begriffen, die sich aber nicht als Entschuldigung für Schlendriane und Grund zu arroganter Abgrenzung verstehen, sondern als Diskussionsbasis – auch über die verschiedenen Stufen des Bildungssystems hinweg.

## Literatur

- Brinker, Tobina & Schumacher, Eva-Maria (im Druck): Fachhochschullehrende coachen und beraten. In: Berendt, B., Voss, H.-P., Tremp, P. & Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz Emanuel Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Göttingen: Hogrefe
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen (1995). Verfügbar unter [www.admin.ch/ch/d/sr/c414\\_71.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/c414_71.html)
- Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm (1999/1836). Die Lebensfrage der Zivilisation. Oder: Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe der Zeit. In: Ders.: Sämtliche Werke, Band 19. Herausgegeben von Gert Geissler. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 295-334
- Eugster, Balthasar (2011, im Druck): Die Einheit von Forschung und Lehre. Eine Annäherung. In: Weil, Markus; Schiefner, Mandy; Eugster, Balthasar & Fütter, Kathrin (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik: Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann
- Forneck, Hermann J. et al. (2009). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW. Bern: hep
- Frijhoff, Willem (1996). Grundlagen. In: Walter Rüegg (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution. München: Beck, 53-102
- Hochschulrektorenkonferenz (2008). Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Verfügbar unter [www.hrk.de](http://www.hrk.de)
- Humboldt, Wilhelm von (1964). Über die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen. In: Ders.: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Band IV. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 168-87
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC). CORE STANDARDS. Verfügbar unter [www.ccsso.org/Resources/Publications.html](http://www.ccsso.org/Resources/Publications.html)

- Kunter, Mareike, Klusmann, Ute & Baumert, Jürgen (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et.al.: Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim; Basel: Beltz, 153-65
- Maag Merki, Katharina (2006): Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen. Bern: Haupt
- Olbertz, Jan-Hendrik (1997). Hochschulpädagogik – Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In: Kell, Adolf & Olbertz, Jan-Hendrik: Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 246-284
- Oser, Fritz (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger, 215-342
- Paetz, Nadja-Verena et al. (2011). Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Paulsen, Friedrich (1919/1921). Geschichte des gelehrten Unterrichts. Auf den deutschen Schulen und Universitäten von Ausgang des Mittelalters bis zu Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung auf den klassischen Unterricht. 2 Bände. Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999, verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/13870.php>
- Schimank, Uwe & Winnes, Markus (2001). Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderheft 20, 295-325
- Schleiermacher, Friedrich (2000/1808). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In: Ders.: Texte zur Pädagogik, Band 1. Frankfurt: Suhrkamp, 101-65
- Schwinges, Rainer Christoph (1993). Der Student in der Universität. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band 1: Mittelalter. München: Beck, 181-223
- Spiel, Christiane, Wolf, Patrick & Popper, Vera (2002). Lehre und Lehrevaluation - (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. In: Zeitschrift für Psychologie 210(1), 27-39
- Stahr, Ingeborg (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Schneider, Ralf et.al. (Hg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann, 70-87
- Stichweh, Rudolf (1994). Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen. Frankfurt: Suhrkamp
- Swiss Faculty Development Network SFDN (2001): Towards effective teaching and learning at Swiss universities. Verfügbar unter [www.sfdn.ch](http://www.sfdn.ch)
- Tremp, Peter (2009). Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (1), 5-11
- Tremp, Peter (2011a, im Druck): Universitäres Fachstudium: Wissenschaftliche Kompetenzen – modularisierte Strukturen – forschungsorientierte Lehre. In: STIMULUS. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik
- Tremp, Peter (2011b, im Druck): Hochschuldidaktik als Einladung. In: Weil, Markus; Schiefner, Mandy; Eugster, Balthasar & Futter Kathrin (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann
- Trigwell, Keith et.al. (2000). Scholarship of Teaching: a Model. In: Higher Education Research & Development, 19 (2), 155-168
- Viebahn, Peter (2009). Lehrende in der Hochschule: Das problematische Verhältnis zwischen Berufsfeld und Lehrkompetenzentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (1), 37-49
- Weber, Wolff-Dietrich (2009): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar
- Wissenschaftsrat (2008). Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. Verfügbar unter [www.wissenschaftsrat.de](http://www.wissenschaftsrat.de)

Rudolf Egger

## Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen

*„Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Überrest seiner Selbsttätigkeit freiwillig zu opfern. Er glaubt sich der Sorge überhoben, die uns in fremden Händen sieht, und genug zu tun, wenn er ihre Leitung erwartet und ihr folgt.“*  
(Humboldt 1792, S. 10)

Unsere großen Bildungsinstitutionen (wie die Schule oder die Universität) vermitteln im erlebbaren Alltagsgeschäft des Unterrichtens und Anweisens (sowohl bei den in ihnen Lehrenden als auch den Lernenden) quasi als Subtext sehr oft die Botschaft, dass Lernen und Lehren eine zwar prinzipiell subjektive Angelegenheit, aber letztlich doch ein formalistisches, wenig Spielraum lassendes, formales Ablaufen der Stoffvermittlungs-Rennbahn (= Curriculum) ist. Dabei entsteht (wiederum für Lehrende und Lernende) der Eindruck, dass hier nichts Wertvolles oder Nützliches für die Person oder die Gesellschaft „produziert“ wird. In einer Abfolge von mehr oder weniger vordefinierten Lernschritten werden curricular festgeschriebene Inhalte in Produktform dargeboten und von den Lernenden „konsumiert“. Dadurch entsteht, abseits der vielen anderen lernhemmenden Faktoren (wie z. B. der mangelnden Zeit, der geringen Antizipationskraft der Bedeutung von Bildung u. dgl.), ein Klima der Beliebigkeit, der Unverbindlichkeit und Gleichgültigkeit Bildungsprozessen gegenüber, das weit entfernt ist von einem Gefühl der Ernsthaftigkeit, der individuellen Entwicklungsfreude und der lernenden Teilnahme an der Gesellschaft. Universitäre Lehre ist innerhalb dieser Faktoren noch dadurch gekennzeichnet, dass ein Großteil der hier tätigen Menschen sich in erster Linie als WissenschaftlerInnen begreift, deren Hauptaufgaben darin bestehen, Forschungsarbeiten erfolgreich abzuschließen. Beinahe alle Karrieremöglichkeiten an der Universität hängen in der Regel nicht von Lehrerfolgen ab, sondern sind durch wissenschaftsimmanente Kriterien begründet. Dies hat wiederum beachtliche Konsequenzen für den Stellenwert der Lehre und deren Entwicklung.

War die Humboldt'sche Universität noch durch das Diktum der „Bildung durch Wissenschaft“ gekennzeichnet, so ist dieses Einheitspostulat kaum noch tatsächlich spürbar. Von einer Einheit der Wissenschaft kann heute nirgends mehr gesprochen werden. Schon an einer Universität, ja oft auf einem einzigen Institut, stehen sich unterschiedlichste Auffassungen, Methoden, Bereichsfelder von Wissenschaft und Wis-