

**Martin HEINRICH, Nicole KRONBERGER, Jürgen MAASZ<sup>1</sup> & Walter ÖTSCH (Linz)**

## **Bildung für die Qualität der Lehre – Ein hochschuldidaktischer Lehrgang an der JKU Linz**

### **Zusammenfassung**

Im Jahre 2004 startet an der Johannes Kepler Universität (JKU) Linz ein neues hochschuldidaktisches Bildungsangebot für alle Lehrenden, an dem alle nach dem 1.1.2004 Angestellten laut Dienstvertrag teilnehmen müssen. Der in diesem Beitrag vorgestellte Lehrgang „Bildung für die Qualität der Lehre“ wird vom Zentrum für soziale und interkulturelle Kompetenz der JKU angeboten. Das Konzept für den Lehrgang wurde in den letzten Monaten von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe erstellt.

Im Beitrag skizzieren wir zunächst die Rahmenbedingungen und die Ausgangspunkte des Konzeptes. Im Zentrum steht die Vorstellung des geplanten Lehrgangs, der im Juni 2004 begonnen hat. Im Ausblick versprechen wir unter anderem einen Bericht über die Evaluation des ersten Lehrgangs.

### **Schlüsselwörter**

Personalentwicklung, Qualität der Lehre

## **Formation for the Quality of Education – A Curriculum for Didactics in Higher Education at JKU Linz**

### **Abstract**

Since 2004 Johannes Kepler University (JKU) Linz offers a new curriculum for didactics in higher education that is obligatory to all those university lecturers appointed by the university after January 2004. This curriculum „Bildung für die Qualität der Lehre“ (Formation for the Quality of Education) is organized by the university's Centre for Social and Intercultural Competence. The concept for the curriculum has been drawn up by an interdisciplinary working group within the last few months. In this contribution we outline the framework and the core ideas of the concept. The main part of the chapter details the projected curriculum that has started in June 2004. In a final outlook we promise an evaluative report on the first curriculum.

### **Keywords**

Staff development, quality of teaching

---

<sup>1</sup> e-Mail: [Juergen.Maasz@jku.at](mailto:Juergen.Maasz@jku.at)

## 1 Rahmenbedingungen und Ausgangspunkte

Mit dem Inkrafttreten des UG 2002 stehen die Universitäten vor besonderen Herausforderungen. Die erweiterte Autonomie bedeutet Veränderungsprozesse. Um diese Veränderungen nachhaltig erfüllen zu können, bedarf es einer laufenden Qualifizierung des gesamten Personals. Das UG 2002 weist an mehreren Stellen direkt oder indirekt auf die Notwendigkeit einer systematischen Personalentwicklung an den Universitäten hin (z.B. in den §§ 1, 3, 11 und 13, Abs. 2). Die Johannes Kepler Universität Linz hat in einem ersten Schritt im Frühjahr 2004 einen Personalentwicklungsplan für das wissenschaftliche Personal erarbeitet. Darin wird auch die didaktische Förderung des Lehrpersonals, insbesondere der neu eingestellten MitarbeiterInnen, als wichtige Entwicklungsmaßnahme betont. Im Rahmen des Personalentwicklungsplans wurde das Konzept eines hochschuldidaktischen Lehrgangs „Bildung für die Qualität der Lehre“ entworfen.

Organisatorischer Träger der Personalentwicklung für die wissenschaftlichen MitarbeiterInnen an der Johannes Kepler Universität Linz ist das Zentrum für soziale und interkulturelle Kompetenz, das Anfang 2004 als Institut außerhalb der Fakultäten eingerichtet und dem Rektor direkt unterstellt wurde. Das Zentrum wurde im Jahre 1999 ursprünglich als „Interdisziplinäres Zentrum für soziale Kompetenz“ an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät eingerichtet. Es sollte eine „freie Kooperationsplattform aller interessierten und aktiv mit dem Problemkreis in Forschung und Lehre befassten WissenschaftlerInnen“ der Fakultät sein.<sup>2</sup> Das Zentrum verstand sich als freiwilliges Netzwerk zur Förderung der Zusammenarbeit über die Institute hinweg. Man wollte – was auch teilweise gelungen ist – eine integrative Gesprächskultur etablieren, die der vorherrschenden Vereinzelung in den Instituten bewusst entgegenwirken sollte. Der Zuspruch zum Zentrum war vor allem in der ersten Zeit überraschend positiv und es wurden zügig eine Reihe von Vorhaben sowohl in der Forschung als auch in der Lehre und Weiterbildung umgesetzt – im Bereich der Hochschuldidaktik u.a. ein „Jour fixe“ für Hochschul-lehrerInnen (ein dreistündiges Treffen einmal pro Monat) sowie hochschuldidaktische Kurse und Trainings.<sup>3</sup> Mit der Aufwertung des Zentrums als Institut ist dieses nun erstmals in der Lage, ein kontinuierliches Programm über mehrere Semester zu entwickeln und längerfristige strategische Vorhaben, wie den neuen hochschuldidaktischen Lehrgang „Bildung für die Qualität der Lehre“, umzusetzen. Dieser Lehrgang wird in einem Leistungsvertrag mit dem Rektor eingerichtet und mit einem fixen Budget ausgestattet.<sup>4</sup> Das im Folgenden dargestellte Lehrgangs-

---

<sup>2</sup> Vgl. ALTRICHTER, Herbert, BRUNNER-KRANZMAYR, Elisabeth, DIETZ, Jeanette, HOLLEY, Heinz, KETTE, Gerhard, ÖTSCH, Walter, PFEIL, Gisela, REBER, Gerhard & STÖBICH, Tina: das Interdisziplinäre Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Linz – Konzepte und erste Erfahrungen, in ZSfHD 2-3/2000, 101 – 109.

<sup>3</sup> Über die vom Zentrum im November 2000 organisierte Tagung „Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Universitäten“ wurde im Heft 2-3/2000 der ZSfHD ausführlich berichtet.

<sup>4</sup> Das Zentrum versucht die ursprüngliche Netzwerks-Idee auch in der neuen Organisationsform beizubehalten. Die Mehrzahl der Mitglieder verbleiben an ihrem Stamminstitut und arbeiten im Zentrum in Form einer Doppelzuordnung mit. Die Agenden des Zen-

konzept wurde von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe der rechtswissenschaftlichen, technisch-naturwissenschaftlichen sowie der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der JKU entwickelt.

## 2 Hochschuldidaktischer Hintergrund

„Im Gegensatz zu den Lehrern fast aller Schularten erhält der Hochschullehrer keine Ausbildung für den Unterricht. Er darf ohne Vorkenntnisse, mitunter sogar unter schweren Fehlannahmen über die psychologischen, didaktischen und sozialen Voraussetzungen des Lernens unterrichten. Beim Versuch, sich einschlägige Kenntnisse und Fertigkeiten eigenständig anzueignen, findet er nur wenig Hilfe: Die deutsche hochschuldidaktische Literatur ist selten auf verwertbare Handlungsanweisungen ausgelegt, und hochschuldidaktische Kurse werden bisher allenfalls sporadisch angeboten,“ schrieb Brigitte Eckstein, seinerzeit Professorin für Kristallphysik (!) an der TU Aachen, im Januar 1978 zur Einführung ihres auch heute noch sehr lesenswerten Buch „Einmaleins der Hochschullehre“ (ECKSTEIN 1978). Seit 1978 ist in Deutschland und Österreich, das sich in den hier relevanten hochschuldidaktischen Fragen nicht wesentlich von Deutschland unterscheidet, zwar viel über die Qualität der Lehre gesprochen worden, aber sehr viel hat sich de facto nicht geändert. Die materiellen Rahmenbedingungen der Lehre sind schlechter geworden, erhöht hat sich etwa die Zahl der Studierenden pro HochschullehrerIn.

Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildungen sind nach wie vor eher die Ausnahme. Dies zeigt etwa eine Internetrecherche zu hochschuldidaktischen Bildungsmöglichkeiten. Exemplarisch verweisen wir auf den Überblick über die Situation in Nordrhein-Westfalen<sup>5</sup>, in dem für viele Hochschulen die Situationsbeschreibung heißt „Eine spezielle hochschuldidaktische Weiterbildung gibt es nicht.“

Einen guten Einstieg in die Diskussion von Fragen wie „Was gibt es schon? Was ist möglich?“ liefert ein Projektabschlussbericht von Rolf Schulmeister u.a.<sup>6</sup>, der von einem Modellversuch „Lehrqualifikation für Wissenschaft und Weiterbildung“ berichtet. Andere positive Beispiele für hochschuldidaktische Angebote finden sich etwa an der TU München<sup>7</sup>, oder am IZHD Bielefeld<sup>8</sup>.

---

trums sind (im Rahmen der Strategiedebatte des Senats) in Form eines umfangreichen „Entwicklungskonzepts für den bereichsübergreifenden Aufbauschwerpunkt ‚Interkulturelle und soziale Kompetenz‘“ festgelegt. Sie beinhalten u.a. die Organisation interkultureller Trainings sowie Forschungsvorhaben und Vernetzungen auf dem Gebiet der Kulturwissenschaften, -u.a. den Versuch, kulturwissenschaftlich arbeitende Personen an allen Linzer Universitäten unter Einschluss der Pädagogischen Akademien im Rahmen der Plattform *cultnet.linz* zu vernetzen.

<sup>5</sup> Siehe: <http://www.diejungeakademie.de/wisspol/angebote/Nordrhein-Westfalen.htm>

<sup>6</sup> Siehe: <http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Abschlussbericht.pdf>

<sup>7</sup> Siehe: <http://www.prolehre.tu-muenchen.de/semprogr.htm>

<sup>8</sup> Siehe: <http://www.uni-bielefeld.de/IZHD/1024x768/index.htm>

### 3 Grundprinzipien des Lehrgangs

Der Konzeption des Linzer Lehrgangs liegt die empirisch begründete Einschätzung zugrunde, dass bei der Auswahl von Lehrenden an Hochschulen (Berufungen) aufgrund langer Tradition die fachliche Qualifikation im Mittelpunkt steht. Die überwiegende Mehrheit der HochschullehrerInnen lehrt nach wie vor ohne Ausbildung oder Studium im Bereich Pädagogik/Didaktik/Psychologie und Soziologie des Lernens und Lehrens. Oft beginnen die neuen KollegInnen ihre Lehrtätigkeit mit großer innerer (und teilweise auch deutlich erkennbarer äußerer) Unsicherheit. In dieser Situation liegt es nahe, auf didaktische Methoden zurückzugreifen, die aus der eigenen Lernerfahrung bekannt sind und scheinbar weniger soziale und didaktische Kompetenz erfordern als andere, nämlich Varianten des Frontalunterrichts (Vortrag, Vorlesung, Präsentation, Vorrechnen, Vorlesen etc.), ergänzt durch schriftliche Aufgabenstellungen wie Übungsaufgaben und Klausuren.

Es scheint viel einfacher, sich auf die eigene fachliche Kompetenz zu stützen und darauf aufbauend vorzutragen, als sich auf offene Methoden einzulassen, die neue soziale und didaktische Kompetenzen erfordern. Nach einem gut vorbereiteten Vortrag – so das oft zu hörende Argument – fühlen sich Lehrende sicher, dass die wichtigen Informationen in der richtigen Reihenfolge zur Kenntnis gebracht wurden. Lässt man die Studierenden diskutieren oder eine Gruppenarbeit machen, dann würden im Gegensatz dazu oft nicht ganz korrekte Argumente oder Darstellungen im Raum stehen bleiben, weil die Zeit nicht ausreicht, alle fehlerhaften Stellungnahmen zu korrigieren. Manche KollegInnen räumen allerdings auch ein, dass sie selbst nicht wissen, ob sie das Thema so gut beherrschen, dass sie in der Lage wären, alle nicht richtigen oder passenden Beiträge sofort zu erkennen und spontan und angemessen zu reagieren.

Dass die vorherrschende Form der Lehre vielfach so stark auf die Person der Lehrenden konzentriert ist, hat auch mit der Ansicht zu tun, solch eine Form der Lehre sei pädagogisch optimal. Dabei wird übersehen, dass eine – auch technisch unterstützte – optimierte Form der Informationsdarbietung nicht automatisch zu einem guten Lernerfolg führen muss. Nach wie vor gilt die schlichte Maxime: „Man lernt, was man tut“ (viel besser als das, was man nur hört oder sieht).

Im unten beschriebenen Lehrgang werden weder traditionelle Lehrformen einseitig abgelehnt noch andere unkritisch angepriesen. Das Ziel ist die Förderung von Methodenvielfalt und die Option, verschiedene Methoden nutzen zu können.

### 4 Übergreifende Zielsetzungen des Lehrgangs

In den folgenden vier Punkten werden stichwortartig die übergreifenden Zielsetzungen des Lehrgangs zusammengefasst. Diese Zielsetzungen werden ergänzt bzw. detailliert durch die Ziele der einzelnen Module, die weiter unten beschrieben werden.

## 4.1 Qualität der Lehre

Das Vorurteil, eine gute Lehre sei im Wesentlichen auf das angeborene Talent der Lehrenden zurückzuführen, hält sich nur bei jenen, die die einschlägigen pädagogischen Studien nicht zur Kenntnis genommen haben. Selbst wenn es bei der Fähigkeit zum Lehren (im Unterschied zu allen anderen menschlichen Fähigkeiten wie etwa dem Musizieren oder dem Sport) nur auf das Talent und nicht auf eine gründliche Ausbildung und ein intensives Training ankäme, bliebe noch als Argument, dass Talente üblicherweise dünn gesät sind. Wollten die Universitäten nur jene wenigen zur Lehre „talentierten“ Personen beschäftigen, dann stünden große Veränderungen im Bereich Personal auf der Tagesordnung.

Die Vorstellung vom „geborenen (Hochschul-)Lehrer“ (-Lehrerin) – der/die deswegen in hochschuldidaktischer Hinsicht nicht weiter zu qualifizieren sei – ist zudem schon aus systematischen Gründen ein Indikator für eine unterkomplexe Wahrnehmung von pädagogischer Realität. Der Fokus auf die (angeborenen) Fähigkeiten der Lehrenden lässt systematisch die anderen Beteiligten im Schatten stehen. Anstatt die Lernenden hier im Gedankenraum an die Peripherie zu verweisen, käme es vielmehr darauf an, deren Ausgangslagen und Bedürfnisse in das Zentrum der pädagogischen Reflexionen zu stellen. So betrachtet werden dann auch die „Ausbildungsdefizite“ beim vermeintlichen Naturtalent kenntlich: Eine Sensibilität für heterogene Lerngruppen, Divergenzen im soziokulturellen Hintergrund oder auch geschlechtsspezifische Differenzen wird kaum als „angeboren“ angenommen werden können. Für diese Aspekte der Lehre ist daher eine dezidierte Sensibilisierung notwendig.

Wir gehen davon aus, dass eine hochschuldidaktische Grundausbildung einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Qualität der Lehre an der JKU leisten wird.

## 4.2 Berufungen und Habilitationen

Nach bisher gültigem Recht in Österreich und in vielen anderen Ländern der Welt sind didaktische Qualifikationen unabdingbare Voraussetzung für Berufungen und Habilitationen. Leider wurde dieses Erfordernis bislang wenig ernst genommen: an die Stelle wissenschaftlicher Gutachten zur didaktischen Qualifikation kamen oft nur Stellungnahmen von Studierenden zu ihren Erfahrungen in Lehrveranstaltungen der Bewerber oder subjektiven Einschätzungen aufgrund von einzelnen Vorträgen zum Einsatz. Stellen wir uns einmal für einen Augenblick vor, die fachliche Qualifikation von WissenschaftlerInnen würde auf diese Weise begutachtet!

Wir gehen davon aus, dass der erfolgreiche Abschluss des Lehrgangs „*Bildung für die Qualität der Lehre*“ in Zukunft an der JKU eine zentrale Grundlage für die Beurteilung didaktischer Qualifikationen sein wird. Personen, die sich an anderen Universitäten um eine Stelle bewerben, sollen so einen spürbaren Vorsprung bekommen. Im Falle einer weiteren Anstellung oder von Hausberufungen von Personen, die die hochschuldidaktische Grundausbildung erfolgreich absolviert haben, soll die Qualität der Lehre an der JKU langfristig gesteigert werden.

### 4.3 Imagefragen

In Zukunft werden im Bildungssystem verstärkt internationale Leistungstest und bildungsökonomische Vergleiche üblich sein. Legitimationsprobleme öffentlicher Bildungsinstitutionen werden auch mit der Qualität der Lehre an den Universitäten in Zusammenhang gebracht. Angesichts des so vielerorts entstandenen Legitimationsdefizits soll eine hochwertige hochschuldidaktische Grundausbildung das Image der JKU in der Öffentlichkeit positiv beeinflussen.

### 4.4 Qualität der Arbeit = Arbeitsplatzqualität

Eine hochwertige hochschuldidaktische Grundausbildung kann und soll dazu beitragen, dass die Lehrenden an der Universität ihren Verpflichtungen besser nachkommen und sich dabei sicherer und in der Konsequenz auch wohler fühlen können. Auf diese Weise sind positive Effekte für die Motivation in der Lehre zu erwarten.

## 5 Module des Lehrgangs

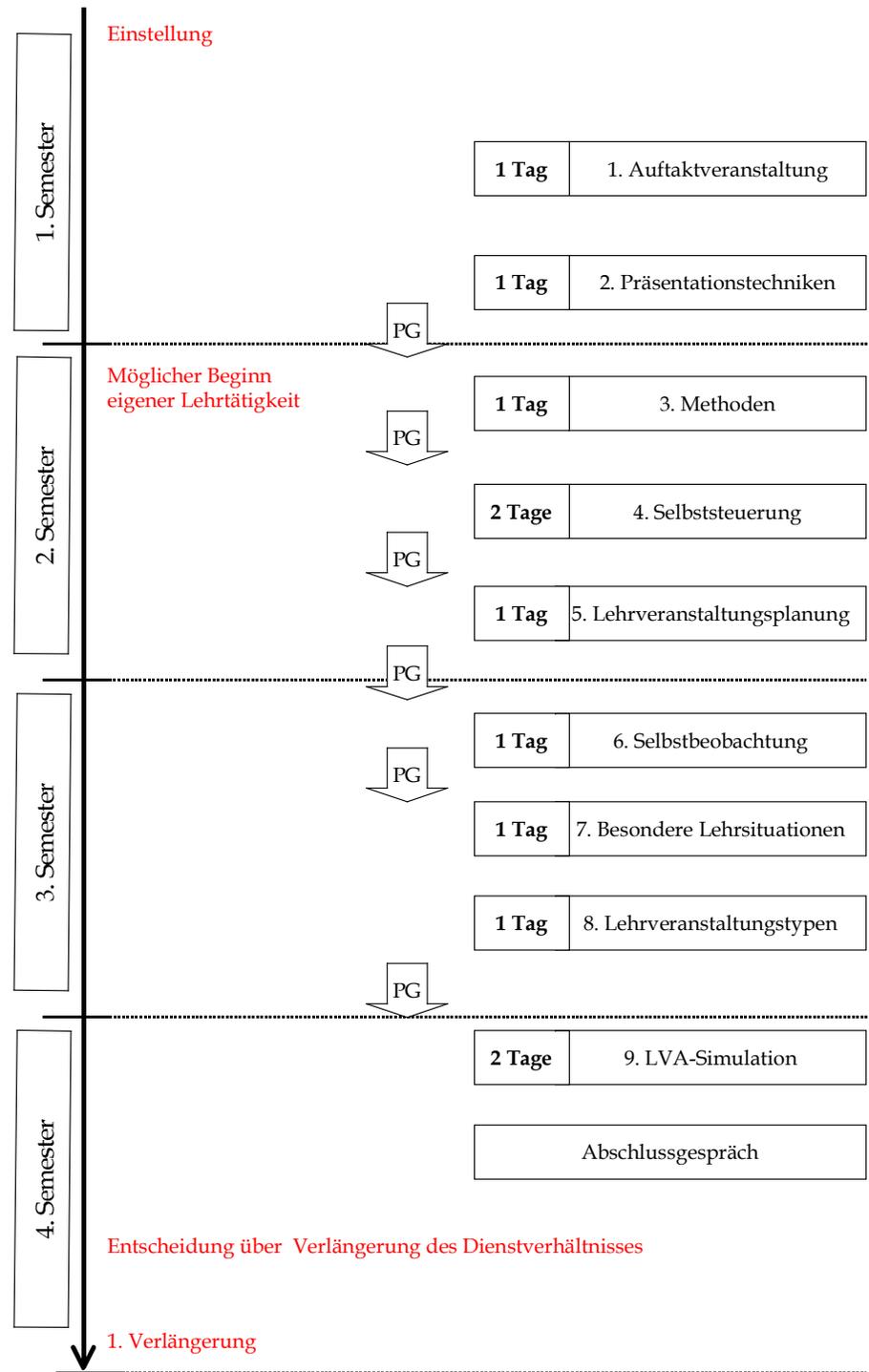
In einer Auftaktveranstaltung finden sich die ca. 20 TeilnehmerInnen zunächst in Gruppen („Peergroups“ aus 3-5 Personen) zusammen, in denen sie für die gesamte Dauer des Lehrganges zusammenarbeiten. Die Gruppen sollen eine informelle Vernetzung zwischen den TeilnehmerInnen fördern und ihnen ein Diskussionsforum bieten. Dadurch soll ein wechselseitiges Lernen sowie eine Vertiefung der Modulinhalte angeregt werden. Die Peergroups treffen sich nach jedem Modul zumindest einmal zur Bearbeitung von Reflexionsfragen, die von den TrainerInnen des jeweiligen Moduls gestellt wurden. Zudem sollen sich die Mitglieder der Peergroups wechselseitig in ihren Lehrveranstaltungen besuchen und einander Feedback geben.

Diese den Lehrgang begleitende Parallelstruktur, die von der reflektierenden Kleingruppenarbeit ihren Ausgangspunkt nimmt und bis hin zum institutionalisierten Peer-Review reicht, wird jedoch nur dann ihr volles Potenzial entfalten, wenn korrespondierend dazu die inhaltliche Vernetzung der Modulinhalte gelingt. Daher ist das TrainerInnenteam zur Koordination der Aktivitäten verpflichtet und zur regelmäßigen Rückkopplung mit dem Steuerungsteam aufgefordert.

Der folgende Ablaufplan gewährt einen Überblick über die einzelnen Module des Lehrgangs, bevor diese im Folgenden durch kurze inhaltliche Bestimmungen und didaktisch-methodische Kommentare skizziert werden.

### 5.1 Zeitstruktur des Lehrgangs

(im Rahmen einer Erstanstellung als wissenschaftliche MitarbeiterIn auf 2 Jahre; siehe Abb. 1)



Legende: PG = Peergruppen [mind. einmal zwischen den Seminaren]

Abb. 1: Zeitstruktur des Lehrgangs

## 5.2 Auftaktveranstaltung

In der Auftaktveranstaltung sollen nicht nur Informationen über den Lehrgang bereitgestellt werden, sondern auch die Notwendigkeit für einen verbindlich vorgeschriebenen Lehrgang vermittelt werden, d.h. die TeilnehmerInnen sollen für hochschuldidaktische Fragestellungen sensibilisiert werden. Denn einige TeilnehmerInnen werden möglicherweise den Lehrgang nicht als Hilfestellung, sondern als lästige Pflichtübung auffassen, der sogar seinerseits zusätzliche Unsicherheit stiftet. Um solche motivationshemmenden Differenzen abzubauen, muss zunächst die „objektive Notwendigkeit“ einer „*Bildung für die Qualität der Lehre*“ kommuniziert werden. Die Veranstaltung dient aber auch dazu, die von uns herausgestellten hochschuldidaktischen Desiderate mit den spezifischen Interessen und Erwartungen der TeilnehmerInnen abzugleichen bzw. letztere zunächst zu eruieren. Eine solche Erkundung der jeweiligen Voraussetzungen aufseiten der TeilnehmerInnen muss selbst schon dem eigenen hochschuldidaktischen Anspruch gerecht werden (z.B. durch Partnerinterviews). Dass wir es im Lehrgang nicht bei einer konsequenzlosen Abfrage von Befindlichkeiten bewenden lassen wollen, sondern diese Ergebnisse zugleich didaktisch produktiv zu wenden versuchen, dokumentiert bereits die im Lehrgangcurriculum verankerte Institution der Peer-Groups als Kleingruppe mit der Aufgabe selbstgesteuerten Lernens. Diese Funktion der Peer-Groups muss in der Auftaktveranstaltung transparent gemacht werden. Nur dann werden die Teilnehmer sie auch als produktive Form der Auseinandersetzung mit neuen Lernerfahrungen begreifen können.

## 5.3 Präsentationstechniken

Auch für die Veranstaltung zu den Präsentationstechniken ist uns der Vorbildcharakter wesentlich. Das impliziert, dass hier nicht die abstrakte Vermittlung von Techniken oder die Imitation vermeintlich kontextungebundener Präsentationstechniken intendiert ist. Im Unterschied zu manchem kommerziellem Kurs zur Präsentationstechnik soll nicht angestrebt werden, dass alle TeilnehmerInnen den vom Trainer bzw. der Trainerin als optimal erachteten Stil imitieren. Solche Mimesis an den vermeintlichen Profi führt erfahrungsgemäß zu einer Desensibilisierung gegenüber den intendierten Lerneffekten: Die Präsentationstechnik wird dann als Technik zum Allheilmittel bzw. zur technokratischen Rettung aus der pädagogischen Unsicherheit hypostasiert. Aus dem Blick geraten dabei die Lernenden, in deren Sinne die ganze Aktivität eigentlich betrieben werden sollte. Eine Hinführung zur Fähigkeit einer Bedingungsanalyse beider Seiten (der Lernenden wie der Lehrenden) wird daher im Modul enthalten sein. Einer lerneradäquaten Präsentation korrespondiert dann aufseiten der Lehrenden eine Vortragsweise, die deren Persönlichkeit angemessen ist. Ziel der Präsentation von Kurzvorträgen in Kleingruppen und der damit verbundenen Beratung ist es daher, die TeilnehmerInnen in ihrer je eigenen (Lehr-)Persönlichkeit und individuellen Vortragsweise zu stärken. Am Ende dieses Moduls sollte jede/r TeilnehmerIn zumindest typische Fehler beim Lehren/Präsentieren vermeiden können sowie die Medien besser einsetzen können und sich in der Konsequenz selbst sicherer beim Lehren fühlen.

## 5.4 Methoden des Lehrens und Lernens

Einem angemessenen Medieneinsatz korrespondiert in gelingender hochschuldidaktischer Praxis die Fähigkeit zur Methodenvielfalt. Am Ende des Moduls zu den Methoden des Lehrens und Lernens sollte jede/r TeilnehmerIn bereit und in der Lage sein, in seiner/ihrer Lehrveranstaltung den Einsatz anderer als der bisher üblichen Methoden zu versuchen. Diese Zielvorstellung impliziert sowohl die Kompetenz als auch den Willen zur Methodenvielfalt. Der Anspruch dieser Veranstaltung besteht entsprechend darin, andere Methoden auch als mögliche Formen gelingender Lehre erfahrbar zu machen. Nur so kann gewährleistet sein, dass die Vermittlung von Methodenkenntnissen weder zum passiven Wissensrepertoire wird, noch umgekehrt die Methodenvielfalt zum inhaltsleeren Selbstzweck mutiert. Dieses Modul bietet sich in besonderer Weise dafür an, die auch andernorts im Lehrgang erfahrene Methodenvielfalt zu reflektieren. Hier wird es neben der erfahrungsangereicherten Vermittlung eines Methodenrepertoires auch darum gehen, Hemmungen abzubauen, Vorannahmen bzw. Vorurteile zu revidieren, aber auch berechtigte Skepsis an nicht didaktisch legitimer Methodenvielfalt zu fördern. Mit dieser Form von selbst erlebter und reflektierter Erfahrung mit Methoden des Lehrens und Lernens hoffen wir im Sinne einer Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für methodische Fragen bzw. didaktische Phänomene einen nachhaltig wirksamen Beitrag zur Steigerung der Qualität der Lehre – über die unmittelbare Zeit nach dem Lehrgang hinaus – erbringen zu können.

Eine wichtige Voraussetzung zur Wahl einer Lehrmethode ist in der Regel auch eine implizite und mehr oder weniger ausgefeilte Theorie der Lehrenden über das Lernverhalten der Lernenden. Hier verhilft gute Theorie zur besseren Praxis. Wer etwa über den Zusammenhang von Gender und Lernen nachgedacht hat, kann in der eigenen Lehrveranstaltung wesentlich gezielter geeignete methodische Maßnahmen setzen, um spezifische Lernzugänge zu eröffnen oder konkrete Lernhemmnisse zu berücksichtigen. Das immer schon durch äußere Störungen potenziell gefährdete produktive Lernklima könnte sonst leicht unnötig belastet werden.

## 5.5 Selbststeuerung und Kommunikation in der Lehre

Der gezielte Aufbau einer geeigneten „Lernatmosphäre“ ist auch Thema des Moduls zur Selbststeuerung und Kommunikation in der Lehre. Eine entscheidende Variable ist dabei auch die eigene Befindlichkeit der Lehrperson selbst: wie sicher sie sich vor einer Gruppe fremder Menschen fühlt, ob und wie gelassen sie mit störenden Aktionen oder wechselnden Bedürfnissen von Seiten der Studierenden umgehen kann. Defizite in dieser Richtung haben viele Ursachen, z.B. mangelndes Wissen über das Spektrum der Möglichkeiten oder mangelndes Zutrauen in die eigene Fähigkeit, manchmal auch neue Akzente zu setzen. Lehrende haben bisweilen, zumindest unterschwellig, vor den Studierenden Angst. Sie fühlen sich in ihren Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt und erleben die Unterrichtssituation als Stress. Ängste dieser Art sind in der Regel tabuisiert. Die Lehrenden thematisieren sie nicht und tauschen sich nicht mit anderen darüber aus. In praktischen Rollenbeispielen sollen die TeilnehmerInnen daher frei vom realen Handlungsdruck den Umgang mit Situationen, die sie als schwierig erlebt haben, üben

können. So erhalten sie die Möglichkeit, im Durchgang durch die Reflexion das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern. Dazu gehört auch der bewusste Einsatz verschiedener Rollen im Unterricht, z.B. als Autoritätsperson (die klar die Bedingungen des Unterrichtens und der Leistungen der Studierenden festlegt) oder als LernanimatorIn (der oder die sich als DienstleisterIn für die Studierenden begreift). Beliebte Lehrer und LehrerInnen besitzen oft eine große Flexibilität hinsichtlich ihrer Rollen und ihres Statusverhaltens. Sie sorgen für Disziplin und einen geordneten Rahmen und sind gleichzeitig in der Lage, Studierende für neue Inhalte zu begeistern und als Lerncoach hilfreich zu agieren. Fähigkeiten dieser Art werden oft der „Persönlichkeit“ von Lehrenden zugesprochen, diesbezügliche Trainings gelten als „persönlichkeitsbildend“. Das Ziel des Lehrgangs ist indessen nicht, das Bild eines idealen Hochschullehrers oder einer idealen Hochschullehrerin zu propagieren (und so neue Überforderungen zu induzieren), sondern die Fähigkeit zu schulen, die eigenen Talente und Vorzüge im Unterricht zum Einsatz kommen zu lassen. Die Lehrenden sollen befähigt werden, den Hörsaal als sicheren Ort zu erleben, in dem sie frei sind, den ihnen entsprechenden Lehrstil zu praktizieren und neue Lehr- und Lernformen zu erproben.

## 5.6 Lehrveranstaltungsplanung

Dass solche „pädagogische Autonomie“ nicht mit didaktischer Willkür identisch ist, soll im Modul zur Lehrveranstaltungsplanung deutlich werden. Dass jede Lehrveranstaltung ein Bildungsziel und mehrere Lernziele haben sollte, ist eigentlich eine Trivialität. Die Lernziele sind indes entgegen der landläufigen Meinung nicht identisch mit dem zu Grunde liegenden Stoff. Diese Fehlannahme führt oft dazu, dass Lehrende – befragt nach den Zielen ihrer Veranstaltung – ein Abstract der behandelten Gegenstände liefern, dabei aber augenscheinlich sich der Differenz zu daraus ableitbaren möglichen Lernzielen der Studierenden nicht bewusst sind. Eine Lehrveranstaltungsplanung, die neben der Sachstruktur auch letztere reflektiert, wird in ihrer Chronologie, Phasierung und Methodik fundamental von der unreflektierten Form der Stoffvermittlung abweichen. Damit ist der hochschuldidaktische Anspruch an die Veranstaltungen benannt. Zugleich sind aber Effizienz und Angemessenheit der Vorbereitung im alltäglichen Geschäft notwendig, wenn die Novizen nicht am Arbeitsaufwand für ihre erste Veranstaltung verzweifeln sollen. Jedem Teilnehmer bzw. jeder Teilnehmerin soll daher auch geholfen werden, neben der Sensibilisierung für eine didaktisch gerechtfertigte Lehrveranstaltungsplanung auch hier sichtbare Fortschritte zu erzielen. Dazu beitragen können Informationen über typische Fehler und Defizite der Vorbereitung sowie praktische Übungen. Die Peergruppen können hier sinnvolle Aufgaben übernehmen, indem sie sich wechselseitig besuchen und die Vorbereitung einer Lehrveranstaltung mit deren Durchführung vergleichen. Solchen Formen des Feedbacks durch „kritische Freunde“ ermangelt es indes oftmals an Kriterien und Kategorien der Wahrnehmung.

## 5.7 Selbstbeobachtung/Feedback

Im Modul Selbstbeobachtung/Feedback werden daher Formen der kritischen Distanznahme (Durchbrechung von Wahrnehmungsmustern) eingeübt und Kriterien bzw. Indikatoren zur Bewertung von gelungenem bzw. misslungenem Hochschulunterricht zur Verfügung gestellt, damit die Unterrichtsbeobachtungen auch kriterienorientiert und systematisch stattfinden können.

## 5.8 Wahlpflichtbereich des Lehrgangs

In diesen ersten sechs Modulen ist das hochschuldidaktische Fundament für Standardaufgaben in der Lehre grundgelegt. Nicht berücksichtigt wurden dabei besondere *Lehrsituationen wie Prüfungen, Beratungsfälle, oder Formen des e-Learning*. Ebenfalls vernachlässigt wurden die unterschiedlichen *Lehrveranstaltungstypen (Großgruppen, Kleingruppen, Praktika/von Studierenden mitorganisierte Lehre)*. Auch zu allen diesen Arten von letztlich dann doch wieder „alltäglichen Sonder-situationen“ und „Lehrveranstaltungstypen“ gibt es Erfahrungswissen und approbierte Verfahrensweisen, die in den Wahlpflichtbereichen des Lehrgangs (Module 7 und 8) vermittelt werden: Prüfungs- und Beratungssituationen werden in Rollenspielen praktisch geübt, Verhaltensweisen in einer e-Learning-basierten Veranstaltung durchgesprochen und erprobt, und die Spezifika der verschiedenen Lehrveranstaltungstypen werden gesondert herausgestellt.

Die Reflexion unterschiedlicher Lehrmethoden wird mit praktischen Übungen und einem Erfahrungsaustausch verbunden. Eine der schwierigsten pädagogischen Aufgaben ist die Erziehung zur Selbständigkeit oder Mündigkeit. Wie können wir von den AbsolventInnen der Universität erwarten, dass sie am Tage der Sponsion zu selbständigen AkademikerInnen werden, wenn wir in den Lehrveranstaltungen immer alles so organisieren, als würden wir implizit voraussetzen, dass die Studierenden ohnehin nicht in der Lage wären, selbsttätig zu organisieren oder gestalten zu können – schon gar nicht eine Lehrveranstaltung?

## 5.9 Lehrveranstaltungssimulation

Die Reihe der Module endet entsprechend des zuvor formulierten Vernetzungsanspruchs mit einer die einzelnen Elemente des Lehrgangs – in Echtzeit und realer Komplexität – integrierenden Form: der Lehrveranstaltungssimulation. Die TeilnehmerInnen simulieren eine eigene Lehrveranstaltung und schlüpfen in die Rollen von Lehrenden und Lernenden. Sie erproben, wie sich Unterricht aufgrund der Erfahrungen und Einsichten, die Sie im Lehrgang gewonnen haben, konkret gestalten lässt. Das Feedback der anderen TeilnehmerInnen und der Lehrgangsleitung soll Ihnen dabei helfen, Ihre eigene Lehre nachhaltig zu verbessern.

## 6 Abschlussprüfung

Dem Wunsch, die Nachhaltigkeit der erfahrenen hochschuldidaktischen Bildungsprozesse zu sichern, dient auch die Einrichtung des *Lerntagebuchs*, das die TeilnehmerInnen begleitend zum Lehrgang führen sollen. Darin werden die persönlichen Entwicklungsschritte über den gesamten Lehrgang festgehalten. Es dient der Reflexion persönlich relevanter Erfahrungen in den Modulen, in den Peerguppen und in den eigenen Lehrveranstaltungen. Im Lerntagebuch sollen indes nicht nur „spektakuläre Ereignisse“ festgehalten werden, sondern gerade auch die ganz „alltägliche“ Lehrpraxis überdacht werden. Durch die kontinuierlichen Einträge wird es zur Beschreibung des individuellen Lernprozesses und erlangt damit eine Qualität, die weit über eine abschließende, resümierende Reflexion hinausgeht, indem es Wege und Irrwege der eigenen Entwicklung dokumentiert. Das Lerntagebuch ist – wie der Name schon sagt – als *privates Reflexionsmedium* gedacht. Dementsprechend sollten die Teilnehmer ihren eigenen Stil der Dokumentation entwickeln, der ihnen den größtmöglichen Nutzen bringt. Die Teilnehmer sollen sich nicht unter literarischen oder orthographischen Zwängen sehen. Das Einkleben von schriftlichen Rückmeldungen von Studierenden oder anderen Dokumenten kann ebenso sinnvoll sein wie Gedächtnisprotokolle bestimmter Lehrsituationen, vorläufige Interpretationen oder ganz allgemein Beobachtungen, Gefühle, Reaktionen, Vorahnungen und Hoffnungen in verschiedensten Lehrkontexten. Regelmäßige Eintragungen (incl. Datum und Angabe des Anlasses) sollten es aber ermöglichen, bei späterer Lektüre die Zusammenhänge wieder herzustellen. Das Führen eines Lerntagebuchs soll auf diese Weise ein entwicklungsorientiertes und selbstverantwortliches Lernen fördern und es ermöglichen, unterschiedlichen fach- und teilnehmerbezogenen Rahmenbedingungen zunehmend besser gerecht zu werden. Mit dem Lerntagebuch erarbeiten sich die TeilnehmerInnen eine individuelle Lehr-Dokumentation, die über den Lehrgang hinaus die eigene Lehrtätigkeit begleitet (*Instrument des Laufbahnmanagements*).

Die TeilnehmerInnen des Lehrgangs sollen ihre Leistungen anders als im Lerntagebuch aber auch nach außen hin dokumentieren. Daher sind sie dazu aufgefordert, für die abschließende Bewertung ihrer Leistungen ein *Portfolio*<sup>9</sup> zu erstellen, das bspw. folgende Teile beinhalten kann:

- kurze Darstellung einer eigenen Lehrveranstaltung, die im Lichte der neuen Erkenntnisse aus dem Lehrgang abgehalten wurde,
- Darstellung einer Lehrveranstaltungsplanung (begründete Beschreibung von Zielen, Methoden, Medieneinsatz, etc.),
- ein qualifizierter Beobachtungsbericht zu der Lehrveranstaltung eines Kollegen,
- selbst ausgewählte, evtl. kommentierte Teile aus dem eigenen Lerntagebuch, aus denen ein bestimmtes Reflexionsniveau über pädagogisch relevante Lernerfahrungen ersichtlich ist,

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu: THONHAUSER, Josef: Portfolios in der Lehrer/innenbildung: Begriff, Erwartungen und Erfahrungen. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1 (2001) Heft 4, 53-55.

- resümierende Reflexion der eigenen Lehrerfahrungen (Umsetzung) unter Berücksichtigung des Feedbacks durch die Peergroup (Hospitation) und der Modul-Inhalte,
- Bewertung des Lehrganges und der persönlichen Entwicklung.

Das Portfolio ist jedoch nicht nur notwendiges Dokument für eine positive Beurteilung des Lehrganges, indem es – im Gegensatz zum Lerntagebuch – eine öffentliche Dokumentation der eigenen Lehrtätigkeit sowie der Lernerfahrungen im Curriculum unter Berücksichtigung der verschiedenen Modulinhalt darstellt, sondern es kann auch die Funktion einer „direkten Leistungsvorlage“ gegenüber zukünftigen Arbeitgebern erfüllen, die sich nicht mit einem wenig aussagekräftigen Zertifikat einer Universität zufrieden geben wollen, sondern die hochschuldidaktischen Fähigkeiten und das didaktische Reflexionsvermögen des Bewerbers selbst in Augenschein nehmen wollen. Das Portfolio könnte somit bei zukünftigen Arbeitgebern (bspw. ausländischen Universitäten), die zunehmend an der „Qualität der Lehre“ interessiert sind, dem Zertifikat mehr Gewicht verleihen oder es sogar ersetzen. Eine solche Funktion des Portfolios als Form alternativer Leistungsbewertung ist freilich derzeit in der Wirtschaft noch nicht übliche Praxis. Aber gleiches gilt schließlich auch für die hochschuldidaktische Praxis, der gegenüber mittels der Lehrgangsgestaltung auch im Sinne einer Vorbildfunktion die sinnvolle und zielführende Einsetzbarkeit anderer Methoden hervorgehoben werden sollte.

Dieser Anspruch an die eigene „didaktisch-methodische Aufgeklärtheit“ gilt auch für die letzte Station des Bildungsgangs, die „Abschlussprüfung“, für die ebenfalls ein an der Universität nicht üblicher Weg gegangen werden soll. Statt einer Klausur, die immer droht nur totes didaktisches Wissen abzufragen, oder einem hochschuldidaktischen Rigorosum, das sich ebenfalls in der wenig geistreichen Reproduktion didaktischer Modelle erschöpfen kann, soll mit mindestens zwei Personen aus dem Leitungs- bzw. Trainerteam ein Abschlussgespräch geführt werden, dessen Grundlagen die Reflexionsfragen zu den Modulen und das Portfolio sind. Im Dialog sollen hier anhand des Portfolios Reflexionen über die Module im Zusammenhang mit der eigenen Lehrtätigkeit möglich werden und in Form von Zielformulierungen Vorstellungen über eigene zukünftige hochschuldidaktische Entwicklungsaufgaben diskutiert werden.

## 7 Ausblick

Wenn nun im Juni 2004 das Curriculum „Bildung für die Qualität der Lehre“ an der Johannes-Kepler Universität Linz zum ersten Mal startet, so wird dies für alle beteiligten Gruppen merkbare Veränderungen mit sich bringen: neu in die Universität eintretende Personen werden dazu verpflichtet, an dem Lehrgang teilzunehmen, das Zentrum für soziale und interkulturelle Kompetenz wird sich der Herausforderung einer reibungsfreien Organisation und Koordination stellen, ein Team von qualifizierten Trainern und Trainerinnen wird sich finden und koordinieren müssen, und auch das institutionelle Umfeld der Lehrgangs-TeilnehmerInnen wird mit neuen Impulsen, die die TeilnehmerInnen in ihr Herkunftsinstitut zurücktragen werden, konfrontiert sein. Es steht also ein hochschuldidaktisch bewegter Frühling bevor, der wie jeder Frühling frischen Wind und neues Leben in

die Universität bringen wird. Es bleibt zu hoffen, dass die angehenden Hochschul-lehrerInnen das neue Curriculum nicht nur als Pflicht, sondern vielmehr als Möglichkeit begreifen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten im Bereich der Hochschuldidaktik zu erweitern und zu vertiefen.

Auch wenn das Curriculum aufgrund lebendiger Diskussionen und reiflicher Überlegungen in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe konzipiert wurde, so ist in der Implementierungsphase doch mit dem einen oder anderen Frühlingsgewitter zu rechnen. Erst die Umsetzung des projektierten Lehrgangs wird zeigen, ob bzw. inwieweit die angebotenen Inhalte und Methoden den Bedürfnissen der Betroffenen entsprechen. Konsequenterweise wird es speziell im ersten Durchlauf des Lehrgangs von großer Bedeutung sein, laufend die Erfahrungen aller Beteiligten zu sammeln, und für eine Evaluierung und Weiterentwicklung des Curriculums nutzbar zu machen. So wird sich etwa zeigen, ob die zeitliche Abfolge der Module (teilweise vor und teilweise begleitend zur Lehrpraxis) tatsächlich als organisch aufeinander aufbauend erlebt wird. Weiters bedeutet die interdisziplinäre Zusammensetzung der TeilnehmerInnen-Gruppe, dass Personen mit unterschiedlichem Vorwissen, aber auch aus diversen Fachkulturen entstammend, aufeinander treffen werden. Auch können die TeilnehmerInnen des Lehrgangs in ihrem institutionellen Umfeld auf Gewohnheiten und Vorstellungen treffen, die die Umsetzung des erworbenen hochschuldidaktischen Wissens erschweren. Und schließlich darf man auch gespannt darauf sein, ob die Peer-Groups tatsächlich der herausfordernden Aufgabe gerecht werden, die erlernten Methoden und Konzepte in kollegialer Supervision zu reflektieren und auf den jeweils spezifischen Kontext zu übertragen.

Das Zentrum für soziale und interkulturelle Kompetenz wird sich daher begleitend der Frage nach einer geeigneten Form der Evaluation des Curriculums stellen müssen. So werden einerseits im Einstiegsmodul die Erwartungen und Motivationen der Lehrgangs-AnfängerInnen erhoben, die einzelnen Module werden aus der Sicht der TeilnehmerInnen bewertet, aber auch der Lehrgang als Gesamtheit muss bezüglich seines Aufbaus, der angebotenen Themen, der Auswahl der TrainerInnen und einer Reihe weiterer Aspekte kritisch reflektiert werden. Aufschlussreiche Informationen qualitativer Art sind auch von den ersten Abschlussgesprächen und der Einsicht in die erstellten Portfolios zu erwarten. Hier wird sich zeigen, inwieweit es gelingt, die TeilnehmerInnen des Curriculums zu einer selbstverantwortlichen und reflektierten Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Themen zu motivieren. Wünschenswert ist auch eine Befragung der TeilnehmerInnen einige Zeit nach Abschluss der Lehrgangs, um zu erkunden, ob und in welcher Weise der Lehrgang im Rückblick für die eigene Gestaltung des Hochschulunterrichts als förderlich gesehen wird, sowie auch welche Themen vermisst wurden. Schließlich zielt das Curriculum aber natürlich auch darauf ab, die Lehre an der Johannes Kepler Universität nachhaltig zu verbessern und so wird langfristig auch die Sicht der Studierenden zu berücksichtigen sein. Zu gegebener Zeit werden wir an den hochschuldidaktischen Frühling 2004 zurückdenken und über die Erfahrungen an der Johannes Kepler Universität Linz berichten.

## 8 Literaturverzeichnis

**Altrichter, Herbert, Brunner-Kranzmayr, Elisabeth, Dietz, Jeanette, Holley, Heinz, Kette, Gerhard, Ötsch, Walter, Pfeil, Gisela, Reber, Gerhard & Stöbich, Tina:** das Interdisziplinäre Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Linz – Konzepte und erste Erfahrungen, in ZSfHD 2-3/2000, 101 - 109

**Eckstein, Brigitte:** Einmaleins der Hochschullehre. Praktische Einführung in die Grundlagen und Methoden. München 1978

**Thonhauser, Josef:** Portfolios in der Lehrer/innenbildung: Begriff, Erwartungen und Erfahrungen. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1 (2001) Heft 4, 53-55

**Thonhauser, Josef:** Bewusstsein der eigenen Fähigkeit statt Rückblick auf übersprungene Hürden – die Portfolio-Idee in der Lehrerbildung. In: Winter, F., von der Groeben, A. & Lenzen, K.-D. (Hg.): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn /Obb. 2002, 184-191

**Vierlinger, Rupert:** Leistung spricht für sich selbst: „direkte Leistungsvorlage“ (Portfolio) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus. Heinsberg 1999

Im Internet (Stand 4/2004)

<http://www.izhd.uni-hamburg.de/pdfs/Abschlussbericht.pdf>

<http://www.diejungeakademie.de/wisspol/angebote/Nordrhein-Westfalen.htm>

<http://www.prolehre.tu-muenchen.de/semprogr.htm>

<http://www.uni-bielefeld.de/IZHD/1024x768/index.htm>