

Ausbildung von Lehrpersonen – eine hochschuldidaktische Herausforderung Im Fokus: Die Rolle als Dozent/in

Geri Thomann, Dr. phil, Leiter ZHE Zentrum für Hochschuldidaktik und Didaktik der
Erwachsenenbildung der PH Zürich

Referat an der Klausurtagung Ausbildung PHZ Zug vom 2.2.2010 in Hertenstein bei Weggis

Sehr geehrte Damen und Herren

Darf ich Sie bitten, zu Beginn folgende Zitate zu lesen?
Es handelt sich um Ausschnitte aus Reflexionsberichten, welche im Rahmen von
hochschuldidaktischen Weiterbildungen entstanden sind.

1. Zitate

*„Studierende in ihren Lernprozessen und bei ihren Arbeiten zu begleiten und sie
schliesslich zu beurteilen, ist für mich eine grosse Herausforderung – manchmal
ertappe ich mich dabei, dass ich mich eigentlich selbst beurteile.“*
(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

*„Manchmal habe ich den Eindruck, dass mein/unser wissenschaftlicher Anspruch
mich irgendwie zum „Träger“ von fachlichen Standards einer „professional
community“ macht und dass dieser Umstand mir mehr Verantwortung überträgt, als
ich im Moment der aufscheinenden pädagogischen Beziehung zu Studierenden wahr
haben möchte.“*
(Hochschuldozentin aus einem Portfolio-Bericht)

*„Mich zum richtigen Zeitpunkt zurückzunehmen zu Gunsten der Aktivierung
studentischen Lernens, den Studierenden nicht gleich beim ersten Stolperstein den
richtigen Input zu geben, Ihnen die Problemlösung zuzutrauen, fällt mir immer noch
schwer. Und wenn mir dies gelingt, warte ich wiederum manchmal viel zu lange mit
einer notwendigen Intervention.“*
(Hochschuldozentin aus einem Portfolio-Bericht)

*„Teil eines funktionierenden und transparenten Ganzen zu sein, kann auch
bedeuten, nurmehr ein Rädchen im System zu repräsentieren; ich merke das, wenn
ich in meiner Vorlesung gelegentlich fröhlich in mein Spezial(lieblings)gebiet
abschweife - ohne dass dies nach vereinbartem Curriculum geplant wäre - und die
Studierenden mich prompt darauf hinweisen.“*
(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

„Irgendwie habe ich häufig das Gefühl während meiner Lehrveranstaltungen dauernd als Unterrichtsmodell „geprüft“ zu werden; ich müsste ein Super-Lehrer sein; wenn ich was sofort in der Praxis der Studierenden Umsetzbares liefere, genüge ich, wenn nicht, bin ich nicht „praxisorientiert“. Manchmal tappe ich in die Falle, meine alten Unterrichtsrezepte (aus der praktischen Lehrtätigkeit auf der Zielstufe) zu vermitteln und merke, dass diese häufig nurmehr anekdotischen Charakter haben. In guten Momenten stehe ich öffentlich zu meiner „Unvollständigkeit“ und löse dadurch interessante Diskussionen aus.“

(Hochschuldozent in der Lehrer/innenbildung, aus einem Portfolio-Bericht)

Bitte behalten Sie diese Aussagen aus den Zitaten und ihre Wirkung auf sie „warm“, ich werde sie etwas später in meinen Ausführungen wieder aufnehmen.

Ich werde im folgenden versuchen, abgeleitet aus Kontextfaktoren Spannungsfelder zu beschreiben, welche in der alltäglichen Lehrarbeit an Hochschulen bedeutsam werden, um deren Bewältigung als einen zentralen Aspekt eines möglichen Kompetenzprofils von Dozierenden an Hochschulen darzulegen.

2. Ausgangslage und Kontext

Aktualität in der Forschung oder aber in der Praxis galt traditionellerweise als Garant guter Lehre, informelles Anlernen und aktive Aneignung im Vollzug der Lehr-Praxis bestimmten den Charakter der Nachwuchsqualifizierung in der Hochschullehre, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung galt und gilt die Unterrichtspraxis auf der Zielstufe als beste Voraussetzung gelingender Hochschullehre.

In den 90er Jahren richtete sich das Augenmerk verstärkt auf die Qualität von Bildung und Ausbildung; unter dem Vorzeichen von Restriktionen in öffentlichen Haushalten geriet die Wirtschaftlichkeit der Leistungen auch im Hochschulbereich zusehends in den Fokus. Evaluation und Akkreditierung sind seither Mittel der Qualitätssicherung (den Fachhochschulen steht eine Akkreditierungswelle vor der Tür, die Mitgliederversammlung der COHEP hat vor knapp einem Monat Empfehlungen in Bezug auf Qualitätsstandards zur Akkreditierung von Pädagogischen Hochschulen verabschiedet), mehr Autonomie, mehr Wettbewerb und weniger Staat sind Folgeerscheinungen. Zusammenschlüsse und Fusionen im grossen Rahmen sind und waren Konsequenzen dieser Entwicklung.

In diesem Zusammenhang fand zunehmend auch die Frage nach der Kompetenz der Lehrenden als Qualitätsmerkmal Beachtung.

Ebenso Mitte der 90er-Jahre entstand der in der Schweiz neue Hochschultypus „Fachhochschule“ – damit sollte das erfolgreiche Schweizer Berufsbildungssystem durch den Anschluss an den tertiären Hochschulbereich aufgewertet werden; auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde in diesem Zuge tertialisert; der Neu- und Umstrukturierungsprozess ist in seinen Ausläufern bis jetzt im Gange.

Der Bologna-Prozess (Die Schweiz unterschrieb die Deklaration ziemlich genau vor 10 Jahren) führte zusätzlich zu Organisations- und Strukturreformen, welche Sie kennen (die gestuften Lehrgänge mit als ECTS definierten Workloads studentischer

Arbeiten, die Modularisierung von Angeboten etc.; bis 2010 soll der Umbau endgültig vollzogen sein, die Schweiz war und ist hier für einmal sehr schnell...). Parallel und unter anderem durch die Umsetzung der Bologna-Deklaration beschleunigt, traten die Orientierung nach Kompetenzen und Learning outcomes¹ von Studierenden auf den Plan, welche wiederum die Implementierung von geeigneten methodischen Ansätzen wie Problem Based Learning sowie kompetenzorientierte Prüfungsformate nach sich zog.

Kompetenz ist nur über Performanz messbar und diese Performanz soll nicht auf „die Praxis nach dem Studium“ verschoben werden. Employability ist hier - gerade auch bei den Bachelor-Abschlüssen der Fachhochschulen -, selbstverständlich auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - ein weiteres zentrales Stichwort.

Der Lehre kommt dabei eine zentrale Rolle als Einführung für den Einsatz in anspruchsvollen Berufsfeldern zu – zum Beispiel dasjenige der Volksschullehrperson.

Erwachsenengerechtes Lehren und Lernen als selbstorganisiertes „Anschlusslernen“ oder als Eröffnung von Möglichkeiten (Stichwort „Ermöglichungsdidaktik“) schliesslich soll die Perspektive der Lernenden ins Zentrum rücken; es wird vom „shift from teaching to learning“ gesprochen.

Das eröffnet etliche Spannungsfelder, welche sich in der Funktion der Lehre an Hochschulen bündeln.

Ich werde in meinen folgenden Ausführungen nicht genuin hochschuldidaktisch argumentieren, ausser man verstehe Hochschuldidaktik auch als Handlungs- und Reflexionsraum zwischen Person und Organisation – was ich tue. Gerade deshalb folgt nun doch ein kleiner hochschuldidaktischer Exkurs.

3. Hochschuldidaktischer Exkurs

Die Antworten auf die Frage, was gute Hochschullehre sei, können auf drei Grundtypen reduziert werden:

Gute Lehre sei solche,

1. die auf dem neuesten Stand der Hochschuldidaktik sei;
2. bei welcher die Studierenden besonders zufrieden seien;
3. bei der besonders viel und nachhaltig gelernt worden sei.

Hinter den Antwortkategorien wird das jeweilige Paradigma sichtbar:

(1) Wer auf dem neuesten Stand – state of the art - ist, zeigt eine hohe Prozessqualität und eben diese wird erhoben und bewertet. Hier stehen übliche hochschuldidaktische Kompetenzprofile im Zentrum.

¹ Die drei Rektorenkonferenzen der Schweizerischen Hochschulen verabschiedeten im November 2009 einen Qualifikationsrahmen für den Schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS), welcher sich auf (die so genannten Dubliner) Deskriptoren von Lernergebnissen (learning outcomes) stützt.

(2) Wer die Kundenzufriedenheit misst und Studierende als Kunden interpretiert, zeigt den betriebswirtschaftlichen Denkgang und konzeptualisiert Hochschullehre als eine personenbezogene Dienstleistung.

(3) Wer sich für das Lernergebnis interessiert, und dabei nicht nur das unmittelbar am Ende der Lehrsequenz feststellbare, ist am so genannten Outcome interessiert. Kompetenzprofile für die Studierenden und Professionsstandards bieten die Basis deren Definierung. Fokussiert wird dabei auch auf das Lernen der Studierenden.²

Das dritte Paradigma erreicht im Moment sozusagen gerade die traditionelle Hochschuldidaktik.

Bei den oben beschriebenen Paradigmen fehlen aus meiner Sicht jedoch zwei bedeutsame Perspektiven:

Zum einen hat die bisherige Hochschuldidaktik meist versucht, fachunabhängig allgemeine Prinzipien aus der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lernforschung abzuleiten. Ihre Angebote erscheinen dadurch gelegentlich etwas trivial und für die Besonderheiten spezifischer Fächer wenig passend. Hier sind die Fachdidaktiken gefordert.³ Das ist jedoch nicht mein heutiger Zugang.

Zu anderen scheinen die Rollen der Hochschuldozierenden im jeweiligen organisationalen Rahmen wenig geklärt und widersprüchlich. Hochschuldidaktik kann nur im Rahmen einer Hochschulentwicklung zu situieren sein, didaktische Konzepte sind erst auf dem Hintergrund von strategischen Überlegungen verständlich und wirksam.

Ich habe mich deshalb für meine heutigen Ausführungen zu einem Zugang zwischen Person, Didaktik und Organisation entschieden.

² Wirksam werden Lehrangebote erst dann, wenn die Studierenden eine hohe selbstregulative Lernkompetenz einbringen (im Rahmen eines Studienangebotes selbstständig Ziele setzen, in einem Zeitprogramm Schritte der Zielerreichung planen). Ein angemessenes Rahmenmodell, um Indikatoren für erfolgreiche Lehr-/Lernprozesse zu bestimmen, bietet beispielsweise das Angebots-Nutzen-Modell (Helmke 2003). Aussagen sind gemäss diesem Modell immer als relationale Grösse zwischen Angebotsmerkmalen und Lernprozess, bzw. Merkmalen der Studierenden zu betrachten. Damit würde beispielsweise nicht nur erhoben, wie ein Angebot „ankommt“, sondern auch, welche Wirkungen es erzielt. Dadurch kann schliesslich abgewogen werden, inwiefern das spezifische Lehr-Angebot oder dessen Nutzung (das Lernverhalten der Studierenden) für eine definierte Zielerreichung optimiert werden muss.

³ „Lernen vollzieht sich an Gegenständen, es vollzieht sich je nachdem anders, ob eine mathematische Problemlöseaufgabe, ob eine Anleitung zu einem naturwissenschaftlichen Experiment oder ob eine mehrteilige Erzählung bewältigt werden sollen. Das Lernen verstehen heisst deshalb immer auch, die Gegenstände kenntnisreich im Blick behalten und nach den in der Begegnung mit diesen Gegenständen typischen Prozessen zu fragen. Das genau ist die Aufgabe der verschiedenen Fachdidaktiken.“ (Bertschi-Kaufmann 2009).

4. Spannungsfelder

Es eröffnen sich, wie vor meinem Exkurs beschrieben, auf Grund der Ausgangslage unglaublich viele Spannungsfelder im Hochschulalltag, etwa dasjenige zwischen organisationaler Strukturreform und der erwachsenendidaktischen Lernerorientierung, zwischen Formalisierung und Selbstorganisation oder der Frage der Passung von Kompetenzorientierung im Studium mit dem Kompetenzbedarf der Abnehmer, des Arbeitsmarktes, ihrer Schulen.

Aus dem Bereich der Lehre vollzieht sich dabei immer wieder ein Übergang zu Prozessen und Strukturen in der Organisation, nämlich unter der Fragestellung, inwiefern diese geeignet seien, die erwünschten Lernergebnisse zu ermöglichen.

Kontextuelle Spannungsfelder spiegeln sich in Spannungsfeldern, denen Sie als Dozierende in der alltäglichen Lehrpraxis ausgesetzt sind. Ihr Kompetenzprofil, Ihr notwendiges Portfolio verbreitert und differenziert sich zusehends. Sie kennen wahrscheinlich alle die Mottos, welche diesen Paradigma-Wechsel auf der Ebene der didaktischen Prozesssteuerung beschreiben oder beschwören, wie z.B.:

From the sage on the stage to the guide on the side.

(Vom Weisen auf der Bühne zum Begleiter an der Seite)

5. Der Rollenstrauss von Dozierenden

Ich möchte nun den Fokus auf die Dozierendenrolle richten, resp. auf den „Rollenstrauss“, in welchem Sie sich als Dozierende alltäglich bewegen. Ich beschränke mich dabei bewusst die Komplexität reduzierend auf die Lehrfunktion – wohlwissend, dass ich die Realität, z.B. des mehrfachen Leistungsauftrages an Hochschulen und die dementsprechenden Einsatzfelder von Dozierenden oder aber ihre Zusatzfunktionen, welche Sie für Ihre Institution übernehmen (z.B im Kontakt mit der Praxis), vernachlässige. Es geht mir hier also lediglich um Rollen innerhalb einer einzigen Funktion.

Unter Rolle verstehe ich mehr oder weniger explizite Erwartungen und Ansprüche an Funktionsträger, welche immer einen Interpretations- und Gestaltungsraumspielraum beinhalten.

Ich werde die einzelnen Handlungsfelder, sprich Rollen nur kurz skizzieren, um danach einige Spannungsfelder zwischen den Rollen zu beleuchten. Meine These, das sei jetzt schon gesagt: Das alltägliche Rollenmanagement, das Aushalten von Widersprüchlichkeiten zwischen differierenden Rollenvorgaben und deren Austarieren, das Transparentmachen von Rollenwechseln, das Steuern des eigenen Verhaltens in Dimensionen, die Reflexion durch immer wieder notwendige Standortbestimmungen erachte ich für die Kompetenzentwicklung von Dozierenden als mindestens so bedeutsam wie die Beherrschung spezifischer hochschuldidaktischer Skills.

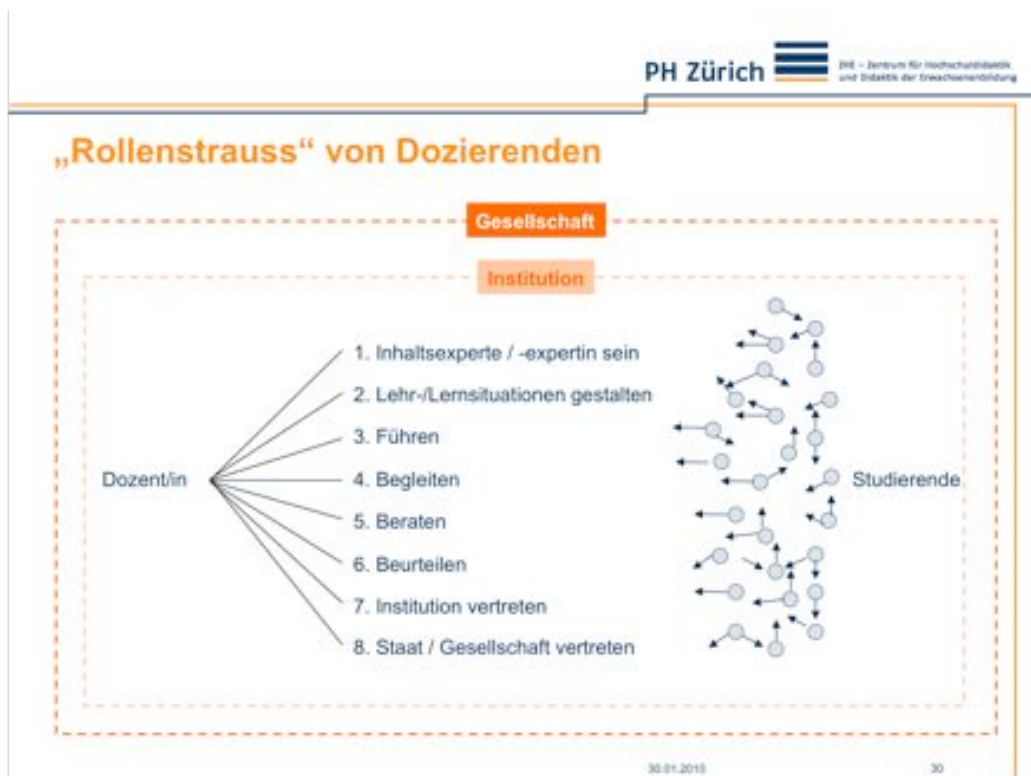
Ein adäquates Rollenmanagement gehört aus meiner Sicht zum Kompetenzprofil von Dozierenden.

Ich beziehe mich bei dieser These etwas gewagt vorwiegend auf meine eigene Erfahrung als Weiterbildner und Berater von Dozierenden.

Ich bin übrigens überzeugt, dass Sie den unten erklärten „Rollenstrauss“ professionell bewältigen, „on the job“ dies von Anfang an tun mussten.

Im weiter oben beschriebenen bewegten gesellschaftlichen Kontext innerhalb des dynamischen institutionellen Rahmens beleuchten wir - die Komplexität reduzierend - nun die Diade „Dozent/in – Studierende“ innerhalb einer Funktion, der Lehre.

Folgende Rollenfelder auf Seiten der dozierenden Person lassen sich dabei kurz zusammengefasst ausmachen:



5.1. Rollenfelder

Experte/Expertin sein

Ursprünglicher Grund des Auftrages von Lehrenden ist ihre Expertise, das fachspezifische Wissen oder Können, das inhaltliche Durchdringen-Können des „Stoffes“

Lehr-/Lernsituationen planen und gestalten

Kontaktunterricht gestalten (Vorlesungen, Aktivierung von Studierenden, Übungen, Anwendungsaufgaben), Inszenierungen von fall- und problembasiertem Lernen, Einrichtung von Foren, Produktion und Gestaltung von selbsterklärenden Scripts

Führen

Leiten von Projektgruppen, Anleitungen zum Selbststudium, Kontrolle über Präsenzpflicht, Moderation von Konfliktgesprächen, Motivation

Begleiten (längerfristig, Projekte, Gruppen- oder Einzelarbeiten)

Zurückhaltende Begleitungsaktivitäten während dem Selbststudium: Begleitung von Bachelor-/Master-/Diplomarbeiten, Begleitung von Praktika/Projekten

Beraten (kurzfristig, zielorientiert, eher einzelne Studierende)

Einzelne Studierende oder Gruppen von Studierenden in ihrem Lernprozess zielorientiert und „kontraktiert“ beraten, diagnostisch tätig sein (z.B. während PBL-Sequenzen, bei Stolpersteinen in einem Arbeitsprozess, bei ungenügenden Leistungen)

Beurteilen

Kompetenz- und lernzielorientiert prüfen, Gestalten von Prüfungssituationen, Formulieren von Prüfungsfragen, Interpretieren und Bewerten von Leistungen, Kommunizieren von Bewertungen

Institution vertreten

Als Teil der Institution auftreten -
durch Beteiligung an Curriculumsentwicklungsprozessen, die Mitarbeit an Kompetenzprofilen, an der Konzipierung von Beurteilungskonzepten, an Evaluationen, durch die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen

Gesellschafts-/Staatsvertreter sein

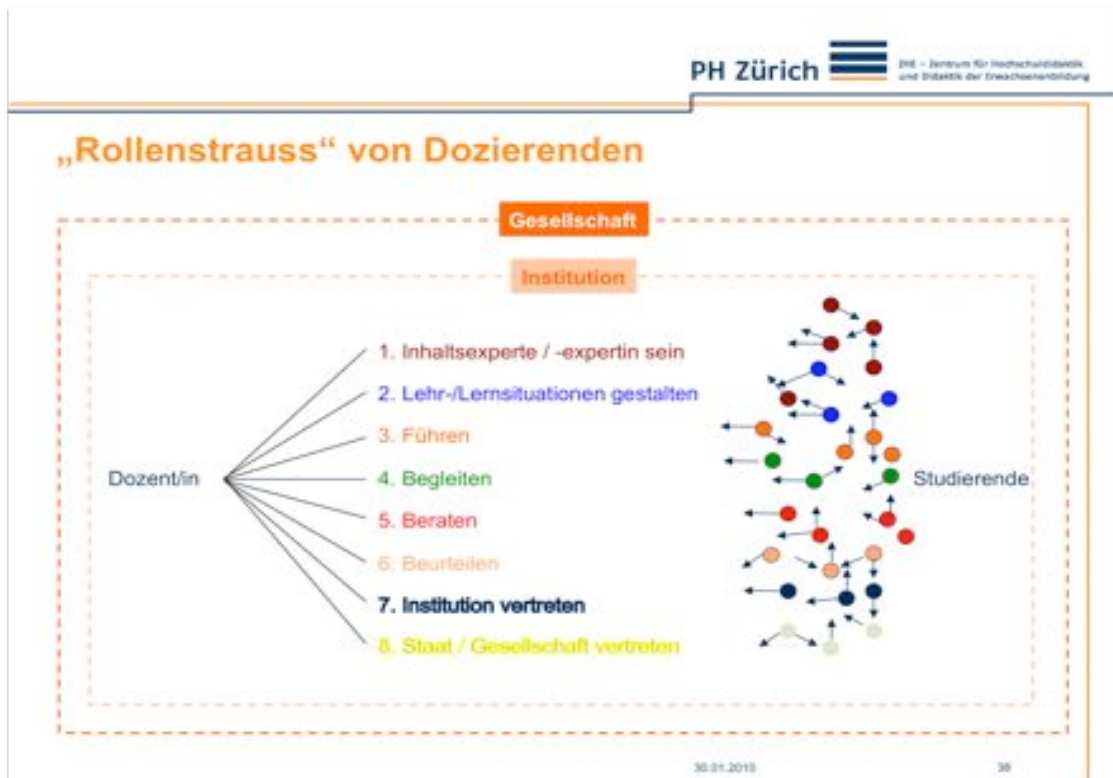
Als gesellschaftlich anerkannter Experte/Expertin auftreten, als (Unterrichts-)Modell wirken, Türöffner sein für gesellschaftliche Funktionen, „arriviert“ sein

5.2. Rollenerwartungen der Studierenden

Die oben beschriebenen Rollenfelder überschneiden sich selbstverständlich: Beispielsweise existieren Nahtstellen zwischen der Beurteilungs- und der Institutionsvertretungsrolle oder zwischen der Leitungs- und der Lehr-/Lernsituationsgestaltungsrolle etc.

Die Komplexität des Rollenstrausses erhöht sich nun durch die spezifischen Rollenerwartungen Ihrer Studierenden: Die einen erwarten von Dozierenden reine Expertise, andere möchten klare Führung, wieder andere sind mit zurückhaltender Begleitung glücklich, weitere verlangen immer wieder individuelle Beratung oder pochen auf klare Beurteilung, einige sehen die dozierende Person als Vertretung der Institution oder als Modell einer gesellschaftlich anerkannten Funktion.

Diese Erwartungshaltungen verschieben sich von Fach zu Fach, von Dozent/in zu Dozent/in, von Studierendengruppe zu Studierendengruppe Dies wiederum bedeutet, dass Sie sich als Dozierende dauernd unter differierenden Rollenerwartungen bewegen und dabei Prioritäten setzen müssen, indem sie Kompromisse zwischen eigenen Rollenvorlieben und den Rollenerwartungen von Institution und Studierenden eingehen müssen.



Die Komplexität und Dynamik des Rollenstrausses wird durch eine allfällige Instabilität des institutionellen und des gesellschaftlichen Rahmens (siehe Ausführungen zum Kontext am Anfang des Referates) noch mehr erhöht.

BILD: Wackelnde Rahmen Institution/Gesellschaft

5.3. Einzelne Spannungsfelder

Reduzieren wir diese Komplexität nun ein wenig und beleuchten wir einzelne Spannungsfelder; ich setze zu Beginn jeweils eines der anfangs gezeigten Zitate, um daran Erklärungen anzuschliessen, welchen jeweils die im Referat gezeigte Folie folgt.

Vergegenwärtigen Sie sich folgendes Zitat:

„Studierende in ihren Lernprozessen und bei ihren Arbeiten zu begleiten und sie schliesslich zu beurteilen, ist für mich eine grosse Herausforderung – manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich mich dabei eigentlich selbst beurteile.“
(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

Dies widerspiegelt einen der grössten alltäglichen Rollenkonflikte von Lehrenden: Der pädagogisch orientierten Begleitung folgt in der Regel die summative Beurteilung von Leistungen, einer scheinbar symmetrischen Beziehung kann der asymmetrische

Bruch folgen. Die Nähe der beraterisch orientierten formativen Beurteilung wird durch die Distanz der summativen Beurteilung in Frage gestellt, Enttäuschungen können auf beiden Seiten entstehen. Gelegentlich wird innerorganisational die Beurteilungsfunktion von der Begleitungsfunktion getrennt, die spannungsgeladene Beziehung zwischen diesen beiden Funktionen wird dabei von der individuellen „Schnittstelle unter der eigenen Haut“ nicht selten auf die differierenden Funktionsträger der Institution übertragen.

Im Zuge der Modularisierung von Ausbildungen und der damit zunehmenden Anzahl von Kompetenzüberprüfungen erhält diese Spannung eine ganz neue Dimension.

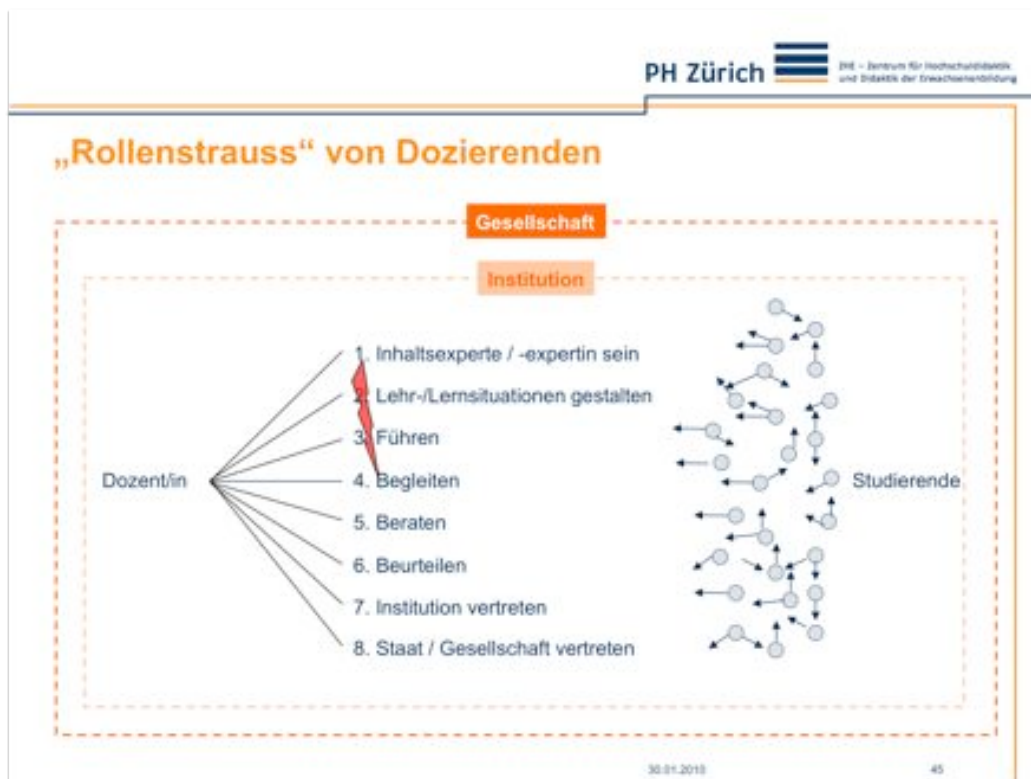


Hier das zweite anfangs gezeigte Zitat:

„Manchmal habe ich das Gefühl, dass mein/unser wissenschaftlicher Anspruch mich irgendwie zum „Träger“ von fachlichen Standards einer „professional community“ macht und dass dieser Umstand mir mehr Verantwortung überträgt, als ich im Moment der aufscheinenden pädagogischen Beziehung zu Studierenden wahr haben möchte.“ (Hochschuldozentin aus einem Portfolio-Bericht)

Als Dozierende tragen Sie die Verantwortung, Menschen in ihrem Wissen, Können und ihren Werthaltungen auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten. Die Ansprüche der Praxis gestalten somit die Zielvorgaben des Lernens. Gleichzeitig tragen Sie als Experten auf Ihrem Fachgebiet die Verantwortung gegenüber professionellen Standards mit Auswirkung auf die Praxis. Mit Ihrer Sicht auf das „Danach“ sind Sie somit in der Pflicht, dieses nicht nur als feste Konstante zu betrachten, auf die es die Studierenden vorzubereiten gilt, sondern durch die Kompetenzentwicklung der Studierenden auch auf die Praxis einzuwirken. Hieraus ergibt sich notwendigerweise eine Erwartungshaltung gegenüber Lernenden, welche die Rolle der Dozierenden als Begleiter begrenzt. Dozierende sind zur

Forderung, nicht nur Förderung der Lernenden aufgerufen. Und doch entsteht trotz dieser Spannungen eine Beziehung zwischen den beiden Funktionsträgern, eine „Quasi-Kollegialität“, welche labil ist. In Ihrem Kontext sind wahrscheinlich Mentorinnen und Mentoren oder Praxiscoaches diesbezüglich stark gefordert.



Das dritte Zitat:

„Mich zum richtigen Zeitpunkt zurückzunehmen zu Gunsten der Aktivierung studentischen Lernens, den Studierenden nicht gleich beim ersten Stolperstein den richtigen Input zu geben, Ihnen die Problemlösung zuzutrauen, fällt mir immer noch schwer. Und wenn mir dies gelingt, warte ich wiederum manchmal viel zu lange mit einer notwendigen Intervention.“

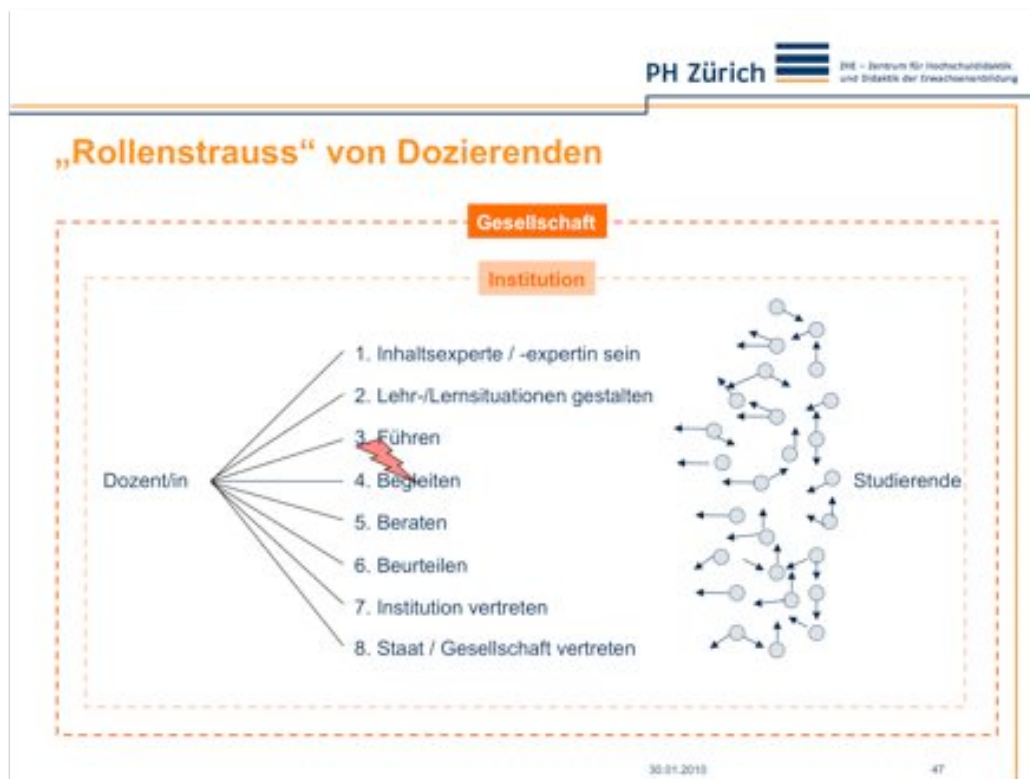
(Dozentin Höhere Fachschule aus einem Portfolio-Bericht)

Als Lehrende sind wir in der Regel so sozialisiert, dass wir den Lernenden (gerne) Stolpersteine aus dem Weg räumen; damit legitimieren wir nicht selten unsere Funktion.

Dabei bedenken wir zu wenig, dass Lernende auch durch „Scheiter-Erfahrungen“ und deren Reflexion ihre Kompetenz erweitern, was wiederum grosse Interventionszurückhaltung verlangt. Gleichzeitig ist es jedoch notwendig, zum richtigen Zeitpunkt, bei zu starker Irritation der Lernenden, die Steuerung des Lernprozesses zu beeinflussen, Hinweise zu geben, Rahmen zu schaffen – auch in der Rolle des Experten/der Expertin zu agieren. Eine solche adäquate Pendelbewegung zwischen Führung und Begleitung gehört zu den anspruchsvollsten und spannendsten professionellen Ansprüchen an die Dozierendenrolle.

Dieses Spannungsfeld ist gerade im Rahmen der Formen von selbstorganisiertem oder problembasiertem Lernen äusserst wirksam.

Ich denke, dass gerade Dozierende an Pädagogischen Hochschulen darin gefordert sind, weil grundsätzlich pädagogische Arbeit immer mit hoher Verantwortung verbunden ist. Ich bin auch der Überzeugung, dass sich diesbezüglich die Didaktik auf der Zielstufe von der Ausbildungsdidaktik eindeutig unterscheiden muss.

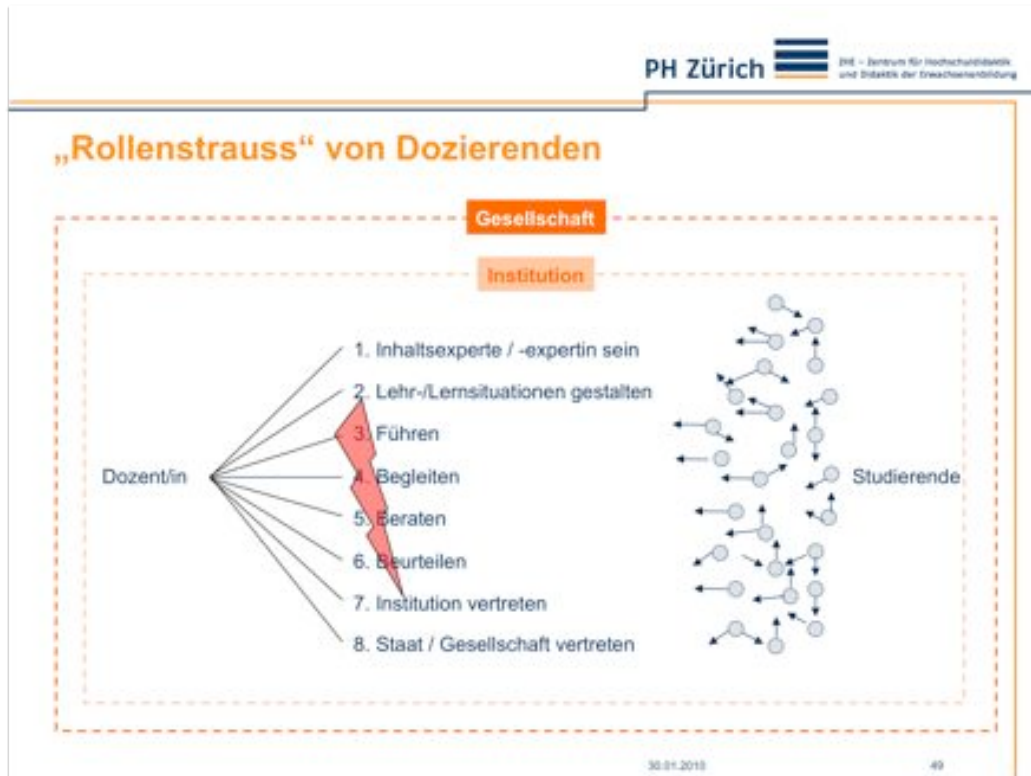


Das vierte Zitat:

„Teil eines funktionierenden und transparenten Ganzen zu sein, kann auch bedeuten, nurmehr ein Rädchen im System zu repräsentieren; ich merke das, wenn ich in meiner Vorlesung gelegentlich fröhlich in mein Spezial(lieblings)gebiet abschweife - ohne dass dies nach vereinbartem Curriculum geplant wäre - und die Studierenden mich prompt darauf hinweisen.“

(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

Ein hochaktuelles Spannungsfeld, welches im direkten Zusammenhang mit den anfangs beschriebenen Kontextfaktoren steht: An Hochschulen werden kompetenzorientierte Curricula entwickelt, welche eine gewisse Standardisierung beinhalten; traditionsgemäss wird die Lehrfreiheit gross geschrieben. Wie sehr passe ich mich nun als Dozent, als Dozentin dem gemeinsamen Rahmen an? Wo ist dies aus institutioneller Sicht absolut notwendig – zum Beispiel zu Gunsten von Transparenz gegenüber den Studierenden? Wo verliert die Lehre durch institutionelle Standardisierung die individuelle „Farbe“ der jeweiligen Spezialitäten und Leidenschaften von Dozierenden, welche nicht (mehr) in das Programm passen? (Zitat Hartmut von Hentig)



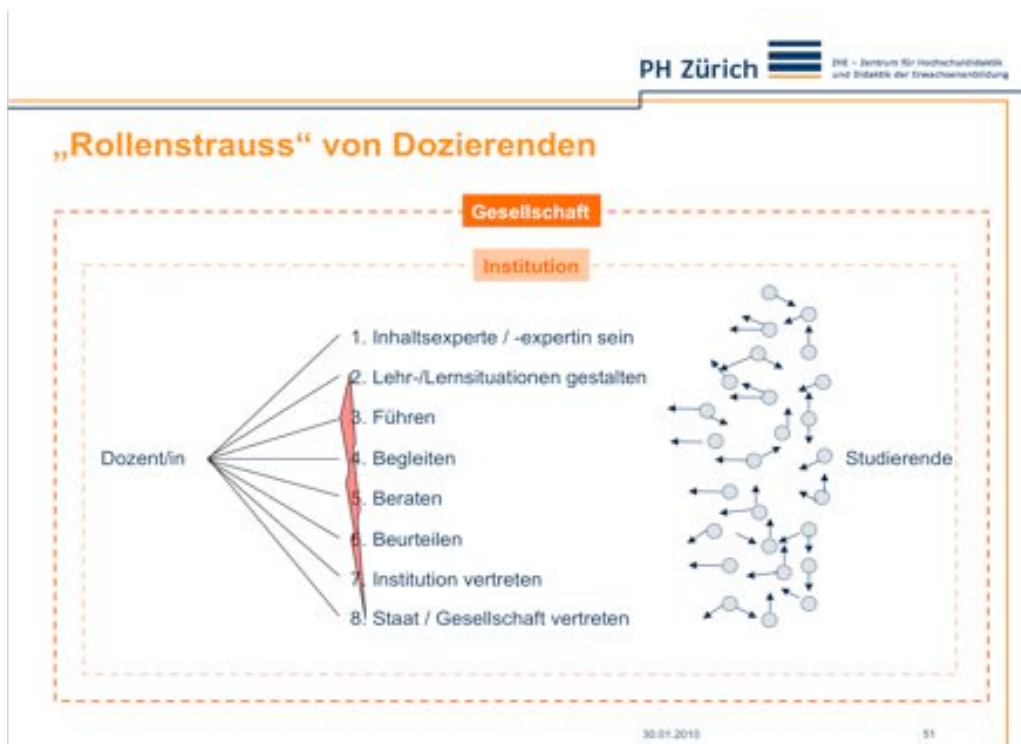
Und das letzte:

„Irgendwie habe ich häufig das Gefühl während meiner Lehrveranstaltungen dauernd als Unterrichtsmodell „geprüft“ zu werden; ich müsste ein Super-Lehrer sein; wenn ich was sofort in der Praxis der Studierenden Umsetzbares liefere, genüge ich, wenn nicht, bin ich nicht „praxisorientiert“. Manchmal tappe ich in die Falle, meine alten Unterrichtsrezepte (aus der praktischen Lehrtätigkeit auf der Zielstufe) zu vermitteln und merke, dass diese häufig nurmehr anekdotischen Charakter haben. In guten Momenten stehe ich öffentlich zu meiner „Unvollständigkeit“ und löse dadurch interessante Diskussionen aus.“

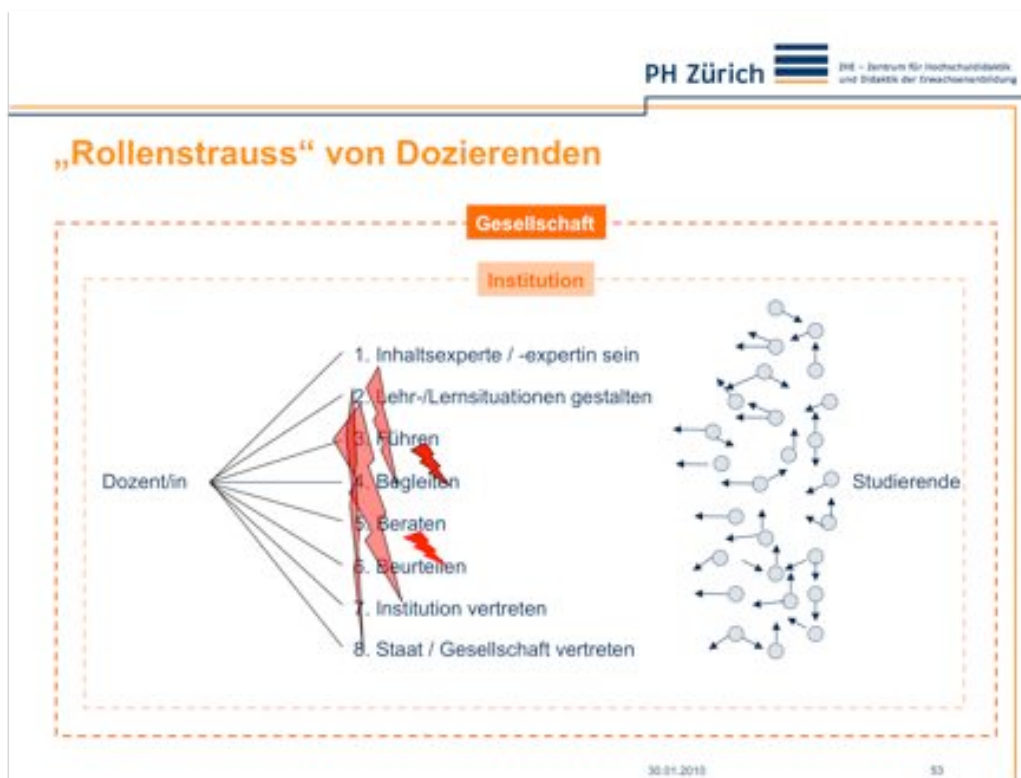
(Hochschuldozent in der Lehrer/innenbildung, aus einem Portfolio-Bericht)

Sie werden den Ruf nach Signifikanz, nach „Praxistauglichkeit“ kennen, den Wunsch der Studierenden nach Instrumenten, Tools, Tipps und Tricks, den Druck, Modell für die spätere Praxis Ihrer Studierenden zu sein. Dies ist gerade im Rahmen von Pädagogischen Hochschulen verständlich, weil die Studierenden einerseits auf ein Berufsfeld vorbereitet werden und andererseits auf keine – die meisten auch auf keine andere – Berufserfahrung zurückgreifen können. Dabei geht es also durchaus um Sicherheitsproduktion. Gleichzeitig ist die Hochschulbildung jedoch in einem völlig anderen Kontext anzusiedeln als die Bildung der Zielgruppen der Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen. Der so genannte Transfer ist nicht mechanistisch herzustellen, er benötigt Reflexion und eine Übersetzungsleistung; die reelle Praxiserfahrung ist immer eine andere als deren Simulation, als die praktisch orientierte Ausbildungssituation. Das „Scheitern“ in der

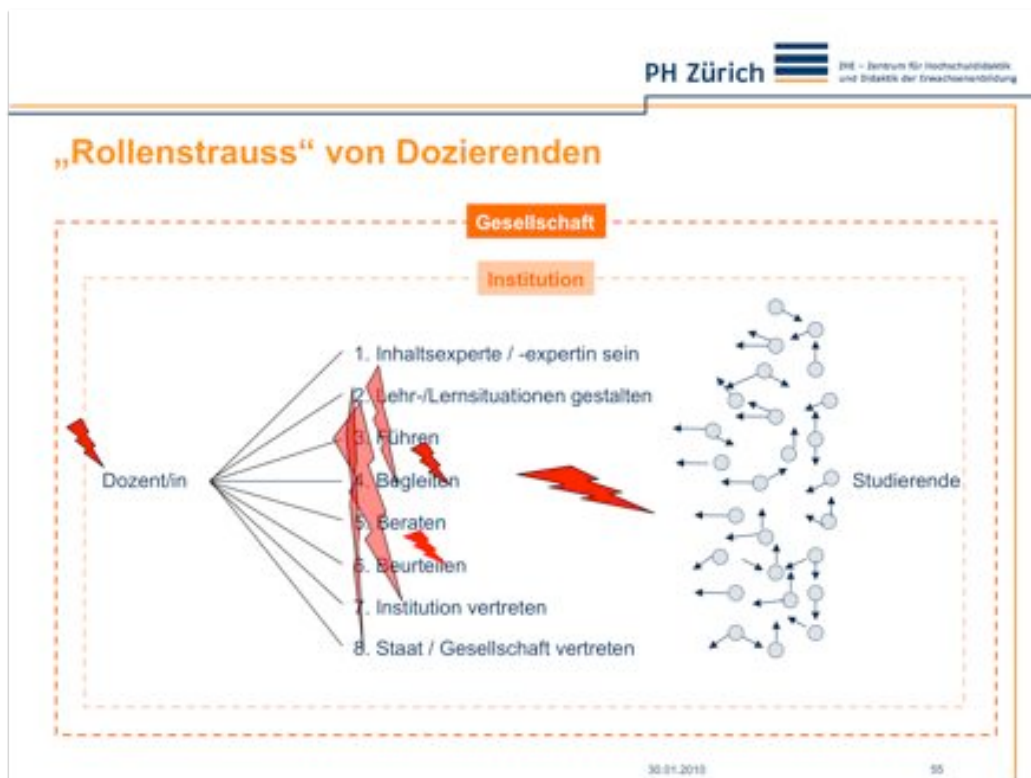
Ausbildungssituation jedoch kann Anlass sein, sich mögliche Scheitersituationen in der späteren Praxis und deren Bewältigung überhaupt vorzustellen.



Wenn ich alle fünf der oben beschriebenen ausgewählten Spannungsfelder (es gäbe noch etliche mehr) in eine Diade „Dozent/in – Studierende“ einfüge, sieht das folgendermassen aus:



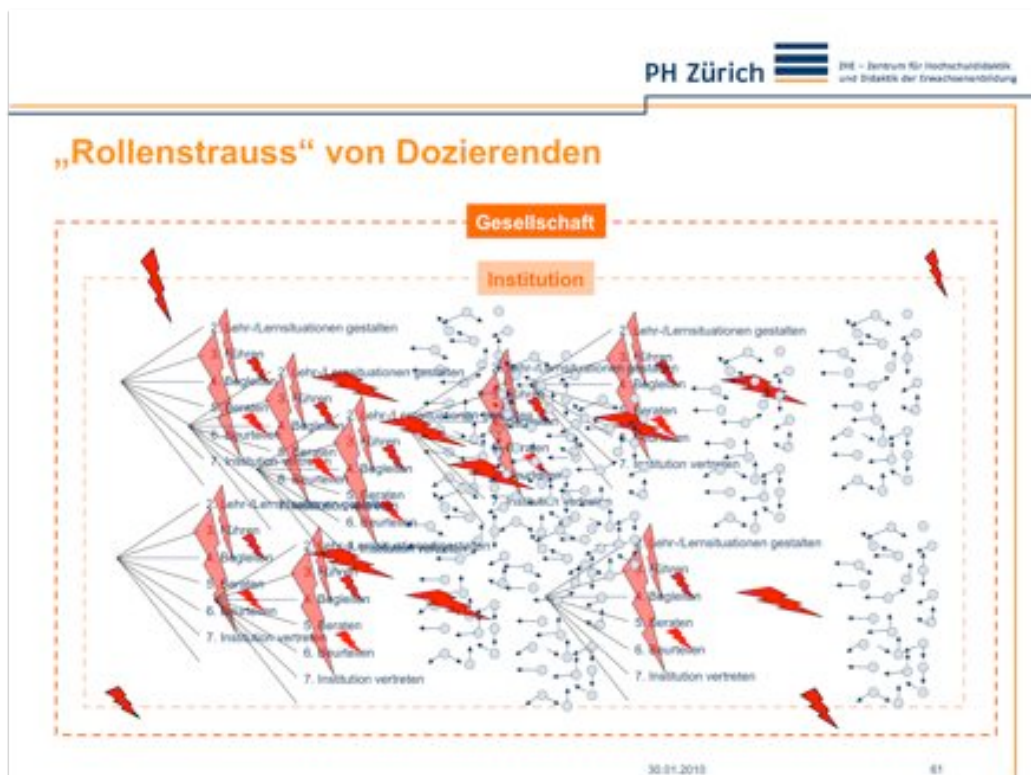
Sie bemerken, dass diese Kumulierung unweigerlich zu Spannungen zwischen der dozierenden Person und deren Institution sowie zwischen ersterer und den Studierenden führt.



Wenn ich nun die Komplexität wieder erhöhe und die einzelne vorläufig spannungsfreie Diade verlasse, stellt sich der organisationale Rahmen in etwa folgendermassen dar: Verschiedene Diaden vernetzen sich, bilden ein grösseres Ganzes.



Ich rechne im nächsten Schritt die „maximale“ individuelle Diaden-Spannung auf den organisationalen Rahmen hoch, Sie werden bemerken, dass das Bild nun ziemlich gefährlich aussieht. Wenn dann noch der Rahmen der Institution „wackelt“ und der gesellschaftliche Rahmen fluide wird...



Nun, ich sehe die Situation nicht so pessimistisch und gehe organisational von einer „Normalverteilung“ von Spannungen aus, welche das ganze Beziehungsgeflecht lebendig (sprich rot) macht, welche so was wie das Salz in der Ausbildungssuppe repräsentiert.



Zudem scheint es mir zentral, wie solche Spannungen gemanagt, wie sie produktiv genutzt werden können.

Lehr-/Lernveranstaltungen leben schliesslich auch von Auseinandersetzung, von Spannung. Lernen und Lehren sind nun einmal riskant.

Gerade die fünf in diesem Referat benutzten Dozierenden-Zitate zeugen von selbstkritischer Analyse, von professioneller Reflexion, von der Haltung von „reflective practitioners“, von reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen, welche sich durch die erlebte Spannung irritieren lassen und ihr Handeln zu modifizieren bereit sind. Sie sind in der Folge nochmals zusammen aufgeführt.

Zitate

„Studierende in ihren Lernprozessen und bei ihren Arbeiten zu begleiten und sie schliesslich zu beurteilen, ist für mich eine grosse Herausforderung – manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich mich eigentlich selbst beurteile.“

(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

„Manchmal habe ich das Gefühl, dass mein/unser wissenschaftlicher Anspruch mich irgendwie zum „Träger“ von fachlichen Standards einer „professional community“ macht und dass dieser Umstand mir mehr Verantwortung überträgt, als ich im Moment der aufscheinenden pädagogischen Beziehung zu Studierenden wahr haben möchte.“

(Hochschuldozentin aus einem Portfolio-Bericht)

„Mich zum richtigen Zeitpunkt zurückzunehmen zu Gunsten der Aktivierung studentischen Lernens, den Studierenden nicht gleich beim ersten Stolperstein den richtigen Input zu geben, Ihnen die Problemlösung zuzutrauen, fällt mir immer noch schwer. Und wenn mir dies gelingt, warte ich wiederum manchmal viel zu lange mit einer notwendigen Intervention.“

(Dozentin Höhere Fachschule aus einem Portfolio-Bericht)

„Teil eines funktionierenden und transparenten Ganzen zu sein, kann auch bedeuten, nurmehr ein Rädchen im System zu repräsentieren; ich merke das, wenn ich in meiner Vorlesung gelegentlich fröhlich in mein Spezial(liebblings)gebiet abschweife - ohne dass dies nach vereinbartem Curriculum geplant wäre - und die Studierenden mich prompt darauf hinweisen.“

(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

„Irgendwie habe ich häufig das Gefühl während meiner Lehrveranstaltungen dauernd als Unterrichtsmodell „geprüft“ zu werden; ich müsste ein Super-Lehrer sein; wenn ich was sofort in der Praxis der Studierenden Umsetzbares liefere, genüge ich, wenn nicht, bin ich nicht „praxisorientiert“. Manchmal tappe ich in die Falle, meine alten Unterrichtsrezepte (aus der praktischen Lehrtätigkeit auf der Zielstufe) zu vermitteln und merke, dass diese häufig nurmehr anekdotischen Charakter haben. In guten Momenten stehe ich öffentlich zu meiner „Unvollständigkeit“ und löse dadurch interessante Diskussionen aus.“

(Hochschuldozent in der Lehrer/innenbildung, aus einem Portfolio-Bericht)

5.4. Adäquates Rollenmanagement

Was bedeutet dies nun für den am Anfang des Referates versprochenen Aspekt eines Kompetenzprofils von Dozierenden?

Dozentinnen und Dozenten sollten meiner Meinung nach in der Lage sein

- *Über Klarheit in Bezug auf Vorgaben und Erwartungen seitens der Institution zu verfügen und diese bei Bedarf einzuholen* (z.B. in Bezug auf Vorgaben im Rahmen eines Beurteilungskonzeptes/Qualifikationsrahmens)
- *Über Können und Wissen in den einzelnen Rollenfeldern zu verfügen* (Beispiele: Beratungsinterventionen planen und durchführen können, Instrumente der kompetenzorientierten Beurteilung anwenden können, ein Referat spannend zu gestalten, Gruppen zu moderieren, ein Konfliktgespräch führen etc)
- *Rollen situationsgerecht interpretieren zu können und darüber mit Studierenden und der Institution in „Verhandlung“ zu treten* (Beispiel: Rollenklärung vor/während Begleitungsaktivitäten mit Beurteilungscharakter mittels Kontraktierung)
- *Diskrepanzen zwischen in sich widersprüchlichen Erwartungen anderer - z.B. einzelner Studierender oder institutioneller und studentischer - und eigenen Bedürfnissen aushalten zu können* (Beispiel: Wenige Studierende kritisieren Dozent/in im Rahmen einer Evaluation, andere sind zufrieden/begeistert oder: Dozent/in ist mit curricularem Aufbau nicht zufrieden, muss aber Lehrveranstaltungen in einem bestehenden Rahmen durchführen etc)
- *Situationen und Spannungsfelder reflexiv analysieren zu können* (Beispiele siehe die Portfolio-Beiträge oder kollegiale Praxisberatung in Gruppen/kollegiale Hospitationen)

Ein solches individuelles Konzept eines adäquaten Rollenmanagements ist nicht in Weiterbildungsveranstaltungen konstruierbar, es ist eine Kompetenz, welche sich unter guten Bedingungen „in service“ aufbaut; hochschuldidaktische Weiterbildung/Begleitung kann dabei Analyseinstrumente vermitteln und Hilfe zur Explizierung und zur Einordnung von Phänomenen bieten.

Die gemeinsame Erwartungsklärung, wie Sie sie gerade an dieser Tagung vornehmen, die Co-Konstruktion eines Rahmens, innerhalb dessen Austausch und gemeinsame Reflexion ermöglicht wird, ist die beste Voraussetzung dafür.

Nicht zuletzt kann und soll der Rollen-Zugang auch von allfälliger Defizitorientierung im Sinne einer (Selbst-)Attribuierung bezüglich didaktischer (In-)Kompetenz schützen: Rolle ist nicht gleich Person, die Erwartungen von weiteren organisationalen Funktionsträgern sind jeweils an eine Position, nicht an die Person selbst gerichtet; die Person selbst kann jedoch die Rollenerwartungen „managen“.

6. Reflexion in einem gemeinsam definierten Rahmen

Die Spannungen im beschriebenen Rollenstrauss zeugen von Lebendigkeit und Dynamik, von Auseinandersetzungen zu Gunsten des Lernens von Studierenden sowie von Lernprozessen der Lehrenden. Wobei es zugegebenermaßen eine anspruchsvolle Aufgabe ist, die Balance zwischen Lern- und Lehraktivität immer wieder neu herzustellen und die sich laufend verändernden Lerngewohnheiten der Lernenden dabei mit zu berücksichtigen (Die heranwachsende Studierendengeneration der „digital natives“ wird uns noch vor einige Herausforderungen stellen).

Ich erachte eine solche Aufgabe als sehr attraktiv und durchaus auch als ein wenig waghalsig.

Über Komplexität in der Lehre muss ich Ihnen nichts erzählen, Sie sind immer wieder gezwungen, in Sekundenschnelle Situationen zu identifizieren und wirksame Handlungsweisen auszuwählen. Wenn sich Ihre Situationsauffassung und die gewählte Handlungsweise als noch nicht adäquat erweisen sollte, modifizieren Sie Ihren Zugang; so verdichtet sich Ihr Erfahrungswissen (dies steht in keinen Büchern) kontinuierlich durch den Kreislauf von Aktion und Reflexion; vom Novizen, von der Novizin entwickeln Sie sich zum Experten, zur Expertin – beispielsweise in der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen. Die unumstrittene Komplexität von Unterricht produziert also sozusagen „das tägliche Scheitern als Normalfall“, welche wiederum nur durch reflexive Kompetenz bewältigbar wird; nicht etwa durch (hochschul-)didaktische Drehbücher. Was bei dieser täglichen Verarbeitung von Scheiter- oder „Fastscheitererfahrungen“ geschieht, nenne ich Lernen. Wobei sich Lernen nicht einfach so einstellt. Wenn die sich aufbauende Routine nicht durch In-Fragestellung, Reflexion und verbindliche Verhaltensveränderungsversuche modifiziert wird, besteht nach Argyris, die Gefahr des Nicht-Lernens in Form von „defensiven Routinen“ oder der „eingeübten Inkompetenz“ (1996, S. 109).

Solche Reflexion erfolgt meist kasuistisch und situativ, also entlang von wirklichen Fällen, von Praxisgeschichten von Ereignissen.

Donald Schön, ein Schüler Deweys beschreibt diese Reflexion als Konversation mit der Situation - «*the situation talks back to you*» - (Schön 1987, S. 25)

Routinierte Experten (sog. «reflective practitioners» nach Schön 1987) können im Sinne eines methodischen Repertoires «Register ziehen» und halten sich dabei nicht an klischeehafte Automatismen sondern an eine Art von «knowing in action»; jeder neue «Registerzug» führt so zu einer Ausweitung des Handlungsspielraums, indem er durch Analogien, theoretische Modelle und Vergleiche mit anderen Situationen handlungsrelevantes Wissen verdichtet.

Man könnte hier auch von einem alltäglichen forschenden Lernen sprechen, von einem ununterbrochenen selbstorganisierten Problem based Learning.

Reflexion ist somit ein berufslebenslanger Prozess, in welchem Sie als Dozierende nebst Ihrer fachlichen Expertise ihr persönliches, praktisches Wissen und ihre vorhandenen Annahmen und Deutungen immer wieder vergewissern, überprüfen und modifizieren, um ihre Praxis im Sinne der Professionalisierung zu verbessern. Diese

kontinuierliche Kompetenzentwicklung ist nicht in Zertifikaten verewigt, gelegentlich sind wir uns ihrer nicht mal bewusst; gelegentlich sind wir uns dessen, was wir am besten wissen sogar am wenigsten bewusst.

Distanz zur eigenen Tätigkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstkritik als produktives Zweifeln sowie Motivation und Lust an erweiternder professioneller Veränderung sind unabdingbare Voraussetzungen für den Erfolg solcher Reflexionsarbeit.

Diese Reflexionsarbeit kann nie alleine erfolgen, dafür wird Austausch benötigt, Austausch in einem definierten Rahmen, Austausch über zu definierende Rahmen, wie sie ihn gerade heute und morgen pflegen.

Die strukturierte Form dieses „Geschichtenerzählens“ unterscheidet sich von informellen Gesprächen durch die Fokussierung, durch die Dichte der Analyse und durch den strukturierten Versuch einer Verhaltensveränderung.

Hier treffen sich Lern- und Beratungskonzepte mit Aspekten der Qualitätsdiskussion. Die Schritt für Schritt sich entwickelnde Qualität (gemäss des japanischen Kaizen) entspricht der Vorstellung der kontinuierlichen „Modifikation des Repertoires“ im gemeinsamen Austausch und damit dem Gedanken der Professionalisierung.

Dafür sind als Hilfsmittel Analysemodelle geeignet; das Modell des Rollenmanagements/des Rollenstrasses, welches ich Ihnen heute vorgestellt habe, repräsentiert dafür eine gute Möglichkeit, weil es einen Reflexionsrahmen für alltägliche berufliche Erfahrungen, welche voll von Ambivalenzen und Dilemmata sind, bietet.

Zum Abschluss ein letztes Zitat aus einem Portfolio-Bericht:

„Es ist beruhigend, dass ich während der (hochschuldidaktischen) Weiterbildung den Eindruck erhielt, dass ich etwa zu 80% mich auf der richtigen „didaktischen Spur“ befinde, ich verfüge jetzt jedoch viel eher über die Möglichkeit der Begründung, der Einordnung und Erklärung meines Tuns.“

(Hochschuldozent aus einem Portfolio-Bericht)

Literatur

- Argyris, Ch.: Defensive Routinen und eingeübte Inkompetenz, in: Fatzer, G. (Hrsg.): Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln 1996, S. 109-148
- Bertschi-Kaufmann, A.: Preisrede anlässlich der Verleihung des Anerkennungspreises der Aebli Näf Stiftung zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz am 1. Juli 2009 in Zürich
- CRUS/KFH/Cohep: Qualifikationsrahmen für den Schweizerischen Hochschulbereich, verabschiedet am 23.11.2009 (siehe www.crus.ch)
- Diverse Kursteilnehmende an hochschuldidaktischen Veranstaltungen der Universität Basel von 2005-2009: Ausschnitte aus Portfolio-Berichten
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003
- Schön, D.A. (1987). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York 1987