

Silke Wehr
Helmut Ertel Hrsg.

Aufbruch in der Hochschullehre

Kompetenzen und Lernende
im Zentrum



Beiträge aus der
hochschuldidaktischen
Praxis

■ Haupt

Silke Wehr und Helmut Ertel (Hrsg.)

Aufbruch in der Hochschullehre

Kompetenzen und Lernende im Zentrum

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

[Copyrightseite (wird durch den Verlag gesetzt)]

Inhaltsverzeichnis

Karl Weber	
Vorwort	7
Silke Wehr und Helmut Ertel	
Einleitung	9
Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung in der Hochschullehre	11
Helmut Ertel und Silke Wehr	
Bolognagerechter Hochschulunterricht	13
Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis	
Thomas Tribelhorn	
Situiertes Lernen in der Weiterbildung	31
Floricca Marian	
Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums	77
Paul Kleiner	
Kompetenzorientierte Konzeption einer Ethik-Veranstaltung	91
Christian R. Raschle	
Kooperatives Lernen in der Alten Geschichte	105
Silke Wehr	
Kompetenzorientiertes Prüfen	115

Karl Weber

Vorwort

In seiner Publikation «Critique de la modernité» von 1992 hat der französische Soziologe Alain Touraine die Voraussage gewagt, das 21. Jahrhundert würde das Jahrhundert der Organisation sein. Dabei dachte er daran, dass der gesellschaftliche Wandel wesentlich durch Veränderung der Organisation vorangetrieben würde. Diese Fokussierung sei bedingt, weil sich in der Organisation individuelle und gesellschaftliche Ansprüche treffen würden. Organisationen wandeln sich, weil sie auf neue gesellschaftliche Herausforderungen reagieren. Gleichzeitig erzeugt dieser Wandel auch neue Bedingungen für jene, die in der Organisation selber tätig sind.

Mit dem Bologna-Projekt wird die Einschätzung von Touraine für die Hochschule zum Programm. Die Erwartungen, die mit diesem politisch definierten Programm verknüpft wurden, sind beträchtlich: Die Stufung der Abschlüsse soll ein effektives und effizientes Lernen ermöglichen und gleichzeitig zu einer besseren Versorgung des Arbeitsmarktes mit kompetenten, hoch qualifizierten Arbeitskräften führen. Wissenschaftlich generierte Lehrinhalte werden mit Blick auf die Kompetenzförderung selektiert, synthetisiert und transformiert. Die Bereitstellung von Lehrangeboten erfolgt nach transparenten, sehr oft standardisierten Regeln. Diese Optionen sind jedoch nur erfüllbar, wenn die Hochschulen die Organisation ihrer Lehre überdenken und neu gestalten. Dadurch verändern sich gleichzeitig auch die Bedingungen des Lehrens und Lernens.

Wird der Bolognaauftrag in diesem Sinne ernst genommen und werden nicht bloss bestehende Verhältnisse umetikettiert, dann verändern sich Aufgaben und Rolle der Lehrenden an den Hochschulen: Selbstverständlich werden die Lehraufgaben anspruchsvoller und die Rolle als Lehrender polyvalenter. Die geforderte Transparenz bezüglich Ansprüchen erfordert ein sorgfältiges und nachvollziehbares Begründen. Vermehrt müssen sich die Lehrenden jedoch auch mit den organisatorischen Bedingungen des Studiums auseinandersetzen. Diese sind nicht einfach gegeben, sondern bedürfen einer lernförderlichen Gestaltung. Ausserdem steht die Lehre mehr als in der Vergangenheit im Rampenlicht öffentlicher Aufmerksamkeit. Kurz: das Schaffen einer dem Fach, dem Studiengang und

den Studierenden angemessenen Lernumgebung wird zu einer spannenden Herausforderung. In diesem Prozess formiert sich die Lehre an der Hochschule zu einem wissensbasierten Feld eigener Art. Einerseits kann eine gute Lehre auf eine wissenschaftliche Fundierung nicht verzichten. Andererseits muss sie sich gleichzeitig auf die Situation der Lernenden einstellen.

Die Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik der Koordinationsstelle für Weiterbildung bietet seit einigen Jahren den Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik an, der zum Ziel hat, die Lehrkompetenz nachhaltig zu fördern. Dieses Angebot erfreut sich einer beträchtlichen Nachfrage, auch über unsere Universität hinaus.

In diesem Band werden Projekte dokumentiert, die von den Teilnehmenden in diesem Lehrgang erarbeitet wurden. Die Arbeiten wollen alle, die an guter, kreativer Lehre interessiert sind, anregen, diese als interessantes und gewinnbringendes Arbeitsfeld auszugestalten.

An dieser Stelle möchte ich den Mitarbeitenden in der Gruppe Hochschuldidaktik, Helmut Ertel, Silke Wehr und Marc Horisberger, für ihre professionelle und engagierte Arbeit danken.

Karl Weber

Vorsitzender der Programmleitung Higher Education, Universität Bern

Einleitung

Die Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 geht auf eine gemeinsame Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern zurück, die 1999 unterzeichnet wurde (Bologna-Reform). Diese Erklärung hat vielfältige strukturelle Veränderungen an den europäischen Hochschulen ausgelöst. Im Zentrum steht dabei die Einführung gestufter, modularisierter Studiengänge (Bachelor/Master) sowie von vergleichbaren Abschlüssen. Hierdurch soll international die Mobilität von Lehrenden und Lernenden erleichtert werden. Es soll jedoch nicht nur die Mobilität, sondern auch die Beschäftigungsfähigkeit der Studienabgänger verbessert und damit die Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Wirtschaftsraumes gesteigert werden. Bachelor und Master sind deshalb konsequent als berufsqualifizierende Abschlüsse zu konzipieren. Dies erfordert eine Planung der Studiengänge inklusive ihrer Module von so genannten Zielkompetenzen (Learning Outcomes) her.

Damit die Studierenden diese Kompetenzen erwerben können, muss die Hochschullehre aus einem anderen Blickwinkel gestaltet werden. Aus hochschuldidaktischer Sicht hat sich ein Paradigmenwechsel zu vollziehen, weg von den Dozierendenaktivitäten hin zu den Studierendenaktivitäten. In formaler Hinsicht zeigt sich dieser Wandel darin, dass neu der studentische Workload als Masseinheit für Studienleistungen verwendet wird (ECTS-Punkte) an Stelle der gewohnten Semesterwochenstunden. Der Fokus ist stärker als bisher auf das studentische Arbeits- und Lernverhalten zu richten. Diese explizite Kompetenzorientierung und Studierendenzentrierung ist zentral für einen Hochschulunterricht, der sich an den Vorgaben der Bologna-Reform orientiert. Bei der Planung und konkreten Gestaltung von Hochschullehre ergeben sich folgende Fragen: Welche Dozierendenaktivitäten lösen Studierendenaktivitäten bzw. studentisches Lernen aus? Wie sind Lehrveranstaltungen zu gestalten, die konkrete Lernergebnisse fokussieren? Welche didaktischen Handlungsformen sind zur Erreichung der Lernergebnisse adäquat? Und: Wie sind Studiengänge bzw. die jeweiligen Lehrveran-

staltungen zu konzipieren, um Studierende auf konkrete berufsspezifische Anforderungen vorzubereiten?

Diese Themen sind Gegenstand von Modularbeiten des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik der Universität Bern. Für unterschiedliche Studiengänge und Veranstaltungsformen beschreiben die Autorinnen und Autoren ihre Konzepte und Umsetzungen bolognagerechter Lehre. Sie weisen Wege auf, wie Kompetenzorientierung und Studierendenzentrierung im Hochschulunterricht verwirklicht werden kann. Die Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis stammen wieder von Absolventen und Absolventinnen des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik (vgl. Wehr 2006). Der einleitende Text (Helmut Ertel und Silke Wehr) führt aus theoretischer Sicht in die Thematik ein und umreißt die Herausforderungen eines Hochschulunterrichts, der Kompetenzen und Lernende ins Zentrum stellt. Die folgenden Texte des Readers beschäftigen sich mit der Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen für Hochschullehrende (Thomas Tribelhorn), mit der Planung eines Doktoratsprogrammes in komplementärer Medizin (Florica Marian) oder mit der Ausbildung von sozialdiakonischen Mitarbeitenden (Paul Kleiner). Darüber hinaus werden Lehr-Lernmethoden vorgestellt, die den Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen in der Alten Geschichte (Christian Raschle) oder in der Geologie (Fraukje Brouwer) erleichtern. Das didaktische Handeln von Hochschullehrenden umfasst auch die Betreuung und Prüfung von Hochschullehrenden. Das kompetenzorientierte Betreuen von Studierenden (Brigit Allenbach, Petra Benz und Regula Kunz) sowie Prüfen (Silke Wehr) sind Gegenstand weiterer Texte.

Aufrichtig danken möchten wir den Autorinnen und Autoren des Bandes, die die Forderungen der Bologna-Reform konkret umsetzen und ihre Erfahrungen einem hochschuldidaktisch interessierten Publikum zugänglich machen.

Silke Wehr und Helmut Ertel, August 2007

Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung in der Hochschullehre

Helmut Ertel und Silke Wehr

Bolognagerechter Hochschulunterricht

Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung

Parallel zu den strukturellen Veränderungen innerhalb der europäischen Hochschullandschaft fordert die Bologna-Reform in ihrem Kern aus hochschuldidaktischer Sicht einen Paradigmenwechsel: berufsfeldrelevante Abschlüsse benötigen stärker als bisher eine Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen sowie an der lerner- bzw. lernprozessgerechten Gestaltung des Studiums. Für Lehrende, die diese Herausforderungen ernst nehmen und aktiv mitgestalten möchten, ergeben sich zahlreiche und nachhaltige Folgerungen für ihre Lehre sowie für ihr professionelles Selbstverständnis. Die Grundlagen und Ausgangspunkte für eine lernerzentrierte und kompetenzorientierte Hochschuldidaktik werden im Folgenden dargestellt.

1 Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung im Hochschulunterricht

Kompetenzen repräsentieren dynamische Kombinationen von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen. Sie ermöglichen die Bewältigung von typischen Situationen, Aufgaben und Tätigkeiten eines Berufsfeldes bzw. Arbeitsbereiches (Franke 2005). Studierende erwerben Kompetenzen, indem sie Studienprogramme durchlaufen und Leistungsnachweise erbringen. Die Studien-, Modul- bzw. Veranstaltungsziele sollen diese zu erwerbenden Kompetenzen als so genannte Learning Outcomes (erwartete Lernleistungen) beschreiben. Festgelegt werden sie durch die Studiengangverantwortlichen sowie durch die Dozierenden (Gonzales & Wagenaar 2005). In den „Dublin Descriptors“ sind die Niveauunterschiede in allgemeiner Art und Weise für die neuen Bachelor- wie auch

für die Masterstudiengänge (Dublin Descriptors 2004, in deutscher Übersetzung: KFH 2004, Anhang V) festgelegt. Die European University Association (EUA) – eine Vereinigung von mehreren Hunderten europäischen Hochschulen und Hochschulrektorenkonferenzen – empfiehlt, sich bei der Studiengangsgestaltung daran zu orientieren. Durch den Erwerb von Kompetenzen soll besser auf die Anforderungen der Berufswelt vorbereitet werden. Dazu ist eine Neuorientierung der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung erforderlich.

Neben diesem strukturellen Hintergrund gibt es lernpsychologische und -theoretische Argumente für die Entwicklung neuer Modelle lernerzentrierten Lehrens und Prüfens. Konstruktivistische Lerntheorien legen nahe, dass der Wissenserwerb ein selbstgesteuerter Erkenntnisprozess ist. Lernen ist eine aktive Tätigkeit und sollte deshalb in lernerzentrierten Lehr-Lernarrangements besser gelingen als durch lehrergesteuerten Unterricht (Gerstenmaier & Mandl 1995; Rustemeyer 1999; Siebert 2003). Dem Lerner (auf allen Bildungsstufen) müsste entsprechend dieser Logik selbstgesteuertes und selbsttätiges Lernen durch entsprechende Lehr-Lernarrangements ermöglicht werden, die die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und den Methoden des jeweiligen Faches unterstützen.

Entgegen diesen eigentlich plausibel erscheinenden Überlegungen weisen empirische Studien, die im Schulbereich durchgeführt wurden, allerdings tendenziell eher eine Überlegenheit lehrerzentrierten Unterrichts im kognitiven Bereich gegenüber lernerzentrierten Lehr-Lernformen nach (Niggli 2000, S. 30 ff.; Brophy & Good 1986; Weinert 1996; Moser & Notter 2000, S. 59 ff.; Hascher & Wehr 2005). Letztere schneiden nur hinsichtlich sozialen Lernens und hinsichtlich der Selbstständigkeit der Lernenden besser ab. Derartige vergleichende Studien wurden im tertiären Bildungsbereich bisher nicht durchgeführt. Allerdings zeigt auch die Praxis des Hochschulunterrichts, dass die Lernwirksamkeit von studierendenzentrierten Unterrichtsformen an bestimmte Bedingungen und Voraussetzungen auf Lehrpersonen- wie Studierendenseite geknüpft ist und gewisse institutionelle Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, wie beispielsweise genügend Räume für Gruppenarbeiten oder technische Unterstützung für Blended-Learning-Angebote. Ein lernerzentrierter und kompetenzorientierter Unterricht ist mit vielen neuen Herausforderungen verbunden. Verschiedene (didaktische) Problemfelder sind zu bewältigen, um einen Hochschulunterricht unter dieser neuen lehr-lernparadigmatischen Ausrichtung erfolgreich gestalten zu können.

2 Neue Lehr-Lernformen und ihre Herausforderungen

Was ist konkret mit neuen Lehr-Lernformen bzw. lernerzentriertem Unterricht gemeint? Je nach Wissenschaftsdisziplin werden unterschiedliche neue Lehrmodelle erprobt. In medizinischen Fächern sind dies beispielsweise Ansätze des Problem-Based-Learning (Barrows 1986) verbunden mit Tutoriaten (POL: Problemorientiertes Lernen-Tutoriat), die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen sollen. In anderen Fächern, z.B. den Wirtschaftswissenschaften oder auch in der Medizin wie in der Psychologie, sind es Blended-Learning-Angebote, die traditionelle Vorlesungen mit den Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien verbinden (z.B. Foren, Quizzes, computergestützte Selbstevaluation).

Für Lehrpersonen und Studierende sind derartige Lehr-Lernsituationen mit verschiedenen Anforderungen und Problemfeldern verbunden. Auf Studierendenseite sind beispielsweise besondere metakognitive Fähigkeiten für die eigenaktive Wissensaneignung erforderlich. Auf Dozierendenseite braucht es spezielle didaktische Fähigkeiten, um neue Lehr-Lernformate adäquat planen und durchführen zu können, wie beispielsweise die Fähigkeit, kooperative Lernformen angemessen einsetzen oder Studierende aktivieren zu können. Hinderlich für die Durchführung von lernendenzentrierten Lehrformen sind folgende Faktoren: Viele Dozierende haben derartige Lehrformen als Studierende selbst nie kennen gelernt, wodurch ein Lernen am Modell nicht möglich war. Zudem sind neue Lehr-Lernformen nicht in allen Disziplinen gleichermassen verbreitet, so dass mancherorts fehlende Akzeptanz, Unterstützung oder Anerkennung im Kollegium motivationshemmend für die Durchführung sein können. Nicht zu unterschätzen ist der zeitliche Aufwand bei der Planung derartiger Veranstaltungen. Wenn, wie in den meisten Disziplinen der Fall, eine für den Unterricht geeignete Problemsammlung fehlt, ist es beispielsweise sehr zeitaufwändig, geeignete Probleme (bzw. Fälle) für den Unterricht zu generieren, die Ausgang von Problem-Based-Learning (bzw. fallbasierten Lernens) sein können. Die Durchführung von Gruppenarbeiten in traditionellen Lehr-Lernformen kann bei Studierenden auf Widerstand stossen, wenn sie nicht adäquat in die didaktische Gesamtkonzeption der Lehrveranstaltung eingebaut sind (Bass-Müller 2006). Zudem ist eine explizite Lernzielorientierung und deren Kommunikation für die studentische Akzeptanz von eigenaktiven Lehr-Lernformen unabdingbar (Schmid Keeling & Tremp 2005). Nicht zu vergessen ist, dass die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und die Einübung von aktivierenden Methoden zeit-

intensiver sind als traditioneller Unterricht. Hierdurch kann es für Dozierende zu einem Stoffmengenproblem kommen, das es zu lösen gilt. Dies ist jedoch häufig nicht individuell lösbar, sondern muss auf curricularer Ebene angegangen werden. Die Durchführung neuer Lehr-Lernformen ist somit nicht nur eine individuelle Entscheidung der Dozierenden, sondern bedarf besonderer Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die von institutioneller Seite her gegeben sein müssen.

Darüber hinaus gibt es weitere Problemfelder: Wie können die Dozierenden die Studierenden an Selbstständigkeit heranführen - beispielsweise an die selbstgesteuerte Nutzung der Blended-Learning-Angebote? Oder was gewährleistet die Qualität von Lerndialogen in kooperativen Problemlösegruppen (Innes 2007)? Wieviel Strukturiertheit und Anleitung ist für erfolgreiches kooperatives Lernen erforderlich (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006, S. 46)? Eine weitere Frage lautet: Wie kann der Lernfortschritt der Studierenden in solchen Settings am besten überprüft werden (z.B. durch das Vorstellen der Ergebnisse im Plenum, durch das Schreiben eines Textes oder beispielsweise durch das Erstellen kommentierter Literaturlisten)?

Auf diese Problemfelder sind die meisten Hochschullehrenden methodisch-didaktisch zu wenig vorbereitet. Diese Fragen sind aber auch von wissenschaftlicher Seite genauer zu untersuchen, um Lernumgebungen, die eigenaktives Lernen ermöglichen, derart planen und gestalten zu können, damit die erwünschten Wirkungen beim Kompetenzerwerb erzielt werden.

3 Bolognagerechte Hochschullehre – konzeptionelle Überlegungen

3.1 Die Bologna-Reform: aktueller Stand und weitere Entwicklung

Seit der Deklaration von Bologna 1999 hat sich viel getan. Die Reform ist europaweit auf den Weg gebracht und es scheint so, als ob zumindest die strategisch-politischen Ziele bis 2010 erreicht werden können. Die Ziele der Reform sind:

- Schaffung eines Systems leicht verständlicher, transparenter und berufsfeldrelevanter Abschlüsse

- Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen
 - undergraduate (Bachelor BA, im Grundmodell 3 Jahre)
 - graduate (Master MA, im Grundmodell 2 Jahre)
- Einführung eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell)
- Förderung der Mobilität von Lehrenden und Lernenden
- Förderung der Qualitätssicherung sowie Schaffung von Qualitätsstandards auf europäischer Ebene
- Schaffung eines europäischen Hochschulraums (BMBF 2006)

Neben diesen eher strukturellen Veränderungen besteht der Kern der Reform vor allem aus Forderungen, welche die Lehre und das Lernen und somit die Hochschuldidaktik betreffen.

Über die Einführung gestufter, vergleichbarer und berufsfeldrelevanter Abschlüsse (Bachelor/Master) hinaus soll die Nutzung des ECTS-Systems eine Fokussierung auf die studentische Aktivität bewirken. Lernleistungen und der damit verbundene Kompetenzerwerb sollen im Mittelpunkt der Hochschullehre stehen. Gegenüber der traditionellen Orientierung an Inhalten (Vermittlung von eher theoriehaltigen, „fertigen“ Inhalten in voneinander abgegrenzten Fächern und Disziplinen) sowie der Aktivität der Lehrenden (Dominanz von eher dozenten-zentrierten Veranstaltungen, in denen sich die Lernenden überwiegend in der passiven „Rezipientenrolle“ befinden) sollen *Lernerzentrierung und Kompetenzorientierung* eine grössere Berücksichtigung finden (Bachmann 2006). Dies soll zur Sicherstellung berufsfeld- und somit arbeitsmarktrelevanter Abschlüsse beitragen (CRUS 2007). Die Studierenden sollen in diesen Prozess der handlungsorientierten Kompetenzaneignung – wo immer möglich – aktiv einbezogen werden. Auch sollen Studierende mehr als zuvor die Möglichkeit erhalten, ihr Ausbildungsprogramm und damit die Lehre und das Lernen mit zu gestalten.

Zudem soll die akademische Ausbildung flexibler und durchlässiger werden: nach dem Bachelor-Studium können Studierende zunächst Berufserfahrung sammeln, um anschliessend ein Master-Studium zu absolvieren. Gleichzeitig bleibt der „klassische“ Weg der akademischen Ausbildung über Bachelor, Master und das Doktorat (PhD) erhalten. Vorgesehen sind zudem neben dem Wechsel der Universitäten und europaweiten Studienorte auch der Wechsel der Hochschultypen, also z.B. der Erwerb eines Bachelors an einer Fachhochschule und das anschliessende Masterstudium an einer Universität. Auch im Bereich der

universitären Weiterbildung und des Doktorat-Studiums tut sich zurzeit viel. Der allgemeine Trend geht auf jeden Fall in Richtung gegenseitiger Anerkennung, Flexibilisierung, Individualisierung und Durchlässigkeit.

Während die Restrukturierung der europäischen Hochschullandschaft bereits weit vorangeschritten ist, besteht im Bereich der didaktischen Kernforderungen der Reform noch Handlungsbedarf (zum Überblick über die aktuelle Diskussion und den Stand der Reform: Gaethgens 2007; Pletl & Schindler 2007). Deren erfolgreiche, flächendeckende Umsetzung ist jedoch zentral, soll das oben beschriebene System funktionieren. Umgesetzt werden können diese Forderungen nur an der Basis, also im täglichen Miteinander zwischen Lernenden und Lehrenden an den Hochschulen. Es braucht mehr als je zuvor Abstimmungen und Transparenz zwischen den Eingangsvoraussetzungen der Lernenden, der praktizierten Lehre, der parallelen Betreuung und Beratung der Lernenden, den Prüfungen und Abschlüssen sowie den antizipierten professionellen Tätigkeiten. Dieses *Alignment* (engl.: Ausrichtung) kann nicht durch die Lehrenden allein sichergestellt werden. Eine Zusammenarbeit zwischen den Hochschulleitungen, den Studiengangverantwortlichen und Instituten sowie weiteren am Qualitätssicherungsprozess und der Organisationsentwicklung beteiligten Personen ist hier notwendig. Dennoch kann eine zweckmäßige didaktische Planung bereits viel zur Umsetzung der Ansprüche beitragen, ohne strukturelle Modifikationen notwendig zu machen.

Besonders dringlich ist daher für jeden Dozierenden an allen Hochschultypen die Entwicklung und Etablierung einer kompetenzorientierten Lehre sowie eines entsprechenden Prüfungssystems. Diese sollen die Studierenden auf die spätere Berufspraxis bzw. auf die folgende Ausbildung (z.B. Master/PhD oder Weiterbildungsmaster MAS) vorbereiten. Parallel hierzu müssen Dozierende zusammen mit ihren Kolleg/innen und Vorgesetzten bestehende Informations- und Beratungskonzepte optimieren, um Anforderungen und Kriterien transparenter zu machen und das angeleitete und eigenständige Selbststudium zu unterstützen.

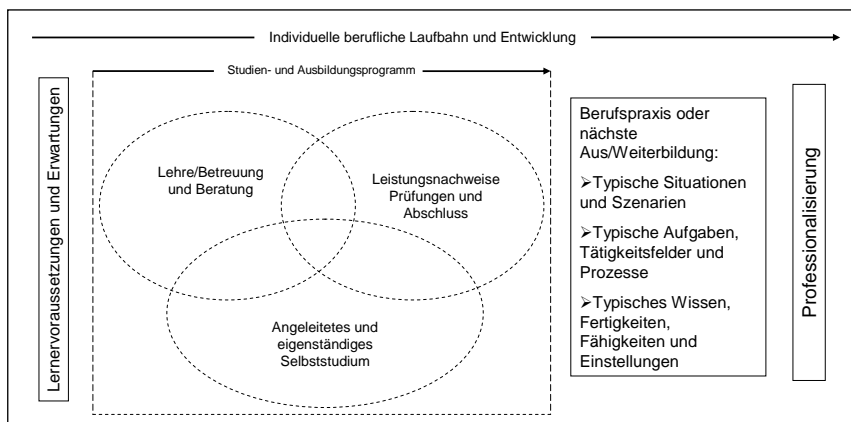


Abbildung 1: Das Alignment (Ausrichtung) zur Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung.

3.2 Lehren und Lernumgebungen gestalten

3.2.1 Die Folgen der Reform für die Lehre an Hochschulen

1) Kompetenz- und Lehrzielorientierung

Wer kompetenzorientiert lehren möchte, der muss für sich und für alle Beteiligten klare Ziele setzen. Es gilt der Grundsatz: Wer nicht weiss, wo er hin möchte und was am Ende seiner Arbeit herauskommen soll, wird nie ankommen. Die durch die Studienleitung und die Dozierenden festgelegten Learning Outcomes sind der Ausgangspunkt für das oben beschriebene Alignment. Sie unterstützen den gesamten Lernprozess und sind für alle Beteiligten nützlich: Den Lehrenden dienen sie als Grundlage, um daraus Lehrziele abzuleiten, Bewertungs- und Beurteilungskriterien für die Überprüfung erbrachter Lernleistungen und des Kompetenzerwerbs zu entwickeln und entsprechende Lehr-Lern-Methoden auszuwählen. Den Lernenden dienen sie als Orientierungshilfen für Präsenzveranstaltungen, für das Selbststudium und zur Prüfungsvorbereitung. Den Interessenten auf dem Arbeitsmarkt oder in weiterführenden Bildungsgängen zeigen die im Diploma Supplement beschriebenen Kompetenzen ziemlich genau, was Absolventinnen und Absolventen leisten können. Den Verantwortlichen an den Hochschulen geben Learning Outcomes und Kompetenzen wichtige Informationen und Ansatzpunkte zur Qualitätssicherung und –entwicklung sowie zur organisatorischen Sicherstellung der Lehr-Lern-Aktivitäten.

Für Lehrende bedeutet Kompetenzorientierung vor allem, dass sie Lernleistung überprüfen müssen: Ohne Leistungsmessung und Leistungsbewertung keine Credits! Der Grundsatz „Wer lehrt, prüft“ bedeutet also, dass die Lehrenden sowohl den Lernprozess der Studierenden begleiten und unterstützen als auch deren Leistungsfähigkeit messen, bewerten und einstufen müssen (Lofgrön 2006).

Die stimmige Organisation des gesamten Lernprozesses von der Bedarfsanalyse über die Zieldefinition, die Organisation und Durchführung der Lehre hin zur Leistungsmessung und Rückmeldung rückt immer mehr ins Zentrum der Aktivität jedes einzelnen Dozierenden.

Dabei spielt die Transparenz sowie die frühzeitige und umfassende Kommunikation von Leistungen, erwartetem Verhalten und Abläufen eine grosse Rolle.

2) Inhaltsreduktion und Stufung zugunsten studentischer Aktivität

Es ist unmöglich, die Inhalte z.B. eines Lizentiats- oder Diplomstudiums, welches in der Regel fünf Jahre dauerte, in drei Jahren zu vermitteln und gleichzeitig eine Kompetenzorientierung zu propagieren. Das heisst vor allem für das Bachelor-Studium, dass die Inhalte reduziert werden müssen: wesentliche Wissensbestände der Disziplin sollen vermittelt und Anschlusspunkte zu benachbarten und folgenden Bereichen geschaffen werden. Die Absolventen und Absolventinnen des Bachelors sollen sich während des Studiums zentrale Handlungskompetenzen aneignen, die sie sowohl im späteren Berufsfeld als auch zur Fortsetzung ihrer Ausbildung nutzen können. Eine Kommunikation mit den potentiellen Arbeitgebern dieser Absolventen und Absolventinnen ist unerlässlich, um die gegenseitigen Erwartungen aufeinander abzustimmen. Anstelle der so genannten „Stoffvermittlung“ sollte, wo immer möglich, Platz geschaffen werden zur Anwendung, Übung sowie zum Transfer der Inhalte auf die Praxis sowie zur Verankerung des Gelernten in der Lebenswelt der Lernenden (Schütz 2003). Für das Master-Studium bedeutet dies, dass hier vor allem die Wissensvertiefung und Kompetenzstärkung auf der Basis bereits erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten im Vordergrund steht. Das Bild des „Lernens durch Forschen“ nach Humboldtscher Prägung könnte hier wieder an Kontur gewinnen (v. Humboldt ca. 1810).

Jeder Stufe (Bachelor/Master/PhD) werden bestimmte Leistungsniveaus mit entsprechenden Kompetenzen zugeordnet (Dublin Descriptors 2004; KFH 2004, Anhang V). Diese müssen durch die Hochschulen, Fakultäten und Institute vor Ort aufeinander abgestimmt und anschlussfähig zu anderen Angeboten gestaltet

werden. Jede Stufe hat also ihre spezifischen Ziele und Inhalte, für deren Erreichung ein bestimmtes Zeitbudget zur Verfügung steht.

3) Lerner- und Lernprozesszentrierung

Die Studierenden erhalten für erbrachte Leistungen ECTS-Punkte, die so genannten Credits. Der Umfang zu erbringender Lernleistungen zum Erhalt eines Diploms wird fortan nicht mehr in Semesterwochenstunden, sondern in studentischer Aktivität ausgedrückt. Aktuell ist zu beobachten, dass die immensen Gestaltungsmöglichkeiten, welche in diesem Modell liegen, nicht genügend genutzt werden. Vielfach kommt es zu einfachen „Umetikettierungen“ der alten Studienangebote und dem berühmt-berüchtigten Verkaufen des „alten Weins in neuen Schläuchen“ (Pletl & Schindler 2007). Die angestrebte Lernenden- bzw. Lernprozessorientierung wird dadurch konterkariert. Vielfach kommt es durch falsch interpretierte Vorgaben und Überbürokratisierung sogar zu einer Verschlechterung der Lehr-Lern-Bedingungen. Was ist nun, neben der Steigerung der Mobilität, die Funktion des ECTS-Systems?

Hinter dem ECTS-System steht der Workload-Gedanke. Workload meint den Umfang der studentischen Aktivität zur Erbringung von Lernleistungen ausgedrückt in Zeit (Gonzales & Wagenaar 2005). Studentische Aktivität wiederum meint alle Tätigkeiten, die zum Erwerb daran gekoppelter Kompetenzen erforderlich sind. Diese umfassen Kontaktveranstaltungen (Kurse, Vorlesungen, Praktika, Übungen, Besprechungen schriftlicher Arbeiten etc.) genauso wie die zur Aneignung einer bestimmten Leistung notwendigen Aktivitäten im angeleiteten und eigenständigen Selbststudium (im Rahmen von Projekten, Gruppenarbeiten, schriftlichen Arbeiten, der Vor- und Nachbereitung der Kontaktveranstaltungen oder allgemein durch das Lernen auf Prüfungen).

Dies trägt den Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung Rechnung, dass Lernen durch äussere Faktoren (wie z.B. Dozierendenaktivitäten) zwar unterstützt bzw. gefördert werden kann, sich im Wesentlichen aber im Lerner selbst vollzieht. Vor allem die Ergebnisse konstruktivistischer Lernforschung, aber auch deren Revision durch die Vertreter des Instruktionlernens, haben in den letzten Jahren zu einer Festigung dieser Sichtweise geführt, die bei allen Ansätzen des „gemässigten Konstruktivismus“ wieder zu finden ist (Reinmann & Mandl 2006; Mandl & Kopp 2006).

Für Lehrende bedeutet dies, dass sie sich mehr an der Lernaktivität der Studierenden orientieren und auch Möglichkeiten des Lernens ausserhalb der Präsenzveranstaltungen in ihre didaktische Planung mit einbeziehen müssen.

An die Seite der verbindlichen und transparenten Ziele und Kompetenzen tritt also die Lernerzentrierung. Gemeint ist hier nicht unbedingt das, wozu der Lernende Lust hat oder was ihn als Individuum besonders interessieren könnte. Es geht nicht darum, die Studierenden zu Beginn der Vorlesung zu fragen, was sie machen wollen, um eine teilnehmerzentrierte bzw. subjektorientierte (Erwachsenen-)Bildung zu betreiben (Siebert 1997). Vielmehr geht es darum, die Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung ernst zu nehmen und Lernen sowie den Lernprozess als einen fortschreitenden, individuellen Informationsverarbeitungsprozess zu sehen (Kaiser & Kaiser 2006), welcher gezielt gefördert und unterstützt werden kann. Lehrende müssen dabei nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen und die darin ablaufenden (Lern-)Prozesse im Blick haben, sondern sich zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen der Planung, Steuerung und Gestaltung des gesamten „individuellen Projekts Studium“ annehmen (Trempp & Eugster 2006). Die Lernenden müssen in diesen Prozess mit einbezogen werden, da nur sie lernen können und es im Kern um ihren beruflichen und individuellen Fortschritt geht. Daher sollte Lernverantwortung und Lernaktivität so schnell als möglich an die Studierenden übergeben werden.

Zu beachten ist auch, dass ECTS-Punkte keine starren Korsette sind: es sind Annahmen der Lehrenden und Studiengangverantwortlichen darüber, wie lange Lernende brauchen, um sich Kompetenzen anzueignen und Lernleistungen zu erbringen. Diese Annahmen müssen durch die Befragung der Studierenden im Zuge der Lehrevaluation überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden.

4) Rollenwechsel: Lehrende als Gestalter/innen und Begleiter/innen des Lernprozesses

Die Tätigkeit der Dozierenden kann sich nicht mehr nur auf die des/der Wissensvermittlers/in beschränken (Barbier 2006). Lehrende sind immer mehr auch gefordert als Trainer/innen, Coaches, Berater/innen und Betreuer/innen. Die Rolle des/der Prüfers/in, Beurteilers/in und Bewerter/in erhält ebenfalls ein grösseres Gewicht.

An Hochschulen findet nicht nur „Skilltraining“, sondern eben auch Persönlichkeitsbildung statt. Diese kann durch ein neuartiges Miteinander zwischen Dozierenden und Studierenden gefördert werden. In dieser ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ (v. Humboldt ca. 1810) werden innerhalb eines relativ geschützten Raumes Werte und Einstellungen vorgelebt und weitergegeben, die typisch sind für die Vertreter eines bestimmten Zweiges, einer Fachrichtung sowie für Hochschulen an sich. Ziel einer akademischen Ausbildung ist eben

nicht nur Wissenserwerb, sondern auch der kritisch-reflexive und verantwortungsvolle Umgang damit. Lehrende können diesen Prozess fördern, indem sie Leistung und Einstellung nicht nur propagieren sondern durch die qualitativ hochwertige Erfüllung polyvalenter Aufgaben vorleben.

3.2.2 Ein Handlungsrahmen für Hochschullehrende

Lehren an Hochschulen ist absichtsvolles und zielgerichtetes Handeln in konkreten Situationen vor dem Hintergrund eines institutionellen Rahmens. Lehrende sind bei ihrer Tätigkeit immer auf mehreren Ebenen tätig.

Sie „springen“ zwischen konkreten Interaktionen (z.B. mit Studierenden oder Kolleg/innen) und der Organisationsebene (z.B. Planung und Sicherstellung von Lehre, Umsetzung des Bolognaprozesses) hin und her. Diese Handlungsebenen wiederum sind in grössere Zusammenhänge (Politik, Staat und Gesellschaft) eingebettet. Neben ganz vielen parallel verlaufenden Mikrowelten (z.B. Vorlesung) existieren Zwischensysteme (z.B. Kolleg/innenkreis des Instituts, der Universität etc.). Diese wiederum werden von Grosssystemen (z.B. gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Bologna-Reform, Universitätsgesetz) überlagert und bestimmt (Mikro,- Meso,- und Makrosysteme: Kortina 2006).

Für Lehrende an Hochschulen bedeutet dies, dass sie nicht nur die unmittelbar in konkreten Lehr-Lernsituationen stattfindenden Faktoren bei der Planung und Umsetzung ihres didaktischen Handelns berücksichtigen, sondern, wo immer möglich und notwendig, auch in ihrem Schnittbereich liegende Einflussgrößen berücksichtigen sollten. Zur besseren Kategorisierung werden die beiden Begriffe Lehrarrangement und Lernumgebung eingeführt.

Lehrarrangement meint all diejenigen Faktoren, die einen konkreten Unterricht, eine Vorlesung, ein Seminar aber auch eine Projektarbeit oder das Erstellen einer schriftlichen Arbeit direkt betreffen und sich unmittelbar in ihnen auswirken (Reinmann & Mandl 2006). Es geht um das Arrangement von erwarteten Lernleistungen und Lehrzielen und deren Überprüfung (Lernzielkontrollen und Assessment), die Abstimmung zwischen Lehrenden und Lernenden als Individuen und Gruppen (anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen), die Abstimmung zwischen Inhalten (z.B. deklaratives Wissen oder konkrete Fähigkeiten) und den Methoden und didaktischen Modellen (z.B. Vortrag und Präsentation, Partnerarbeit, Projektarbeit etc.) sowie um die Beschaffung und Nutzung dafür geeigneter und verfügbarer Lehr-Lern-Mittel (Organisation).

Der Begriff Lernumgebung schliesst den Begriff des Lehrarrangements ein. Lernumgebungen gestalten meint in diesem Zusammenhang zusätzlich, dass die Lehrenden vor dem Hintergrund ihrer Hochschule sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Organisationsprinzipien und Regeln aufstellen (Ertel 2005). Dadurch schaffen sie zusammen mit den Lernenden und weiteren Verantwortlichen soziale Rahmen (Goffman 1989). Diese bilden einen Hauptbestandteil der Lernkultur und liefern Kategorien, Deutungsmuster und Schemata zur Gewährleistung von Interaktionen der Handelnden in ihren jeweils spezifischen Rollen, Positionen und Verhältnissen zueinander. Durch diese Handlungsrahmen wird sichergestellt, dass auch abseits des konkreten Unterrichts angeleitetes (z.B. durch Beratung der Lehrenden) und selbstständiges Lernen (z.B. durch Lern- und Arbeitsgruppen) möglich wird. Das Aufgabenfeld ‚Lernumgebung gestalten‘ bezieht sich sowohl auf das Handeln der Lehrenden auf der interaktiven Ebene (z.B. in der Beziehung Studierender-Lehrender) als auch auf die Ebene der Organisation (z.B. bei der Planung des Studienganges). Lernumgebungen gestalten meint, dass die Lehrenden Räume und Rahmen schaffen, in denen für die Aus- und Weiterbildung an Hochschulen typische und für das angestrebte Alignment zweckmässige Lehr-Lern-Arrangements entstehen, in denen wiederum für die Hochschule typisches und für die gesteckten Ziele zweckmässiges Lehr-Lern-Geschehen stattfindet. Die Lehrenden nutzen die von ihnen gestalteten Lernumgebungen, um konkretes Lehr-Lerngeschehen zu planen, durchzuführen, zu initiieren, anzuregen und zu betreuen sowie um es zu bewerten und zu kontrollieren.

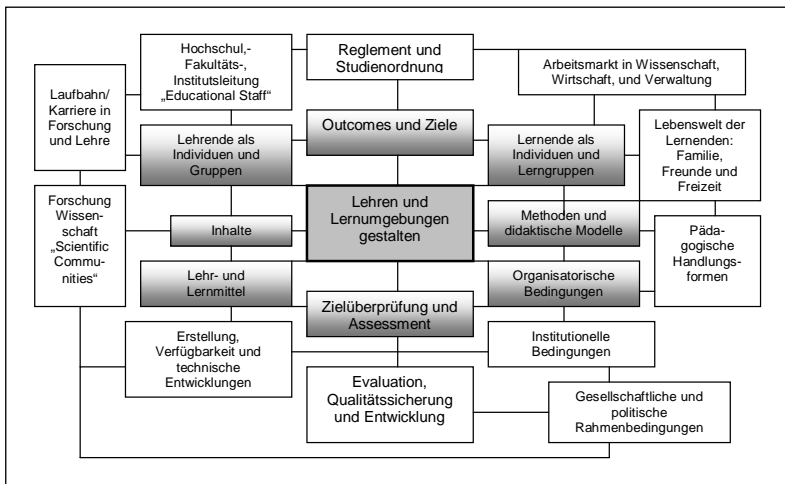


Abbildung 2: Übersicht Lehrarrangement und Lernumgebung

3.3 Schlüsselbegriffe und Leitfragen

Bringt man die Folgen der Bologna-Reform für Hochschullehrende sowie das Konstrukt der Lernumgebung zusammen, so wird folgendes deutlich: Lehrende im „Bologna-Zeitalter“ müssen bei ihrer didaktisch-methodischen Arbeit an ihrem Lehr-Lern-Design vor allem folgende Punkte fokussieren:

Outcomes und Ziele:

„Was fordern die Learning Outcomes und die Studienziele?“

„Was will ich erreichen und was sollen die Studierenden nach meiner Intervention wissen und können?“

„Was erwartet die Lernenden nach meiner Intervention und wozu brauchen sie das Gelernte?“

Credits und Workload:

„Wie viel Zeit steht mir zur Gestaltung des Lernprozesses und zur Überprüfung der Lernleistungen/des Kompetenzerwerbs zur Verfügung?“

Lernende und Lerngruppen:

„Welche Lernvoraussetzungen, Interessen und Erwartungen haben die Lernenden und in welcher Phase des Studiums befinden sie sich?“

„Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt?“

Assessment, Lernzielkontrolle und Evaluation:

„Wie kann ich das Erreichen der Ziele am Ende des Lernprozesses überprüfen und bewerten?“

„Wie gestalte ich das Feedback für die Studierenden während des Lernprozesses?“

Methoden, didaktische Modelle und pädagogische Handlungsformen:

„Welche Methoden wende ich in der Kontaktveranstaltung an und wie arrangiere ich diese lernprozess- und lernergerecht?“

„Welche weiteren Massnahmen treffe ich, um das Lernen auch ausserhalb der Kontaktveranstaltung (im angeleiteten und eigenständigen Selbststudium) zu ermöglichen und zu fördern?“

(zu den pädagogischen Handlungsformen: Giesecke 1987)

Diese Leitfragen werden selbstverständlich nur zu Beginn der didaktischen Planung in dieser Reihenfolge gestellt. Im weiteren Verlauf der didaktischen Arbeit werden sie immer wieder angesprochen, auch in anderer Reihenfolge, je nachdem, wie weit der Prozess fortgeschritten ist und in welchem Stadium sich der

Planungsprozess, die Durchführung oder Nachbereitung der Veranstaltung befindet.

Die Beantwortung der Leitfragen vor dem dargestellten Konzept ermöglicht Hochschullehrenden, auf die Veränderungen der Bologna-Reform entsprechend ihrer individuellen Situation zu reagieren. Es bietet Dozierenden eine solide Ausgangsbasis zur Planung, Durchführung und Weiterentwicklung einer Lehre, welche den didaktischen Kernforderungen der Bologna-Reform gerecht wird.

4 Fazit

Die Reformbestrebungen im Europäischen Hochschulraum, ausgelöst durch die Bologna-Deklaration, ziehen strukturelle Veränderungen nach sich, die auch Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung der Hochschullehre haben. Diese didaktische Neuorientierung in der Hochschullehre wird mittlerweile in unterschiedlichem Ausmass und mit unterschiedlichem Erfolg umgesetzt.

Neue Wege zu gehen braucht Mut und Offenheit, vor allem wenn die Erfahrung des Gelingens fehlt. Modelle lernerzentrierten Lehrens stellen besondere Herausforderungen und hohe Ansprüche sowohl an die Lehrpersonen wie an die Studierenden. Diese Herausforderungen und Ansprüche sind nicht nur theoretisch zu diskutieren, sondern in empirischen Studien zu untersuchen. Wissenschaftliche Begleitforschung ist verstärkt nötig, um Einzelerfahrungen auf übergeordneter Ebene auszuwerten, damit neue Lehrmodelle weiterentwickelt werden können und dem Lehrpersonal konkrete hochschuldidaktische Unterstützung gegeben werden kann, damit aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen entsprechend gestaltet werden können.

Literaturverzeichnis

- BACHMANN, H. (2006). Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und –lehren. Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lehrens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule. *Das Hochschulwesen*, 4, 143-146.
- BARBIER, J.M. (2006). Die Entstehung einer Kultur der Professionalisierung: Raum zur Kompetenzentwicklung. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 1, 37-39.

- BARROWS, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 22, 481-486.
- BASS-MÜLLER, R. (2006). Gruppenarbeiten als Lern- und Sozialform. Überlegungen zu ihrer Einbettung ins Lehr-Lernarrangement eines Seminars. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre: adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern u.a.: Haupt.
- BMBF (2006). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
<http://www.bmbf.de/de/3336.php>, abgefragt am 16. April 2007.
- BROPHY, J. & GOOD, T.L. (1986). Teaching behavior and teacher achievement. In: WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*, 328-375. New York: Macmillan Publishers.
- CRUS (REKTORENKONFERENZ DER SCHWEIZER UNIVERSITÄTEN) (2007). Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses. 2. grundlegend überarbeitete Fassung vom 3. Mai 2007.
<http://www.crus.ch/docs/lehre/bologna/schweiz/Empfehlungen/Empf.pdf>, abgefragt am 20. Juli 2007.
- DUBLIN Descriptors (2004). Entwurf Arbeitspapier JQI-Tagung Dublin 23.03.2004.
<http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>, abgefragt am 16. April 2007.
- ERTEL, H. (2005). Kontextuelle Bedingungen des Ausbilderhandelns – eine Analyse der Handlungsbedingungen von Ausbildern in der militärischen Führungskräfteausbildung am Beispiel der Unteroffizierschule des Heeres. Neubiberg.
- FRANKE, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- GAETHGENS, P. (2007). Deutschland im Bremserhäuschen? Bologna – ein europäisches Projekt im Endspurt. *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 7, 401-403.
- GERSTENMAIER, J. & MANDL, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- GIESECKE, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen des pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Juventa.
- GOFFMAN, E. (1989). *Rahmen – Analyse*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GONZALES, J. & WAGENAAR, R. (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. Bilbao/Spain.
<http://www.ects.ch/docs/lehre/ects/Tuning2.pdf>, abgefragt am 20. Juli 2007.
- HASCHER, T. & WEHR, S. (2005). Offener Geografie-Unterricht. Wirkungen und Probleme aus der Sicht von Lehrpersonen. Projektbericht. Universität Bern.
- HUMBOLDT, W.V. (ca. 1810). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Band IV: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Stuttgart: Cotta (1993).
- INNES, R.B. (2007). Dialogic communication in collaborative problem solving groups. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 1-19.

- KAISER, R. & KAISER, A. (2006). Denken trainieren - Lernen optimieren. Metakognition als Schlüsselkompetenz. Augsburg: Ziel.
- KFH (2004). Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. 2. aktualisierte Auflage. Bern: Konferenz der Fachhochschulen KFH.
- KORTINA, K.S. (2006). Psychologie der Lernumwelt. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- LOFGRÖN, K. (2006). ECTS and Assessment in Higher Education. Conference Proceedings - EM No 57. (http://www.umu.se/edmeas/publikationer/index_eng.html), abgefragt am 16. April 2007.
- MANDL, H. & KOPP, B. (2006). Lehren und Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: NUISSL, E. (Hrsg.). Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- MOSER, U. & NOTTER, P. (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich. Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK) (Hrsg.). EDK-Schriftenreihe "Studien und Berichte". Bern.
- NIGGLI, A. (2000). Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Sauerländer.
- PLETL, R. & SCHINDLER, G. (2007). Umsetzung des Bolognaprozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, –praxis und –politik, 2, 34-38.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- RUSTEMEYER, D. (1999). Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 467-484.
- SCHÜTZ, A. (2003). Theorie der Lebenswelt. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Konstanz: UVK - Verlagsgesellschaft.
- SIEBERT, H. (1997). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied: Luchterhand.
- SIEBERT, H. (2003). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München Unterschleissheim: Luchterhand.
- SCHMID KEELING, R. & TREMP, P. (2005). Lerndialog – dialogisches Lernen. Eine hochschuldidaktische Initiative der Universität Zürich. Beiträge zur Lehrerbildung, 23, 349-354.
- TREMP, P. & EUGSTER, B. (2006). Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, –praxis und –politik, 5, 163 – 165.
- WEINERT, F.E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10, 1-12.

Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis

Thomas Tribelhorn

Situiertes Lernen in der Weiterbildung

Konzeption praxis- und problemorientierter Kurse für Hochschullehrende

Dieser Beitrag veranschaulicht ein Verfahren zur Kursplanung in der Weiterbildung von Hochschullehrenden an der Universität Bern. Es kann jedoch leicht auf die Aus- und Weiterbildung anderer Zielgruppen angepasst werden und dadurch als Leitfaden zur Konzeption praxisorientierter Weiterbildungsangebote inklusive entsprechender Kursunterlagen dienen.

Im Zentrum der Planung steht eine inhaltsanalytische Auswertung schriftlicher problemhafter Situationsbeispiele aus dem Lehralltag der Kursteilnehmenden. In Anlehnung an einen von Mayring (2000a,b) beschriebenen Rückkoppelungsprozess wurde ein Kategoriensystem gebildet, anhand dessen 79 Situationsbeschreibungen charakterisiert wurden. Das entsprechende Auswertungsergebnis führte zu zehn Problemkategorien als Basis für die Neugestaltung der hochschuldidaktischen Grundlagenkurse. Kurs, Kursunterlagen sowie die kollegiale Praxisberatung wurden aufgrund der erwähnten Analyse und des entsprechenden Auswertungsergebnisses umgestaltet. Damit wurde eine Weiterbildung entworfen, welche sich das Modell der Konkreten Kompetenzen nach Kaiser (2005b) zunutze macht. Die konsequent durchgeführten Kursevaluationen zeigen seit mehreren Jahren ein durchwegs positives Bild. Die Teilnehmenden berichten, dass sie die Praxis- und Teilnehmerorientierung der Weiterbildung sowie den Leitfadencharakter der Kursunterlagen schätzen.

1 Ausgangslage

Gute Kurse der Erwachsenen- und der Weiterbildung sollen diversen Anforderungen genügen. Das didaktische Prinzip der Praxisorientierung zählt wohl zu

einer der wichtigsten. Wenn professionelles Handeln gefordert wird, wird die Verbindung von Praxis mit Theorie zentral: praktisches Handeln soll theoretisch fundiert oder zumindest reflektiert sein. Ein bekanntes Problem ist jedoch die weit verbreitete Überzeugung, auch bei Lehrpersonen der Hochschulstufe, dass Theorie für das praktische Handeln im Alltag nicht hilfreich ist. Dies kann ein Grund für die Skepsis gegenüber Didaktik im Allgemeinen und Hochschuldidaktik im Speziellen sein. Erfreulicherweise verzeichnen die Statistiken der Teilnehmerzahlen von hochschuldidaktischen Kursen jedoch seit Jahren einen Aufwärtstrend – zumindest in der Schweiz – so auch diejenige des hochschuldidaktischen Programms an der Universität Bern. Die folgenden Ausführungen sind im Kontext dieses Programms angesiedelt.

Der Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik an der Universität Bern

Die Koordinationsstelle für Weiterbildung an der Universität Bern existiert seit mehr als zehn Jahren und organisiert seitdem eine Vielzahl an Weiterbildungskursen für Hochschullehrende. Im Jahre 2001 wurde das Programm zu einem modularisierten postgradualen Zertifikatskurs ausgebaut, in welchem die Teilnehmenden mit einem Gesamtaufwand von rund 450 Arbeitsstunden ein Zertifikat (15 ECTS, European Credit Transfer System) erwerben können. In der aktuellen Bezeichnung nennt sich das Angebot *Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik*.

Der Studiengang ist als flexible berufsbegleitende Weiterbildung konzipiert und besteht inhaltlich aus sechs Modulen und strukturell aus drei Teilen. Die sechs Module (oder Themenbereiche) leiten sich aus einem Gliederungskonzept der britischen *Staff and Educational Development Association* (SEDA; www.seda.ac.uk) ab. SEDA ist eine der aktivsten Vereinigungen für Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung in Europa und hat unter anderem Standards für die Qualifikation von Hochschullehrenden definiert. Basierend auf dieser Vorarbeit wurden für den Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik die folgenden sechs Module festgelegt (vgl. Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik 2007):

1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten
2. Methoden der Vermittlung
3. Betreuung von Studierenden
4. Assessment der Studierenden
5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit
6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext

Die drei erwähnten strukturellen Teile sind:

- Präsenzkurse
- Treffen der Praxisgemeinschaften (dies sind regelmässige Treffen im Sinne von Transfergruppen, die die Übertragung erworbenen Wissens auf den eigenen akademischen Lehr- und Arbeitsalltag unterstützen sollen)
- Modularbeiten

Pro Modul müssen mindestens 2.5 ECTS erworben werden, d.h. 15 Credits für den gesamten Studiengang. Diese Credits werden pro Modul erworben durch:

- Die Teilnahme an mindestens einem Präsenzkurs im Umfang von mindestens zwei Tagen (entspricht einem Credit)
- Die Teilnahme an zwei halbtägigen Treffen der Praxisgemeinschaften (entspricht einem halben Credit)
- Das Erstellen einer Modularbeit im Rahmen von 30 Arbeitsstunden (entspricht einem Credit)

Für jedes Modul enthält das Programm eine Auswahl an zwei- bis dreitägigen Kursen. Die Praxisgemeinschaften werden gebildet, indem sich die Teilnehmenden viermal für eine Serie von drei Nachmittagstreffen einschreiben. Die Modularbeiten müssen nicht dem Standard wissenschaftlicher Forschung genügen. Sie haben vielmehr die Funktion einer Dokumentation von Fallstudien aus der Praxis der Teilnehmenden. Die konkrete Umsetzung von in den Kursen erworbenem Wissen in den eigenen Lehralltag soll dokumentiert und kritisch reflektiert werden. In den Praxisgemeinschaften werden Planung, Umsetzung und

Reflexion durch die Rückmeldungen Gleichgesinnter unterstützt. Dadurch wird eine Integration der drei Strukturteile des Weiterbildungsstudienganges erreicht und dem Prinzip des *reflexiven Praktikers* (*Reflective Practitioner*: Schön 1983) Rechnung getragen. Alle Praxistreffen werden von Hochschuldidaktiker/innen moderiert. Einige der zwölf Halbtage können von den Teilnehmenden jedoch auch in Eigenregie organisiert werden, beispielsweise um gegenseitige Unterrichtsbesuche durchzuführen (inklusive Vor- und Nachbereitung).

Tabelle 1: Struktur des Weiterbildungsstudiengangs Hochschuldidaktik

	Präsenzkurse	Praxistreffen	Modularbeiten	Credits	
1. Planung und Entwicklung von Lehrangeboten	Mind. 1 ECTS-Punkt	12 halbtägige Treffen. Themen- resp. modulübergreifende Diskussionsrunden oder Arbeitssitzungen		2.5	
2. Methoden der Vermittlung	Mind. 1 ECTS-Punkt			2.5	
3. Betreuung von Studierenden	Mind. 1 ECTS-Punkt		Pro Modul eine Arbeit oder zum Teil grössere modulübergreifende Arbeiten		2.5
4. Assessment der Studierenden	Mind. 1 ECTS-Punkt				2.5
5. Qualitätssicherung der Lehre und der eigenen Lehrtätigkeit	Mind. 1 ECTS-Punkt				2.5
6. Selbstmanagement und Professionalität im Hochschulkontext	Mind. 1 ECTS-Punkt				2.5
ECTS-Punkte	6	3	6	15	

Curriculums- und Kursplanung

Im Planungsprozess für jedes Bildungsangebot stellt sich unter anderem die wichtige Frage nach der Relevanz der Lerninhalte. In der Tradition der deutschsprachigen Didaktik ist dieser Prozess der Stoffauswahl eng mit der Arbeit von Klafki verbunden, welcher die *didaktische Analyse* und die damit verbundenen Entscheide zur Auswahl der Lerninhalte zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrperson zählt (z.B. Klafki 1958). Seit dem Aufkommen von konstruktivistischem Gedankengut in der Pädagogik wird dieser Vorstellung jedoch die Idee entgegengesetzt, dass Lerninhalte meist nur dann nachhaltig als wirksames Wissen verankert werden können, wenn sie ausgehend von authentischen Problemsituationen erarbeitet werden. Konsequenterweise bedeutet dies, dass die Lernenden sich jene Inhalte erarbeiten, welche als Quelle zur Problemlösung dienen. So gesehen liegt die Stoffauswahl dann bei den Lernenden, was bei vielen Lehrenden unter anderem die Frage auslöst, welche Inhalte anschliessend geprüft werden können (in einer Prüfung für alle).

Als Modell zur Integration von Instruktion und Konstruktion schlagen Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) darum eine pragmatische Auffassung des Konstruktivismus' als Basis zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen vor, in welchen ausgehend von authentischen Situationen unter instruktionaler Anleitung gelernt wird.

Der Planungsprozess für hochschuldidaktische Kurse, wie er im vorliegenden Beitrag portraitiert wird, bewegt sich in diesem Feld eines pragmatischen Konstruktivismus'. Dabei wird von authentischen Problemsituationen ausgegangen, welche von vielen Kursteilnehmenden formuliert wurden. Die Kategorisierung dieser Situationsbeschreibungen bildet einen Dreh- und Angelpunkt für die Kursplanung und die damit verbundene Stoffauswahl. Die Situationsbeschreibungen werden aber auch in den Kursen als Kernelemente eines problemorientierten didaktischen Szenarios eingesetzt. *Problemorientierung* wird hierbei in Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001, S. 627) verstanden. In den Kursen werden Problemsituationen in den Mittelpunkt gestellt, welche:

- entweder authentisch sind oder einen Bezug zu authentischen Situationen bzw. Ereignissen haben,
- für die Teilnehmenden relevant sind,
- eine gewisse Aktualität haben,
- und neugierig oder betroffen machen.

Die theoretische Basis für ein derartiges Vorgehen soll in den folgenden Ausführungen genauer erläutert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

An eine zeitgemässe Aus- und Weiterbildung wird unter anderem der Anspruch gestellt, anwendbares und zugleich theoretisch fundiertes Wissen für die Praxis zu vermitteln. Dieses Prinzip wird auch im hier beschriebenen Studiengang verfolgt. Die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist jedoch ein bekanntes Phänomen und wird seit einiger Zeit in der Literatur beispielsweise als Kluft zwischen Wissen und Handeln diskutiert (z.B. Mandl & Gerstenmaier 2000). In diesem Kontext wurde der Begriff des trägen Wissens geprägt.

Träges Wissen

Träges Wissen ist jenes, das in der Bildungsinstitution quasi „auf Vorrat“ angeeignet wurde, das jedoch in der späteren Praxis nicht handlungswirksam werden kann. In der Fachliteratur finden sich dafür mehrere Erklärungsansätze, die sich primär drei Gruppen zuordnen lassen (vgl. Renkl 1996).

Metaprozesserklärungen

Vertreterinnen und Vertreter dieser Erklärungsansätze gehen davon aus, dass sich bei fehlendem Einsatz des Gelernten zur Problemlösung ein Manko an *metakognitiven Prozessen* zeigt. Das nötige Wissen zur Lösung des Problems wäre zwar vorhanden, wird aber nicht eingesetzt, weil den Betroffenen die Übersicht fehlt, ob, wann und wo sie das Wissen einsetzen können. Demnach muss in Lernsituationen ausser dem lösungsrelevanten Wissen auch Wissen „auf einer Ebene darüber“ vermittelt werden. Dieses Nachdenken über das eigene Wissen (Metakognition) wird in erfolgreichen didaktischen Arrangements geschult.

Weitere Erklärungsansätze in dieser Gruppe beschreiben fehlende Motivation zum Wissenseinsatz, weil man Angst hat oder weil man denkt, man könne in dieser Situation ohnehin nichts ausrichten. Es kann auch sein, dass man sich mangels Interesse nicht ernsthaft um die effiziente Problemlösung bemühen will oder dass man glaubt, die Anstrengung lohne sich nicht. Und letztlich fehlt

manchmal schlicht die Überzeugung, dass das (in der Schule) gelernte Wissen tatsächlich zur Problemlösung taugt.

Strukturdefiziterklärungen

Diese Erklärungsansätze sehen die Schwierigkeit in der Art des lösungsrelevanten Wissens selber, das nicht in einer adäquaten Form zur Verfügung steht. Eine Version der Erklärung ist die, dass gelerntes Sachwissen nicht in entsprechendes Handlungswissen umgesetzt werden kann, andere gehen davon aus, dass Sach- und Handlungswissen in anderen Gedächtnisbereichen gespeichert sind und darum nicht zusammen gebracht werden können.

Situiertheitserklärungen

In diesen Erklärungsansätzen wird angenommen, dass Wissenserwerb immer situationsgebunden ist. Ein Transfer von Gelerntem auf andere Situationen ist daher grundsätzlich schwierig. Derartige Annahmen stammen vor allem aus neueren Ansätzen der Kognitionsforschung. Der entsprechende Forschungszweig ist unter dem Begriff *situated cognition (situierete Kognition)* bekannt. Etwas einfach ausgedrückt heisst die Prämisse: Wissensinhalte sind nicht als feste Einheiten im Gehirn abgespeichert. Relevantes Wissen wird gewissermassen als Produkt des Zusammenspiels von Person und Umwelt gebildet, allenfalls unter Einfluss anderer Beteiligten.

Modelle zum Aufbau anwendbaren Wissens

Seit den Achtzigerjahren machen sich verschiedene Forschungsgruppen wieder intensiver darüber Gedanken, wie Lehr-Lern-Arrangements gestaltet sein müssen, damit träges Wissen möglichst vermieden wird. Entstanden sind seither verschiedene didaktische Modelle unter dem Überbegriff Situierendes Lernen. Dazu gehören beispielsweise die *Kognitive Anlehre (cognitive apprenticeship)*: Collins, Brown & Newman 1989), die *Verankerte Instruktion (anchored instruction)*: Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997) oder der Ansatz der *Kognitiven Flexibilität (cognitive flexibility theory)*: Spiro et al. 1988).

Der Cognitive Apprenticeship Ansatz

Bei diesem Ansatz wird die traditionelle Handwerkslehre als Modell auf den Erwerb kognitiver Lerninhalte übertragen. Die Handwerkslehre zeichnet sich nach Ansicht der Autoren (Collins, Brown & Newmann 1989) dadurch aus, dass die Lehrlinge (Novizen) erst dem Meister (Experte) zusehen, um anschliessend, mit schrittweise nachlassender Betreuung durch ihn, zunehmend schwierigere Aufgaben selbstständig meistern zu können. Strategisches Wissen der Experten/Expertinnen ist stark an Situationen gebunden. Die kognitiven Prozesse können dabei von den Novizen jedoch nur schwer erschlossen werden. Deshalb wurde ein methodisches Vorgehen zur Veräusserung und Verdeutlichung des Wissens von Experte und Novize entwickelt:

Modeling (Modellierung): Der Experte stellt den Prozess vor und formuliert dabei seine Gedanken laut, um sein implizites Wissen darzulegen (zu externalisieren).

Coaching (Begleitung): Der Experte/die Expertin begleitet den Lernenden bei der Einübung. Hier kommen primär zwei Prinzipien zum Einsatz:

- **Scaffolding (Vorarbeit):** Der Experte/die Expertin führt den Prozess vor, lässt den Lernenden Teile davon selbst durchführen und greift bei Bedarf helfend mit Tipps und Hinweisen ein. Die Metapher dazu: Er dient quasi als „lebendes Gerüst“ für den Wissensaufbau.
- **Fading (Ausblenden):** Im Verlauf des Lernprozesses gewinnt der Lernende Kompetenz und Selbstvertrauen. Der Experte/die Expertin blendet sich bzw. seine Hilfestellung schrittweise aus.

Articulation (Artikulation): Analog zur Modellierung formuliert der/die Lernende seine/ihre Gedanken bei der Ausführung und gibt dem Experten/der Expertin damit die Möglichkeit zum Feedback.

Reflection (Reflektion): Der/die Lernende vergleicht den eigenen Problemlöseprozess mit dem des Experten/der Expertin. Gemeinsam wird das Vorgehen des Lernenden kritisch diskutiert. Hierbei wird versucht, allgemeine Prinzipien zu abstrahieren.

Exploration (Exploration): Der/die Lernende sucht selbstständig nach neuen, herausfordernden Problemen, welche mit den erlernten Fähigkeiten zu lösen sind. Hierbei wird das Erlernte in neue Umgebungen transferiert.

Der Cognitive Flexibility Ansatz

Die Arbeitsgruppe um R. J. Spiro an der Columbia University (USA) betont die Multiperspektivität und die multiplen Kontexte beim Wissenserwerb. Lernmaterial soll aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Zusammenhängen präsentiert werden, damit später der Wissenstransfer in ungewohnte Situationen möglich ist (Spiro et al. 1988, 1991).

Der Anchored Instruction Ansatz

Die "Cognition and Technology Group" um John Bransford an der Vanderbilt University stellt das Lösen bedeutsamer Probleme in möglichst authentischen Kontexten ins Zentrum. In so genannten *generativen Lernumgebungen* eignen sich die Lernenden das Wissen selber an und nutzen es sogleich in Anwendungsaufgaben. Im Projekt *Jasper* und in Folgeprojekten werden die Inhalte als ca. 20-minütige Filme auf grossen Bildplatten (Laserdisk) dargeboten (CTGV 1997). Auf dem ersten Film geht es z.B. um einen Wildhüter, der mitten im Reservat einen verletzten Adler holen muss. Die Zeit ist knapp, so kommt dabei das Ultraleicht-Flugzeug zum Einsatz. Ob der Wildhüter es schafft bleibt offen. Die Kinder lösen im Anschluss an den Film in Gruppen eine ganze Reihe mathematischer Aufgaben, um die begrenzte Ladekapazität, das Gesamtgewicht, die Strecke, die maximal mögliche Treibstoffmenge, den Verbrauch, die verbleibende Zeit und die Geschwindigkeit des Motordrakens miteinander zu verrechnen. Die Filme sind für Mittelstufenschüler hochgradig motivierend, deren Produktion benötigte allerdings eine grosse Zahl an Arbeitsstunden eines rund zehnköpfigen Teams.

Problemorientierte Lernumgebungen als konkrete Umsetzung

Die Gemeinsamkeiten der oben genannten Modelle fassen Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) in einem fundierten Übersichtsartikel zusammen. Ihre Synthese ergibt fünf Leitlinien zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen.

- **Situierend anhand authentischer Probleme lernen:** Als Ausgangspunkt für Lernprozesse sollen authentische Probleme gewählt werden, die durch ihren Realitätsgehalt einen hohen Anwendungsbezug herstellen lassen und dadurch intrinsische Motivation auslösen.

- **In multiplen Kontexten lernen:** Lerninhalte sollen auf unterschiedliche Problemstellungen übertragen werden, um zu verhindern, dass Gelerntes an bestimmte Situationen gebunden bleibt und in anderen ähnlichen Situationen nicht zur Anwendung gelangen kann.
- **Unter multiplen Perspektiven lernen:** Es sollen verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt gewährleistet werden. Die Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht eine höhere Flexibilität des erarbeiteten Wissens.
- **In einem sozialen Kontext lernen:** Die vorgängige Leitlinie wird auch durch kooperatives Lernen ermöglicht. Lernen im sozialen Austausch sichert die *Enkulturation* im Lernprozess. Mit anderen Worten: kooperatives Lernen unterstützt die Sozialisation der Lernenden in der entsprechenden Gemeinschaft, z.B. der „Scientific Community“.
- **Mit instruktionaler Unterstützung lernen:** Lernende, die sich in einer neuen Domäne zurechtfinden müssen, benötigen ein gewisses Mass an Anleitung. Nur so können auch bei anfänglicher Orientierungslosigkeit effektive Lernprozesse gewährleistet und Überforderung vermindert werden.

Dies sind keine völlig revolutionären Prinzipien. Jede gängige gute Berufslehre basiert z.B. darauf. In reformpädagogischen Modellen wie beispielsweise in der Montessori- oder Freinet-Pädagogik werden sie seit vielen Jahrzehnten gefordert. Neu sind höchstens der kognitionswissenschaftliche Hintergrund und die explizite Formulierung von didaktischen Konsequenzen auch für Hochschulen.

3 Konkrete Kompetenzen

Ein zentrales Element bei der Planung von Bildungsangeboten ist die Bestimmung der Lernziele. Mit dem Aufkommen von pädagogischen Konzepten zum situierten Lernen seit Mitte der Achtzigerjahre wurde zunehmend der Anspruch nach einem erweiterten Verständnis von Lernzielen gefordert (Gerstenmaier & Mandl 1995; Collins, Brown & Newman 1989). Gemäss der Prämisse, dass Lernen immer situationsgebunden ist, sollten konsequenterweise auch die Lehrangebote situiert und dementsprechend die Lernziele situationsgebunden formu-

liert sein.

Eine weitere Entwicklung in der Bildungslandschaft ist seit einigen Jahren die Orientierung am Outcome bei der Bildungsplanung. Damit ist die Idee verbunden, dass zu Beginn des Planungsprozesses die Frage stehen soll, welche Aufgaben die Abgängerinnen und Abgänger von Bildungsangeboten bewältigen können sollten. Mit anderen Worten: Welche Art von Wissen soll am Ende einer Ausbildung stehen? Diese Outcome-Orientierung wurde durch den Prozess der Umstellung der Studiengänge auf das Bologna-System intensiviert. In der Folge wird heute weniger von *Lernzielen* als von *Kompetenzen* gesprochen.

Eine reine Orientierung am Outcome lässt sich zwar als verkürzte Sichtweise der Bildungsplanung kritisieren, beispielsweise mit den Argumenten, dass sich Hochschulen bald nur noch nach Benchmarks ausrichten könnten, dass gewisse akademische Disziplinen (z.B. Geisteswissenschaften oder Kunst und Gestaltung) grössere Mühe bekunden, konkrete Bewältigungsaufgaben oder –situationen zu definieren als andere (Medizin oder Pflege) oder mit der Befürchtung, dass die ganzheitliche Entwicklung des Menschen dadurch aus den Augen verloren wird. Andererseits ist sich die Fachwelt aber praktisch darüber einig, dass zur Vermeidung von trägem Wissen insbesondere die Hochschulen ihre Studiengangskonzeptionen überdenken müssen. Ein Schlüssel zu dessen Vermeidung liegt in der Kompetenzorientierung und der Konzeption situierter Lernumgebungen. Eine praktikable Planungshilfe bietet Hansruedi Kaiser mit seinem Modell der *Konkreten Kompetenzen* (Kaiser 2005b). „Konkret“ bezieht sich dabei auf die Situationsgebundenheit: Im Gegensatz zu zahlreichen bisherigen Kompetenzmodellen integriert Kaiser konsequent die später zu bewältigenden Situationen bereits in die Kompetenzdefinition.

Das Wissensmodell

Im Zentrum des Modells (Kaiser 2005b) stehen typische Aufgaben oder Situationen, zu deren Bewältigung primär auf verinnerlichte Ressourcen zurückgegriffen wird. Damit ist das wahrnehmungs- und handlungsleitende Wissen gemeint, das Kaiser, basierend auf einer Synthese der bewährtesten kognitionspsychologischen Modelle, in vier Bereiche teilt.

Sachwissen

Deklaratives Wissen besteht aus gespeicherten Fakten, Regeln, Definitionen und Konzepten. Dies sind Gedächtnisinhalte, die man sich oft unter einer gewissen (oder unter grosser) Anstrengung erarbeiten musste. Auf das deklarative Wissen kann bewusst zugegriffen werden, um Probleme in durchdachter Weise zu lösen oder nachträglich über das eigene Problemlösen nachzudenken.

Erfahrung

Situatives Wissen besteht aus Erinnerungen an konkrete Situationen, inklusive Gerüche, Geräusche, Gefühle usw. Man weiss heute, dass etwas vom Ersten, was Expertinnen und Experten in Problemsituationen einfällt, bereits erlebte ähnliche Situationen sind, insbesondere wenn kaum Zeit für die Lösung bleibt (vgl. Kaiser 2005a). Geknüpft an die Erinnerung vergangener Situationen tauchen dann die (damals) erfolgreichen Lösungswege im Gedächtnis auf. Häufig kommen sie aber nicht einmal ganz bis an die Oberfläche. Die Expertin/der Experte handelt jedoch überzeugt und sicher, so wie es ihr/ihm ‚richtig erscheint‘. Ein derartiges Vorgehen von erfahrenen Personen wird manchmal auch als *Intuition* bezeichnet.

Wichtig ist für das Modell der Konkreten Kompetenzen, dass situatives Wissen in Form von Erzählungen, Erlebnisberichten, Beschreibungen etc. auch weitergegeben werden kann. Geschichten von Expertinnen und Experten gelten im Wissensmanagement heute beispielsweise als wichtige Wissensquelle, die man u.a. mit der Methode des *story telling* anzapft (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier, Mandl, Erlach & Neubauer 2001). Kaiser bezeichnet die festgehaltenen Erfahrungen als *leitende Beispiele*.

Routine

Prozedurales Wissen besteht aus automatisierten Schritt-für-Schritt Verknüpfungen, so genannten *Wenn-dann-Regeln*. Hier ist gespeichert, wie man beispielsweise eine schriftliche Addition durchführt. Prozedurales Wissen ist dem Bewusstsein nicht leicht zugänglich. Man „kann es einfach“. Nur auf Nachfragen hin lässt sich z.B. mittels der Methode des lauten Denkens ergründen, was dabei im Kopf vorgeht.

Technik

Sensomotorisches Wissen zeigt sich z.B. in Fingerfertigkeit oder körperlichem Geschick. Dabei steuern nicht die Wenn-dann-Regeln das Vorgehen, sondern direkte Rückkopplungen aus der Umwelt. Typisches Beispiel hierfür ist Fahrradfahren. Die Gedanken können an einem ganz anderen Ort sein. Wenn man jedoch an den Randstein fährt, reagieren die Arme „automatisch“ und – glücklicherweise – schneller als die bewussten Gedanken.

Zusammenspiel der vier Wissensarten

In Kaisers Modell der Konkreten Kompetenzen spielen die vier Wissensarten immer zusammen, haben jedoch je nach Situation und handelnder Person unterschiedliche Gewichtungen. Begegnet man einer nicht ganz unbekanntem Problemsituation, wird damit verbundenes situatives Wissen in Form von Erinnerungen an ähnliche Situationen wach gerufen. Muss gehandelt werden, wird prozedurales Wissen in Form von automatisierten Handlungsabläufen aktiviert. Eng damit verbunden ist manuelles Geschick basierend auf entsprechendem sensomotorischem Wissen.

Die besondere Rolle des deklarativen Wissens

Planen und steuern: Eine wichtige Funktion nimmt deklaratives Wissen ein, wenn eine Problemlösesituation gänzlich unbekannt ist. Dann muss überlegt und das Vorgehen geplant werden. Wenn Kapazität zur bewussten Steuerung frei ist, wird das Handeln in der Regel schrittweise überdacht und begründet, wobei auf deklaratives Wissen zurückgegriffen wird.

Reflektieren und kommunizieren: Das Überdenken kann auch nach der Problemlösung geschehen, um die gesamte Vorgehensweise (kritisch) zu reflektieren. Falls die Problemlösestrategien anderen Personen kommuniziert werden, kommt ebenfalls deklaratives Wissen ins Spiel.

Das Kompetenzmodell

Fasst man nun prozedurales und sensomotorisches Wissen zusammen, weil sie im Alltag eng verknüpft sind, so ergeben sich drei Typen von Ressourcen als Teil für eine Kompetenzdefinition (Kaiser 2005b): die *praktischen Fertigkeiten* (aus prozeduralem und sensomotorischem Wissen), die *theoretischen Kenntnisse*

(deklaratives Wissen) und die *leitenden Beispiele* (situitives Wissen). Das folgende Raster zeigt an einem Beispiel, wie die beiden Teile – typische Bewältigungssituation plus Ressourcen – zu einer Kompetenzbeschreibung ausgebaut werden können, welche für die konkrete Planung des Bildungsangebotes verwendet werden kann.

Nachdem typische Aufgaben oder Situationen kurz beschrieben wurden, ergänzt man sie mit ähnlichen Situationen, die derselben Klasse von Situationen zugeordnet werden können. Daraus entsteht der *Situationskreis*. Falls disziplinspezifische Qualitätskriterien bekannt sind, werden diese ebenfalls festgehalten. Damit wird das Niveau definiert, d.h. auf welche Art die Situation bewältigt werden muss, damit sie in der spezifischen Disziplin als ‚gut bewältigt‘ gilt. Innerhalb der drei Ressourcentypen gilt es nun zu konkretisieren, welche Modelle, Konzepte oder Theorien, welche Standardabläufe sowie welche Erfahrungen, Geschichten oder Beispiele als Rüstzeug zur Aufgabenbewältigung vermittelt werden sollen. Zum Schluss werden noch externe Ressourcen bestimmt. Das sind konkrete Werkzeuge, in denen sich die verinnerlichteten Ressourcen spiegeln (Essays, Geschichten, Grafiken, Anleitungen, Checklisten etc.). Die Beschreibung der Kompetenz kann also, wie im folgenden Beispiel, in einem Profil dargestellt werden:

Tabelle 2: Beschreibung einer Konkreten Kompetenz gemäss Kaiser (2005b)

Typische Situation: Beruhigen eines Patienten
Petra Z. ist Pflegefachfrau in einer grösseren Klinik und ist an diesem Morgen im Dienst, als Herr P. sie ins Zimmer ruft. Der 56-jährige Patient ist sichtlich aufgebracht und nervös und klagt mit erhobener Stimme über mangelnde Information bezüglich seiner bevorstehenden Operation. Er wisse überhaupt nicht, wann es losgehe und was er nun zu tun habe. Er werde hier in seiner Orientierungslosigkeit einfach allein gelassen. Da Frau Z. weiss, dass der Patient am Vorabend ausführlich vom Chirurgen informiert worden war, vermutet sie anderweitige Gründe für den Zustand von Herrn P. Sie versucht, durch einfühlerndes Verstehen und aktives Zuhören auf Herrn P. einzugehen und setzt dabei die entsprechenden Gesprächstechniken ein.
Situationskreis
- Beruhigen verwirrter älterer Patientinnen und Patienten sowie von Kindern - Allgemein Vertrauen schaffen bei Patientinnen und Patienten
Externe Ressourcen
- Lehrbücher, - Checklisten, - Videos

Theoretische Konzepte	Praktische Fertigkeiten	Leitende Beispiele
<ul style="list-style-type: none"> - Klientenzentrierte Psychotherapie nach Rogers - Aktives Zuhören nach Tausch & Tausch - Kommunikationsmodell nach Watzlawick, Beavin & Jackson - Kommunikationsmodell nach Schulz v. Thun 	<ul style="list-style-type: none"> - Patientenaussagen einordnen (interpretieren) können - Aktiv zuhören können - Einen Patienten schrittweise beruhigen können 	<ul style="list-style-type: none"> - Video ‚Patienten auf der Station‘ - Erfahrungsberichte Mitstudierender

Eine derart formulierte Kompetenz kann Modul- oder Kursleitenden als Planungsinstrument dienen, um einerseits relevante Unterrichtsmittel zu wählen. Auf der anderen Seite dient sie als Steuerungsinstrument für die didaktisch-methodische Planung des Lernszenarios. Die Situationsbeschreibung soll als leitendes Beispiel in späteren konkreten Alltagssituationen wieder erinnert werden und als Anker das daran gebundene relevante Wissen aktivieren. Selbstverständlich kann sie in einem problemorientierten didaktischen Szenario auch als „Fall“ zur Bearbeitung eingesetzt werden.

4 Fallbasiertes Lernen

Fallbasiertes Lernen ist ein didaktisches Szenario, das inzwischen eine lange Tradition hat und vor allem durch das Problem-Based Learning (PBL) bekannt ist, das anfangs des letzten Jahrhunderts in der Medizin und in den Rechtswissenschaften eingeführt wurde. In den vielen Jahrzehnten der Entwicklung entstanden jedoch unzählige Varianten des fallbasierten Lernens. Entsprechend unübersichtlich und vor allem uneinheitlich ist die Terminologie. Lernen mit respektive anhand realer oder konstruierter Fällen ist unter zahlreichen Bezeichnungen bekannt: Problem-Based Learning (PBL), Fallorientiertes Lernen, Fallbasierter Unterricht, Fallstudien, Fallmethode, Fallanalyse, Problembasiertes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Case-Based Learning, Case-Based Reasoning usw. (vgl. z.B. Reusser 2005).

Allen gemeinsam ist: Im Zentrum steht ein realistischer Fall als Lernobjekt, der mehr oder weniger gut dokumentiert ist. Häufig werden auch „Retortenfälle“ eingesetzt, welche die wichtigsten Aspekte der realen Situation etwas abstrahiert und verallgemeinert enthalten.

Problem-Based Learning (PBL)

In der Medizin-Ausbildung hat sich ein 7-Schritt-Verfahren etabliert, das heute mit dem „klassischen“ PBL verbunden wird. Dieses Verfahren wurde in den 70er Jahren erstmals konsequent im Curriculum an der Universität Maastricht in den Niederlanden umgesetzt:

Tabelle 3: *Der „klassische Sieben-Schritt“ des Problem-Based Learning*

Phase I	Problem analysieren
	1. Unklare Begriffe klären
	2. Zentrale Fragestellung(en) bestimmen
	3. Problemanalyse, Ursachen bzw. Erklärungen suchen
	4. Erklärungen systematisieren, zusammenfassen
	5. Lernziele bzw. Lernfragen formulieren
Phase II	Problem bearbeiten
	6. Problembearbeitung: Vorgehen bestimmen, Informationsquellen auswählen, relevante Informationen erarbeiten und zusammenfassen
Phase III	Problemverständnis erweitern
	7. Präsentation der Lösungen: Resultate der Gruppe präsentieren, gegenseitiges Überprüfen der Ergebnisse, Vergleichen der Antworten mit der ursprünglichen Problemstellung, Beurteilen der Lernprozesse, Transferplanung (Übungen, Aufgaben)

Fallbasiertes Lernen ist auf Kooperation ausgerichtet, obgleich die Fälle von den Lernenden auch alleine bearbeitet werden könnten. Dadurch würde aber dem Potenzial dieses didaktischen Arrangements für vertiefte Lernprozesse im kooperativen Setting nicht Rechnung getragen. Die Phasen I und III werden im klassischen PBL von einer Fachperson (Tutorin, Tutor) moderiert. Etwas verallgemeinert lässt sich der Prozess zu vier Schritten vereinfachen. Ein derartiges Schema kann, je nach Rahmenbedingungen, auch im Plenum von 1. bis 4. durchgearbeitet werden. Hierfür ist allerdings eine kompetente Moderation erforderlich.

Tabelle 4: *BALE - Die vier minimalen Schritte des fallbasierten Lernens*

1. Beobachtung	Situation beschreiben, Beschreibungen sammeln
2. Analyse	Beschreibungen interpretieren, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ermitteln
3. Lösungsraum	Folgerungen, mögliche Lösungen sammeln, Massnahmenkatalog erstellen
4. Entscheid	Gewichtung der Lösungen und Entscheidung für bestimmte Vorgehensweise

Fallbasiertes Lernen ist heute in zahlreichen Disziplinen (Psychologie, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Sozialarbeit, Betriebswirtschaft etc.) zu finden. Im Sinne des Modell-Lernens (Bandura 1976) ist es vorteilhaft, einen ersten Fall gemeinsam zu besprechen und bei weiteren Fällen die Schlussphasen den Lerngruppen zu überlassen, bis die Gruppen bzw. die Lernenden schliesslich alle Schritte autonom durchführen.

Lernen anhand realer Fälle

Wenn die Lernenden praktisch tätig sind, kann das Ablaufschema auf realistische Situationen aus dem Berufsalltag angewandt werden. Auf diese Art wird auch in der Supervision und Intervision, wie z.B. in Balint-Gruppen oder in der kollegialen Fallberatung gearbeitet, auf welche später noch eingegangen wird. Eine weitere Form des Lernens anhand realer Situationen stellt Kaiser (2002) als Mehrschritt-Verfahren unter der Bezeichnung Lern-Stopp vor (in Kaiser 2005a als *reflektierende Fallstudie*). Diese Methode wurde im Kontext der Ausbildung für Lehrende in der Pflegeberufsausbildung entwickelt, lässt sich aber in anderen Disziplinen ohne weiteres einsetzen. Ein zentrales Anliegen, das zur Entwicklung der *reflektierenden Fallstudie* führte, war der Wunsch nach einer wirksamen Verknüpfung von Theorie und Praxis in institutionalisierten Ausbildungssituationen.

Lernen mit Fällen verbindet einige Prinzipien des situierendes Lernens. Gefördert wird dabei primär die Erweiterung von deklarativem und situativem Wissen als wichtige Ressource zur Problemlösung in der Praxis oder zu deren Reflexion. In der Gruppe kommt dem Wissens- und Erfahrungsaustausch dabei eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere wenn diese aus Praktikerinnen und Praktikern besteht.

Einsatz neuer Technologien

Fallbasiertes Lernen lässt sich sehr gut als Blended-Learning-Szenario (*hybrides Lernarrangement*: Kerres 2001) umsetzen. Mit den heute vorhandenen technischen Mitteln können die Teilnehmenden einfach in der ganzen Gruppe oder in Arbeits- bzw. Lerngruppen organisiert werden. Als Minimalvariante kann dazu ein web-basiertes Diskussionsforum, ein Wiki oder eine simple Dokumentenab-

lage dienen. In der ausgebauten Variante werden Kooperationsplattformen eingesetzt (*Groupware*), welche beispielsweise das gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten über das Internet ermöglichen.

Kaiser (2002) hat für die Bearbeitung von realen Fallsituationen ein didaktisches Format entwickelt, das die reflektierende Fallstudie mit Unterstützung einer Plattform im Internet über einen längeren Zeitraum zur *e-Schiene* werden lässt. Dabei werden die Präsenztreffen auf der gemeinsamen Internetplattform vor- und nachbereitet, so dass Teilnehmende, die an bestimmten Treffen nicht dabei sein können, den Anschluss nicht verpassen.

5 Transfergruppen

Im erläuterten Modell zum Erwerb konkreter Kompetenzen wird aufgezeigt, dass das z.B. in Kursen erarbeitete Sachwissen nicht ohne weiteres in praktisches Handlungswissen überführt werden kann. Eine Möglichkeit, diesen Prozess zu fördern, ist die Wissensvertiefung in *Transfergruppen*, welche nach dem Prinzip der organisierten gegenseitigen Unterstützung funktionieren. Auch im deutschsprachigen Raum sind in den vergangenen Jahren viele Weiterbildungsangebote entstanden, welche sich dieses Prinzip zu Nutze machen, um ergänzend zu den Kurstagen Möglichkeiten zur Stützung des Praxistransfers und zum Austausch von Sachwissen und Erfahrung mit Gleichgesinnten anzubieten. Die Teilnehmenden organisieren sich dabei ausserhalb der Kurse in kleinen bis mittelgrossen Gruppen und orientieren sich, je nach Beschluss der Gruppe, meist an einem bestimmten methodischen Vorgehen.

Lerngruppen

Eine nahe liegende und häufig zu findende Variante sind Teilnehmende eines Kurses oder Studienganges, welche sich in der „Freizeit“ treffen, um gemeinsam zu lernen oder sich auf eine Prüfung vorzubereiten. Allgemein als *Lerngruppen* oder *Study Teams* (Johnson, Johnson & Smith 1991) bezeichnet, arbeiten sie in der Regel während eines ganzen Semesters oder während der gesamten Zeit des Studienganges zusammen. Teilweise werden sie auch von den Ausbildungsinstitutionen beziehungsweise den Studiengangsleitungen organisiert und bilden so

einen festen Bestandteil des Curriculums. Diese Form findet sich vor allem in der Erwachsenen- respektive Weiterbildung oder in berufsorientierten Hochschulstudiengängen. Neben der gemeinsamen Wissensvertiefung besteht eine wichtige Funktion von Lerngruppen darin, den Teilnehmenden die Gewissheit und das Gefühl von sozialer Eingebundenheit zu vermitteln. Dies ist gemäss Motivationstheorie ein zentraler Faktor zur Gewährleistung vertiefter Lernprozesse (vgl. Deci & Ryan 1993).

Super- und Intervision

Praktikerinnen und Praktiker unterstützen sich gerne gegenseitig mittels einer Diskussion von Fällen aus der Praxis der Teilnehmenden. In der Regel wird nach einem bestimmten Ablaufschema vorgegangen. Vor allem in der Medizin ist das Modell der *Balint-Gruppen* bekannt, welches nach dem zweiten Weltkrieg vom britischen Psychiater und Psychoanalytiker Michael Balint entwickelt wurde (vgl. Nedelmann & Ferstl 1989). Dabei trifft sich eine Gruppe von acht bis zehn Ärztinnen und Ärzten regelmässig, um über die Behandlung von Patientinnen und Patienten zu sprechen, bei deren Behandlung sie auf Schwierigkeiten stossen. Gemäss den psychodynamischen Konzepten, die den Balint-Gruppen zugrunde liegen, ist die verbesserte Arzt-Patient-Beziehung zur Förderung des Heilungsprozesses das Ziel. In ursprünglicher oder etwas abgewandelter Form bilden Balint-Gruppen heute meist ein Basiselement in der Aus- oder Weiterbildung von medizinischem oder psychotherapeutischem Personal. Das zugrunde liegende Prozessschema findet sich heute als Super- oder Intervisionsmodell auch in vielen anderen Bereichen des Gesundheits-, Sozial- oder Erziehungssektors und zum Teil auch in der Weiterbildung von Führungskräften. Zwischen Super- und Intervision besteht ein Unterschied bezüglich der Gruppenmoderation. In der *Supervision* werden die Gruppen in der Regel von einer Expertin oder einem Experten moderiert. In der Intervision wird die Moderation meist im Turnus unter den Gruppenmitgliedern weitergereicht. Gleichgesinnte sind hier also auch Gleichgestellte.

Kollegiale Fallberatung

Sehr ähnlich wird auch in der kollegialen Beratung oder Fallberatung vorgegangen, welche sich besonders unter Lehrpersonen finden lässt, da sie hier in informeller Form schon immer angewandt wurde. Inzwischen finden sich fest organisierte Gruppen. Die Diskussion der Probleme oder Praxisfälle orientiert sich am Modell der Super- oder Intervention:

1. Eine Person stellt ein Problem oder ein Fallbeispiel aus der Praxis vor.
2. Die Zuhörenden fragen nach, um Unklarheiten zu beseitigen.
3. Die Gruppe bearbeitet den Fall/das Problem. Hier sind viele Varianten möglich: Rollenspiele, Analyse gemäss theoretischen Konzepten, Erfahrungsrunde aus der Praxis der Teilnehmenden etc.
4. Zwischenfeedback der Person, welche den Fall/das Problem vorgestellt hat. Dabei fokussiert sie das Problem genauer.
5. Die Gruppe oder Teilgruppen suchen nach Lösungen. Dabei kann in einem Brainstorming eine Liste aus Praxistipps entstehen, eine Lösung im Rollenspiel dargelegt werden oder ein theoretisch begründeter Massnahmenkatalog erarbeitet werden.
6. Das letzte Wort hat die Rat suchende Person. Sie legt dar, welche Erkenntnisse sie gewonnen hat und welche Massnahmen ihr zur Umsetzung möglich scheinen.

Sowohl Balint-Gruppen wie kollegiale Fallberatung orientieren sich an einem Phasenmodell, welches Eingang in den Fallbasierten Unterricht gefunden hat. Hier gleichen die Vorgehensweisen in Gruppen von Praktiker/innen solchen in formalen Lernsituationen wohl nicht zufällig, da sowohl Problem-Based Learning wie Balint-Gruppen ihre Wurzeln im medizinischen Bereich haben.

Communities of Practice

Der Begriff *Community of Practice* (CoP) wurde von Lave und Wenger (1991) geprägt. Durch die spätere Ausweitung zu einem Konzept der Organisationsentwicklung wurde es auch im Management und in der Personalentwicklung populär. Zeitgleich entwickelte sich das Internet zu einem massentauglichen

Werkzeug, was die Bildung von *Online-Communities* ermöglichte und dadurch dem Konzept zu einer weiteren Verbreitung verhalf.

Charakteristiken

Das Konzept der Community of Practice stellt Lernen konsequent in den Kontext sozialer Beziehungen. Für den Erwerb von Wissen ist die Teilnahme an einer Gemeinschaft entscheidend. Wenger (1998) nennt einige Kriterien zur Bildung einer Community of Practice. So haben die Mitglieder zum Beispiel gemeinsame Ziele, sie befassen sich mit vergleichbaren Vorhaben, sie gehören zur selben Institution, sie tauschen praxistaugliche Werkzeuge aus oder erstellen solche gemeinsam, sie einigen sich auf gemeinsame Regeln, sie werden schnell zur Lösung von Problemen einzelner oder von Gemeinschaftsproblemen aktiv usw. Ein zentrales Charakteristikum ist ausserdem die Identitätsbildung der Mitglieder, welche durch die Teilnahme an der Gemeinschaft angetrieben wird.

Massnahmen zur Pflege von Communities of Practice

Als Methode zum Wissensmanagement scheinen sich Communities of Practice nicht zu eignen, da sie per Definition nicht von oben (z.B. von der Geschäftsleitung) verordnet werden können und weil sich die Mitglieder aus innerem Antrieb auf freiwilliger Basis finden. Es scheint lediglich möglich zu sein, die Rahmenbedingungen von betrieblicher Seite zu optimieren, damit sich CoPs bilden. In Abgrenzung zum Wissensmanagement sprechen Wenger et al. (2002) von *Kultivierung* oder *Pflege* der CoPs und empfehlen dazu folgenden Massnahmenkatalog:

Design for evolution: CoPs verändern sich unwillkürlich aus vielfältigen Gründen. Diesem Grundsatz soll von Anfang an Rechnung getragen werden, indem z.B. Veränderungen in der Gruppenstruktur, in der Diskussionskultur oder in Problemlagen der Mitglieder berücksichtigt werden.

Open a dialogue between inside and outside perspectives: Aussenstehende Interessierte werden nach und nach zu Aktivmitgliedern, indem sie sich mehr und mehr an den Prozessen beteiligen. Folglich ist der Austausch von Innensicht und Aussensicht zentral und muss ermöglicht sowie gepflegt werden.

Invite different levels of participation: Mitglieder können verschiedene Rollen einnehmen. Nicht alle sehen sich selbst als Mitglied der Kerngruppe. Die Mitgliedschaft in ‚äusseren Zonen‘ muss möglich sein, wenn eine CoP funktionieren soll.

Develop both public and private community spaces: Auch in CoPs besteht bei Diskussionen sowohl eine Inhalts- als auch eine Beziehungsebene (vgl. Schulz von Thun 1981). Neben der inhaltlichen Diskussion ‚auf der Hauptbühne‘ müssen die Mitglieder auch die Möglichkeit für privaten Austausch auf ‚Nebenschauplätzen‘ haben, um beispielsweise Differenzen oder persönliche Probleme diskutieren zu können.

Focus on value: Zur Pflege einer CoP gehört auch die Pflege ihrer Qualität. Dies betrifft sowohl die inhaltliche Diskussion wie auch die Kultivierung des Zusammenspiels in der Gruppe. Werkzeuge wie beispielsweise *Netiquette* (Benimmregeln für die Onlinediskussion) oder Regeln für konstruktives Feedback können hilfreich sein.

Combine familiarity and excitement: Stabilität, Orientierung und Sicherheit sind tragende Elemente von CoPs. Wichtige Triebfedern von CoPs sind neue Impulse, Herausforderungen und Ereignisse.

Create a rhythm for the community: Die Gemeinschaft muss sich auf ein gemeinsames Mass an Prozessen und Aktivitäten einpendeln können. Dazu gehören regelmässige Zusammenkünfte und Interaktionen.

Lern-Stopps

Mit dem Schienenmodell stellt Kaiser (2002) eine Form der Integration von Theorie-Praxis-Verknüpfung und kollegialer Fallberatung in das reguläre Curriculum eines Studienganges vor. Die regelmässigen Treffen der Studienteilnehmenden (Lern-Stopps) laufen nach einem Mehrphasen-Schema ab, das sich an das der kollegialen Fallberatung anlehnt. Im Gegensatz dazu ist bei den Lern-Stopps die theoriebasierte Reflexion der geschilderten Praxis zentral, um vertiefte Lernprozesse anzuregen. Kaiser nennt das Verfahren *Reflektierende Fallstudie* (vgl. Kaiser 2005a). Ein Entwicklungsmotiv für die Lern-Stopps war u.a. die Tatsache, dass Praktikerinnen und Praktiker oft von der Nutzlosigkeit von Theorie für ihren praktischen Alltag überzeugt sind. Mit professionellem Handeln wird in der Regel jedoch theoretisch fundiertes Handeln gefordert, welches sich allein auf der Grundlage von tragem Wissen nicht einstellen kann. Um träges Wissen zu vermeiden, wird mit der Reflektierenden Fallstudie explizit ein Konzept zur Fallanalyse eingebracht. Die Bezeichnung *Schienenmodell* bezieht sich auf die Vor- und Nachbereitung der Lern-Stopps, welche zu Dokumenten führen, die allen Teilnehmenden zugänglich sind. Somit muss niemand aus der

Gruppe befürchten, den Anschluss zu verlieren, weil der Zug ab- (respektive weiter-) gefahren ist. Dadurch eignet sich das Verfahren auch gut für die professionelle Weiterbildung.

Ein Lern-Stopp dauert typischerweise etwa vier Lektionen und läuft folgendermassen ab (vgl. Kaiser 2002, S.14):

Tabelle 5: *Mehrschrittverfahren im Lern-Stopp (gemäss Kaiser 2002)*

Schritt	Aktivitäten
<i>Geschichte</i>	
Vorschlagen	Alle machen kurze Vorschläge für mögliche Geschichten (im Sinne von persönlichen Erfahrungen).
Auswählen	Abstimmung/Auswahl einer Geschichte zur vertieften Betrachtung. Moderation hat Vetorecht.
Erzählen und Nachfragen	Erzählen der ganzen Geschichte durch die Person, die sie eingebracht hat. Anschliessend Fragen aus der Gruppe.
<i>Thema</i>	
Vorschlagen	Vorschläge aus der Gruppe, welche Themen anhand der Geschichte behandelt werden sollen.
Auswählen	Abstimmung/Auswahl eines Vertiefungsthemas. Moderation hat auch hier Vetorecht.
<i>Beschreibung und Analyse</i>	
Wahl eines Rasters	Gruppenmitglied oder Moderation bringt ein theoretisches Konzept in die Diskussion, das sich als Analyseraster für die Fallbeschreibung eignet. Anhand des Rasters werden Fallgeschichte und Theorie verbunden und es wird geklärt, ob die Handlungen gemäss Theorie sinnvoll oder verbesserungswürdig sind. Oft führt in dieser Phase ein kompetentes Mitglied oder die Moderation das Wort.
Präsentation des Rasters	
Einfügen der Geschichte	
Bewertung durchführen	
Pause	
<i>Varianten</i>	
Diskussionen	Allgemeine Diskussion. In dieser Phase wird das Analyseraster kritisiert und allenfalls eine Alternative oder Erweiterung vorgeschlagen. Auch alternative Vorgehensweisen der Akteure in der Fallgeschichte werden diskutiert und allenfalls in Rollenspielen geübt.
Rollenspiele	
Inputs	

<i>Konsequenzen</i>	
Individuell planen	Individuelle Reflexion, Planung und Übertragung des Gelernten auf die eigene Praxis. In einer Schlussrunde berichten alle, welches ihre persönlichen Konsequenzen sind.

Der Moderation kommt bei der Reflektierenden Fallstudie die wichtige Rolle der Expertin/des Experten zu. Dies zeigt sich insbesondere in der Phase, die „Beschreibung und Analyse“ genannt wird, wenn es um die Wahl eines geeigneten theoretischen Rasters als Erklärungsansatz für die Fallereignisse geht.

6 Kurskonzeption und Stoffauswahl

Ein grosser Teil des beschriebenen Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik basiert auf den im vorherigen Kapitel erläuterten Modellen und Prinzipien. In den folgenden Kapiteln wird die konkrete Umsetzung in den Kursen des Autors dargelegt. Es handelt sich hierbei um drei- bzw. achttägige hochschuldidaktische Grundlagenkurse. Das beschriebene Verfahren ist keine generelle Vorgehensweise im gesamten Weiterbildungsstudiengang, obgleich auch in anderen Kursen dem Praxisbezug Rechnung getragen wird. Demgegenüber ist die Arbeit in den verschiedenen Praxisgemeinschaften eher vergleichbar. In allen Transfergruppen wird mehr oder weniger die kollegiale Beratung verwirklicht, indem von realen Alltagsproblemen aus dem Lehralltag der Teilnehmenden ausgegangen wird.

Knacknüsse als Ausgangsmaterial

Etwa drei Wochen vor Beginn eines Kurses werden die Teilnehmenden gebeten, einen kleinen Vorbereitungsauftrag zu erfüllen. Sie sollen sich einen Moment Zeit nehmen, um ihre Lehrtätigkeit zu reflektieren und zwei Situationen zu vergegenwärtigen, die sie bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung als schwierig empfinden. Jede Situation soll in ca. fünf Sätzen beschrieben und per Email an den Kursleiter geschickt werden. Der schriftliche Auftrag enthält unter anderem ein Beispiel, damit sich die Teilnehmenden ein konkreteres Bild der erwarteten Situationsbeschreibungen machen können:

„Ich habe einige Erfahrung bei der Durchführung von Work-Shops, bei welchen die Teilnehmenden PraktikerInnen sind und wenig oder am liebsten keine Theorie wollen, aber viel Aktivität (selber machen, diskutieren etc.). Ich habe den Eindruck, bei Studierenden ist es gerade umgekehrt. Entsprechend habe ich da immer wieder Schwierigkeiten, die Leute bei kleinen Referaten echt wach zu halten (sind meine Referate so öde?) und sie nach dem eher passiven Zuhören zur Aktivität und Partizipation zu bewegen. Wie bereite ich hoch theoretisches Material spannend auf? Wie könnte ich Theorie und Praxis besser verbinden?“

Aufgrund des schriftlichen Vorbereitungsauftrages senden die Teilnehmenden bis zum Stichtag (einige Tage vor Kursbeginn) ihre kurzen Situationsbeschreibungen ein, welche dann gegebenenfalls von der Kursleitung leicht redigiert (zur besseren allgemeinen Verständlichkeit) in einer zwei- bis dreiseitigen Übersicht zusammengestellt werden. Im Folgenden findet sich eine Auswahl an Beispielen:

„Während der Planung und Gestaltung einer Vorlesung habe ich oft das Gefühl, zu wenig PowerPoint Folien mit zu geringem Inhalt für z.B. 2 Stunden zu haben. Folglich vermehre ich dann die Folienzahl und auch den Inhalt. Schlussendlich wird es aber meist zeitlich knapp in der Vorlesung. Ich kann den zeitlichen Rahmen einer Veranstaltung und deren Gestaltung nur ungenau abschätzen.“

„Ich wurde gebeten, an einem Montagnachmittag eine Weiterbildungsvorlesung für Internisten zu halten. Dies von 16'30 h bis 18'30 h, nachdem die Kursteilnehmer (ein sogenanntes Kardiologie Up-Date) bereits seit 9'00 h am Morgen mit verschiedenen Unterbrüchen verschiedene Referenten gehört haben. Wie halte ich die Leute bei der Stange? Zudem soll in diesen zwei Stunden die halbe Kardiologie behandelt werden, d.h. ich muss notgedrungen wählen zwischen einem kursorischen Überblick oder der Fokussierung auf einige wenige Themen, auf Kosten vieler Bereiche, die nicht angeschnitten werden könnten. Was ist wohl besser?“

„Die Teilnehmenden besprechen in Gruppen unterschiedliche Fallbeispiele. Sie erarbeiten die spezifischen Probleme des Falles und diskutieren mögliche Lösungsansätze. In einem Protokoll halten sie die Ergebnisse fest.“

Formuliertes Ziel des anschliessenden Plenums wäre es, ausgehend von den einzelnen Fällen allgemeine Schlussfolgerungen ziehen zu können. Die sich zu Wort meldenden bleiben sehr stark an ihrem konkreten Fall hängen, schildern diesen viel zu ausführlich und gehen zu wenig auf die diskutierten Lösungsansätze ein. Die Aufmerksamkeit in der ganzen Gruppe sinkt. Wie kann ich als Dozentin intervenieren, ohne ihnen (was passiert ist) den Wind aus den Segeln zu nehmen?“

„Suche noch einen guten Einstieg ins Semester bzw. für die erste Seminarsitzung.“

„Diskussionskultur in Seminarveranstaltungen: Diskussionen zum Thema der Seminarsitzung kommen nur schwer in Gang, während Diskussionen zu allgemeinen (oder weltanschaulichen) Themen zwar eifrig geführt werden, aber mit dem Seminarthema oftmals nicht mehr viel zu tun haben bzw. zu diesem wenig beitragen.“

„Sehr abstraktes Thema für die Studierenden, unterschiedliche Motivation, nicht promotionsrelevant, sehr theoretisch. Meine Herausforderung besteht darin, das Verständnis für Pflegeforschung nicht nur theoretisch, sondern auch praxisnah zu vermitteln, damit die Studierenden deren Bedeutung für die Pflegepraxis verstehen können. Zudem sollte in kurzer Zeit die Fähigkeit, einfache Forschungsartikel zu lesen, vermittelt werden.“

„In diesem Modul wird sehr viel Wissen in kurzer Zeit vermittelt. Zwischen den beiden Modulwochen arbeiten die Studierenden zudem das erste Mal auf dem BSCW (internetbasierte Kooperationsplattform). Ich habe den Eindruck, dass die Studierenden in diesem Modul sehr stark herausgefordert und zum Teil auch überfordert sind. Die letzte Klasse machte auf mich einen ruhigen aber konzentrierten Eindruck. Gerne hätte ich zur Auflockerung der Referate im Plenum verschiedene Meinungen und Erkenntnisse diskutiert. Es war jedoch sehr schwierig, die Teilnehmenden zu einer Plenumsdiskussion anzuregen. Im Gegensatz dazu wurde in Kleingruppen engagiert diskutiert. Dies zeigte mir, dass die Motivation, Erkenntnisse auszutauschen, prinzipiell vorhanden war. Meine Frage: Wie kann ich die Plenumsdiskussion besser in Gang bringen?“

„Angemessener Kompromiss zwischen Zeit für Vermittlung der Stofffülle und Eingehen auf im Kurs auftauchende Verständnisprobleme der Studierenden: Darin äussert sich für mich einerseits ein Problem, selbst Dinge als unwesentlich einzustufen und dementsprechend nicht zu behandeln. Gerade auf Masterebene erwarte ich jedoch, dass Studierende bereit sind, sich eingehender mit einem Problem zu beschäftigen. Andererseits bringt mich das häufig in die Schwierigkeit, dass ich mit dem, was ich mir für eine Lektion vorgenommen habe, nicht durchkomme. Mir liegt am Herzen, dass die Studierenden den Stoff verstehen. Andererseits möchte ich nicht, dass ich diejenigen Studierenden ‚bevorteile‘, welche sich nicht vorbereitet haben. Das Problem wird auch durch die Form des Kurses, den ich anbiete, verstärkt, da die Studierenden sich das Gebiet selbst erarbeiten müssen.“

„Studierende verlieren den roten Faden, weil alles zu schnell geht, die Materie sei zwar spannend, gäbe viele Denkanstösse, sei aber zu abstrakt. Sie wünschen sich weniger Theorie und mehr Beispiele (respektive eine Theorie und ein Beispiel; oder pro Vorlesung einen zentralen Punkt); ich will einen Überblick geben; verschiedene Theorien und die Kritik daran vorstellen (habe Evaluation gemacht, kann Resultate mitbringen).“

„Ich fühle mich nach dem Unterricht manchmal unzufrieden, weil ich merke, dass die Studierenden sich einerseits ungenügend auf die Lehrveranstaltung vorbereitet haben, andererseits den Unterricht ziemlich passiv konsumieren. Wie kann ich ein solches Verhalten antizipieren und verhindern? Wie kann ich auf ein solches Verhalten reagieren? Wie kann ich am Schluss der Lektion eine sinnvolle Reflexion mit der Klasse vornehmen, wovon schliesslich alle profitieren?“

Diese als „Knacknüsse“ bezeichneten authentischen Problemsituationen bilden das Ausgangsmaterial einerseits für die Erarbeitung der Theorien und Modelle in den Präsenzkursen und andererseits für die kollegiale Fallberatung während der Praxistreffen. Auch die Inhalte und Gliederung der Kursunterlagen (Grundlagen-Skript) sind auf die Arbeit mit den Knacknüssen hin konzipiert. Der konkrete Einsatz der Knacknüsse in Kursunterlagen, Kursen und Praxistreffen wird später erläutert.

Zuvor soll im folgenden Kapitel ein Verfahren beschrieben werden, das zu einer Gruppierung und Kategorisierung von Knacknüssen und in deren Folge zur Herausarbeitung von Kernproblemen in der Hochschullehre geführt hat.

Von Knacknüssen zu Kernproblemen der Hochschullehre

Die im Verlauf der vergangenen Jahre gesammelten Knacknüsse bilden wertvolles Material, das Aufschluss über die subjektiven Theorien von Hochschullehrenden bezüglich ihrer Lehrtätigkeit geben kann. Um die hochschuldidaktischen Grundlagenkurse und die entsprechenden Kursunterlagen besser an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anpassen zu können, wurden die Problemsituationen inhaltsanalytisch ausgewertet. Das Ziel war, inhaltsähnliche Knacknüsse zu gruppieren, um ein Kategorienraster zu bilden und damit Kernprobleme aus der Sicht von Hochschullehrenden zu erarbeiten. Derartig gefundene Problemkategorien sind als Grundlage für die Gestaltung oder Anpassung von Kursen und Kursunterlagen äusserst nützlich und ermöglichen eine praxisorientierte Stoffauswahl.

Vorgehen

Zum Zeitpunkt der Auswertung waren 79 Problembeschreibungen vorhanden. In einem Prozess, der sich an eine Kombination von *induktiver und deduktiver Kategorienentwicklung* (Mayring 2000b) anlehnt, wurde in mehreren Durchgängen das Material gesichtet und ein Kategorienraster erarbeitet. In der ersten Phase wurde das Ablaufmodell der induktiven Kategorienbildung verfolgt. Es wurde deutlich, dass sich die Kategorien aus dieser Phase in Themen des Instruktionsdesigns und der allgemeinen Didaktik finden lassen (vgl. z.B. Gagné 1975; Biggs 1999; Gasser 2003; Meyer 2004).

Für die weitere Überarbeitung der Kategorien wurde auf entsprechende theoretische Konzepte zurückgegriffen und damit die Vorgehensweise dem Ablaufmodell zur deduktiven Kategorienbildung angeglichen.

Es wurden acht Kernprobleme identifiziert, wobei die bekannte Schwierigkeit auftrat, die Kategorien so abstrakt wie möglich und so konkret wie nötig zu definieren. Die Zuordnung der Problemsituationen zu den Kategorien und die anschliessende Auszählung nach Häufigkeiten führte zu interessanten Hinweisen darauf, welche Probleme aus der Sicht von Hochschullehrenden den Lehralltag und die Arbeit mit den Studierenden erschwert.

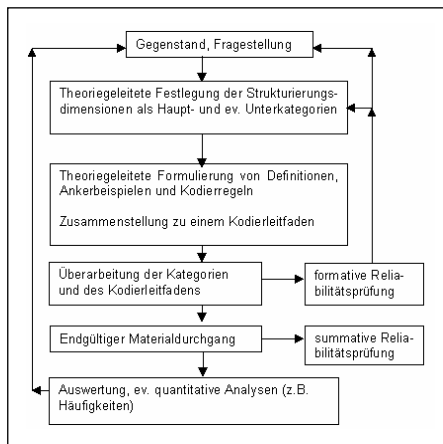


Abbildung 1: Ablaufmodell deduktiver Kategorienbildung nach Mayring (2000b)

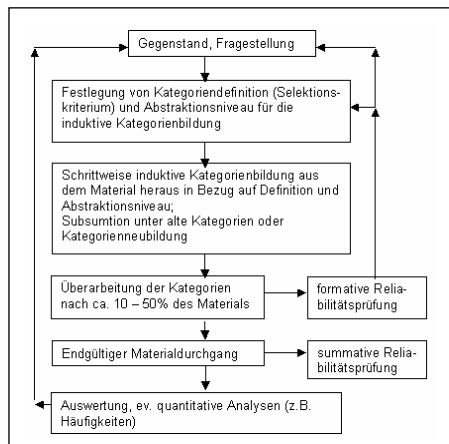


Abbildung 2: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2000b)

Ergebnisse

Die Kurse des hochschuldidaktischen Programms an der Universität Bern sind hinsichtlich der Teilnehmenden interdisziplinär besetzt. Im Standardprogramm werden keine Spezialkurse für bestimmte Fachdisziplinen angeboten. Die Besetzung der Kursplätze erfolgt chronologisch nach Eingangsdatum der Anmeldungen. Dementsprechend ist die Verteilung der Kursteilnehmenden nach Fachdisziplinen je nach Kurs sehr unterschiedlich. Hinzu kommen weitere, zum Teil unbekannte, Einflussfaktoren, die diese Verteilung beeinflussen. Somit ergibt sich für die Erhebungsphase der erwähnten 79 Situationsbeschreibungen ein unausgeglichenes Bild. Die folgende Tabelle zeigt, dass in dieser Zeit rund die Hälfte der Teilnehmenden der Humanmedizin zugeordnet werden können. Dadurch wird die Interpretation der Auswertungsergebnisse dahingehend beeinträchtigt, dass keine allgemeinen Aussagen betreffend universitärer Lehrpersonen gemacht werden können. An der Kursorganisation wird sich vorerst jedoch nichts ändern. Deshalb haben die Daten als Basis zur Gestaltung von weiteren Kursen und Kursunterlagen an der Universität Bern eine hohe Relevanz, da sie direkt bei der Zielgruppe erhoben wurden.

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der erhobenen Knacknüsse

Disziplin	Häufung
Humanmedizin	38
Deutsche Literaturwissenschaft	2
Geschichte	2
Informatik	2
Rechtswissenschaften	1
Lehrerinnen- und Lehrerbildung	3
Medizinphysik	2
Pädagogik	2
Pflegewissenschaften	1
Philosophie	1
Physik	4
Politikwissenschaft	2
Religionswissenschaft	5
Sozialarbeit	4
Wirtschaftsinformatik	2
Keine Angaben	8
Total	79

Zu Beginn der Erhebungen wurden ausserdem ein paar wenige Situationsbeschreibungen eingesandt, die (maximal) aus einem Satz bestanden. Diese sind nicht zu interpretieren, da sie zu wenig Information enthalten. Mit der Integration einer beispielhaften Problemsituation in den Vorbereitungsauftrag konnte dieses Problem jedoch behoben werden.

Auswertung und erste Interpretation

In der folgenden Tabelle sind die acht Kernprobleme als Kategorien mit entsprechenden Häufigkeiten von Problemsituationen aufgeführt.

Tabelle 7: Kategorienbildung und zugeordnete Knacknüsse

Kernprobleme (Kategorien)	Häufung, Anzahl Knacknüsse
Passives Publikum	23
Unterschiedliches Vorwissen	13
Unbekanntes Teilnehmerniveau	9

Ineffiziente Diskussionen	8
Untaugliche Lernerfolgskontrollen	8
Mühsame Betreuung	5
Unbrauchbare Rückmeldungen	5
Zu wenig Zeit – zu viel Stoff	5
<i>Nicht interpretierbar (zu wenig Information enthalten)</i>	3
Total	79

Die Auswertung zeigt ein aufschlussreiches Bild. Mit grossem Abstand wurden am häufigsten Probleme mit einem passiven Publikum erwähnt. An zweiter Stelle folgen Berichte über Probleme mit einem heterogenen Publikum bezüglich des Vorwissens und danach Situationen, in denen das Wissensniveau der Teilnehmenden unbekannt ist. Dies sind wichtige Hinweise zu den subjektiven Theorien der Teilnehmenden bezüglich Bedingungen erfolgreicher Hochschullehre (vgl. Wahl 1991, 2006).

Folgerungen für Kursinhalte

Für die weitere Auswertung der Daten wird es wichtig sein, die Fachdisziplinen der geschilderten Problemsituationen mit einzubeziehen. Im Gegensatz zu praktisch allen anderen Disziplinen sind in der Humanmedizin (an der Universität Bern) die Unterrichtsformen vorgegeben: Vorlesung, PBL-Tutoriumsgruppen, Clinical-Skills-Unterricht in Kleingruppen, Bed-Side-Teaching am Patienten, gelegentlich Kolloquien oder Fachvorträge. Die Rahmenbedingungen lassen den Lehrenden sehr wenig Zeit zur Vorbereitung des Lehrangebotes. Dies alles scheint eher eine Lehrkultur des Frontalunterrichts denn der teilnehmeraktivierenden Unterrichtsmethoden zu fördern. Dies lässt vermuten, dass das Kernproblem des passiven Publikums tendenziell stärker in der Humanmedizin zu finden ist (was durch eine breit angelegte Untersuchung allerdings erst noch zu belegen wäre).

Bezogen auf die Auswahl der Kursinhalte wird aufgrund dieser Auswertung deutlich, dass das Thema *Teilnehmeraktivierung* einen wichtigen Stellenwert hat. Thematisiert müssen folglich Inhalte wie *Aktivierende Unterrichtsmethoden, Aktivierung von Teilnehmenden im Frontalunterricht, Zielgruppenanalyse und Möglichkeiten zur Vorwissensnivellierung*. Diese Themen bildeten schon zuvor

wichtige Kursteile. Die Auswertung der eingesandten Situationen aus dem Lehralltag hat ihren Stellenwert bestätigt. Dasselbe gilt für die Thematiken der Stoffauswahl und der Lernerfolgskontrollen, deren Relevanz sich mit dem Kernproblem *zu wenig Zeit – zu viel Stoff* manifestiert hat.

Ein offenbar wichtiges Thema wurde bis jetzt nicht innerhalb der Grundlagenkurse, sondern in separaten Kursangeboten behandelt: Die *Betreuung von Studierenden*. Dies ist allerdings ein äusserst umfangreicher Bereich und kann deshalb kaum in den Grundlagenkursen in gebührendem Mass behandelt werden. Im Gesamtprogramm der Hochschuldidaktik ist dafür ein separater Themenbereich (Modul) vorgesehen, in dem verschiedene spezifische Kurse angeboten werden. Aufgrund der Auswertung der Problemsituationen wurde dieses Thema trotzdem in den Kursunterlagen berücksichtigt, um Hintergrundinformation zur Bearbeitung der Knacknüsse in den Gruppen zu liefern und vorbereitend zu den zweitägigen spezifischen Kursen wesentliche Grundlagen zu vermitteln. Dadurch wird dieser Problembereich auf dieselbe Weise behandelt, wie beispielsweise das Thema *unbrauchbare Rückmeldungen*, das schon zuvor fester Bestandteil der Kursinhalte in Form des Teilthemas *formative Kurzevaluationen (Classroom Assessment Techniques)* war. Zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema *Evaluation der Lehre und des eigenen Lehrangebotes* werden hingegen separate zweitägige Kurse angeboten.

Letztlich erscheint auch ein Thema auf der Liste der Kernprobleme, das bis jetzt kaum Platz in den Grundlagenkursen fand: Ineffiziente Diskussionen. Unter dieser Kategorie finden sich Situationsbeschreibungen, in denen beispielsweise über eine mangelnde Beteiligung der Studierenden in Diskussionsrunden im Anschluss an studentische Referate berichtet wird. Weiterhin erwähnen die Lehrenden Schwierigkeiten in der Moderation der Diskussionen sowie den Rollenkonflikt zwischen Expertin/Experte und Moderatorin/Moderator. Schliesslich zeigt sich das Problem, dass Studierende häufig in Diskussionen von der sachlichen Argumentation zum Kundtun der persönlichen Meinung abschweifen. Auch dies ist ein komplexes Thema, wofür der spezielle Kurs *Moderation in der Lehre* im Programm angeboten wird. In den Grundlagenkursen des Autors wird das Thema bis jetzt praktisch nicht behandelt, was aufgrund der Auswertung der Problemsituationen eindeutig zu überdenken ist. Auf der anderen Seite zeigt sich hier die didaktische Ausrichtung des Kursleiters, der aktivierende Unterrichtsmethoden als Alternativen zu den Standard-Diskussionsrunden im Anschluss an Seminarreferate vorschlägt.

Kursunterlagen

Kernprobleme und Schlüsselthemen

Aus der beschriebenen inhaltsanalytischen Auswertung der authentischen Situationen resultierten acht Kernprobleme, welche die Überarbeitung der Kursunterlagen maßgeblich steuerten. Die Kursunterlagen sollen sowohl als Hilfsmittel für den Lehralltag dienen als auch zur Bewältigung von Situationen, die problematisch sind. Die Kernprobleme sind dabei sozusagen die Einstiegs Luke zur Bestimmung des Hauptproblems einer schwierigen pädagogisch-didaktischen Situation. Als eigentliche Bewältigungshilfe müssen dann jedoch (kern-) problemrelevante Hintergrundinformationen, Beispiele und Anleitungen zur Verfügung stehen. Aus diesem Grunde wurden jedem der acht Kernprobleme verschiedene Themen zugeordnet, welche, in Form von Skript-Teilen, als Ressourcen zur Problemlösung dienen. Ein Lösungskatalog für problematische Situationen kann basierend auf die in den Kursunterlagen beschriebenen theoretischen Konzepte erarbeitet werden. Im Kurs-Skript werden diese theoretischen Konzepte als Schlüsselthemen bezeichnet. Daraus ergibt sich folgende Zuordnung von Schlüsselthemen zu Kernproblemen, die in der Einleitung des Kurs-Skriptes, aufgeführt ist:

Tabelle 8: Zuordnung von Schlüsselthemen zu Kernproblemen

Kernprobleme	Schlüsselthemen
Passives Publikum	Teilnehmeraktivierung; Informierender Unterrichtseinstieg; Lernziele
Zu wenig Zeit – zu viel Stoff	Stoffauswahl; Lernziele; Rahmenbedingungen
Unbekanntes Teilnehmerniveau	Zielgruppenanalyse; Assessment; Rahmenbedingungen
Unterschiedliches Vorwissen	Assessment; Informierender Unterrichtseinstieg; Classroom Assessment Techniques
Mühsame Betreuung	Assessment; Betreuung von Studierenden
Fehlende Motivation bei Teilnehmenden	Teilnehmeraktivierung; Stoffauswahl; Lernziele
Unbrauchbare Rückmeldungen	Evaluation; Classroom Assessment Techniques
Ineffiziente Diskussionen	Teilnehmeraktivierung; Lernziele

Alternative Kernprobleme und Zuordnung zu Schlüsselthemen

Mit der ebenfalls im Skript integrierten Anleitung zur Vorgehensweise und der Liste von Kernproblemen können von den Kursteilnehmenden nach der Identifikation eines Kernproblems die relevanten Schlüsselthemen aufgefunden werden. Die Erläuterungstexte zu den Schlüsselthemen sind eine Mischung aus Handwörterbuch und Glossar. Sie dienen als Hintergrundinformation zur Bearbeitung der Situationsbeschreibung aus der Teilnehmerpraxis. Die zur Bearbeitung nötigen Geschichten und Beispiele werden von den Teilnehmenden der Workshops beigetragen, die mit diesem Skript arbeiten. Die Arbeit mit diesem Skript orientiert sich somit am situierten Lernen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001).

Die Zuordnung der Schlüsselthemen zu den Kernproblemen erfolgte basierend auf didaktischen Grundlagen. Die Lehrziele, der Kursablauf, die Vermittlungsmethoden und das Kurs-Skript wurden zu einer Einheit verbunden. Durch die Zuordnung von Schlüsselthemen zu Kernproblemen zeigt sich in besonderem Masse die Ausrichtung der Kursleitung. An einem konkreten Beispiel verdeutlicht heisst dies: Wenn dem Kernproblem *Ineffiziente Diskussionen* die Schlüsselthemen *Teilnehmeraktivierung* und *Lernziele* zugewiesen sind, dann steht dahinter die didaktische Aussage, dass mögliche Lösungen des Problems in der Wahl alternativer teilnehmeraktivierender Unterrichtsmethoden liegen. Ein zweiter Ursachenbereich liegt häufig darin, dass sich Lehrende nicht im Klaren darüber sind, welche Lernziele sie mit einer Diskussion, beispielsweise im Anschluss an ein Referat, verfolgen. Mit diesem Schlüsselthema wird die reflektive Planung initiiert und auf die entsprechenden Hilfstexte im Skript verwiesen. Der Zuordnung der Schlüsselthemen liegt hier also, neben theoretischen Konzepten der Didaktik, die Erfahrung des Autors aus der Bearbeitung zahlreicher Knacknüsse in den Kursen vergangener Jahre zugrunde. Mit anderen Worten: damit gibt der Autor die Richtung des Lösungsweges für jedes Kernproblem vor. In den Kursen wird den Kursteilnehmenden jedoch recht schnell deutlich, dass es auch „alternative Zugänge“ zu den Kernproblemen gibt. Dies wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

7 Lernarbeit in den Kursen

„Nüsse knacken“ im Kurs

Die von den Kursteilnehmenden eingesandten Knacknüsse werden vom Kursleiter vor dem Kurs zu einer übersichtlichen Sammlung zusammengestellt. Bereits am ersten Kurstag kommen diese Sammlungen in Kleingruppen zum Einsatz. Je nach Teilnehmerzahl werden vier bis fünf Gruppen zu drei bis vier Teilnehmenden gebildet. Die Gruppen erhalten eine Sammlung der Problemsituationen, das Kurs-Skript sowie einen detaillierten Arbeitsauftrag. Mit Hilfe der im Skript verfassten Konzepte werden die Problemsituationen bearbeitet. Es ist den Gruppen überlassen, mit welchen Knacknüssen begonnen wird. Die Minimalbedingung lautet, dass in jeder Gruppe mindestens eine bis zwei Situationen der Teilnehmenden aus der Kleingruppe bearbeitet werden.

Vor der Gruppenarbeit wird im Plenum gemeinsam eine Knacknuss besprochen. Der Kursleiter wirkt hierbei als Moderator im Sinne der Reflektierenden Fallstudie. Das Verfahren wird ausserdem zu Beginn des Kurs-Skriptes beschrieben. Damit wird, neben theoretischen Inhalten, auch ein methodisches Vorgehen zur individuellen Bearbeitung weiterer Situationsbeschreibungen geliefert. Zum Ausbau prozeduralen Wissens ist dies ein wichtiger Skriptteil. Eine derartige Strukturierung der Kursunterlagen erlaubt den Kleingruppen über die Schlüsselthemen einen raschen Zugriff zu den relevanten Inhalten. Dies ist die Basis zur Knacknuss-Analyse und zur Bestimmung der entsprechenden Massnahmenkataloge. Im Detail sollen die Kleingruppen wie folgt vorgehen:

Tabelle 9: Mehrschrittige Fallbearbeitung in den Kursen

1. Knacknüsse auswählen	Im gemeinsamen Auswahlprozess werden die ‚interessantesten‘ Knacknüsse gewählt
2. Geschichte erzählen	Betroffene Person erzählt die Geschichte rund um die gewählte Knacknuss
3. Nachfragen und ergänzen	Nachfragen der Zuhörenden und weitere Ergänzungen zur Geschichte
4. Hauptanliegen formulieren	Wo liegt das Hauptanliegen? Zuhörende beschreiben in eigenen Worten das Hauptanliegen
5. Kernproblem zuordnen	Welches Kernproblem aus der Liste passt am besten zum Hauptanliegen?

5a. alternatives Kernproblem	Liegt ein Kernproblem vor, das nicht in der Liste figuriert? Liste in diesem Fall ergänzen
6. Schlüsselthemen-Analyse	Welche Schlüsselthemen im Skript sind mit dem Kernproblem verbunden? Situationsanalyse
7. Didaktische Massnahmen	Didaktische Massnahmen aus den Schlüsselthemen ableiten, bezogen auf das Kernproblem
8. Gewichtung und Entscheid	Die Massnahmen werden gewichtet, die wichtigste Massnahme wird ausgewählt
9. Präsentation und Begründung	Didaktische Massnahmen werden im Plenum präsentiert, die Auswahl der wichtigsten wird begründet
10. Diskussion und Feedback	Didaktische Massnahmen im Plenum diskutieren; die betroffene Person gibt ihren Eindruck wieder

Es kann durchaus vorkommen, dass die Gruppenmitglieder bei der Bearbeitung einer Problemsituation diese keiner der Kernprobleme zuordnen können oder dass sie keinen Konsens bezüglich eines relevanten Kernproblems finden. Aus diesem Grund gibt es leere Platzhalter in der Themenliste. In diesem Fall soll die Gruppe selbst ein entsprechendes Kernproblem bestimmen und der Liste beifügen. Diese Situation trat bisher jedoch höchst selten auf. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass der beschriebene Prozess zur Bestimmung der Kernprobleme zu einer sinnvollen und praxisrelevanten Kategorisierung geführt hat. Die Rückführung der gebildeten Kategorien ins Feld, d.h. die Arbeit der Kursteilnehmenden mit den Kategorien und ihre Möglichkeit zur Neubildung von Kategorien kann als Prozess zur konsensualen Validierung des Kategoriensystems betrachtet werden (vgl. Scheele & Groeben 1988).



Abbildung 3: Bearbeitung von Knacknüssen.

Die Gruppenarbeit wird mit einer Plenarrunde abgeschlossen, welche verschiedene Funktionen hat. Zum einen werden, falls vorhanden, die neu definierten Kernprobleme aus den Gruppen besprochen. Meist gibt es durch das Plenum eine rasche Klärung, so dass diese Gruppen in der Regel die entsprechende Knacknuss einem der im Skript vorhandenen Kernprobleme zuordnen kann. Falls die Gruppe zu keinem Konsens kam, ist es meist so, dass mehrere Kernprobleme als Einstieg möglich sind, weil es sich um eine etwas komplexere Knacknuss handelt, die sich gut in mehrere aufteilen lässt. Die moderierten Plenumsdiskussionen über diese Fälle bilden wichtige Lernsituationen hinsichtlich des Lernziels, das Unterrichtsgeschehen als komplexe Situationen zu betrachten. Hierbei ist es für den Moderator wichtig, den Einstiegscharakter der Kernprobleme aufzuzeigen. Die Analyse einer Knacknuss führt unweigerlich zu weiteren „Problemzonen“ – mit geringerer Gewichtung – welche sich in der Regel in der vorhandenen Liste der Kernprobleme wieder finden.

Die zweite wichtige Funktion der Plenumsrunde ist der Austausch unter den Teilnehmenden. Je nach Zeitbudget stellt jede Gruppe die zwei bis drei interessantesten Knacknüsse mit entsprechendem Massnahmenkatalog vor. Die kritische Rückmeldung aus dem Plenum sowie die ergänzenden Kommentare des Moderators ergänzen diese wichtige Lernsituation.

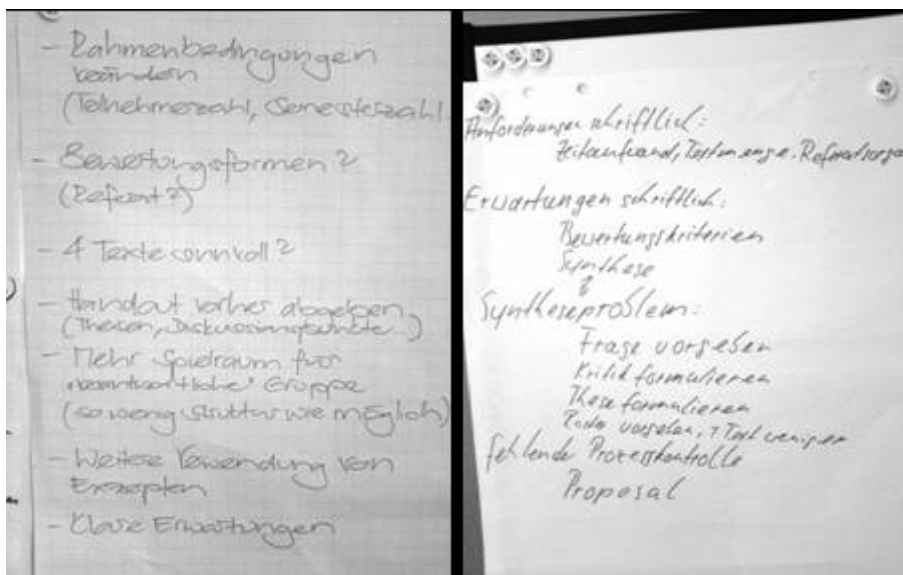


Abbildung 4: Bearbeitung von Problemen aus dem Lehralltag: Zwei Massnahmenkataloge als Ergebnis der Gruppenarbeiten

Die Arbeit an den Knacknüssen bildet den Hauptteil des Kurseinstieges, sowohl bei den dreitägigen, wie bei den achttägigen Grundlagenkursen. Mit der Arbeit an realen Problemen wird das Feld für die Präsentation weiterer theoretischer Kursinhalte vorbereitet. Knacknüsse bearbeiten bedeutet eine optimale Aktivierung des Vorwissens, was lernpsychologisch zentral für nachhaltige Lernprozesse ist (Ausubel 1974). Knacknüsse bearbeiten heisst aber auch fallbasiertes Lernen im eigentlichen Sinne, wodurch wichtige Prinzipien der Erwachsenenbildung sowie zeitgemässer Lerntheorien berücksichtigt werden.

Knacknüsse als „Leitsymptome“

Bei der Arbeit mit Knacknüssen steigen die Lernenden in einen Problemlöseprozess durch die subjektive Schilderung einer Situation ein. Es wäre also nicht ganz angemessen, die Knacknüsse als objektive Probleme zu betrachten, wenngleich ein Schritt in Richtung Objektivierung mit dem Verfahren zur Extraktion von Kernproblemen versucht wurde. Die Situationsbeschreibungen sind – medizinisch gesprochen – viel eher als Leitsymptome zu betrachten. Dies insofern, da es sich um subjektiv wahrgenommene Gegebenheiten handelt, die am Anfang eines Problemlöseprozesses stehen, der mit Hilfe von internen (Erfahrung) und externen (Kursunterlagen) Ressourcen über eine Diagnose (Kernprobleme bestimmen) zur Intervention führt (primäre Massnahme aus dem Massnahmenkatalog). Die medizinische Metapher kann noch weitergeführt werden: Problemspezifische Werkzeuge und die Rückmeldung durch Gleichgesinnte führen zur breiteren Abstützung von Urteil und Entscheidung, vergleichbar mit der Arbeit im Ärzteteam.

Rückmeldung durch die Kursteilnehmenden

Die seit Jahren durchgeführten Kursevaluationen zeigen eine durchwegs sehr hohe Akzeptanz dieser Vorgehensweise in den Kursen. Bei den Teilnehmenden scheint die Arbeit an konkreten und realen Problemen sowie der direkte Einsatz der Kursunterlagen und deren Werkzeug-Charakter äusserst beliebt zu sein. Sie berichten ausserdem über wichtige Erkenntnisse, welche sich dadurch einstellen, dass Lehrende in anderen Fachdisziplinen ähnliche Schwierigkeiten haben. Der Vergleich von Lösungsstrategien über Fachgrenzen hinweg führt offensichtlich zu bedeutungsvollen Aha-Erlebnissen.

8 Praxisgemeinschaften

Um dem Phänomen des trägen Wissens im Weiterbildungsstudium Hochschuldidaktik zu begegnen, wurden zusätzlich die so genannten Praxisgemeinschaften als Studiengangelement fest institutionalisiert. Das wichtigste Ziel dieser Gruppen besteht darin, den Wissenstransfer aus den Kursen in den praktischen Alltag der Teilnehmenden zu fördern und zu unterstützen, indem in regelmässigen Abständen der eigene Lehralltag in einer Gruppe von Gleichgesinnten reflektiert und mit theoretischen Konzepten aus den Kursen verbunden wird.

Die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudienganges Hochschullehre melden sich zu vier Dreier-Serien von Praxistreffen an. Die Gruppen umfassen fünf bis zehn Personen.

Die Treffen der Transfergruppen (Praxisgemeinschaften) werden von Fachpersonen moderiert, die über mehrjährige Lehrerfahrung in der Hochschuldidaktik verfügen. Die Vorgehensweisen in den verschiedenen Gruppen gleichen sich jeweils, wobei es, je nach Moderation und Gruppe, Abweichungen gibt. Im Folgenden wird das Vorgehen in den Praxisgemeinschaften des Autors beschrieben.

Ablauf der Praxistreffen

Etwa eine Woche vor jedem Termin erhalten die Gruppenmitglieder eine Erinnerungs-E-Mail des Moderators, mit dem Hinweis, eine neue Problembeschreibung aus dem Lehralltag an den Moderator zu senden. So bleibt für den Moderator etwas Vorbereitungszeit, um die Knacknüsse thematisch zu gruppieren und allenfalls neues Hintergrundmaterial zur Bearbeitung der Probleme zu recherchieren. Meistens ist der Verlauf der Diskussionen jedoch nicht absehbar, so dass es selten möglich ist, alle erforderlichen Informationen bereit zu stellen. Der Moderator hat jedoch immer sein Notebook mit allen Skriptteilen aus seinen Kursen dabei. Falls in der Arbeit mit den authentischen Problemsituationen auf noch nicht vorhandene externe Ressourcen zurückgegriffen werden muss, werden diese später nachgeliefert.

Erfahrungsgemäss ist pro Treffen die Arbeit an zwei bis drei Problemsituationen möglich. Die nicht besprochenen Situationen werden von den Betroffenen bei Bedarf beim folgenden Treffen wieder eingebracht und stehen dann an erster Stelle. In diesem Fall sind sie nicht Teil des Auswahlverfahrens zu Beginn jedes Treffens, bei dem die Gruppenmitglieder den vorhandenen Knacknüssen Wunsch-

punkte vergeben (die Problemsituation mit den meisten Punkten wird als erste diskutiert).

Der anschliessende Bearbeitungsprozess orientiert sich am erläuterten Schema. Die Arbeit mit den Problemsituationen in den Praxisgemeinschaften gestaltet sich jedoch intensiver, persönlicher und differenzierter, als es in den Präsenzkursen möglich ist. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen bleibt für jede Knacknuss viel mehr Zeit, zum anderen kennen sich die meisten Gruppenmitglieder bereits aus Kursen oder vorherigen Praxisgemeinschaften, wodurch sich ein vertrauterer Rahmen ergibt, als in den Kursen. Ein weiterer Effekt ist die bedarfsgerechte Repetition relevanter Inhalte aus den Kursen.

Im Gegensatz zum ‚Nüsse knacken‘ in den Kursen wird der Bearbeitungsprozess in den Praxisgemeinschaften vom Moderator geleitet, wodurch dieser sein unterstützendes Wissen zu jeder Problemsituation einbringen kann, insbesondere in den Schlussphasen der Fallbearbeitung, d.h. beim Erstellen des Massnahmenkataloges sowie bei der Wahl von primären Massnahmen. Die Moderation spielt bei diesem Vorgehen bei der Verknüpfung von Theorie und Praxis eine wichtige Rolle. Hier lehnt sich der Prozess deutlich an das Modell der reflektierenden Fallstudie nach Kaiser (2005a) an.

Die Praxisgemeinschaften orientieren sich ausserdem am Modell der Communities of Practice. Dies impliziert, dass die Gruppenmitglieder das Vorgehen beeinflussen bzw. zur Diskussion stellen können. Mit dem Auswahlprozedere zu Beginn jedes Treffens ist eine minimale Steuerungsmöglichkeit gegeben. In mehreren Praxisgemeinschaften wurde der Wunsch eingebracht, nicht immer nur problemhafte Situationen zu diskutieren, sondern auch „good practice“ auszutauschen. Als Folge davon werden seitdem nicht nur Knacknüsse, sondern auch Erfolgsgeschichten in die Diskussion eingebracht. Im Anschluss daran werden allgemeine erfolgversprechende Strategien aus der Situationsbeschreibung erarbeitet.

e-Schiene

Sowohl in den Kursen wie bei den Praxisgemeinschaften wird das vorhandene System an der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern genutzt. Unter der Bezeichnung OLA (Online-Administration) wird eine Administrations- und Kursverwaltungsplattform betrieben, die eine Eigenentwicklung darstellt und in welcher für jede Kursdurchführung unter anderem eine Dokumentenablage eingerichtet ist. Wenn im Verlauf des Praxistreffens Themen ange-

sprochen werden, zu deren Vertiefung nachträglich auf weitere Materialien zurückgegriffen werden soll, werden diese im Anschluss an das Treffen vom Moderator auf der Plattform für alle Beteiligte zugänglich bereitgestellt. Dies können interessante Hyperlinks, relevante Teile aus den Kursskripten, Beispiele aus der Gruppe etc. sein. Ebenso wird hier das Protokoll des Treffens abgelegt. In der beschriebenen Gruppe besteht dies aus Zusatzinformationen zu jeder Knacknuss (erfasst aufgrund der Nachfragephase), aus den Analysepunkten sowie dem Massnahmenkatalog zu jeder bearbeiteten Problemsituation. Zusammen mit den abgelegten Knacknüssen entsteht daraus eine nachvollziehbare Dokumentation, auch für jene Mitglieder, die nicht an einem Treffen dabei sein konnten. Mit relativ einfachen Hilfsmitteln wird damit das umgesetzt, was Kaiser als e-Schiene bezeichnet (vgl. Kaiser 2002).

9 Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Arbeit mit den Knacknüssen als wertvolles Verbindungselement zwischen den verschiedenen Bereichen der Professionalisierung von Hochschullehrenden erwiesen hat. Zum einen wird mit den authentischen Problemsituationen entsprechend den Prämissen zeitgemässer Lernparadigmen gearbeitet (Mandl & Reinmann-Rothmeier 2001), was die Chance zur Vermeidung von trägem Wissen erhöht (Gerstenmaier & Mandl 1995; Renkl 1998). Insbesondere das Setting der Transfergruppen (Praxisgemeinschaften) kommt dem Modell der Communities of Practice sehr nahe (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Winkler & Mandl 2003). Hier wird die Bildung der Gemeinschaft der Lernenden im Weiterbildungsstudiengang gepflegt. Mit anderen Worten: Es sind die Praxistreffen, welche die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls im Sinne eines „Klassengeistes“ fördern.

Auch bei einer Orientierung an traditionelleren Instruktionsmodellen als dem situierendes Lernen bilden die Knacknüsse eine wichtige Ressource, beispielsweise zur Zielgruppenanalyse. Die Beschreibungen problemhafter Situationen aus dem Lehralltag geben der Kursleitung einen guten Einblick in die Arbeit der Kursteilnehmenden und lassen bereits Vermutungen über deren Lehrstile, die Rahmenbedingungen oder deren subjektive Theorien bezüglich Hochschullehre zu. Aus didaktischer Sicht sind dies wichtige Informationen für die Kursvorbereitung. Darüber hinaus dienen die Inhaltsanalyse der Knacknüsse und das ent-

sprechende Auswertungsergebnis als Richtschnur für die Wahl der Kursinhalte und bilden damit ein zentrales Element bei der didaktischen Reduktion.

Immer wieder berichten die Teilnehmenden von einer Erkenntnis, welche die Belastungen des Lehralltages mildert. Aus der Übersicht aller Knacknüsse erfahren die Teilnehmenden von ähnlichen Problemen der anderen. Wenn Lehrende im Alltag oftmals „Einzelkämpfer“ sind, so sehen sie hier, dass sich andere mit vergleichbaren Schwierigkeiten abmühen. Im Sinne der Motivationstheorie von Deci und Ryan (1993) fühlen sie sich dadurch sozial stark eingebunden. Nicht selten beschliessen Studiengangs- oder Kursabgänger/innen, sich bald wieder zum informellen hochschuldidaktischen Austausch zu treffen und eine Interessensgemeinschaft zu bilden. In diesem Zusammenhang wird oft auch die Heterogenität der Kursgruppen als Vorteil erwähnt, da ansonsten selten die Möglichkeit besteht, gleichartige Probleme zu besprechen und dabei „über den Zaun zu schauen“ und die Lösungsansätze dazu in anderen Fachdisziplinen oder Institutionen kennen zu lernen. Manch ein Aha-Erlebnis ist damit verbunden.

Es steht ausserdem ein unausgesprochener Anspruch im Raum, der mit dem Vorwissen der Kursteilnehmenden zu tun hat: Alle sind in der Lehre tätig; dies ist eine Teilnahmevoraussetzung. Somit bringen alle Erfahrungswissen mit. Es wäre eine Vergeudung wertvoller Quellen, wenn dieses Vorwissen nicht als Wissens-Ressource zum Wohle aller Beteiligten in den Kursen genutzt würde.

Letztlich bilden die Knacknüsse bzw. deren Inhaltsanalyse auch ein zentrales Steuerungselement zur Optimierung von Kursangebot und begleitenden Unterlagen. Die Auswertung der Knacknüsse sowie die Bestimmung von Kernproblemen und Schlüsselthemen führten zur Umstrukturierung und Anpassung des Kurs-Skriptes und zur Anpassung der Kurse. Genau hier liegt aber noch mehr Optimierungspotenzial, insbesondere was die Datenbasis und deren Auswertung betrifft. Gemeint ist eine Differenzierung bei der Erhebung der Situationsbeispiele und deren inhaltsanalytischer Auswertung.

Wie erwähnt stammen etwa fünfzig Prozent der ausgewerteten Situationsbeschreibungen von Medizinerinnen und Medizinern. Eine weitere Auswertung mit zusätzlichen Knacknüssen muss auf einer gleichmässigen Verteilung über die Disziplinen basieren. Ausserdem stellt sich die Frage nach weiteren Moderatorvariablen. Es ist zu vermuten, dass Faktoren wie beispielsweise das Alter der Lehrperson, die Lehrerfahrung oder die Funktion der Befragten die Art der Knacknüsse beeinflusst. Aus diesem Grund wurden der Frage nach der Beschreibung von Problemsituationen inzwischen weitere Fragen beigefügt: An-

zahl Jahre in der Lehre, Position bzw. Funktion, didaktische Vorbildung und Fachdisziplin. Im Kontext des Vorbereitungsauftrages für die Kurse sind jedoch nicht viel mehr Fragen möglich, da sonst der Eindruck einer verdeckten statistischen Erhebung entsteht und eventuell mit Verweigerung gerechnet werden muss.

Auch die inhaltsanalytische Auswertung liesse sich auf eine breitere Basis stellen. Die Reliabilität der Kategorisierung (Zuordnung) liesse sich durch ein Inter-Rater-Verfahren verbessern. Ebenso könnte die Zuordnung der Schlüsselthemen zu den Kernproblemen und deren Gewichtung (Reihenfolge), durch den Einbezug weiterer didaktischer Fachpersonen, auf eine breitere Basis gestellt werden.

Literaturverzeichnis

- AUSUBEL, D.P. (1974). *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- COLLINS, A., BROWN, J.S. & NEWMAN, S.E. (1989). *Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics*. In: RESNICK, L.B. (Ed). *Knowing, Learning and Instruction. Essays in the Honour of Robert Glaser (453-494)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CTGV (COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1997). *The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 223-238.
- GAGNÉ, R.M. (1975). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens (4. Aufl.)*. Hannover: Schroedel.
- GASSER, P. (2003). *Lehrbuch Didaktik (3. Aufl.)*. Bern: h.e.p.
- GERSTENMAIER, J. & MANDL, H. (1995). *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 867-888.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & SMITH, K. A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-FRIC Higher Education Report No. 4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.

- KAISER, H.R. (2002). Wirksame Weiterbildungen gestalten: Das Schienenmodell. Aarau: Bildung Sauerländer.
- KAISER, H.R. (2005a). Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens. Bern: h.e.p.
- KAISER, H.R. (2005b). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.
- KERRES, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung (2. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- KLAFKI, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Die deutsche Schule, 10, 450-471.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- MANDL, H. & GERSTENMAIER, J. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe.
- MAYRING, PH. (2000a). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7. Aufl., erste Aufl. 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MAYRING, PH. (2000b). Qualitative Inhaltsanalyse. [Online-Dokument] <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>, abgefragt am 15. Juni 2007.
- MEYER, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- NEDELMANN, C. & FERSTL, H. (Hrsg.) (1989). Die Methode der Balint-Gruppe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H., ERLACH, C. & NEUBAUER, A. (2001). Wissensmanagement lernen. Weinheim: Beltz.
- RENKL, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, 78-92.
- RENKL, A. (1998). Träges Wissen. In: ROST, D.H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: BeltzPVU.
- REUSSER, K. (2005). Problemorientiertes Lernen - Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. Beiträge zur Lehrerbildung, 2, 159-182.
- SCHEELE, B. & GROEBEN, N. (1988). Leitfaden zur Heidelberger Struktur-Ge-Technik (SLT). Tübingen: A. Franck Verlag.
- SCHÖN, D.A. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.
- SCHULZ VON THUN, F. (1981). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Rheinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- SPIRO, R.J., COULSON, R.L., FELTOVICH, P.J. & ANDERSON, D.K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society, 375-383. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SPIRO, R.J., FELTOVICH, P.J., JACOBSON, M.J. & COULSON, R.L. (1991). Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: Some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology*, 9, 22-25.
- WAHL, D. (1991). Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WAHL, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEITERBILDUNGSSTUDIENGANG HOCHSCHULDIDAKTIK (2007). Ein Leitfaden für Teilnehmende und Interessierte. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. & SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- WINKLER, K. & MANDL, H. (2003). Wissensmanagement in Communities: Communities als zentrales Szenario der Weiterbildungslandschaft im dritten Jahrtausend (Praxisbericht Nr. 27). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

Florica Marian

Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums

Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin

Im Rahmen der Tätigkeit der Autorin an der Kollegialen Instanz für Komplementärmedizin KIKOM der Universität Bern ist das Vorhaben entstanden, ein Lehrangebot zu entwickeln, das Studierende für eine Forschungstätigkeit auf dem Gebiet der Komplementär/Integrativen Medizin qualifiziert (PhD-Programm). ‚Interdisziplinär‘ und ‚europäisch‘ waren von Anfang an zwei Grundmerkmale dieses Vorhabens, das als Antrag in das 7. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union (FP 7) eingegeben wird. In diesem Beitrag werden wesentliche Schritte in der Planung und Entwicklung des Curriculums aufgezeichnet, wie die Bestimmung der Lernziele und der zu erwerbenden Kompetenzen. Der Planungsprozess ist noch nicht abgeschlossen.

1 Ausgangslage

Seit einigen Jahrzehnten nimmt das Interesse an komplementärmedizinischen Disziplinen sowohl in der Bevölkerung als auch in der Ärzteschaft stetig zu (WHO 2005). Entsprechend der Anzahl und Vielfalt komplementärer und alternativer Heilmethoden ist eine Definition äusserst schwierig: Im englischen Sprachraum ist die Bezeichnung Complementary and Alternative Medicine (CAM) geläufig. Zunehmend setzt sich jedoch die Bezeichnung Integrative Medizin (IM) durch, was folgenden Tatsachen Rechnung trägt: 1) die von Ärzt/innen praktizierte Komplementärmedizin ist de facto eine integrative Medizin, 2) die Integration konventioneller und komplementärer Verfahren im Rahmen des Gesundheitswesens ist ein weltweit beobachtetes Phänomen.

Einige Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren müssen bei der Konzeption des Curriculums berücksichtigt werden. Das vorherrschende biomedizinische Paradigma bestimmt die Methodologie der heutigen Forschung in der Medizin. Als Standard gilt die doppelblinde randomisierte kontrollierte Studie (Randomized Controlled Trial RCT). Die Grenzen dieser Methodologie, insbesondere für die Evaluation komplexer Interventionen, sind längst bekannt. Deshalb besteht die Notwendigkeit, ein breites Spektrum an Forschungsmethodologien für die medizinische Forschung zu entwickeln und anzuwenden. Dies bedeutet für das geplante Curriculum, dass Studierende Kompetenzen sowohl in der herkömmlichen klinischen Forschung als auch in qualitativen Forschungsansätzen erwerben sollen. Forschung in komplementärer und integrativer Medizin ist aufgrund verschiedener Faktoren, wie mangelnder Forschungstradition, der erst beginnenden Verankerung im akademischen System und der fehlenden Forschungsförderung, bislang wenig entwickelt. Die Notwendigkeit einer qualitativ hoch stehenden Forschung in der Komplementärmedizin wird inzwischen jedoch von verschiedenen Akteuren gefordert: von ärztlicher und wissenschaftlicher Seite, um u.a. eine sachliche Grundlage für gesundheitspolitische Entscheidungen zu schaffen. Dem stehen die mangelnden finanziellen und personellen Ressourcen gegenüber, die erforderlich sind, um eine solche Forschung zu entwickeln und zu etablieren (Ernst et al. 2004). Zurzeit gibt es in der Schweiz insgesamt zwei Lehrstühle für Naturheilverfahren (an der Universität Zürich und Bern), in denen die in der Schweiz am meisten praktizierten Verfahren gelehrt werden: Phytotherapie wird an der Universität Zürich vertreten; vier weitere Disziplinen an der Universität Bern (Homöopathie, Anthroposophische Medizin, Traditionelle Chinesische Medizin und Neuraltherapie). Anders als in den USA, ist Komplementäre Medizin als akademische Disziplin in Europa wenig vertreten und anerkannt (Wetzel et al. 2003). Dies führt in Europa zu Schwierigkeiten, auf diesem Gebiet zu promovieren, zu habilitieren, sowie Lehr- und Forschungsmöglichkeiten zu finden (Barberis et al. 2001).

Die Einseitigkeit des biomedizinischen Modells wird in der Medizin und Gesundheitsforschung zunehmend erkannt und eine Erweiterung der medizinischen Forschungsmethodologie gefordert (Malterud 2001). Ebenso wird die Bedeutung der „Humanities“, nämlich der Fächer aus den Human- und Geisteswissenschaften, für den medizinischen Beruf und damit für die medizinische Ausbildung diskutiert (Evans 2002).

Forschung wird in diesem Beitrag in einem breiten Sinn verwendet, welches den unterschiedlichen Forschungsbegriffen in der Medizin sowie in den Human- und Geisteswissenschaften gerecht wird. Laut einer Definition der Joint Quality Initiative bezeichnet Forschung „ein sorgfältiges Studium oder eine sorgfältige Untersuchung, die auf einem systematischen Verstehen und einem kritischen Bewusstsein von Wissen beruht“. Es umfasst die Spannbreite der Aktivitäten, die „originelles und innovatives Arbeiten im gesamten Spektrum akademischer, professioneller, technologischer Felder fördert“ (Joint Quality Initiative 2004). Forschung wird hier nicht in einem restriktiven Sinne verstanden oder auf eine wissenschaftliche Methode begrenzt, sondern ermöglicht einen kreativen Umgang mit Wissen und Wissenschaft, was den inter-disziplinären Charakter und die Spezifität des geplanten PhD-Programmes berücksichtigt. Diese Definition ist Basis für die später beschriebenen Learning Outcomes.

2 Methodisches Vorgehen

Für die Planung und Entwicklung des Curriculums waren folgende Erfahrungen und Konzepte wegweisend: die hochschuldidaktische Weiterbildung an der Universität Bern, Erfahrungen der Autorin als Forschende und Dozierende, Dokumente und Initiativen im Kontext der Bologna-Reform (Gonzalez & Wagenaar 2005; Joint Quality Initiative 2004). Eine erste Strukturierung der Planung des Doktoratsprogramms ist an Pfäffli (2005) orientiert (Tab.1).

Tabelle 1: Planungsebenen nach Pfäffli (2005), modifiziert und ergänzt

	Planungsebene I Curriculums-	Planungsebene II -entwicklung	Planungsebene III Unterrichtsplan
Ergebnis	Rahmenlehrplan	Planung von Teilelementen, z.B. Module, Kurse	Ergebnis
Bezugspunkte	Praxis, institutionelle Strategie, Vorgaben, Trends		Praxis, Wissenschaft, Modulplan, Lerndrehbuch
Absolventenprofil (Praxis)	Erarbeitung	Konkretisierung, Bezugspunkt für die Modulplanung	Konkretisierung, Bezugspunkt für erwünschte Lernprozesse)

Inhalte	allgemein, übergreifend, umfassend	konkret, reduziert	konkret, reduziert, didaktisiert
Ziele	Richtziele	Grobziele	Feinziele / Lernziele
Struktur	Aufbau, Stufung, Verknüpfung von Modulen, Modulketten	Sequenzierung von Inhalten und Lernprozessen	Lernphasen
Qualität Lernprozess	Qualitätsstandards	didaktische Prinzipien	didaktische Prinzipien
Verantwortung	Schulleitung, Fachverantwortliche	Fachverantwortliche, Modulverantwortliche	Dozierende
Evaluation des Lehrkonzeptes			

Die erfolgten Planungsschritte (graue Felder) des Entwicklungsprojektes gehören hauptsächlich der Planungsebene I und vereinzelt der Planungsebene II an.

3 Lernziele und Kompetenzen

In jeder Planungsphase sind Ziele für die Ausrichtung und Gewichtung von Lehrinhalten handlungsleitend (Pfäffli 2005; Anderson et al. 2001). Um Lernziele zu erfassen, setzt sich zunehmend der Begriff der Kompetenzen (neben Kenntnissen und Fähigkeiten) durch (Kaiser 2001). Die Aneignung von Wissen bedeutet nicht unbedingt, dass man dieses Wissen auch in konkreten Situationen anwenden kann. Dies weist auf unterschiedliche Wissensarten hin und insbesondere auf die Wichtigkeit des „situationsgebundenen“ Wissens. Sinnvolle Lernzielformulierungen fördern eine Art des Lehrens und Lernens, die besonders auf „den Transfer aus dem Ausbildungskontext in den Anwendungskontext“ Wert legt (Kaiser 2001). Nach Kaiser lautet die sich daraus ableitende Definition von Kompetenz: „Eine Person verfügt über eine bestimmte Kompetenz, heisst, dass sie über ein ganzes Paket von Wissen der unterschiedlichsten Art verfügt, dessen einzelne Bestandteile sie im Zusammenspiel so einsetzen kann, dass sie in der Lage ist, eine bestimmte Klasse von Situationen zu bewältigen“ (Kaiser 2001). Um die Learning Outcomes und Kompetenzen für den geplanten Studiengang konkreter, fachspezifischer und der Promotionsstufe entsprechend zu beschreiben (Tabelle 3), wurde folgenderweise vorgegangen. Zunächst hat die Autorin verschiedene Dokumente des Tuningprojekts konsultiert. Beim Tuningprojekt handelt es sich um eine Initiative zur Vereinheitlichung der Ausbildungsziele an

europäischen Bildungseinrichtungen im Rahmen der Bologna-Reform (Gonzalez & Wagenaar 2005). Insbesondere flossen die Vorlagen (Templates) zu Earth Sciences (ebd., S. 69), Educational Sciences (ebd., S. 75), European Studies (ebd., S. 93) und Nursing (ebd., S. 118) in die Curriculumsplanung mit ein.

Des Weiteren erfolgte eine Orientierung an den „Dublin Descriptors“. Um eine Vergleichbarkeit der EU-Bildungsabschlüsse zu erreichen, hat die Joint Quality Initiative die angestrebten Qualifikationen der Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse durch so genannte „Dublin Descriptors“ beschrieben (Joint Quality Initiative 2004) (Tabelle 2). Diese formulieren in allgemeiner Art und Weise die durch ein Studium angestrebten Kompetenzen.

Tabelle 2: „Dublin Descriptors“ (Joint Quality Initiative 2004)

Zyklus	Wissen und Verstehen:
1.Bachelor	knüpft, unterstützt durch wissenschaftliche Lehrbücher, zumindest in einigen Aspekten an neueste Erkenntnisse im Studienfach an.
2.Master	liefert eine Basis oder Möglichkeit (...) für Originalität im Entwickeln und/oder Anwenden von Ideen, häufig in einem Forschungskontext
2.Promotion	demonstriert systematisches Verstehen eines Studienfaches und die Beherrschung der mit diesem Feld assoziierten Fertigkeiten und Methoden
	Anwendung von Wissen und Verstehen:
1.Bachelor	durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten
2.Master	durch Problemlösungsfähigkeiten in neuen oder unvertrauten Zusammenhängen innerhalb breiter (oder multidisziplinärer) Kontexte
3.Promotion	durch die Fähigkeit (...), einen substanziellen Forschungsprozess mit wissenschaftlicher Integrität zu konzipieren, gestalten, implementieren und adaptieren; durch originelle Forschung, die die Grenzen des Wissens durch die Entwicklung eines substanziellen Werks erweitert, das in Teilen den Standards nationaler und internationaler begutachteter Publikationen entspricht.
	Beurteilung abgeben:
1.Bachelor	beinhaltet, relevante Daten zu sammeln und zu interpretieren.
2.Master	demonstriert die Fähigkeit (...), Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen und auf der Basis unvollständiger oder begrenzter Information Einschätzungen zu formulieren.
3.Promotion	erfordert die Befähigung zu kritischer Analyse, Evaluation und Synthese neuer und komplexer Ideen.

	Kommunikation:
1.Bachelor	von Informationen, Ideen, Problemen und Lösungen.
2.Master	von ihren Schlussfolgerungen und dem Wissen und den Prinzipien (begrenzte Reichweite), die ihnen zugrunde liegen, sowohl an Experten wie auch an Laien (Monolog).
3.Promotion	in ihrem fachlichem Umfeld, der grösseren wissenschaftlichen Gemeinschaft und der Gesellschaft im Allgemeinen (Dialog) über ihr Spezialfeld (grosse Reichweite).
	Lernstrategien:
1.Bachelor	die Lernstrategien (...), die sie benötigen, um ihr Studium mit einem Höchstmass an Autonomie fortzusetzen.
2.Master	die Lernstrategien (...), die es ihnen ermöglichen, ihre Studien grösstenteils selbstbestimmt und autonom fortzusetzen
3.Promotion	in der Lage (...) innerhalb akademischer und professioneller Kontexte technologische, soziale oder kulturelle Fortschritte in einer Wissensgesellschaft voranzutreiben

Die Orientierung an diesen Grundlagen erwies sich als sinnvoll, um:

1. überprüfen zu können, ob die angestrebten Kompetenzen im geplanten Curriculum den europäischen Standards entspricht.
2. das Spezifische der Promotionsstufe gegenüber der Bachelor- und Masterstufe besser zu erfassen und dies sowohl für die Planung des gesamten Curriculums als auch für die Planung der einzelnen Veranstaltungen zu berücksichtigen.
3. die spezifischen Kompetenzen den Kategorien ‚Wissen und Verstehen‘, ‚Anwendung von Wissen und Verstehen‘, ‚Beurteilung abgeben‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Lernstrategien‘ zuordnen zu können.
4. in Ergänzung zu eigenen Erfahrungen und Kenntnissen in Lehre und Forschung die Kompetenzen, Lerninhalte und Assessmentformen für das geplante Curriculum zu entwerfen (Tabelle 3). Diese Entwicklungsarbeit ist noch nicht abgeschlossen.

Tabelle 3: Kompetenzen, Lerninhalte und Assessmentformen

Fachspezifische Kompetenzen	Inhaltliche Schwerpunkte	Assessment
Umfassende Kenntnisse auf mindestens eines der für Forschung in Komplementärer Medizin (FoCAM) relevanten Gebiete demonstrieren.	FoCAM: in Medizin (Allgemeine Medizin, Onkologie, Pädiatrie usw.) Pflege, Pharmazie, einzelne Therapien in Komplementärer Medizin (CAM Therapien), Medizinische Anthropologie, Ethik.	Referate Artikel Portfolio
Umfassende Kenntnisse der quantitativen Ansätze und Grundkenntnisse der qualitativen/„Mixed-Methods“-Ansätze oder umgekehrt.	Forschungsmethoden: Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden in Forschung der Komplementären Medizin	Referate Forschungsplan Artikel
Grundkenntnisse der Ethik	Ethische Fragestellungen	Referat
Grundlagen des Projektmanagements kennen, um diese unter Anleitung in einem kleinen Forschungsprojekt anwenden zu können.	Grundlagen des Projektmanagements	Forschungsplan Forschungsbericht
In der Lage sein, einen Antrag für die Projektfinanzierung selbstständig zu verfassen.	Grundlagen zu Fundraising	Forschungsantrag
In der Lage sein, in einem komplexen interdisziplinären Forschungsprojekt mitzuarbeiten.	Mitarbeit an Forschungsprojekten	Selbstevaluation, Peer-Evaluation Lehrende
In der Lage sein, einen wissenschaftlichen Artikel auf Englisch zu schreiben und zu publizieren.	Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, Scientific English	Artikel in einem „peer-review“ Journal zur Publikation angenommen
In der Lage sein, ein Forschungsprojekt auf internationalen Kongressen zu präsentieren.	Präsentationstechniken	Zwei Referate an Kongressen

4 Rahmenlehrplan

Titel des Programms: Europäisches PhD für Forschung in Integrativer Medizin
Das PhD-Programm ist universitätsübergreifend. Es wird durch die Universität Bern sowie durch andere Universitäten und Institute angeboten.

Thematik und Zielsetzung

Das PhD-Programm ‚Integrative Medicine Research‘ vermittelt fundierte Kenntnisse und ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen, welche die Absolvent/innen auf die speziellen Erfordernisse einer Forschungstätigkeit im Bereich der Komplementärmedizin vorbereiten. Das Programm zeichnet sich durch seine Interdisziplinarität aus. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist der integrative Ansatz hinsichtlich Forschungsmethodologie, Lehrinhalte sowie einer Verknüpfung von akademischer und berufspraktischer Ausbildung.

Zielgruppe

Zielgruppe des Programmes sind Inhaber/innen eines Lizentiats oder Masters in Medizin, Pharmazie, Biologie, Pflegewissenschaften, Sozialwissenschaften (Ethnologie, Psychologie, Soziologie, Ökonomie usw.), Epidemiologie, Public Health und Gesundheitswissenschaften.

Struktur und Inhalte

Das PhD Programm ist modular aufgebaut. Es besteht aus

1. einem interdisziplinären Grundstudium (ein- bis zweijährig, je nach Basisqualifikation und beruflicher Kompetenz),
2. einem Ergänzungsstudium (Vertiefung eines Wahlfaches: ein- bis zweijährig),
3. Dissertation in Form publizierbarer Artikel, welche die erworbenen Kompetenzen dokumentieren.

Jede der kooperierenden Universitäten bietet je nach ihrem spezifischen Schwerpunkt Module zum interdisziplinären Grundstudium an. Das Ergänzungsstudium umfasst ein Fachgebiet, das die Studierenden aus mehreren Optionen auswählen können und das an einem einzigen Studienort absolviert wird.

5 Lehrinhalte

Eine Forschungstätigkeit im Bereich der Komplementär/Integrativen Medizin erfordert Kenntnisse und Kompetenzen in unterschiedlichen Disziplinen, wie etwa Epidemiologie, Statistik, Quantitative Forschungsmethoden, Qualitative Forschungsmethoden, Medizinische Anthropologie, Ethik sowie in verschiedenen komplementärmedizinischen Disziplinen. Die im Gesundheitswesen fortschreitende Integration verschiedener therapeutischer Ansätze setzt im Forschungsbereich die Notwendigkeit eines breiten und integrativen Ansatzes voraus. Dieser wird im geplanten PhD-Programm durch die Einbindung von Lehrkräften aus unterschiedlichen Fächern sowie die Möglichkeit, an unterschiedlichen Forschungsprojekten mitzuarbeiten, umgesetzt.

Interdisziplinäres Grundstudium

- Wissenschaftstheorie (3 ECTS)
- Spezielle Probleme und Felder der Forschung in Komplementärer Medizin (3 ECTS)
- Quantitative Methoden (6 ECTS)
- Qualitative und Mixed-Methods-Ansätze (6 ECTS)
- Gesundheitsökonomie (6 ECTS)
- Projektmanagement (6 ECTS)
- Medizinische Anthropologie (3 ECTS)
- Literatur: Suche und Studium (6 ECTS)
- Scientific English Writing and Presentations (6 ECTS)
- Forschungsfinanzierung (3 ECTS)
- Ethik (3 ECTS)
- Weitere zu bestimmende Fächer

Ergänzungsstudium / Vertiefung eines Wahlfaches

Für das Ergänzungsstudium wird ein thematischer Schwerpunkt ausgesucht. Dieses umfasst 30 ECTS und wird im 2. bzw. 3. Semester absolviert. Für die Wahl eines Schwerpunktes bestehen folgende Möglichkeiten:

1. Vertiefung eines der im Grundstudium gelehrt Fächer (siehe oben).
2. Wahl einer komplementärmedizinischen Disziplin, zum Beispiel Naturheilkunde, Homöopathie, Akupunktur, Anthroposophische Medizin usw.

3. Wahl eines Fachgebietes aus der Medizin und/oder Pflege, wie Allgemeinmedizin, Onkologie, Pädiatrie, Palliativmedizin, Pflegewissenschaften usw.
4. Wahl eines weiteren Gebietes, wie z.B. Ethik und medizinische Anthropologie.

Tabelle 4: Studienabschnitte und Kreditpunkte

Interdisziplinäres Grundstudium	60 ECTS*	1. / 2. Jahr
Spezialisierung / Wahl eines Fachgebietes	30 ECTS	2. / 3. Jahr
Dissertation	30 ECTS	2. / 3. Jahr
PhD Forschung in Integrativer Medizin	120 ECTS	

*ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System

6 Konzeptevaluation

Während der Planung und Entwicklung eines Curriculums entstehen bei jedem Entwicklungsschritt zahlreiche neue Fragen und Optionen. Deshalb spielt der fortlaufende Reflektionsprozess bzw. die fortlaufende Evaluation eine zentrale Rolle.

Zur Evaluation wird ein Instrument eingesetzt, welches ursprünglich in der Betriebswirtschaft entwickelt wurde: die SWOT Analyse (Simon & von der Gathen 2002). SWOT untersucht die Stärken (Strengths), Schwächen (Weaknesses), Chancen (Opportunities) und Gefahren (Threats) eines Unternehmens, Produktes oder Projektes. Auf der Basis dieser Analyse sowie der Kombination der vier Elemente untereinander wird versucht, die bestmöglichen Strategien zu entwickeln (Tabelle 5a und 5b).

In der Tabelle 5a wird eine Möglichkeit der Anwendung der SWOT Analyse für das zu evaluierende Studiengangskonzept gezeigt.

Ein weiterer Schritt der SWOT Analyse besteht darin, die 4 SWOT Kriterien miteinander zu kombinieren und somit verschiedene Strategien zu entwickeln (Tabelle 5b).

Tabelle 5a: SWOT Diagramm mit Faktoren

S (Strengths) Stärken (interne Faktoren)	W (Weaknesses) Schwächen (interne Faktoren)
<ul style="list-style-type: none"> • Neues, innovatives Konzept • Gute Reputation der beteiligten Institutionen • Bereits bestehendes Netzwerk • Gute Ergänzung der Institute • Hohe Fachkompetenz der Institute • Engagement der Beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen • Fehlende Lobby
O (Opportunities) Chancen (externe Faktoren)	T (Threats) Risiken, Gefahren (externe Faktoren)
<ul style="list-style-type: none"> • Joint Ventures, neue Kooperationen und Projekte • Zunehmender Bedarf an Forschung in Komplementärer Medizin • Unterstützung durch die Universität • Möglichkeiten der Finanzierung im FP 7 (Marie-Curie Aktionen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Interesse und Bedarf von Seiten der Studierenden • Hoher Aufwand für die Projektvorbereitung und geringe Erfolgchancen bei der Finanzierung • Geringes „ROI“ (return on investment) • Schwierigkeiten bei der Auswahl der Institution, mangelnde Konsensfindung, Konkurrenzdenken

Daraus ergibt sich die Möglichkeit einer weiterführenden Analyse, in der im Hinblick auf eine Verbesserung des Konzeptes vier Strategien durchgespielt werden können (Tabelle 5b):

Tabelle 5b: SWOT Diagramm mit Strategien

SWAT Matrix	Stärken S (Strengths)	Schwächen W (Weaknesses)
Chancen O (Opportunities)	S-O Strategien: Stärken und Chancen nutzen	W-O Strategien: Schwächen abbauen und Chancen nutzen
Risiken T (Threats)	S-T Strategien: Stärken Nutzen und Risiken vorbeugen	W-T Strategien: Schwächen abbauen und Risiken vorbeugen

Für die Weiterentwicklung und Implementierung des Konzeptes ist dessen Bewertung durch interessierte Personen und Institutionen unabdingbar. Die Frage, in welchem Umfang, zu welchem Zeitpunkt und auf welcher Art und Weise die

verschiedenen Akteure befragt werden sollen, ist noch offen. Deshalb werden die Instrumente der Evaluation noch nicht genau festgelegt. Prinzipiell können, wie auch in einer Lehrevaluation qualitative und quantitative Instrumente eingesetzt werden (Wehr 2006; Flick 2000).

Im Gegensatz zur Evaluation einer Lehrveranstaltung, ist der Gegenstand der Evaluation bei der Planung eines Curriculums ein noch nicht abgeschlossener Prozess und umfasst mehrere parallel verlaufende Aktivitäten.

7 Fazit und Ausblick

Die Planung eines Curriculums muss multiperspektivisch und mehrdimensional angelegt sein. Für die Implementierung des Curriculums sind folgende Schritte geplant:

- Vertiefung und weitere Konkretisierung der bisher besprochenen Dimensionen und Aspekte
- Methoden der Vermittlung, Betreuungs- sowie Assessmentmodalitäten festlegen
- Konzeptevaluation
- Bildung einer Kerngruppe, die für die weitere Planung und Implementierung verantwortlich ist.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Planung und Entwicklung eines Curriculums einen ständigen Evaluationsprozess bedingt. Die Entwicklung eines Curriculums verläuft nicht linear, sondern zirkulär bzw. spiralförmig. Dazu gehört als wiederkehrender Teilprozess die Evaluation. Die ständig auftretenden neuen Fragen erfordern eine kontinuierliche Bewertung der vorausgegangenen Schritte und können Veränderungen in sämtlichen Aspekten der Arbeitsprozesse bewirken (wie Festlegung der Zielsetzungen, der Methoden und der angestrebten Ergebnisse).

Literaturverzeichnis

- ANDERSON, L., KRATWOHL, D., AIRASIAN, P., ET AL. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of objectives. New York: Longman.
- BARBERIS, L., DE TONI, M., SCHIAVONE, M., ZICCA, A. & GHIO, R. (2001). Unconventional medicine teaching at the universities of the European Union. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 4, 337-343.
- ERNST, E., COHEN, M.H. & STONE, J. (2004). Ethical problems arising in evidence based complementary and alternative medicine. *Journal of Medical Ethics*, 2, 156-159.
- EVANS, M. (2002). Reflections on the humanities in medical education. *Medical Education*, 6, 508-513.
- FLICK, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GONZALEZ, J. & WAGENAAR, R. (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. University of Deusto, University of Groningen.
- JOINT QUALITY INITIATIVE, Workpaper (2004).
<http://www.jointquality.org/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>, abgefragt am 4. Juni 2007.
- KAISER, H. (2001). Kompetenz. Versuch einer Definition. In: *Skripten der Lehrerweiterbildung*. Bildungszentrum für Gesundheitsberufe: Kanton Solothurn.
- MALTERUD, K. (2001). The art and science of clinical knowledge: evidence beyond measures and numbers. *Lancet*, 9279, 397-400.
- PFÄFFLI, B. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen*. Bern: Haupt.
- SIMON, H. & VON DER GATHEN, A. (2002). *Das grosse Handbuch der Strategieinstrumente*. Frankfurt: Campus Verlag.
- WETZEL, M.S., KAPTCHUK, T.J., HARAMATI, A. & EISENBERG, D.M. (2003). Complementary and alternative medical therapies: implications for medical education. *Annals of Internal Medicine*, 3, 191-196.
- WEHR, S. (2006). Mehrperspektivische Lehrevaluation. In: WEHR, S. (Hrsg.). *Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis*. Bern: Haupt.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2005). *WHO Global Atlas of traditional, complementary and alternative medicine*. Kobe, Japan: WHO Centre of Health Development.

Paul Kleiner

Kompetenzorientierte Konzeption einer Ethik-Veranstaltung

Lernziele und Leistungsbeurteilung

Eine Ethik-Lehrveranstaltung wurde unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung überarbeitet. Kompetenzorientierung trägt dazu bei, die Anwendung der Lerninhalte ausserhalb der Bildungsinstitutionen zu erleichtern, was eine Zielsetzung der Bologna-Reform ist.

1 Das Konzept der Kompetenz

1.1 Kompetenz: Definitorisches

Bildungsveranstaltungen haben in der Regel Lernziele. Diese werden häufig mit Konzepten wie „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Qualifikationen“ formuliert. Kaiser (2003, S. 4) schlägt vor, Lernziele als „Kompetenzen“ zu definieren. Wenn in klassischer Art und Weise von Kenntnissen als Lernzielen die Rede ist, bleibt es häufig beim trägen Wissen, das ausserhalb der Bildungsveranstaltung ungenutzt bleibt: Es werden Inhalte erworben, die nicht angewendet werden können.

Kompetenzen hingegen werden als „gebrauchsfertige Wissenspakete“ (Kaiser 2003, S. 8) bzw. „Bündel von Wissensstücken unterschiedlichster Art“ (Kaiser 2005, S. 173) verstanden. Etwas ausführlicher definiert: „Eine Person verfügt über eine bestimmte Kompetenz‘ heisst, dass sie über ein ganzes Paket von Wissen der unterschiedlichsten Art verfügt, dessen einzelne Bestandteile sie im Zusammenspiel so einsetzen kann, dass sie eine *bestimmte Klasse von Situationen zu bewältigen* vermag“ (Kaiser 2003, S. 9). Kern des Wissenspakets ist situatives Wissen, um das sich deklaratives, prozedurales und sensomotorisches Wissen gruppiert (Kaiser 2005, S. 173). Die Kompetenz wird jedoch nicht in

erster Linie über das Wissen (Kenntnisse, Fertigkeiten), sondern über die Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen definiert: analog zum Primat des situativen gegenüber des deklarativen Wissens (Kaiser 2003, S. 6; Kaiser 2005, S. 150). Entscheidend für die Formulierung des Lernziels ist die Situation, in der das in der Bildungsveranstaltung Vermittelte verwendet werden soll. Damit soll schon im Ansatz träges Wissen vermieden und der Transfer von der Bildungsveranstaltung zum übrigen Berufsleben (Anwendung) sichergestellt werden.

Kaiser (2005) schlägt vor, Kompetenzen wie folgt zu beschreiben:

1. Eine Klasse von Situationen angeben und zwar mit einer typischen Situation als Zentrum und Kriterien als Grenze der Klasse bzw. des Situationskreises.
2. Die Qualitätskriterien für die Bewältigung der Situationen benennen, zusammen mit einer Liste von Ressourcen (Wissen, Können, Vorbilder).

„Alles zusammen, d.h. die Situationsbeschreibung (typische *Situation* und *Situationskreis*) und die dazu gehörenden *Qualitätskriterien* und *Ressourcen* sollen im Folgenden eine *Konkrete Kompetenz* [im Original fett gedruckt] genannt werden. ... Eine Person verfügt über eine bestimmte, konkrete Ausprägung von *Kompetenz*, wenn sie in der Lage ist, eine bestimmte *Situation* befriedigend zu bewältigen. Dabei bringt sie gewisse *Ressourcen zum Tragen*“ (Kaiser 2005, S. 26).

1.2 Kompetenz und Operationalisierung von Lernzielen

Lernzielformulierungen mit Hilfe von Kompetenzen sollen die Lernziele wirksamer machen. Dieselbe Intention wird verfolgt, wenn Lernziele operationalisierbar formuliert werden. Diese dürfen dann nicht nur Inhaltsbeschreibungen sein oder sich auf eine Dispositionsebene beschränken, was durch ihre Allgemeinheit Ziele zu schwer fassbaren Absichtserklärungen oder Zielrichtungsangaben verdünnt. Lernziele müssen operationalisierbar sein heisst, dass ihr Erreichen von aussen überprüfbar und beobachtbar ist. Zentral in der Formulierung des Lernziels ist ein Verb, das ein beobachtbares Verhalten bezeichnet. Die Operationalisierung von Lernzielen ist mit fünf einfachen *W-Fragen* möglich: Wer (1), wie (2), was (3), wie gut (4), unter welchen Bedingungen (5). Diese *W-Fragen* sind mit Kaisers Beschreibung von Kompetenzen kompatibel:

1. „Wer“: Die Studierenden, die ein Lernziel erreichen sollen bzw. denen eine Kompetenz zugeschrieben wird.
2. „Wie“: Die Studierenden sollen mit einer bestimmten Aktivität zeigen, dass das Lernziel erreicht wurde. Das „Wie“ unterstreicht die Handlungsorientierung, die auch die kompetenzorientierte Lernzielformulierung bezweckt: Die Studierenden sollen etwas tun, das Vermittelte soll verwendet werden und nicht als träges Wissen das Tun gar belasten oder verhindern.
3. „Was“: Die Studierenden tun etwas und zeigen damit die Lernziel-erreichung. „Etwas“ bezieht sich auf Inhalte, Wissen und Stoff, die in Kompetenzen immer auch enthalten sind.
4. „Wie gut“: Das Lernziel wird erreicht, wenn etwas mit einer bestimmten Qualität getan wird.
5. „Unter welchen Bedingungen“ greift verschiedene Aspekte auf: In welcher Zeit (a), mit welchen Hilfsmitteln (b), in welcher Sozialform (c), wie häufig (d).

Diese Differenzierungen innerhalb der Operationalisierung von Lernzielen sind insbesondere im Blick auf die Leistungsbeurteilung wichtig. Die Sozialform (5c) verweist auf die Überlegungen Kaisers zum „verteilten Wissen“ (Kaiser 2005, S. 147): Wissen ist nicht nur in einer Person lokalisiert, sondern bisweilen in der Koppelung von Person und (sozialer und materieller) Umwelt. Jemand kann vielleicht Walzer nur bzw. besonders gut mit einem bestimmten Partner tanzen oder mathematische Wurzeln nur mit einem Taschenrechner ziehen.

1.3 Kompetenzen und Pestalozzis Kopf, Herz und Hand

Lernziele können drei Lernbereiche betreffen: den kognitiven, den affektiven und den psychomotorischen. Mit Johann Heinrich Pestalozzis Worten gesprochen, beziehen sich die Bereiche auf den Kopf, das Herz und die Hand (vgl. u.a. Blankertz 1982, S. 109).

Kompetenzen umfassen in Kaisers Konzeption verschiedene Wissensarten: deklaratives, prozessuales, sensomotorisches und situatives Wissen (Kaiser 2005, S. 14 ff.). Das deklarative und prozessuale Wissen betrifft den Bereich des Kopfes (bewusste und unbewusste bzw. automatisierte Hirntätigkeiten). Das

sensorische Wissen betrifft den Bereich der Hand. Das situative Wissen kann auch intuitiv genannt werden; es betrifft aber nicht spezifisch den Lernbereich des Herzens (Wertungen, Einstellungen oder Haltungen). Die Affektivität bezieht sich beim situativen Wissen auf die Erinnerung erlebter Emotionen, bei affektiven Lernzielen bzw. dem Lernbereich Herz („Herzensbildung“) hingegen auf ein umfassendes und normative Elemente einbeziehendes Konzept wie Charakter. Dieses Konzept umfasst Gefühle, Motive, Wille, Kraft und anderes bis hin zum Tun. Situatives Wissen zielt darauf, konkrete Situationen zu bewältigen, die im Bereich von Kopf, Herz und Hand liegen können. Der Bereich Herz (inklusive Haltungen) hingegen hat eine Tendenz, konkrete Situationen zu transzendieren (über die konkrete Erfahrung hinauszugehen). Auch bei Kaiser (2003, S. 16 f.) kommt dieser Herzbereich im Zusammenhang von allgemeinen Kompetenzen vor. Er spricht von ‚Haltung entwickeln‘ und verwendet normative Elemente (eine vergangene Situationsbewältigung wird ‚normal und erstrebenswert‘ für die Zukunft). Eine andere Affinität zum Herzbereich ist Kaisers Kategorie der „situativen Ressourcen“ bzw. „leitende Beispiele“ (Kaiser 2005, S. 24 ff.). Kaiser spricht davon, klassische Situationen als Referenz für vorbildliches oder gar normatives Handeln zu verwenden, die „auch Haltungen und Werte vermitteln, die sonst nicht so einfach zu umschreiben sind“ (Kaiser 2005, S. 25).

2 Kompetenzorientierte Überarbeitung einer Ethik-Lehrveranstaltung

2.1 Die Rahmenbedingungen

Der Verfasser ist seit Herbst 2004 Dozent am Theologisch-Diakonischen Seminar Aarau, einer privaten höheren Fachschule zur Ausbildung von sozialdiakonischen Mitarbeitenden in den evangelisch-reformierten Landeskirchen der deutschsprachigen Schweiz. Ein Unterrichtsfach heisst „Ethik“. Für das Fach stehen 72 Lektionen zur Verfügung: 14 Einzelstunden im zweiten Jahr (vierzehntägig), 4 Studienmorgen im 2. und 3. Jahr (je 5 Stunden), und zusätzlich 9 Doppelstunden im 3. Jahr. Das Fach wird in beiden Jahren mit einer Note im Zeugnis ausgewiesen.

Ethik wurde das erste Mal 2004/2005 in diesem Format vom Autor unterrichtet. Im folgenden Jahr wurde eine konzeptionelle Überarbeitung vorgenom-

men. Hintergrund war eine gewisse Unzufriedenheit des Autors sowie das Feedback der Studierenden im Laufe und am Ende der Lehrveranstaltung. Eine Überarbeitung wurde bezüglich der Formulierung von Lernzielen als Kompetenzen vorgenommen. Dies hatte Folgen für die Art der Leistungsbeurteilung.

2.2 Situationen, die von sozialdiakonischen Mitarbeitenden bewältigt werden müssen

Auf einem der Feedback-Formulare der Studierenden von 2004/2005 stand unter der Rubrik „Folgendes habe ich (bisher) im erteilten Fach vermisst“: „Beispiele aus dem Alltag von Sozialdiakonischen Mitarbeitenden“. Diese Bemerkung verstärkte die Selbsterkenntnis des Unterrichtenden, dass er zu stark von seinen eigenen Interessen und Erfahrungen als Theologe ausgegangen war. Die Studierenden waren wenig für die Theorie motiviert, die weit entfernt von ihrem (zukünftigen) Alltag schien, und sie waren überfordert, den Transfer durch das Unterrichtsangebot selbst zu leisten. Der Unterricht führte mehrheitlich zu tragem Wissen.

Im Sinne des Konzeptes der Konkreten Kompetenzen wurden Situationen beschrieben, die im Berufsalltag zu bewältigen sind. Die folgenden vier Situationen entstammen aus verschiedenen Bereichen der Ethik.

1. Herr X klopft an die Bürotür im Kirchgemeindehaus und bittet um Geld. Was tust Du? (Bereich der politischen Ethik und Wirtschaftsethik).
2. Du bist in einer Einzelberatung mit Frau Y; sie ist allein erziehend mit zwei Kindern und es geht um Budgetfragen. Das Gespräch nimmt plötzlich eine andere Wendung und Frau Y erzählt, dass sie ungewollt schwanger geworden sei und unsicher sei, ob sie abtreiben solle. Welche Überlegungen bringst Du ins weitere Gespräch ein? (Bereich der Familien-/Sexualethik).
3. Das Kirchgemeindehaus braucht einen neuen Fotokopierer. Du bist zuständig dafür, Offerten einzuholen und der Kirchenpflege einen Antrag zu stellen. Welche Kriterien leiten Dich? (Bereich der Wirtschaftsethik und Um-/Mitweltethik).

4. Ein freiwilliger Mitarbeiter des Jugendtreffs kommt zu Dir und fragt Dich, ob er Militärdienst leisten oder einen Antrag für Zivildienst stellen soll. Welche Überlegungen bringst Du ins Gespräch ein? (Bereich der politischen Ethik).

Diese vier Situationen stellen authentische und realistische Szenarien aus dem Berufsalltag von sozialdiakonischen Mitarbeitenden dar. Sie sind komplex und sollten dadurch zur Reflexion motivieren. Es sind typische Situationen, die im späteren Berufsalltag bewältigt werden müssen. Sie sind bewusst so formuliert, dass der Lernbereich „Herz“ darin Platz hat. Überlegungen, die ins Gespräch eingebracht werden können, beschränken sich nicht nur auf eine bestimmte Methodik der Entscheidungsfindung oder auf handlungsleitende ethische Prinzipien bzw. Kriterien, sondern können auch Motive, Charakter, Gewissen - kurz die Vision einer guten Person - umfassen.

2.3 Kompetenzorientierte Lernziele

Die verschiedenen zu bewältigenden Situationen wurden anschliessend in kompetenzorientierte Lernziele zusammengefasst, die sich an folgenden vier Kriterien orientieren (mündlich im Grundkurs Hochschuldidaktik vom 29.-31. 8. 2005 der Universität Bern vom Kursleiter Manfred Künzel):

1. Sie beziehen sich auf eine Aktivität, bei der methodisches Vorgehen notwendig ist.
2. Sie verweisen auf Fachwissen.
3. Sie sind begrenzt und werden situiert.
4. Sie enthalten einen Verwendungszweck, der ihre Sinnhaftigkeit erhellt.

Das kompetenzorientierte Lernziel ist weiter gefasst als eine „konkrete Kompetenz“ (Kaiser 2005), indem es die verschiedenen konkreten Klassen von Situationen auf einer abstrakteren Ebene zu vereinen versucht, ohne aber ins allzu Allgemeine abzugleiten.

Das erste Lernziel: Nach dem Besuch der Lehrveranstaltung Ethik sollen die Studierenden fähig sein, die persönlichen, gemeinschaftlichen und politisch-strukturellen Rahmenbedingungen zu analysieren, die eine an der Bibel orientierten Lebensführung fördern, um diese Rahmenbedingungen bewusst zu beeinflussen.

Die vier Kriterien:

- Die Aktivität, bei der methodisches Vorgehen notwendig ist, wird mit dem Verb „analysieren“ bezeichnet.
- Der Verweis auf Fachwissen erfolgt durch den Relativsatz („die eine an der Bibel orientierte Lebensführung fördern“).
- Die Begrenzung bzw. Situierung ist mit den „persönlichen, gemeinschaftlichen und politisch-strukturellen Rahmenbedingungen“ relativ weit gefasst. Diese Kompetenz bezieht sich auf alle in Kapitel 2.2 genannten konkreten zu bewältigenden Situationen.
- Der Verwendungszweck wird mit dem abschliessenden „um ... zu“-Satz genannt.

Das *zweite Lernziel*: Nach dem Besuch der Lehrveranstaltung sollen die Studierenden fähig sein, auf Grund der Bibel als Massstab ethische Entscheidungen des Alltags sozialdiakonischer Mitarbeitenden zu treffen und andere in ihren Entscheidungssituationen zu beraten.

Die vier Kriterien:

- Die Aktivität, bei der methodisches Vorgehen notwendig ist, wird mit dem Ausdruck „ethische Entscheidungen treffen“ bzw. „andere in ihren Entscheidungssituationen beraten“ bezeichnet.
- Der Verweis auf Fachwissen erfolgt durch den Satzanfang „auf Grund der Bibel als Massstab“.
- Die Begrenzung bzw. Situierung ist mit dem „Alltag sozialdiakonischer Mitarbeitenden“ angegeben. Diese Kompetenz bezieht sich wieder auf alle in Kapitel 2.2 genannten konkreten zu bewältigenden Situationen.
- Der Verwendungszweck ist mit dem „Alltag sozialdiakonischer Mitarbeitenden“ impliziert.

2.4 Ressourcen: Praktische Fertigkeiten und theoretische Kenntnisse

In einem weiteren Schritt wurde zur Beschreibung der Konkreten Kompetenz den jeweiligen Situationen die entsprechenden Ressourcen zugeordnet: die praktischen Fertigkeiten (prozedurales Wissen bzw. Methodenwissen) und die theoretischen Kenntnisse (deklaratives Wissen bzw. Fachwissen, siehe Kapitel 2.5: Tabellarischer Überblick).

Fertigkeiten: Beide Lernziele nennen je eine Gesamtmethode, nämlich „Rahmenbedingungen analysieren“ bzw. „ethische Entscheidungen treffen“. Die Anwendung dieser Methoden ist sehr komplex. Sie umfasst die oberen drei der sechs Anspruchsniveaus der kognitiven Lernzieltaxonomie von Bloom (1972): Es geht dabei nicht nur um den Einsatz von Kenntnissen, um das Verständnis und um Anwendungswissen, sondern um Fähigkeiten sowie Fertigkeiten der Analyse, der Synthese und der Bewertung (Blooms Taxonomie der kognitiven Lernziele). Deshalb werden diese komplexen Fertigkeiten in einzelne Teilfertigkeiten aufgeteilt, die durch den Dozenten an Beispielen demonstriert und in Gruppenarbeiten sowie durch die eigene Präsentation geübt und wiederholt werden.

Kenntnisse: Erst jetzt geht es um das Fachwissen, das in traditionellen Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt steht und von dem üblicherweise die Planung ausgeht. Den jeweiligen methodischen Teilschritten bzw. Teilfertigkeiten wird das notwendige Fachwissen zugeordnet, stets mit einem Hinweis auf die entsprechenden Unterlagen, Übersichten oder Beispiele.

2.5 Tabellarischer Überblick

Die nachfolgende Tabelle fasst die kompetenzorientierten Lernziele mit den dazugehörigen Ressourcen - dem entsprechenden Methodenwissen (prozedurales Wissen) und dem Fachwissen (deklaratives Wissen) - zusammen. Die erste Spalte nennt die beiden Lernziele (Kapitel 2.3), in deren weit gefassten Situationskreis die verschiedenen konkreten zu bewältigenden Situationen (Kapitel 2.2) passen. In der zweiten Spalte wird das für diese komplexe Aktivität notwendige Methodenwissen in Teilfertigkeiten zerlegt und verschiedenen „Orten des Lernens“ zugeordnet. Die dritte Spalte umfasst parallel dazu das Fachwissen mit den dazu gehörenden Orten des Lernens.

Tabelle 1: Kompetenzorientierte Lernziele für die Ethik-Lehrveranstaltung am Theologisch-Diakonischen Seminar Aarau

1. Kompetenzorientierte Lernziele		2. Methodwissen (prozedurales Wissen)		3. Fachwissen (deklaratives Wissen)	
		Fertigkeiten		Ort des Lernens	
1.1 Die persönlichen, gemeinschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen analysieren, die eine an der Bibel orientierten Lebensführung fördern, um diese Rahmenbedingungen bewusst zu beeinflussen.	2.1 Bedingungsanalyse anwenden:	In den Studienmorgen demonstriert der Dozent anhand von Beispielen jeweils innerhalb eines Feldes der Ethik die Methode und gibt Gelegenheit, die einzelnen Teilfertigkeiten in Gruppen zu üben.		Ort des Lernens	
	2.1.1 Einflussfaktoren persönlicher, gemeinschaftlicher und politisch-struktureller Art für die Lebensführung erkennen und formulieren.	In den von Studierenden präsentierten Fallbeispielen wird die Methode geübt und besprochen.		weitgehend vorausgesetzt, aus andern Fächern bzw. Allgemeinbildung	
	2.1.2 Interaktion der verschiedenen Einflussfaktoren erkennen und formulieren.			3.1.1 und 3.1.2 Allgemeine psychologische, soziologische und politische Kenntnisse	
	2.1.3 Einflussfaktoren bezüglich einer an der Bibel orientierten Lebensführung beurteilen.			3.1.3 Grundbegriffe der (theologischen) Ethik erklären (z.B. Lebensführung, Tugend, gutes Leben). Biblische Modelle ethischer Lebensführung nachzählen	
				Abgegebenes Arbeitsblatt 1 Beispiele im Unterricht	

1. Lernziele	2. Methodenkompetenzen (Methodenwissen)		3. Sachkompetenzen (Fachwissen)	
	Fertigkeiten	Ort des Lernens	Kenntnisse	Ort des Lernens
1.2 Auf Grund der Bibel als Masstab ethische Entscheidungen des Alltags sozialdiakonischer Mitarbeitenden treffen und andere in ihren ethischen Entscheidungssituationen beraten.	<p>2.2 Methode ethischer Entscheidungsfindung anwenden:</p> <p>2.2.1 Ein Thema eingrenzen (und eventuell Sachverhalte recherchieren).</p> <p>2.2.2 Ethische Fragestellungen erkennen und formulieren.</p> <p>2.2.3 Aus der Fülle der ethischen Überlegungen die für den Sachverhalt relevanten Aspekte heranziehen (Voraussetzung: Ethische Überlegungen zu einem Sachverhalt in der Literatur finden und aus der Bibel ableiten)</p> <p>2.2.4 Ethische Argumente abwägen und zu einer begründeten Entscheidung führen</p> <p>2.3 Beratungsmethoden anwenden</p>	<p>In den Studienmorgen demonstriert der Dozent anhand von Beispielen jeweils innerhalb eines Feldes der Ethik die Methode und gibt Gelegenheiten, die einzelnen Teilfertigkeiten in Gruppen zu üben. In den von Studierenden präsentierten Fallbeispielen wird die Methode geübt und besprochen.</p>	<p>3.2.1 Die für das Thema notwendigen Sachverhalte erklären.</p> <p>3.2.2 Grundbegriffe der Ethik erklären. Ein System ethischer Überlegungen im Überblick erklären.</p> <p>3.2.3 Die Grundzüge der biblischen Ethik erläutern.</p>	<p>Vom Dozenten (Studienmorgen) oder Studierenden (Fallbeispiele) abgegebene Skripte</p> <p>Pflichtlektüre (Burl 15-21)</p> <p>Abgegebenes Arbeitsblatt 1</p> <p>Pflichtlektüre (Ged 53-62)</p>
		<p>Dies wird in anderen Fächern angeleitet und geübt.</p>	<p>3.2.4 Typen ethischer Argumentation erläutern; biblische Modelle ethischen Entscheidens nachzählen</p> <p>3.3 Kommunikations-theoretische und psychologische Sachkenntnisse</p>	<p>Pflichtlektüre (Burl 31-52) und abgegeet Arbeitsblatt 2, Pflichtlektüre (Ged 15-36) und Beispiie Unterricht</p> <p>Dies wird in andere Fächern gelehrt.</p>

2.6 Kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung in der Lehrveranstaltung Ethik am Theologisch-Diakonischen Seminar Aarau erfolgt im zweiten Jahr anhand von zwei schriftlichen Prüfungen. Im dritten Jahr wird ein mündliches Referat (Fallpräsentation) benotet.

Im Blick auf diese Leistungsbeurteilungen lauten die operationalisierten Lernziele (entsprechend der W-Fragen, siehe Kapitel 1.2):

- Für das zweite Jahr: Die Studierenden (Wer) können die vermittelten ethischen Kenntnisse (Was) in zwei schriftlichen Einzelprüfungen zu je 40 Minuten (unter welchen Bedingungen) anwenden (Wie) und dabei konkrete und angemessene Vorschläge zu den vorgelegten Situationen machen (wie gut).
- Für das dritte Jahr: Die Studierenden (Wer) präsentieren (Wie) ein selbst gewähltes Fallbeispiel (Was; unter welchen Bedingungen) gemäss einem vorgegebenen Raster (Was; wie gut) mündlich vor der Klasse in 20 Minuten (unter welchen Bedingungen).

Es wurde ein kompetenzorientiertes Formular für die Beurteilung der studentischen Leistungen bei Präsentationen entworfen (entsprechend Künzel & Gasser 2006, S. 176 f.). Dieses ist für eine Benotung und für eine differenzierte kompetenzorientierte Rückmeldung von mündlichen Fallpräsentationen geeignet.

Die erste Spalte des Formulars (siehe unten) nimmt die Rubrik „Methodenkompetenz: Fertigkeiten“ des tabellarischen Überblicks über die kompetenzorientierten Lernziele auf. In der zweiten Spalte werden die einzelnen Teilfertigkeiten mit Maximalpunktzahlen gewichtet. In der dritten Spalte tragen die Studierenden nach erfolgter Fallpräsentation ihre Selbstbeurteilung ein; damit wird das Bewusstsein bei den Studierenden für die entsprechende Teilfertigkeit bzw. das zu erreichende kompetenzorientierte Lernziel erhöht. Die vierte und fünfte Spalte dient dem Dozenten für die Benotung und für das Feedback an die Studierenden. Diese Einteilung stärkt auch bei den Dozierenden die Fokussierung auf die zu vermittelnden Teilfertigkeiten und insgesamt eine Orientierung an den kompetenzorientierten Lernzielen.

Tabelle 2: *Formular zur kompetenzorientierten Beurteilung der mündlichen Fallpräsentation*

Methodenwissen	Maximale Punktezahl	Selbstbeurteilung	Expertenbeurteilung	Bemerkungen
2.1 Bedingungsanalyse anwenden:				
2.1.1 Einflussfaktoren persönlicher, gemeinschaftlicher und politisch-struktureller Art für die Lebensführung erkennen und formulieren	2			
2.1.2 Interaktion der verschiedenen Einflussfaktoren erkennen und formulieren	1			
2.1.3 Einflussfaktoren bezüglich einer an der Bibel orientierten Lebensführung beurteilen	2			
2.2 Methode ethischer Entscheidungsfindung anwenden:				
2.2.1 Ein Thema eingrenzen (und eventuell Sachverhalte recherchieren)	3			
2.2.2 Ethische Fragestellungen erkennen und formulieren	3			
2.2.3 Aus der Fülle der ethischen Überlegungen die für den Sachverhalt relevanten Aspekte heranziehen (Voraussetzung: Ethische Überlegungen zu einem Sachverhalt in der Literatur finden und aus der Bibel ableiten)	2			
2.2.4 Ethische Argumente abwägen und zu einer begründeten Entscheidung führen.	5			
Selbstbeurteilung	2	-		
<i>Total</i>	20	-		
Methodisch-didaktische Präsentation	3 (Zusatz)	-		

Erläuterungen zum Formular: In der ersten Spalte entspricht die Nummerierung der Teilfertigkeiten derjenigen der Tabelle 1 (Kapitel 2.5). Auch die Selbstbeurteilung wird bewertet. Die hier erreichbaren zwei Punkte (Expertenbeurteilung) entsprechen zehn Prozent der möglichen Gesamtpunktzahl. Je grösser die Abweichung der zusammengerechneten Punkte in der *Spalte* „Selbstbeurteilung“ von derjenigen der Expertenbeurteilung ist, desto weniger Punkte werden in der *Zeile* „Selbstbeurteilung“ durch den Experten vergeben. Der Autor vergibt die Gesamtpunktzahl 2 im Fall, dass das Total in der Spalte Selbstbeurteilung durch den Studierenden nur in maximal 2 Punkten von seiner Beurteilung abweicht. Bei einer Abweichung bis zu 4 Punkten wird lediglich ein zusätzlicher Punkt vergeben. Bei einer noch grösseren Abweichung gibt es keinen weiteren Punkt. In diesem Beurteilungsformular wird eine realistische Selbsteinschätzung in der Gesamtbewertung honoriert.

Eine gute methodisch-didaktische Präsentation gehört nicht unmittelbar zu den in der Ethik-Lehrveranstaltung zu erwerbenden Kompetenzen, aber zum ganzen Curriculum des Theologisch-Diakonischen Seminars. Im 3. Ausbildungsjahr kann diese Fertigkeit vorausgesetzt werden. Die Möglichkeit, drei Zusatzpunkte zu erwerben, soll die Präsentierenden zu guter Arbeit motivieren, was der ganzen (zuhörenden) Klasse erleichtert, die Lernziele der Ethik-Lehrveranstaltung zu erreichen. Theoretisch könnte durch die zusätzlichen drei Punkte mehr als das Total und damit mehr als die Bestnote erreicht werden (in der Praxis ist das jedoch noch nie passiert).

3 Fazit

Die bisherigen Erfahrungen bei der Durchführung mit der neu konzipierten Veranstaltung haben gezeigt, dass die Studierenden grundsätzlich zufriedener als vorher waren. Die Verankerung der Inhalte in den Kompetenzen erhöhte bei den Studierenden das Interesse an den Inhalten der Veranstaltung. Die theoretischen Anteile der Veranstaltung sind durch die Kompetenzorientierung besser mit den konkreten Anforderungen des Berufsalltags von sozialdiakonischen Mitarbeitenden verknüpft.

Literaturverzeichnis

- BLANKERTZ, H. (1982). Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- BLOOM, B. S. (1972). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- KAISER H. (2003). Kompetenz – Versuch einer Arbeitsdefinition. Skripten der Lehrerweiterbildung am Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Kanton Solothurn, Nr. 7 (neue, überarbeitete Version).
- KAISER H. (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.
- KÜNZEL, M. & GASSER, S. (2006). Studentische Arbeiten kompetenzorientiert betreuen und beurteilen. In: WEHR, S. (Hrsg.). Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Bern: Haupt Verlag.

Christian R. Raschle

Kooperatives Lernen in der Alten Geschichte

Ein Beispiel für die erfolgreiche Aktivierung von Studierenden

In einem Proseminar der Alten Geschichte wurde für die Analyse eines anspruchsvollen Textes eine Methode eingesetzt, die durch die Vergegenständlichung der Inhalte die Erkenntnisbildung unterstützt. Dieses Verfahren ermöglicht die selbsttätige und fundierte Auseinandersetzung mit komplexen Themen.

1 Einführung

Eine der grundlegenden Kompetenzen, die angehenden Historikern an der Universität vermittelt wird, ist die Quellenkritik. Bei diesen Quellen handelt es sich in der Mehrzahl um schriftliche Dokumente oder tradierte Texte, die zunächst einer Interpretation bedürfen. Mithilfe derer rekonstruieren Historiker die Vergangenheit. Die einzelnen Texte können dabei von sich aus zu anderen in Verbindungen stehen oder aber, je nach Fragestellung, planvoll miteinander verbunden werden. Zur Textanalyse wurde ein Unterrichtsmaterial eingesetzt, das kooperatives Lernen ermöglicht (Prototyp von Compad®, Akronym für *Communication Pad*, eine 2005 im Schulverlag erschienene Materialsammlung). Die Lernenden bilden dabei mithilfe von symbolhaften Gegenständen die Inhalte des Textes dreidimensional ab. Ein so entstandenes Modell steht allen übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrveranstaltung in Form einer Arbeitshypothese zur Diskussion offen. Im Zusammenspiel von These, Antithese und Überprüfung von Fakten entsteht der Prozess der Heuristik, was das Finden von wissenschaftlicher Erkenntnis ist. Die eingesetzte Methode unterstützt den studentischen Lernprozess und liefert eine qualitativ bessere Darstellung der Ergebnisse als es in herkömmlicher Form mit Papier und Bleistift möglich ist. Der Einsatz des Unterrichtsmaterials zum kooperativen Lernen beim Thema „Das

Ölmonopol der Ptolemäer“ zeigte, dass die Studierenden komplexe Texte der Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte auch ohne Vorkenntnisse der wirtschaftlichen Verhältnisse des ptolemäischen Ägypten analysieren und korrekt in ein Modell umsetzen konnten. Sie waren weiterhin in der Lage, den Prozess der historischen Erkenntnis an einem konkreten Beispiel nachzuvollziehen.

Je nach persönlicher Anlage der Lernenden eignet sich die haptisch-spielerische Komponente der Methode unterschiedlich gut. Die Methode verspricht dort Erfolg, wo die Analyse, die Entwicklung und die Darstellung komplexer Systeme im Zentrum eines Lehr-Lernarrangements stehen. Die Studierenden lernen dabei nicht nur die deskriptive Seite einer Systemmodellierung kennen, es wird ihnen zudem ermöglicht, Fragen an den Forschungsgegenstand und Hypothesen zu formulieren sowie diese anhand ihres Modells zu beantworten. Die vergegenständlichte Modellierung ist dann für Studierende motivierend, wenn sie bei einer intellektuell anspruchsvollen Fragestellung eingesetzt wird. Ist oder scheint die intellektuelle Herausforderung den Studierenden unzureichend, so besteht die Gefahr, dass der spielerische Charakter des Unterrichtsmaterials zu stark in den Vordergrund tritt und dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen es deshalb für einen Einsatz in der tertiären Ausbildungsstufe als unangemessen wahrnehmen.

2 Inhaltliche Überlegungen

Als Assistent am Lehrstuhl für Alte Geschichte an der Universität Fribourg erteilte der Autor zwischen 2001 und 2003 jährlich ein Proseminar. Inhaltlich und methodisch war die Veranstaltung darauf ausgerichtet, den durchschnittlich 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmern die wichtigsten so genannten Hilfswissenschaften der Alten Geschichte, wie die Klassische Philologie, die Numismatik, die Epigraphik und die Papyrologie im Rahmen von Quellen- und Methodenkunde zu vermitteln. In den einzelnen Sitzungen wurde die Auswahl der Beispiele unter einem gemeinsamen Thema vorgenommen. Prinzipiell wäre es auch möglich, zusammenhangslos Fallbeispiele aus den Spezialgebieten zu analysieren. Für das Wintersemester 2002/03 wählte der Autor die Epoche des Hellenismus (323-30 v. Chr.) aus, als die griechisch-stämmige Dynastie der Ptolemäer Ägypten regierte (siehe Huß 2001 und Hölbl 1994). Für das Ägypten jener Zeit stehen Papyri und damit die Spezialwissenschaft der Papyrologie im Zentrum

der Forschung und der studentischen Ausbildung. Die Papyrologie beschäftigt sich mit den griechischen und lateinischen Papyri, die im Zeitraum zwischen der Eroberung Ägyptens durch Alexander den Grossen (332 v. Chr.) und der Ausbreitung des Islams (650 n. Chr.) verfasst wurden (gute Einführungen bieten Blum & Wolters 2006, 83-94; Günther 2001, 215-240; Bagnall 1995; Rupprecht 1994). Der dokumentarische Charakter der Papyri, die nur dank des heissen und trockenen Wüstensandes erhalten geblieben sind, ermöglicht der Nachwelt und damit den Studierenden einen einzigartigen Einblick sowohl in das Alltagsleben als auch in die politische Organisation des ptolemäischen Königreiches. Als konkretes Beispiel wählte der Autor das so genannte Ölmonopol der Ptolemäer aus, weil es in exemplarischer Weise die staatlich gelenkte Wirtschaft Ägyptens veranschaulicht. Ein weiterer Vorteil besteht in der Tatsache, dass die Hauptquelle - eines der längsten und ausführlichsten Papyrus-Dokumente überhaupt - in einer guten zweisprachigen Ausgabe (Griechisch – Englisch) den Studierenden zugänglich ist. Das *Papyrus of the Revenue Laws*, das man nach seinem Erstherausgeber auch *Grenfell-Papyrus* nennt, fasst die von königlicher Seite verordneten Massnahmen und Regelungen zusammen, denen die Produktion und der Vertrieb von Pflanzenölen in Ägypten unterworfen waren (Grenfell 1896; Mitteis & Wilcken 1912, II 348-360 Nr. 299; Hunt & Edgar 1934, 10-35 Nr. 203; Bingen 1978). Die einzelnen Regelungen können durch weitere Papyrusdokumente wie Quittungen, Protokolle und amtliche Schreiben überprüft und teilweise ergänzt werden. Die Analyse der *Revenue Laws* und weiterer Dokumente erlauben es den Studierenden so auch, in den Bereich der Wirtschaftsgeschichte der Antike vorzudringen, was ein Spezialgebiet ist. Dieses hat sich jedoch in den letzten Jahren für den historischen Diskurs der Epoche als immer wichtiger erwiesen (Scheidel & von Reden 2002; Archibald et al. 2001; Finley 31993; Kloft 1992; Rostovtzeff 1941).

3 Didaktische Überlegungen

Die Ausgangslage zur Bearbeitung des Grenfell-Papyrus im Rahmen des Seminars stellte eine Herausforderung dar, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine Griechischkenntnisse besaßen und mithin gänzlich auf die englische Übersetzung angewiesen waren. Lediglich die kleineren zusätzlichen Dokumente (Mitteis & Wilcken 1912, II 360f. Nr. 300 - 304) hatte der Autor eigenhändig

mit einer deutschen Übersetzung versehen. Wegen der Länge des Textes war es zudem notwendig, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Text vor der Seminarsitzung lasen. Eine herkömmliche Besprechung des Inhalts des Textes im Rahmen eines Referates schien dem Autor nicht zweckmässig, da im Zentrum des Proseminars das Erarbeiten von Fallbeispielen stand, um die Prozesse kennen zu lernen und zu erwerben, die zu wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen führen. Lernziel war nicht allein die Präsentation von Ergebnissen. Die Unterrichtsmethode sollte ermöglichen, dass die Studierenden diesen komplexen Text selbstständig erarbeiten und alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich zudem in gleicher Weise an einer Diskussion des Textes beteiligen können: ein lernerzentriertes Lehrarrangement wurde deshalb gesucht. Die abstrakten Ergebnisse wissenschaftlichen Forschens sollten aktiv erarbeitet werden, indem die Handlungen und Prozesse nachvollzogen werden, die zu den wissenschaftlichen Ergebnissen führen. Es sollten für das spätere Berufsleben verfügbare Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden (Abs et al. 1998, S. 5 f.).

Anlässlich des Kurses „Innovative Lerntechnologien“ im Rahmen des Weiterbildungsstudienganges Hochschuldidaktik der Universität Bern, hatte der Autor im Oktober 2002 das Unterrichtsmaterial zum kooperativen Lernen, Compad, kennen gelernt. Auf der ikonischen und symbolischen Repräsentationsebene von Wissen können mittels kleiner Gegenstände wie Spielsteine, Ösen, Schraubdeckplättchen, Knetmasse, Murmeln, Figuren, Karton usw. komplexe Systeme, Beziehungsgeflechte und ähnliches dargestellt werden. Dadurch dass sich die Vergegenständlichung im haptischen Bereich, z.B. auf einem Tisch abspielt, können mehrere Personen an der Erstellung eines Systems gleichzeitig teilhaben. Der Austausch von Ideen wird dadurch ermöglicht und die (Zwischen-)Ergebnisse sind für alle Beteiligten gleichermaßen sichtbar. Aus lernpsychologischer Sicht sind folgende Aspekte bedeutsam: neben dem kreativen Lernprozess, der mit einer hohen Lerneraktivität einhergeht, vermag die schrittweise Erarbeitung von komplexen Systemen auf der ikonischen und symbolischen Repräsentationsebene verschiedene Lerntypen in einer Gruppe anzusprechen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind nicht auf einen Kommunikationsmodus beschränkt, sondern können auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig miteinander kommunizieren. Es gelingt damit jedem und jeder, nicht nur seine und ihre eigene Sichtweise, sondern auch die eigene Arbeitsweise in den Prozess einzubringen. Wissen wird von einer Form in eine andere überführt. Die Vergegenständlichung der Inhalte unterstützt die Umwandlung und Neuordnung

von Wissen (vgl. <http://compad.webterminal.ch>). Im hier vorgestellten Fall des Proseminars zum Thema Ptolemäisches Ölmonopol wurde die Unterrichtsmethode aus folgenden Überlegungen gewählt:

- Das Unterrichtsmaterial führt zu einer Aktivierung der Studierenden. Im Unterschied zu einer rein grafischen Umsetzung, bei der meist nur ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin einer Gruppe als Zeichner/in kreativ arbeitet, können alle Teilnehmenden bei einer dreidimensionalen Darstellung zu jeder Zeit in den Gestaltungsprozess eingreifen, Hypothesen formulieren, sie zur Diskussion stellen und sie durch die Interaktion mit den anderen Teilnehmer/innen systematisch weiter entwickeln. Alle Beteiligten sind dadurch mit ihren Ideen und deren symbolischen Umsetzung in die Arbeit involviert.
- Das Ölmonopol, wie es sich in dem bearbeiteten Text präsentiert, hat den Anschein eines geschlossenen Systems, das sich in viele Teilsysteme aufgliedert. Dieser Umstand ist von Vorteil, weil durch die symbolische Präsentationsebene, die einzelnen Teilsysteme sichtbar gemacht und später bei ihrer Einfügung in das Gesamtsystem hinterfragt werden können.
- Die Komplexität der Quelle und das „Sich-Hinein-Denken“ in eine a priori fremde Verwaltungsrealität legt eine Strategie der kleinen Schritte nahe. Mit der Visualisierung können die Zwischenergebnisse der Arbeit festgehalten und zu jeder Zeit umgruppiert werden.
- Sowohl die Analyse und Bewertung von Texten als auch die Organisation verschiedener Texte in einen neuen Zusammenhang verlangt sehr viel Denkarbeit und Gedächtnisleistung. Durch die Übertragung der Zwischenschritte in ein dynamisches System, in dem die Spuren der Gedankengänge in einem dreidimensionalen und veränderbaren Modell festgehalten werden, wird das Arbeitsgedächtnis merklich entlastet. Das Zusammenarbeiten wird für alle Beteiligten besser nachvollziehbar, die Zwischenergebnisse werden klarer und das Produkt des Lernprozesses gewinnt dadurch deutlich an Qualität.
- Teilaspekte des Systems, die beispielsweise aus neuen Quellen stammen, können mit dem erarbeiteten Schema verglichen und unter Umständen verbessert werden.

- Für die Studierenden sind Zusammenhänge besser begreifbar, wenn sie diese nicht nur sprachlich erfassen, sondern auch gegenständlich darstellen können. Es ergeben sich neue Sichtweisen, wenn sie „haptisch“ die Positionen der einzelnen an diesem System beteiligten Beamten und Arbeiter einnehmen können. Es kann dadurch hinterfragt werden, welche Probleme und Vorteile sich für die einzelnen Personengruppen in diesem System ergaben.

In der Unterrichtseinheit, in der zum Ölmonopol der Ptolemäer gearbeitet wurde, stand die Erreichung verschiedener Lernziele im Mittelpunkt, die sich an den Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Tuning Educational Structures in Europe“ anlehnt. Es handelt sich dabei um ein von der EU unterstütztes Projekt (siehe <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>). Die Projektbeteiligten verfolgen das Ziel, standardisierte Umschreibungen von Kompetenzen zu formulieren, mit denen im zukünftigen vereinheitlichten europäischen Hochschulraum (Bologna-Reform) alle Diplome über die Qualifikationen der Studierenden präzise Auskunft geben. Neben allgemeinen Kompetenzen wurden für ausgewählte Bereiche, wie für die Geschichte, fachspezifische Kompetenzen definiert. Die folgenden Ziele, die im Proseminar angestrebt wurden, lehnen sich an diese im englischen Original formulierten Kompetenzen an. Die Nummern beziehen sich auf die jeweiligen Ordnungsnummern im Originaldokument (siehe http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_History.pdf):

1. Das kritische Bewusstsein gegenüber den Verbindungen von gegenwärtigen Geschehnissen und Prozessen in der Vergangenheit.
2. Das Bewusstsein und der Respekt für Sichtweisen, die sich vor einem anderen nationalen oder kulturellen Hintergrund entwickelt haben.
3. Die Fähigkeit, in der Muttersprache einen Vortrag zu halten, dabei die korrekte historische Terminologie zu benutzen und die historischen Methoden zur Anwendung zu bringen.
4. Die Fähigkeit, historiographische Texte oder Originaldokumente in der Muttersprache zu lesen, zusammenzufassen oder zu transkribieren und die in ihnen enthaltene Information auszuwerten.
5. Die Fähigkeit, historiographische Texte oder Originaldokumente in einer oder mehreren Fremdsprachen zu lesen, zusammenzufassen oder zu transkribieren sowie die in ihnen enthaltene Information auszuwerten.

6. Die Fähigkeit, in der Muttersprache einen Text zu verfassen und dabei korrekt die historische Terminologie sowie die verschiedenen Formen des historischen Schreibens anzuwenden.
7. Das Bewusstsein von Methoden anderer geisteswissenschaftlicher Disziplinen und die Bereitschaft, diese anzuwenden (z.B. Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Kunstgeschichte, Archäologie, Anthropologie, Soziologie, Philosophie usw.).
8. Das Bewusstsein von Methoden und Ergebnissen verschiedener historischer Disziplinen (z.B. Ereignis-, Wirtschafts-, Sozial- und Geschlechtergeschichte).
9. Die Fertigkeit, komplexe historische Informationen in einer kohärenten Form darzulegen.

4 Unterrichtsplanung

Für die Durchführung des Unterrichtsprojekts veranschlagte der Autor drei Proseminarsitzungen im Wintersemester 2002/03 (4., 11., und 18.12. 2002). Den Studierenden hatte er bereits am 27.11.2002 den Text der Revenue Laws in einer zweisprachigen Ausgabe abgegeben. Die Planung der Sitzungen sah folgendermassen aus:

Tabelle 1: Erste Sitzung vom 4.12.2002, 15:15 - 16:45 Uhr

Zeit	Ereignis	Medien
15'	Dozent: Impulsreferat zum Thema Papyrologie und die hellenistische Administration in Ägypten unter der frühen Herrschaft der Ptolemäer (3. Jh.v. Chr.).	PPT-Präsentation
60'	Gruppenarbeit zum Thema: Das Ölmonopol im hellenistischen Ägypten als Fallbeispiel für Verwaltungs- und Wirtschaftsgeschichte in Ägypten.	Material aus dem Compad-Prototyp, Dossier „Ölmonopol“ und Arbeitsblatt
15'	Abschluss der Sitzung: Die Ergebnisse der Gruppen werden mittels digitaler Fotos festgehalten. Die Sitzung schliesst mit einer mündlichen Bewertung der Zwischenergebnisse von Seiten des Dozenten und dem Arbeitsauftrag für das Treffen am 11.12.2002.	Digitalkamera

Anstelle der Sitzung vom 11.12.2002 hatten die Gruppen die Aufgabe, selbstständig das Referat und die Thesenpapiere für die Sitzung vom 18.12.2002 zu erarbeiten, da der Dozent nicht anwesend sein konnte.

Tabelle 2: Dritte Sitzung vom 18.12.2002, 15:15 - 16:45 Uhr

Zeit	Ereignis	Methode / Medien
15'	Einstieg: Ein erster Rohschnitt des am 4.12.2002 gedrehten Films stimmt die Teilnehmer/innen auf das Thema ein. Das anschließende Impulsreferat erläutert noch einmal die Aufgabenstellung und die Wahl der Methode.	PPT-Präsentation
45-60'	Die drei Gruppen stellen dem Plenum ihre PPT-Präsentationen und Thesenpapiere vor.	PPT-Präsentation / Beamer / Thesenpapiere
20-10'	Der Dozent gibt ein kurzes mündliches Feedback zu den einzelnen Referaten. Zusätzlich hält er mit einer eigenen Präsentation die Ergebnisse der Teilnehmer/innen und seine eigenen Überlegungen fest. Offene Fragen werden geklärt.	Referat Digitalkamera
10-15'	Abschluss der Sitzung Mittels eines „Blitzlichtes“ (Schnellumfrage) ermittelt der Dozent ein Feedback der Teilnehmenden zum Einsatz des Unterrichtsmaterials zum kooperativen Lernen und zur Themenstellung.	Diskussion

Das folgende Arbeitsblatt steuerte die arbeitsgleiche Gruppenarbeit der Teilnehmer/innen:

Gruppenarbeit: Das Ölmonopol der Ptolemäer

Grundlagen:

Text der *Revenue Laws* in Griechisch – Englisch nach Hunt, *Select Papyri II*, S. 10-35

Übersicht nach Mitteis & Wilcken, *Chrestomathie* Nr. 299, S. 348-349

Zusätzliche Texte in Übersetzung nach Mitteis & Wilcken, *Chrestomathie* Nr. 300-4 (deutsche Übersetzung von C.R. Raschle)

Michael Rostovtzeff, *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte der Hellenistischen Welt*, Darmstadt 1955, S. 234-248

Arbeitsauftrag:

Erklären Sie die Organisation des Ölmonopols aufgrund der Ihnen vorliegenden Quellen und Darstellungen. Benutzen Sie dabei als ikonische Repräsentation des Systems die Elemente aus dem Baukasten, den Sie im Zentrum des Hörsaales finden. Ihr Ergebnis wird von der Digitalkamera erfasst, sobald Sie mit der Lösung zufrieden sind. Erarbeiten Sie in der Gruppe nun anhand der Fotos einen Vortrag, in dem Sie den Weg des Öls von der Frucht bis zum Verkauf an die Bevölkerung erklären. Beziehen Sie dabei in Ihre Darstellung den kurzen Abschnitt von M. Rostovtzeff ein und würdigen Sie diesen kritisch.

Fragen zur Klärung

a) Klären Sie die Rechte und Pflichten folgender Personen:

1. König
2. Dioiketes
3. Stratege
4. Steuerpächter
5. Dorfschulze
6. Landjäger
7. Priester
8. Ölmühlenarbeiter
9. Bauer
10. Ölhändler

b) Welches waren die Probleme, mit denen die Regierung zu kämpfen hatte und welches waren die Lösungsansätze, um das Monopol durchzusetzen? Welche weiteren Fragen sind für Sie noch offen?

c) Beschreiben Sie das Verhältnis des Königs zu seinem Land und charakterisieren Sie etwas abstrakter die Wirtschaftsform. Kennen Sie vergleichbare Formen heute?

Ergebnissicherung:

Stellen Sie Ihre Ergebnisse in einem mit einer Powerpoint-Präsentation und einem Thesenpapier unterstützten Vortrag vor. Bitte verwenden Sie dabei die in der Erarbeitungsphase entstandenen Fotos zur Visualisierung.

Zeitplanung:

- 4.12.2002: 60 min: Erstellen einer dreidimensionalen Darstellung des Textes und Aufnahme derselben.
- 11.12.2002: 90 min: freie Gruppenarbeit zur Erstellung der Powerpoint-Präsentation und des Thesenpapiers.
- Bis 14.12.2002: Einsendung der Resultate an christian.raschle@unifr.ch

Kompetenzorientiertes Prüfen

Fördern durch beurteilen

Die Prüfungsform wirkt sich auf das studentische Lernverhalten aus. Fallanalysen sind zur Beurteilung und zur Förderung konkreter Kompetenzen geeignet. Wenn Prüfungen in der Gruppe stattfinden, sind zusätzlich Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und sozial-kommunikative Fähigkeiten gefordert. Die Gestaltung einer derartigen Prüfung wird veranschaulicht, um Anregungen für einen kompetenzorientierten Prüfungsmodus zu geben.

1 Ausgangslage

Eine einsemestrige vierstündige Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 2001/2002 zum Thema „Spracherwerb, Sprachstörungen und Sprachförderung“ am Institut für Schulische Heilpädagogik der Lehrer- und Lehrerinnenbildung des Kantons Bern (jetzt: Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Bern) stattfand, musste mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden. Soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten (Sozialkompetenz) waren neben der Fachkompetenz Ausbildungsziele des berufsqualifizierenden Diploms für schulische Heilpädagogik. Deshalb wurde nach einer diese zwei Zielbereiche umfassenden Beurteilungsform gesucht. Ein besonderes Anliegen war dabei, dass die Beurteilung nicht nur über das Bestehen bzw. Nichtbestehen der Lehrveranstaltung entscheidet, sondern den Seminarteilnehmenden eine weitere Möglichkeit zur Vertiefung der Lernziele eröffnet.

2 Didaktische Überlegungen

Kompetenzen

„Kompetenz“ ist ein inzwischen in vielen Bereichen gebräuchter Begriff. Trotzdem oder gerade deshalb gibt es keine klare allgemeingültige Definition (vgl. Cedefop 2006, S. 7, 29; Evers, Rush & Berdrow 1998, S. 23 ff.). In der Sprachwissenschaft wird die zentrale Unterscheidung zwischen der Kompetenz und der Performanz des Sprechers/der Sprecherin getroffen. Kompetenz ist das (unbewusste) sprachliche Wissen auf das nur über die Verwendung des sprachlichen Wissens in einer bestimmten Situation, über die so genannte Performanz (Sprachfähigkeit), geschlossen werden kann (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2003; Wehr 2001). Wenn von beruflichen Kompetenzen gesprochen wird, sind damit berufsspezifische Fähigkeiten gemeint. Aber auch hier kann nur indirekt über die Performanz auf die eigentliche Kompetenz geschlossen werden. Dies ist bei der Wahl von Prüfungsformen zu berücksichtigen. Eine vollständig objektive Kompetenzmessung ist nicht möglich. Jedoch: Je authentischer die Prüfungsform ist, desto eher können aussagekräftige Ergebnisse erhalten werden.

Eine Forderung der Bologna-Deklaration ist, bei der Planung von Studiengängen von berufsspezifischen Kompetenzen auszugehen. Nach Kaiser (2005) ermöglichen konkrete Kompetenzen die Bewältigung berufsspezifischer Situationen. Konkrete Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, in die verschiedene Wissensbestandteile eingehen (deklaratives, situatives, prozedurales und sensomotorisches Wissen). Für künftige schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen besteht eine zentrale berufsspezifische Kompetenz darin, Kinder hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung beurteilen und bei Störungen geeignete therapeutische Massnahmen in die Wege leiten zu können.

Neben der Orientierung an berufsspezifischen Kompetenzen werden in der Bologna-Deklaration ausdrücklich Schlüsselkompetenzen (soft skills) als anzustrebende Ausbildungsziele gefordert. Schlüsselkompetenzen sind z.B. sozialkommunikative Fähigkeiten, Konfliktfähigkeit oder die Fähigkeit zur Zusammenarbeit (zur Definition von Schlüsselkompetenzen: vgl. Gonon 1996; KFH 2004; Helmke & Schrader 2001). Strittig ist, wie diese fachübergreifenden Fähigkeiten innerhalb von Studiengängen gefördert werden sollen. Grundsätzlich sind zwei Varianten möglich: Entweder werden besondere Veranstaltungen zum

Erwerb spezifischer Schlüsselkompetenzen angeboten oder diese Kompetenzen werden in andere disziplinspezifische Veranstaltungen integriert (vgl. Teichler 2005, S. 17).

Die Ausbildungsplanung an Schweizer Fachhochschulen berücksichtigt die Differenzierung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen (KFH 2004).

Alignment

Ausgehend von einer Einschätzung der Kompetenzen, die die Lernenden mitbringen (Lerngruppenanalyse), ist zu überlegen, wie die angestrebten Kompetenzen im Unterricht am besten vermittelt bzw. angeeignet werden können und wie diese zu überprüfen sowie zu beurteilen sind.

Zur Klärung der Frage, welche Kompetenzen bewertet werden, müssen für die Studierenden die Lernziele im Unterricht offen gelegt werden. Diese sind dann mit Hilfe adäquater Methoden zu vermitteln und durch einen entsprechenden Prüfungsmodus zu beurteilen. Die Passung von Zielen, Methoden und Prüfung wird auch Alignment genannt. Bei der Planung einer Lehrveranstaltung gilt es diese drei Schritte zu berücksichtigen: Lernziele formulieren, Lernumgebungen entsprechend gestalten, Prüfungsmodus festlegen (Winteler 2004, S. 29; Ertel & Wehr 2007).

Lernumgebung gestalten: problemorientiertes Lernen

Es existieren verschiedene didaktische Auffassungen dazu, wie Lernen (am besten) gelingt. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2006) unterscheiden zur prägnanteren Charakterisierung der Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Modelle zwei Sichtweisen von Lehren und Lernen: die kognitivistische Auffassung (gegenstandszentrierte Lernumgebung) sowie die konstruktivistische Auffassung (situerte Lernumgebung). Prüfungen sind bei diesen beiden Ansätzen von ganz unterschiedlicher Relevanz: „Der Überprüfung des Lernerfolgs kommt in gegenstandszentrierten Lernumgebungen grosse Bedeutung zu. Die Evaluation bildet gewissermassen den letzten Schritt bei der Planung und Durchführung von Unterricht. Mit ihrer Hilfe wird systematisch überprüft, zu welchen Lernergebnissen die eingesetzten Instruktionsstrategien und –methoden geführt haben“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006, S. 619). In situerten Lernumgebungen

hingegen gibt die Lernstandsdiagnose wichtige Hinweise darauf, wie der weitere Lehr-Lernverlauf zu steuern ist. Hierfür sind valide, aussagekräftige Erfassungsinstrumente notwendig (vgl. Gardner 1992; Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006, S. 628; Winter 2006).

Reinmann-Rothmeier und Mandl (2006) schlagen einen pragmatischen Ansatz vor, der Bestandteile der kognitivistischen wie konstruktivistischen Auffassung miteinander verbindet und den sie problemorientierte Lernumgebung nennen. Probleme sind als zentrale sinnstiftende Größe Ausgangspunkt und Orientierungspunkt im Unterricht (vgl. auch Landwehr 1994, S. 240 f.). Wesentlich ist dabei, dass möglichst authentische Probleme Ausgang von Lernen sind. Neben Phasen angeleiteten Lernens sollte auch kooperatives Arbeiten in Gruppen ermöglicht werden, um u.a. fachübergreifende Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) zu fördern (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006, S. 641). Durch Gruppenarbeiten wird die Ausbildung kooperativer Fähigkeiten unterstützt, wie beispielsweise eine Arbeit gemeinsam organisieren, zuhören oder andere Meinungen berücksichtigen. Es werden dabei aber auch unterschiedliche Problemlösungen, Sichtweisen sowie Standpunkte erfahren (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2006, S. 631). Die Zusammenarbeit von Studierenden in der Lehrveranstaltung ist eine Übungsmöglichkeit für Teamarbeit im späteren Berufsleben, was als wichtige Schlüsselkompetenz für den Berufserfolg, vor allem im Lehrberuf gilt. Derartige sozialen Lernprozesse werden durch Gruppenarbeiten in universitären Veranstaltungen gefördert. Dies ist zusätzlich im Rahmen alternativer Prüfungsformen möglich.

Die Forderung nach einem Einbezug und einer Aktivierung von Studierenden durch entsprechende Lehr-Lernformen (Studierendenzentrierung) wurde beim Treffen der Hochschulministerinnen und -minister der am Bologna-Prozess beteiligten Länder in London 2007 erneut betont (vgl. Londoner Communiqué 2007).

Prüfungsfunktion: Fördern durch beurteilen

Folgende Funktionen von Prüfungen werden unterschieden: die prognostische, die summative und die formative Funktion. Prüfungen mit prognostischer Funktion können Aussagen über die künftige Entwicklung der Studierenden geben. Sie dienen als Eignungstest und zur Selektion. Bei der Prüfung mit summativer Funktion gibt die Beurteilung Auskunft über das Erreichen der Lernziele (Sum-

me der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten etc.). Die Selektionsfunktion ist hierbei zentral. Bei formativer Absicht einer Prüfung dient die Beurteilung der Weiterentwicklung der Lernenden im Unterricht beziehungsweise innerhalb der gesamten Ausbildung. Im Mittelpunkt steht dabei das Feedback an die Lernenden. Dieses ermöglicht den weiteren Lernverlauf zu steuern, was integraler Bestandteil des Lehr-Lernprozesses ist (vgl. Obrist & Städeli 2001). Der Zeitpunkt der Prüfung ist entsprechend der beabsichtigten Funktion zu wählen (Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik 2007, S. 13): am Anfang, in der Mitte und/oder am Ende der Lehrveranstaltung bzw. des Studiums. Die genannten Unterscheidungen sind nicht trennscharf. Prüfungen mit Selektionsfunktion führen durch die Repetition und Anwendung der gelernten Inhalte zu deren Vertiefung. Die begriffliche Differenzierung leitet sich aus der unterschiedlichen Verwendung der Prüfungsergebnisse ab. Beurteilungen können gleichzeitig verschiedene Funktionen haben. Sie können eine Lernerfolgskontrolle sein und dabei als Instrumentarium von Lernprozessen genutzt werden. Derartige Prüfungen haben dann sowohl summative als auch formative Funktion.

Zusammenhang zwischen Prüfungsform und Lernprozessen

Es gibt verschiedene Prüfungsformen, wie beispielsweise ein Multiple-Choice-Test, eine mündliche Prüfung, eine Beobachtung (z.B. Unterrichtshospitation) oder – wie in der Medizin üblich – ein objektiv strukturiertes Klinisches Examen (OSCE). Je nachdem, was beurteilt werden soll, ist die Prüfungsform entsprechend zu wählen. Soll Wissen oder Können geprüft werden? Und spezifischer: Welches Wissen und welches Können sollen geprüft werden?

Die Prüfungsform wirkt sich auf das studentische Lernverhalten aus (Nijhuis et al. 2005). Das Wie und das Was der Prüfung steuert das Lernverhalten der Studierenden. Welche Prüfungsformen fördern wirkliches Verstehen von Zusammenhängen im Unterschied zum Reproduzieren von isolierten Wissensbestandteilen? Es werden wissenszentrierte und kompetenzorientierte Prüfungen unterschieden. Bei gängigen Prüfungsverfahren (wissenszentrierten Prüfungen) ist häufig lediglich die Wiedergabe von Wissen erforderlich. Dementsprechend bereiten sich die Studierenden auf die Prüfung mit eher oberflächlichem Lernen vor, was die Reproduktion von Wissen ermöglicht, was aber keine Problemlösefähigkeiten und kein Anwendungswissen fördert. Neue Formen von Prüfungen, die kompetenzorientiert sind, wie fallbasiertes Prüfen oder Portfolio-Assessments,

bewirken hingegen ein so genanntes Tiefenlernen. Allerdings bewirkt eine Änderung der Prüfungsform nicht automatisch ein modifiziertes Lernverhalten in Richtung Tiefenlernen. Studierende müssen ihre Erwartungen hinsichtlich Prüfungen langfristig modifizieren können, was erst allmählich zu einem Wandel des Lernverhaltens führt. Es hat sich gezeigt, dass neue Prüfungsformen die Lernstrategien von Studierenden nicht unmittelbar wandeln. Die Erfahrungen, die Studierende aus ihrer Schulzeit mitbringen, sind äusserst änderungsresistent und haben einen grossen Einfluss darauf, wie sich Studierende auf Prüfungen vorbereiten und somit auf ihr Lernverhalten. Frühere Erfahrungen haben Erwartungen aufgebaut, was in Prüfungen verlangt wird. Diese Erwartungen zu modifizieren, ist ein lang andauernder Prozess, wobei durch entsprechende Prüfungsformen an die Studierenden zunehmend mehr Eigenverantwortung für den Lernprozess abgegeben werden muss. Erst dann etabliert sich ein Lernen, das Problemlösefähigkeiten und Anwendungswissen fördert. Längerfristige Erfahrungen mit kompetenzorientierten Prüfungsmodi sind erforderlich, damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten erfolgt (vgl. Nijhuis et al. 2005).

3 Gestaltung einer kompetenzorientierten Prüfung

3.1 Lernzieltaxonomie

Inhalte und Lernziele

Inhalte beschreiben die Gegenstände (Was) einer Lehrveranstaltung. Lernziele konkretisieren im Unterschied dazu neben dem Was das Wie der Qualifikation. Das Anspruchsniveau ist bei der Formulierung von Lernzielen zu spezifizieren: Müssen die Studierenden die drei wichtigsten Spracherwerbstheorien benennen oder sie auch erklären können? Zur Lernzielformulierung sind vor allem Begriffe (Verben) geeignet, die es ermöglichen, Verhalten zu beobachten. Hierdurch werden Lernziele operationalisierbar und überprüfbar. Das Lernziel „Die Studierenden kennen die wichtigsten Spracherwerbstheorien“ ist weniger konkret und deshalb schwieriger zu überprüfen als das Lernziel „Die Studierenden können die drei wichtigsten Spracherwerbstheorien benennen oder erklären (je nach Anspruchsniveau)“.

Die Inhalte der einsemestrigen vierstündigen Veranstaltung zum Thema „Spracherwerb, Sprachstörungen und Sprachförderung“ umfasste vier Bereiche:

- Sprache allgemein: (psycho-) linguistische Grundlagen
- Normale Sprachentwicklung
- Sprachstörungen: Erscheinungsformen, Diagnostik
- Sprachstörungen: Therapie

Lernzieltaxonomie nach Bloom

Bloom (1972) unterscheidet unterschiedlich anspruchsvolle Denkleistungen. Je nach Art der Denkleistung wird eine bestimmte Lernzielebene angesprochen. Insgesamt hat Bloom sechs Stufen von Lernzielen im kognitiven Bereich definiert (nach Flender 2005, S. 185):

- 1 Kenntnis (Wissen reproduzieren können)
- 2 Verstehen (Wissen erläutern können)
- 3 Anwendung (Wissen anwenden können)
- 4 Analyse (Zusammenhänge analysieren können)
- 5 Synthese (Eigene Problemlösestrategien angeben können)
- 6 Bewertung (einen Sachverhalt anhand von Kriterien bewerten können)

Der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 78 ff., übernommen aus Stary 2002) hat die Stufen 4, 5, und 6 zu einer Stufe zusammengefasst. Dadurch ergeben sich folgende vier Stufen: Stufe 1 Kenntnis (Reproduktion), Stufe 2 Verstehen (Reorganisation), Stufe 3 Anwendung (Transfer), Stufe 4, 5 und 6 (Problemlösung/ Beurteilung).

Die im Seminar angestrebten Lernziele im kognitiven Bereich betrafen alle sechs Taxonomiestufen. Deshalb sollten diese sechs Ausprägungsgrade auch Gegenstand der Prüfung sein. Die Beurteilung (Taxonomiestufe 6), welche Art von Sprachstörung bei einem Kind vorliegt, schliesst die Taxonomiestufen 1 bis 5 ein.

Zweiteiliges Beurteilungsverfahren

Nach der Formulierung der berufsspezifischen Kompetenzen, die an schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gestellt werden, wurden die spezifischen Lernziele, Schlüsselkompetenzen und Prüfungsziele festgelegt und dementsprechend das Bewertungsverfahren entwickelt. Die Prüfung bestand aus den folgenden zwei Teilen:

(1) Fallanalyse anhand vorgegebener Fragen in der Gruppe

In einer Gruppenarbeit mussten Fallbeispiele (Videoaufnahmen) von sprachgestörten Kindern unter diagnostischen und therapeutischen Aspekten analysiert und geeignete therapeutische Massnahmen abgeleitet werden. Hierbei standen die Anwendung, Analyse und Synthese von diagnostischem, aber auch therapeutischem Wissen über Sprachentwicklungsstörungen sowie möglicher Folgestörungen im Mittelpunkt. Die Beurteilung, um welche Art von Sprachstörung es sich bei einem vorliegenden Fall handelt, ist auf der Grundlage gut begründeter Argumente zu fällen. Das Sichtbare ist zu bewerten und in einer Gesamtschau einem Störungsbild zuzuordnen (Diagnose).

Es wurden Fallbeispiele von sprachgestörten Kindern ausgewählt, die eine unterschiedliche Symptomatik aufwiesen. In der Gruppe musste jeweils ein Fall anhand von Fragen analysiert und im Anschluss daran Schlussfolgerungen für die sprachliche Förderung abgeleitet werden.

Alle Gruppen erhielten folgende Fragen zu den Fallbeispielen:

10. Welche Auffälligkeiten zeigt das Kind?
11. Worin unterscheidet sich das Kind von einem sprachlich unauffälligen Kind gleichen Alters?
12. Welche Folgen kann die Sprachstörung für die schulische Entwicklung des Kindes haben?
13. Wie kann das Kind in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützt werden? Wie sollte in der Sprachtherapie vorgegangen werden?

Die Beurteilung von Gruppenleistungen wirft die Frage auf, ob eine Gruppe als Ganzes beurteilbar ist, das heisst, inwiefern ein Gruppenresultat den einzelnen

Gruppenmitgliedern gerecht wird. Deshalb wurde bei dem entwickelten Prüfungsmodus eine Mischung zwischen Gruppen- und Einzelleistung gewählt, wobei die zwei Prüfungsergebnisse zusammen genommen über das Bestehen bzw. Nichtbestehen des Leistungsnachweises entschieden haben.

(2) Beantwortung von Fragen zu den Lerninhalten in Einzelarbeit

In Einzelarbeit mussten Fragen zu Lerninhalten des Seminars beantwortet werden. Hierbei waren vor allem Wissensinhalte und Verstehensleistungen die überprüfte Denkleistung (Taxonomiestufe 1 und 2, teilweise auch 3 und 4).

Die Ergebnisse dieser beiden Teile (Gruppen- und Einzelarbeit) ergaben zusammen genommen ein Prüfungsergebnis. Nach der Korrektur der Gruppen- und Einzelarbeiten, wurden die Prüfungsergebnisse den einzelnen Gruppen (Gruppenergebnis) und individuell allen Teilnehmenden (Summe Gruppen- und Einzelergebnis) mitgeteilt. Die vier Kasuistiken wurden zusätzlich im Plenum besprochen. Dadurch hatte die Prüfung auch einen formativen Charakter. Die Ergebnisse der Gruppen dienten nicht nur als Leistungskontrolle, sondern wurden für weitere vertiefende Lernprozesse genutzt.

3.3 Operationalisierung der Lernziele

Taxonomiestufe 1: Beispiel für eine Kenntnisfrage

Bei welchem organischen Defekt ist die Ursache von Aussprachestörungen eindeutig?

Taxonomiestufe 2: Beispiel für eine Verständnisfrage:

Erklären Sie, warum ein Unterschied besteht, ob man von Bedingungsfaktoren oder von (kausalen) Ursachen einer Sprachstörung spricht?

Taxonomiestufe 3: Beispiel für eine Anwendungsfrage

Aufgrund einer Sprachsymptomatik geeignete therapeutische Massnahmen ableiten.

Taxonomiestufe 4: Beispiel für eine Anwendungs- und eine Analysefrage

Wie spricht ein phonologisch gestörtes Kind mit dem phonologischen Prozess der Plosivierung das Wort „Schal“ beispielsweise aus und das Wort „Meter“ bei Labialisierung?

Taxonomiestufe 5: Beispiel für eine Synthesefrage

Schreiben eines Diagnoseberichtes über ein sprachgestörtes Kind anhand eines Fallbeispiels.

Taxonomiestufe 6: Beispiel für eine Bewertungsaufgabe

Beurteilung, ob ein Kind eine Sprachstörung hat oder nicht, anhand eines Fallbeispiels.

3.4 Schritte bei der Gestaltung einer kompetenzorientierten Prüfung

Bei der Entwicklung und Durchführung der kompetenzorientierten Prüfung wurde folgendermassen vorgegangen:

1. Berufsbild kennzeichnen
2. Lernziele formulieren
3. Prüfungsziele formulieren
4. Entwicklung des Prüfverfahrens, das die formative und summative Beurteilungsfunktion miteinander verbindet
5. Lernziele operationalisieren
6. Auswahl von Fallbeispielen, die in der Gruppe nach bestimmten Fragen zu analysieren sind
7. Durchführung der Prüfung in Gruppen- und Einzelarbeit
8. Korrektur der Gruppen- und Einzelarbeiten
9. Feedback der Prüfungsergebnisse an die einzelnen Gruppen und individuell an alle Teilnehmenden
10. Besprechung der Gruppenergebnisse im Plenum (gemeinsame Analyse von vier Kasuistiken): formative Funktion der Prüfung
11. Evaluation des Unterrichts (inklusive Prüfverfahren)
12. Auswertung der Evaluation und entsprechende Überarbeitung der Unterrichtsplanung

4 Rückblick

Der didaktische Grundsatz „the Shift from Teaching to Learning“, der eine wesentliche Forderung der Bologna-Reform ist, kann nicht nur durch eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung, sondern auch durch bestimmte Bewertungsverfahren umgesetzt werden. Fallanalysen eignen sich für einen Unterricht, der spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbaut, aber auch als Instrumentarium zur Überprüfung von Kompetenzen. Die Gestaltung der Prüfung als Fallstudie stellt einen kompetenzorientierten Prüfungsmodus dar. Bei der vorgestellten Prüfung wurden „konkrete“ Fälle von sprachauffälligen Kindern verwendet. Dies ist im Fach Sprachheilpädagogik nahe liegend. Aber auch in anderen Disziplinen können Inhalte als Fälle „aufbereitet“ werden und ermöglichen dabei ein Lernen (und Prüfen) an authentischen Situationen.

Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit und sozial-kommunikative Fähigkeiten werden durch Gruppenarbeiten im Unterricht, aber auch im Rahmen von Prüfungen in der Gruppe gefördert. Um zusätzlich zum Gruppenprüfungsergebnis eine individuelle Beurteilung der Lernleistungen vornehmen zu können, wurde die vorgestellte Gruppenarbeit mit einer Einzelarbeit kombiniert.

Insgesamt haben die vier Gruppen und mehrheitlich alle Teilnehmenden gute bis sehr gute Ergebnisse erzielt (bis auf drei Ausnahmen von 16 Teilnehmenden). Generell schätzten die Studierenden das kompetenzorientierte Prüfen. Die Evaluation des Unterrichtes zeigte allerdings, dass mehr voll-ständige Fallanalysen während der Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf das Prüfverfahren hilfreich gewesen wären.

Literaturverzeichnis

- ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK (2007). Lehren und Lernen an der Medizinischen Fakultät der Universität Zürich. Dossier. Zürich: Universität Zürich.
http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf, abgefragt am 18. Juli 2007.
- BLOOM, B. S. (1972) (Hrsg.). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- CEDEFOP (EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING) (2006) (Ed.). Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970, Bonn.
- ERPENBECK, J. & VON ROSENSTIEL, L. (2003). Einführung. In: ERPENBECK, J. & VON ROSENSTIEL, L. (Hrsg.). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- ERTEL, H. & WEHR, S. (2007). Bologna-rechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In: WEHR, S. & ERTEL, H. (2007) (Hrsg.). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern u.a.: Haupt.
- EVERS, F.T., RUSH, J.C. & BERDROW, I. (1998). The basis of competence. Skills for lifelong learning and employability. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FLENDER, J. (2005). Didaktik der Hochschullehre. In: STELZER-ROTHER, TH. (Hrsg.). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag.
- GARDNER, H. (1992). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In: GIFFORD, B.R. & O'CONNOR, M.C. (Eds.). Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction. Boston: Kluwer.
- GONON, PH. (Hrsg.) (1996). Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau: Sauerländer.
- HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (2001). Hochschuldidaktik. In: ROST, D.H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union (2. Auflage).
- KAISER, H.R. (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: h.e.p.
- KFH, KONFERENZ DER FACHHOCHSCHULEN DER SCHWEIZ (2004). Die Konzeption gestufter Studiengänge: Best Practice und Empfehlungen. Bern: Konferenz der Fachhochschulen KFH (2. aktualisierte Auflage).
- LANDWEHR, N. (1994). Neue Wege der Wissensvermittlung. Aarau: Sauerländer.
- LONDONER COMMUNIQUÉ (2007). Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>, abgefragt am 22. Juni 2007.
- NIJHUIS, J.F.H., SEGERS, M.S.R. & GIJSELAERS, W.H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategie. Learning Environments Research, 8, 67-93.
- OBRIST, W. & STÄDELI, CH. (2001). Wer lehrt, prüft. Aktuelle Prüfungsformen konkret. Bern: h.e.p.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz/PVU.

- STARY, J. (2002). "Doch nicht durch Worte allein..." Die mündliche Prüfung. In: BERENDT, B., VOSS, H.-P. & WILDT, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe.
- TEICHLER, U. (2005). Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess. In: HANFT, A. & MÜSKENS, I. (Hrsg.). Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.
- WEHR, S. (2001). Was wissen Kinder über Sprache? Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Bern u.a.: Haupt.
- WINTELER, A. (2004). Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WINTER, F. (2006). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dateiname: Buch_2007_Teil2.doc
Verzeichnis: C:\Documents and Settings\kummer\Desktop
Vorlage: C:\DOKUME~1\cl\LOKALE~1\Temp\SBS-Vorlage 03.dot
Titel: Vorlage für Diplomarbeiten der Swiss Banking School
Thema: Für Microsoft Word Version 8 / 97
Autor: .
Stichwörter: Diplomarbeit
Kommentar:
Erstelldatum: 1/9/2000 7:15:00 AM
Änderung Nummer: 175
Letztes Speicherdatum: 9/6/2007 11:12:00 AM
Zuletzt gespeichert von: kummer
Letztes Druckdatum: 9/6/2007 11:21:00 AM
Nach letztem vollständigen Druck
Anzahl Seiten: 129
Anzahl Wörter: 33'905 (ca.)
Anzahl Zeichen: 193'263 (ca.)