

Heinz W. Bachmann



Heinz W.  
Bachmann

## Konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau einer systemrelevanten Hochschuldidaktik

Heinz W. Bachmann is interested in the development of this matter as well. But, in his contribution "**Conceptual Considerations on the development of system-relevant didactics**" he presents a different approach. The author is introducing answers to the self imposed question: "How should didactics in higher education, that seeks to change not only the teaching behaviour of individual lecturers, but claims to support systemic changes in teaching in an educational establishment look like?" In order to avoid a reduction of didactics in higher education to a mere repair service for already incurred deficits, didactics should not be blind to causes of frameworks in teaching and learning. Therefore, a systemic context of the actions is necessary. The author emphasizes the necessity of combining several approaches in building the programs and targeting quality improvement through feedback control systems. And he makes didactical training compulsory - linked to incentives and negative sanctions.

Moreover, he demonstrates the usefulness, indeed the indispensability of didactics in higher education as a personnel and organisational shaping factor.

**Wie muss eine Hochschuldidaktik aussehen, die nicht nur das Lehrverhalten einzelner Dozierenden verändern will, sondern den Anspruch erhebt, systemische Veränderungen einer Bildungsinstitution in der Lehre zu unterstützen?**

### 1. Einleitung

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain (Reichert/Tauch 2003, S. 17). Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Wie reagiert man in der Schweiz auf diese neuen Herausforderungen? Mit der Einführung der Fachhochschulen als neuer Hochschultyp sind auch die Anforderungen an die Dozierenden neu definiert worden. Neben eigener Forschungstätigkeit und Erbringen von Leistungen an Dritte ist die Lehre jedoch nach wie vor ein zentrales Element der Tätigkeit von Fachhochschuldozierenden.

Fachkompetenzen im Unterrichtsfach sind dafür notwendige aber nicht hinreichende Bedingung. Das Eidgenössische Fachhochschulgesetz vom Oktober 2005 schreibt darum in Artikel 12 vor: „Die Dozentinnen und Dozenten müssen sich über eine abgeschlossene Hochschulausbildung, über Forschungsinteresse sowie über eine didaktische Qualifikation ausweisen“. Aus diesem Grund beauftragte die Zürcher Fachhochschule die Pädagogische Hochschule Zürich, einen Zertifikatslehrgang in Hochschuldidaktik (CAS HD, Certificate of Advanced Study in Hochschuldidaktik) zu entwickeln.

Schwerpunktthemen in diesem Angebot sind:

- **Planungskompetenz** Strukturieren und exemplarisches Auswählen des Lernstoffes, Formulieren von Lernzielen, Assessment der Lernenden, Wissensmanagement, Kooperieren mit Fachkolleginnen und -kollegen,
- **Leitungskompetenz** Entwickeln eines Rollenverständnisses als Hochschuldozierende/r, Coachen von Studierenden, Moderation von Gruppenprozessen, Umgang mit Konflikten, Initiieren von Lernprozessen,
- **Methodenkompetenz** Organisieren von Lernarrangements unter Berücksichtigung von Lerntheorien: Kooperatives Lernen, problemorientiertes Lernen, Lernen in Großgruppen; Fördern des „Selbstgesteuerten Lernens“,
- **Praxistransfer** Begleiten der Dozierenden bei der Umsetzung des Gelernten in der Praxis.

Die drastische Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens führt – bis auf einen unentbehrlichen Sockel vom Zusammenhangs- und Überblickswissen – zur relativen Abwertung des reinen Faktenwissens und damit zur Aufwertung des Wissensmanagements, der Fähigkeit zur Erschließung, Priorisierung und Strukturierung des Wissens (Willke 2004, Wiater 2007). Diese Entwicklung weg von der Stoffzentrierung in der Lehre hin zur Kompetenzorientierung im Studium ist begleitet von einem „shift from teaching to learning“ - vom Dozierenden zum Lerncoach (Webler 2004, Welbers et al 2005). In diesem neuen Verständnis von Hochschullehre liegt der Fokus also nicht mehr primär auf dem Lehren sondern auf der Optimierung von studentischen Lernprozessen. Der Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik (CAS HD) berücksichtigt diese Neuausrichtung in der Lehre und richtet sich an Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende von Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten, Pädagogischen Hochschulen), die in der Lehre tätig sind oder in absehbarer Zeit tätig sein werden.

## 2. Transferwirksamkeit von hochschuldidaktischen Weiterbildungen

Unter dem Aspekt der Systemrelevanz ist es von zentraler Bedeutung, dass das in der Weiterbildung Gelernte auch in der Lehre umgesetzt wird. Das scheint so trivial, dass man sehr oft kaum Rechenschaft darüber ablegt, ob das tatsächlich der Fall ist. Wie viele Weiterbildungen werden aber von Teilnehmenden besucht, als gut befunden und trotzdem unterbleibt dann eine Umsetzung im Alltag? Gerade wenn ein Paradigmawechsel ansteht, ist die Trägheit der Organisation, das fehlende Bewusstsein und die fehlende Veränderungsbereitschaft bei den beteiligten Akteuren nicht zu unterschätzen (Kriz et al 1990, Wüthrich et al 2006). Ein Paradigmawechsel braucht Zeit. Ein schöner Beleg für diese Erkenntnis ist die Aussage einer kritischen aber engagierten Dozentin, die erst gegen Ende des CAS HD so richtig verstanden hat, worum es bei der Neuorientierung in der Lehre geht: „Was zeitgemäße Hochschuldidaktik anstrebt und bewirkt, habe ich erst durch die direkte Selbsterfahrung im Zertifikatslehrgang Hochschuldidaktik wirklich verstanden. Der praxisnahe Zugang zu Methoden des kooperativen und selbstgesteuerten Lernens hilft mir, das neue Wissen nun in der eigenen Lehre erfolgreich umzusetzen“ ([www.phzh.ch/content-n1089-sD.html](http://www.phzh.ch/content-n1089-sD.html)).

Aus obigen Überlegungen wurde darum bewusst auf ein Angebot von einzelnen Weiterbildungsmodulen verzichtet, das in immer wieder neuer Zusammensetzung von Teilnehmenden durchgeführt wird, wie das an vielen Hochschulen der Fall ist. Im eingangs beschriebenen Angebot ist es zwar möglich, einzelne Module zu besuchen, es wird aber favorisiert, dass man den ganzen CAS HD besucht. Der Zertifikatslehrgang wird berufsbegleitend absolviert. Er findet normalerweise in Blöcken von zweieinhalb Tagen statt, die in der Regel über ein Jahr verteilt sind. Er setzt sich aus fünf Pflichtmodulen und einem Wahlmodul mit einer Arbeitsleistung von jeweils 30 Stunden zusammen. Hinzu kommen 45 Stunden für das Führen eines Lernjournals, 30 Stunden für die Teil-

nahme in einer Lerngruppe mit Peers und 45 Stunden für eine Zertifikatsarbeit in Form eines Lehr-/Lernportfolios. Dies entspricht einer Gesamtarbeitszeit von 300 Stunden.

Die Module des Zertifikatslehrgangs sind als Workshops konzipiert. Bei diesem Lernarrangement lernen die Teilnehmenden vorwiegend durch Selbsterfahrung, indem sie selbst aktiv werden. Praxisorientierte Fragestellungen und Aufgaben bilden den Kern der Lernsituation. Lernen besteht nicht in der Rezeption von Inhalten, sondern in der aktiven Verarbeitung der konkreten Erfahrungen in der aktuellen Situation und der sukzessiven theoretischen Verallgemeinerung dieser Erfahrung durch die Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden in den Gruppen- und Feedbackphasen. Das methodische Konzept erlaubt den Teilnehmenden, an sich selbst zu erfahren, was sie später in der Lehre anwenden sollen. Zugleich werden Sie verschiedentlich in die Situation der Studierenden versetzt und erleben die Lehre aus deren Perspektive.

Eine längere, zusammenhängende Weiterbildung hat gegenüber isolierten Einzelveranstaltungen weitere Vorteile. Die Gruppendynamik ist eine ganz andere. Vertrauen und Offenheit sind in einem Maße möglich, die Kurzzeitangebote nicht zulassen. Man freut sich zum Beispiel auf die nächste Veranstaltung nur schon aus dem Grund, die anderen Teilnehmenden wieder zu treffen. Über Zeit entsteht ein Vertrauensverhältnis, das oft hilfreich ist, wenn es darum geht, Lernwiderstände zu überwinden. Neue Ideen werden von den Teilnehmenden zumindest einmal zur Kenntnis genommen, weil man die Erfahrung gemacht hat, dass auf die Kursleitung Verlass ist. Vergangene Erfolgserlebnisse werden zu Katalysatoren bei der Bewältigung neuer Lernherausforderungen.

Bewusst wurde auch entschieden, Dozierende der verschiedensten Fachrichtungen zusammenzunehmen. Die unterschiedliche fachliche Herkunft der Teilnehmenden ist eine Chance, alternative Lehrmethoden und didaktische Handlungsweisen kennen zu lernen und im Austausch zu reflektieren. Die Kenntnis des „Anderen“ erlaubt das „Eigene“ neu zu bewerten. Die oft geforderte interdisziplinäre Zusammenarbeit wird hier gelebt und erlaubt eine berufliche Vernetzung über das Fachgebiet hinweg. Ärzte, Mathematiker, Juristen, Chemiker, Künstler, Pädagogen, Agronomen, Informatiker und Pflegepersonal sind nur einige Beispiele der vertretenen Berufsgruppen.

Alle Module werden durch E-Learning-Sequenzen unterstützt. Das Führen eines Blogs zwischen den einzelnen Präsenzveranstaltungen ist obligatorisch. Der Blog erlaubt dem Kursleitenden, das Thema Lernen/Lehren präsent zu halten und den Teilnehmenden quasi bei der Umsetzung des Gelernten über die Schulter zu schauen. Ein willkommener Nebeneffekt ist, dass man die Teilnehmenden persönlich sehr gut kennenlernt. Wer ist pflichtbewusst? Wer schiebt Aufträge ständig vor sich her? Wer präsentiert gute Lösungen, wer gute Entschuldigungen für nicht gelöste Aufgaben? Wer ist ein Minimalist, wer engagiert sich überdurchschnittlich? Die geforderte schriftliche Reflektion der eigenen Lehre mit individuellem Feedback durch den Kursleitenden erlaubt,

auf die persönliche Situation jedes Einzelnen besser einzugehen. Der Kurs ist nun nicht beschränkt auf Einzelveranstaltungen sondern dauert eigentlich kontinuierlich 1 Jahr, weil die Zeit zwischen den Modulen aktiv genutzt wird. Das so entstehende Vertrauensverhältnis ist eine wichtige Grundlage für ein allfälliges, selbst gewünschtes Coaching bei Schwierigkeiten.

Im Winterhalbjahr besuchen sich je zwei Dozierende gegenseitig am Arbeitsplatz. Auf Wunsch kann auch der Kursleitende dazu eingeladen werden, was nicht selten vorkommt. Die Schulung der Unterrichtsbeobachtung zusammen mit dem Vermitteln adäquater Feedbackregeln ermöglicht eine positive Nutzung dieses Angebots. Der Besuch am Arbeitsplatz sorgt dafür, dass mindestens einmal im Kurs das Gelernte im Alltag umgesetzt werden muss. Die positive Erfahrung zeigt einem, dass es auch im vertrauten Umfeld möglich ist, das Gelernte zu gebrauchen.

Ein Höhepunkt für viele ist die gemeinsame Studienreise am Schluss. Dabei geht es darum, ein internationales Beziehungsnetz zu knüpfen oder zu erweitern und andere Ansätze im Hochschullernen aus erster Hand kennenzulernen. Verschiedene Teilnehmende waren anschließend auch positiv motiviert, ihre Fremdsprachenkenntnisse aufzufrischen und zu vertiefen. Am Ende der Reise bildet die Gruppe eine verschworene Gemeinschaft, die auch über CAS HD hinaus bestand hat. In diesem Sinne ergibt sich auch eine kritische Maße von Gleichgesinnten, die nötig ist, wenn man neue Ideen umsetzen will.

### 3. Entwicklungsschritte beim Bereitstellen eines hochschuldidaktischen Angebotes

Im Verständnis des Autors gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Vorgehensweisen, wie man ein hochschuldidaktisches Angebot entwickeln kann:

- **Theoriebasierte Angebotsentwicklung** mit Fokus auf *state of the art* wie Hochschullehre aussehen könnte gemäß Literaturangaben und *bench mark* mit anderen erfolgreichen Hochschulen.
- **Faktenbasierte Angebotsentwicklung mit klaren Zielvorgaben der Schulleitung**, Erhebung des Ist-Zustandes in der Lehre (Baselinestudie) und resultierend auf der Lücke zwischen **Ist-Soll unter Berücksichtigung der Ressourcen** anschließende Angebotsentwicklung.

Bedingt durch die geforderte rasche Bereitstellung eines Angebotes für die Zürcher Fachhochschule wurde ein *Certificate of Advanced Study* in Hochschuldidaktik entwickelt (siehe Einleitung) basierend auf Erfahrungen eines ähnlichen früheren Auftrages des Autors in einer anderen Institution. Pate standen dabei die eigenen persönlichen Erfahrungen, die Auseinandersetzung mit angelsächsischen Modellen bedingt durch eine internationale Zusammenarbeit und intensiven Literaturrecherchen. Diese theoriebasierte Vorgehensweise hat aber einige Nachteile:

- Fehlende Publikationen zu *bench marks* speziell in der Schweiz,
- durch den Transformationsprozess in der Hochschullehre in Folge der Bologna-Reform ist die *state of the art* weniger klar als auch schon vorher.

Die faktenbasierte Vorgehensweise hat zudem einige nicht zu unterschätzende Vorteile:

- Eine Baselinestudie zeigt klar, wo die Lehre an einer bestimmten Hochschule steht.
- Eine Baselinestudie erlaubt zudem, Veränderungen in der Lehre über die Zeit festzustellen.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen wurde darum parallel zur theoriebasierten Angebotsentwicklung beschlossen, den zweiten Ansatz nicht zu vernachlässigen und eine Baselinestudie zu machen (Bachmann 2009a).

Hinweise, wie weit Kurse in Hochschuldidaktik das Lehren/Lernen an Hochschulen beeinflussen, kann man mit der Wiederholung der Studie erhalten. Die Studie ist so angelegt, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt problemlos wiederholt werden kann. Damit erhält man mögliche Anhaltspunkte über die Effektivität der durchgeführten, hochschuldidaktischen Interventionen und damit ist auch die zentrale Frage der Transferwirkung von Kursen für das Lehren/Lernen an Hochschulen fundierter diskutierbar.

Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen kann auf verschiedenen Ebenen gemessen werden. Nach Kirkpatrick (1994) ist dabei die Schwierigkeit der Datenerhebung proportional zur Validität der erhobenen Daten (vgl. auch Bamber 2004).

Rückmeldungen (Reaktion der Lernenden) von Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen können am Schluss eines Kurses rasch erhoben werden z.B. mit *Smilies* (☺) zur Abfragung der Kurszufriedenheit. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden sagt allerdings nur bedingt etwas zur Qualität der Weiterbildung aus. Zur Bestimmung des Gelernten eignen sich Tests zu Beginn und am Ende des Kurses wesentlich besser. Wie weit allerdings diese Zunahme an Einstellungen, Wissen und Können im Alltag umgesetzt wird, bleibt offen. Ob das Gelernte tatsächlich angewendet wird, kann nur durch Beobachtung am Arbeitsplatz selbst festgestellt werden. Die letzt endlich entscheidende Frage, ob im Falle einer Fachhochschule Didaktikkurse dazu beitragen, die Wettbewerbsfähigkeit einer Institution zu steigern, ist kaum mehr zu messen.

Abbildung 1: Erfolgsmessung von Weiterbildungsmaßnahmen nach Kirkpatrick

Schwierigkeit der Datenerhebung	Ebene der Datenerhebung	Aussagekraft der Daten zur Weiterbildungsmaßnahme
sehr schwierig	Resultate der Organisation	hoch
	Performance on-the-Job	
↑	Gewinn an Knowledge-Skill-Attitude	↑
einfach	Reaktion der Lernenden	niedrig

Das Erstellen einer Baselinestudie entspricht zudem einem modernen Verständnis von faktenbasierter Schulentwicklung:

Obwohl aus der Sicht der Didaktik eine Erhebung von Eingangsvoraussetzungen, also dessen was Adressaten von Bildungsmaßnahmen bei Beginn fachlich wie motivational bereits einbringen, vorgesehen ist, findet eine solche in institutionalisierten Programmen selten statt. Auch für Individuen ist eine gründliche Auseinandersetzung mit Nichtwissen bzw. fehlendem Können, speziell in Defizit betonenden Kulturen ungewöhnlich, weil sie eine Bedrohung des Selbstwertgefühls darstellt. Es erscheint energetisch klüger, sich „proaktiv“ auf einen gewünschten Zielzustand zu konzentrieren und gleich mit Lernaktivitäten zu starten, die einen diesem Zustand näher bringen können... Wenn Ziele jedoch in Unkenntnis der eigenen Lernbarrieren, sowie der authentischen Stärken und Schwächen angestrebt werden, ist der Erfolg solcher Strategien fraglich. In ähnlicher Weise betont Personalentwicklung Zielzustände und geht vom erwünschten Wissen und Können aus; häufig ohne ein individualisiertes sensibles Assessment der Art und Qualität des Nichtwissens vorzunehmen. (Schneider 2006, S. 100).

Eine Baselinestudie zeigt in einer Momentaufnahme was ist unter einem bestimmten Sichtwinkel, kann aber nicht die Zielvorgabe ersetzen. Die Studie kann Hochschulleitungen aber helfen zu sehen, wo die eigene Institution steht im Bezug auf die Lehre. Sie ist weiterhin hilfreich bei der Planung einer professionellen Personalentwicklung weil sie Hinweise liefert, welcher Bedarf an Ressourcen (Geld und Zeit) sich abzeichnet bei angestrebten Zielen. Sind die Ziele zu ambitiös oder die Ressourcen bescheiden, gilt es, die Beziehung zwischen Qualität, Zeit und Geld zu beachten, wie man das aus der Managementlehre kennt (Project Management Institute 2001, Magretta 2003). Von diesen drei Kenngrößen sind immer zwei veränderbar, während die dritte Größe automatisch eine entsprechende Veränderung erfährt. Strebt man z.B. eine hohe Qualität in kurzer Zeit an, hat das hohe Kosten zur Folge. Bei niedrigen Qualitätsansprüchen, kann in kurzer Zeit mit wenig Geld schon etwas erreicht werden. Was erfahrungsgemäß aber nicht funktioniert ist das Wunschenken mit wenig Geld in kurzer Zeit eine hohe Qualität zu erreichen.

#### 4. Grundsätzliche Überlegungen zum Planen von hochschuldidaktischen Weiterbildungen

*If training is the solution – what is the problem?*

John Collum

Trainings- und Weiterbildungskurse sind verbreitete Methoden, unbefriedigende Performance Resultate einer Organisation in den Griff zu bekommen. Sie sind bei Vorgesetzten beliebt, weil sich damit eine vertiefte Problemanalyse der ungenügenden Leistung erübrigt und eine klar definierte Maßnahme – die Weiterbildung – verordnet werden kann. Ungenügende Leistungen können aber verschiedene Ursachen haben:

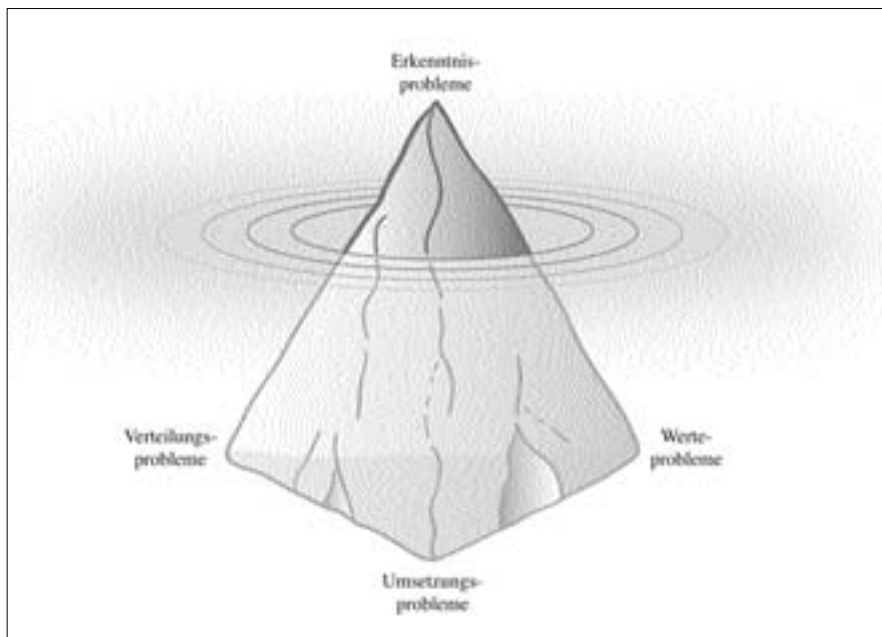
- Skill/knowledge problem,
- Attitude problem,
- Ressource problem.

Was ist damit gemeint? Wenn Mitarbeitende zum Beispiel häufig den Computer benutzen müssen, aber nicht wissen, wie man die Software „Word“ bedient, haben sie ein Wissens- und Könnensproblem (*skill/knowledge problem*) - in diesem Falle ist eine entsprechende Schulung sinnvoll und angebracht. Können Sie den Computer bedienen, haben aber veraltete Maschinen oder zu wenig Zeit, die Maschine zu benutzen, haben wir ein Ressourcenproblem (*ressource problem*). Eine Weiterbildung ist in diesem Falle ungeeignet, das Problem zu lösen auch wenn der erste Eindruck die Vermutung nahelegt, dass die Mitarbeitenden aus Unkenntnis die Maschine nicht bedienen. Neue Maschinen und mehr Arbeitszeit wären hier die Lösung. Diese Maßnahmen kosten die Institution aber oft mehr als eine Schulung und werden darum ungern umgesetzt. Sind die Maschinen und das Know-how für die Bedienung da, kann es trotzdem zu unterdurchschnittlichen Leistungen kommen, weil die Mitarbeitenden ein Einstellungsproblem haben (*attitude problem*). Die Leistung ist schlecht, weil die Mitarbeitenden demotiviert sind, weil zum Beispiel das Vertrauen in die Führung fehlt oder das Salär schlecht ist. Eine Weiterbildung kann dieses Problem auch nicht lösen.

Schaut man sich den *shift from teaching to learning* genauer an, haben wir bei dieser Transformation sehr oft mit allen drei Problemkategorien zu kämpfen. Zum Teil verfügen die Dozierenden nicht über das nötige Wissen und Können für diese neue Art des Hochschullernens, die man vom studentischen Lernen her denken muss. Auf der anderen Seite fehlt nicht selten das Bewusstsein für die Neuorientierung und damit die Motivation, sich auf eine Umstellung der Lehre einzulassen. Oft mangelt es auch an Ressourcen, vor allem Zeit, seine Lehre auf das Lernen umzustellen. Die Bedeutung eines Themas in einer Institution kann unter anderem am Budget abgelesen werden. Ist der Budgetposten klein, kann trotz anders lautenden Beteuerungen an der Ernsthaftigkeit des Veränderungswillens gezweifelt werden.

Betont man das studentische Lernen in der Lehre, kommt man nicht darum herum, die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden neu zu überdenken. Ansätze, wie das Aussehen könnte, wurden in einem Artikel in der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“ publiziert (Bachmann 2006). In einem ermutigenden ersten Pilotversuch wurden im Herbst 2008 an der Hochschule für Technik Zürich nicht nur die Dozierenden zum neuen Lern-/Lehrverständnis geschult, sondern auch die Studierenden wurden über die veränderten Anforderungen des neuen Lern-/Lehransatzes informiert. In einer dreistündigen Einführungsveranstaltung wurden neue Lern- und Lehrformen vorgestellt und die Bedeutung des Selbstgesteuerten Lernens und des Selbststudiums erläutert. Fehlt dieser Einbezug der Studierenden, reagieren diese oft irritiert und verärgert auf die veränderten Ansprüche, da die meisten in anderen Lernsettings sozialisiert worden sind. Die geforderte neue Selbstständigkeit verunsichert sie und manche

Abbildung 2: Eisbergtopologiemodell der Bildungsprobleme (nach Bachmann 2009)



wünschen sich die traditionellen Vorlesungen zurück, wo einem klar gesagt wurde, was man lernen musste, und wo man bequem zurückgelehnt dem Vortrag des Dozierenden lauschen konnte.

Hilfreich bei der Planung von Weiterbildungsmaßnahmen ist das Eisbergtopologiemodell für Bildungsprobleme (siehe Abbildung 2).

Analog der Spitze des Eisberges werden Qualitätsprobleme in der Lehre oft als pädagogische Erkenntnisprobleme definiert, die einem ins Auge fallen. Den tiefer liegenden Ursachen, die aber vor allem für Kollisionen verantwortlich sind, wird wenig Beachtung geschenkt, weil sie wenig sicht- und greifbar sind.

Im Kontext der Fachhochschulen wäre da einmal die Werteproblematik zu nennen. Was ist an einer Hochschule wichtiger – gute Lehre, Forschung oder das Abwickeln von Projekten zur Generierung von Finanzmitteln? Ideal wäre natürlich, wenn die Dozierenden alle Aufgaben erfüllen könnten. Die Realität zeigt allerdings, dass Leute mit solchen Qualifikationen dünn gesät sind. Als Lösung bietet sich hier das Erstellen von verschiedenen, verbindlichen Kompetenzprofilen für die Dozierenden an. Fehlen diese Vorgaben, sind die Dozierenden verunsichert, was die Weiterbildung angeht. Wie und wo sollen sie sich weiterbilden, ist unter den gegebenen Umständen schwierig zu entscheiden. Sollen sie sich überhaupt weiterbilden und nicht einfach warten solange eine Entscheidung ausbleibt, statt viel Geld und persönliche Freizeit zu opfern?

Ein anderer sensibler Punkt ist die Verteilungsproblematik. Beim Zusammenschluss der früheren Technika zu Fachhochschulen wurden praktisch alle Dozierenden mit den unterschiedlichsten Ausbildungen in eine neue Institution überführt. Die Qualifikationsunterschiede unter den Dozierenden sind zum Teil beträchtlich und

die Angst, dass sich das einmal auf das Anstellungsverhältnis und damit auch auf den Lohn auswirken könnte, nicht von der Hand zu weisen. Fehlende, klare, verbindliche Vorgaben, welche Qualitätsstandards in der Lehre gelten und welches Kompetenzprofil ein Dozent oder eine Dozentin mitbringen muss, untergräbt das Vertrauen in die Institution, erzeugt Unsicherheit und Angst, was Offenheit für Neuerungen eher verhindert statt fördert – man sucht Sicherheit im Bekannten und Scheut das Risiko des Neuen.

Ein anderer entscheidender Faktor ist die Umsetzungsproblematik. Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote wie z.B. ein Zertifikatslehrgang (CAS HD) verändern im besten Fall die Lehre von Einzelnen. Um aber eine Organisation zu entwickeln und in einer bestimmten Richtung zu bewegen, genügt es nicht, auf Freiwilligkeit zu setzen. Für eine Organisationsentwicklung braucht es klare Vorgaben, Übergangsregelungen, ein Anreizsystem und Verbindlichkeiten mit vorgesehenen Sanktionsmöglichkeiten. So wäre denkbar, dass alle Dozierenden in einer Übergangszeit von 3 Jahren die Möglichkeit hätten, sich im Bereich E-Learning weiterzubilden oder einen entsprechenden Qualifikationsnachweis zu erbringen, wobei die Kompetenzen mit Standards zu definieren wären. Um die Mitarbeitenden zur Weiterbildung zu motivieren, könnte ihnen zugesichert werden, dass ein Teil der Weiterbildung als Arbeitszeit angerechnet wird (Anreizsystem).

Wer innerhalb der gegebenen Frist die Bedingungen nicht erfüllt, kann höchstens noch als Wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt werden (Sanktion). Ein solches Vorgehen ist zuerst einmal wenig populär, weil damit Veränderungen eingefordert werden. In einer Zeit, wo alles ständig im Fluss ist, werden dadurch auch Ängste ausgelöst – kann ich das überhaupt? Nach einer ersten Phase der Verunsicherung und Verärgerung würde aber dank der Transparenz und Klarheit der Vorgaben Ruhe einkehren. Leute, die sich mit den Neuerungen nicht abfinden wollen, können kündigen. Diejenigen, die bleiben sind motiviert und bringen die Institution in der gewünschten Richtung vorwärts.

Wie erwähnt, neigen wir als Pädagogen dazu, Probleme in der Lehre primär als pädagogische Erkenntnisprobleme wahrzunehmen. Tatsache ist, dass wir grundsätzlich recht gute Vorstellungen haben, wie gute Lehre aussehen kann. Was uns aber am Umsetzen der lerntheoretischen Erkenntnisse hindert, ist oft nicht fehlendes Wissen und Können, sondern strukturelle Rahmenbedingungen, *hidden agendas* der beteiligten Akteure (auch der Politik und der Bildungsadministration), fehlende Ressourcen und verbindliche Vorgaben.

## 5. Welchen Beitrag kann die Hochschuldidaktik zur Qualitätssteigerung des studentischen Lernens und zur Systementwicklung leisten?

Versteht man die Lehre vom studentischen Lernen her, muss die Hochschuldidaktik auch von dort her begründet werden. Über welche Kompetenzen, welches Wissen und Können, welche Einstellungen sollen unsere Studierenden verfügen am Ende des Studiums? Wie muss die Lehre aussehen, damit wir diese Kompetenzen erfolgreich vermitteln können? Welche Dozierenden brauchen wir, die geforderten Lernsettings umzusetzen und die Studierenden beim Lernprozess zu begleiten? Das Profil des Dozierenden steht also am Schluss dieser Kette. Eine Hauptaufgabe der Hochschuldidaktik besteht zuerst einmal darin, die Hochschulleitung, die Dozierenden und die Studierenden für den Paradigmenwechsel, den *shift from teaching to learning* zu sensibilisieren. Eine Baselinestudie kann dazu beitragen, dass die beteiligten Akteure miteinander darüber ins Gespräch kommen. Folgende Schritte werden als hilfreich beim Umsetzen der neuen Lern-/Lehrphilosophie erlebt:

- Bereitstellung von Baselinedaten zum Ist-Zustand der Lehre,
- Erhebung zur Situation des studentischen Lernens, des selbstgesteuerten Lernens,
- *Shift from teaching to learning* – Bewusstseinsbildung unter Dozierenden und Studierenden,
- Unterstützung bei der Ausarbeitung von Vorschlägen für mögliche Kompetenzprofile von Dozierenden,
- Hilfestellung bei der Entwicklung von Qualitätsstandards in der Lehre,
- Unterstützung von Studiengansleitungen bei der Entwicklung von Studiengängen mit einem Fokus auf studentischem Lernen mit entsprechenden Prüfungsformen und unter Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens,
- Entwicklung und Implementierung von hochschuldidaktischen Weiterbildungen im Sinne der Kompetenzprofile unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und dem eruierten Ist-Zustand der Lehre,
- Coaching von Dozierenden beim Umsetzen des Paradigmenwechsels in der Lehre (individuelle Ebene),
- Konzeptionelle Ausarbeitung von Personalentwicklungsmaßnahmen (systemischer Blickwinkel), z.B. Mentorprogramme.

Bei diesem erweiterten Verständnis von Hochschuldidaktik wird neben der traditionellen Kursentwicklung mit einem Schwergewicht auf der individuellen Entwicklung eines Dozierenden versucht, die systemische Ebene einzubeziehen. Die Hochschuldidaktik ist in diesem Sinne ein Dienstleistungsangebot für die Hochschulleitung, auf das sie bei der Entwicklung der Institution zurückgreifen kann.

### Literaturverzeichnis

- Bachmann, H. (2006):* Ein Faltsprospekt für gutes Hochschullernen und -lehren. In: Das Hochschulwesen, Jg. 54/H. 4, S. 143-146 [www.phzh.ch/content-n1118-sD.html]
- Bachmann, H. (2007):* Konsequente Evaluationen von Schulreformen – was die Bildungspolitik von Wirtschaft und Forschung lernen kann. Neue Zürcher Zeitung, 23.04.2007, S. 49.
- Bachmann, H. (2009):* Ist unsere Schule noch zeitgemäß und artgerecht? Sauerländer.
- Bachmann, H. (2009a):* Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule. Bielefeld.
- Bamber, R. (2004):* Is there an Ideal Method for Evaluating New Lecturer Development? In: Das Hochschulwesen, Jg. 52/H. 2, S. 75-79.
- Kirkpatrick, D.L. (1994):* Evaluating Development Programs: The Four Levels. San Francisco.
- Kriz, J./Lück, H.E./Heidbrink, H. (1990):* Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Opladen.
- Magretta, J. (2003):* What Management is. London.
- Project Management Institute (2001):* A Guide to the Project Management Body of Knowledge. Newtown Square: Project Management Institute.
- Reichert, S./Tauch, Ch. (2003):* Trends 2003 – Progress towards the European Higher Education Area. [www-Dokument; Zugriff Oktober 2005] <http://www.unige.ch/eua>
- Schneider, U. (2006):* Management der Ignoranz. Wiesbaden.
- Webler, W.D. (2004):* Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. Bielefeld.
- Welbers, U./Gaus O. (Hg.) (2005):* The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld.
- Wiater, W. (2007):* Wissensmanagement. Wiesbaden.
- Willke, H. (2004):* Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg.
- Wüthrich, H.A./Osmetz, D./Kaduk, S. (2006):* Musterbrecher – Führung neu leben. Wiesbaden.

■ **Dr. Heinz W. Bachmann**, Leiter des Zertifikatlehrganges Hochschuldidaktik an der Zürcher Fachhochschule (ZFH), Pädagogische Hochschule Zürich, E-Mail: [heinz.bachmann@phzh.ch](mailto:heinz.bachmann@phzh.ch)

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):**  
**Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005, ISBN 3-937026-36-3, 261 Seiten, 34.00 Euro

Bestellung - E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/923 610-22