

KOMPETENZORIENTIERUNG IM EUROPÄISCHEN BILDUNGSRAUM
– RÜCKSCHLÜSSE FÜR EINE MODERNE HOCHSCHULDIDAKTIK –

MASTERARBEIT

AN DER
WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER

FACHBEREICH 06 – ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND SOZIALWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

AUFGABENSTELLERIN: PROF. DR. URSULA SAUER-SCHIFFER
PRÜFLING: THERESA ROTHE
STUDIENGANG: MASTER OF ARTS ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
EINGEREICHT IM: SOMMERSEMESTER 2012

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AHD	Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
BAK	Bundesassistentenkonferenz
bspw.	beispielsweise
CRE	Association of European Universities
d. h.	das heißt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DFG	Deutsche Forschungsgesellschaft
EHEA	European Higher Education Area
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
HQR	Hochschulqualifikationsrahmen/Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
UNESCO-CEPES	UNESCO's European Centre for Higher Education
z. B.	zum Beispiel
z. Zt.	zur Zeit

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Das Konstrukt der Handlungskompetenz (modifiziert nach Wildt, 2006b S. 8)	14
Abbildung 2 Didaktischer Rahmen der Hochschuldidaktik (modifiziert nach Wildt, 2006a S. 2)	43
Abbildung 3 Constructive Alignment (modifiziert nach Wildt, et al., 2006 S. 9)	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Verben für die Formulierung von Lernergebnissen (modifiziert nach Bachmann, 2011a S. 37)	16
Tabelle 2 Übersicht über Lernzieltaxonomien (Eigenentwurf)	56
Tabelle 3 Übersicht über Lernkonzepte, Methoden und Textsorten bzw. Prüfungsformate (modifiziert nach Wildt, et al., 2006 S. 33)	65

Abkürzungsverzeichnis	2
Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	2
1 Grundlegung der Arbeit.....	4
1.1 Problemstellung	6
1.2 Zielsetzung, Vorgehensweise und Methodik	9
2 Begriffsabgrenzungen und Definitionen.....	11
2.1 Kompetenz und Kompetenzentwicklung	11
2.2 Lernergebnisse als Operatoren für Kompetenzorientierung	15
3 Bedingungskontext europäischer Bildungsraum.....	19
3.1 Intentionen und strukturelle Forderungen.....	20
3.2 Ausgewählte Diskussionsthematiken.....	22
3.2.1 Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems	23
3.2.2 Modularisierung in gestuften Studiengängen.....	27
3.2.3 Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme	29
4 Umriss der Hochschuldidaktik.....	33
4.1 Gegenstand und Anliegen von Hochschuldidaktik.....	36
4.2 Geschichtliche Entwicklungen und neue Bewegungen	38
4.3 Ausgewählte Diskussionsthematiken.....	42
4.3.1 Berufsbezogene Funktionsbestimmung des Studiums	43
4.3.2 Die Frage nach der „guten Lehre“	46
4.3.3 Paradigmenwechsel im „Shift from Teaching to Learning“	48
5 Rückschlüsse auf hochschuldidaktischer Konstruktionsebene.....	52
5.1 Kohärenz zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernformen und Prüfungsformaten	53
5.2 Kompetenzorientiertes Lehren.....	56
5.3 Kompetenzorientiertes Prüfen	60
6 Zusammenfassung und Ausblick	66
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	73

1 Grundlegung der Arbeit

„Bereits in der Antike beschäftigten sich Philosophen wie Sokrates mit der Suche nach dem absoluten und unvergänglichen Wissen, das man jungen Menschen auf ihrem Weg durch das Leben in Form von Weisheit schenken könnte. Diese klassischen Ideen flammten über 2.000 Jahre später mit Humboldts Ideal von einem Studium Generale wieder auf und finden sich heute in modernen Bildungsdiskussionen unter neuen Vorzeichen wieder“
(Sohr, 2006 S. 5).

Das Zitat präzisiert die wesentliche Ausgangslage für die vorliegende Arbeit. Seit Jahrhunderten existieren Diskussionen darüber, was, wie und wofür ein Mensch lernen und (aus-)gebildet werden sollte. Diese nicht an Aktualität verlierenden Fragestellungen zeigen sich in Überlegungen bedeutsamer antiker Philosophen ebenso wie in aktuellen Bildungsdebatten. Hochschulen bzw. Universitäten¹ stellen seit über 800 Jahren als Orte der Ermöglichung des Lernens zentrale Institutionen einer Gesellschaft dar. Das bedeutet, sie sind seit ihrer Entstehung in der Lage gewesen, sich an veränderte gesellschaftliche Bedingungen anzupassen und diese mitzugestalten (vgl. Lühje, 2005 S. 224). Die Universitätsreform unter Wilhelm von Humboldt um 1800 und die Gedanken John Henry Newmans zur Idee der Universität bilden hierzu bedeutsame Beispiele.² Geschichtlich gesehen ist eine Universitätsreform demnach eine wiederkehrende Notwendigkeit, um sich an neue Gegebenheiten anpassen zu können (vgl. Horn, 2007 S. 29).

¹ Definitiv wird innerhalb dieser Arbeit der Begriff Hochschule und der Begriff Universität synonym verwendet. Wenngleich Hochschule auch als übergeordneter Begriff neben dem Begriff der Universität weitere Begriffe – wie bspw. wissenschaftliche Hochschulen, Musikhochschulen, pädagogische Hochschulen oder auch Fachhochschulen – umschreibt, ist bei Verwendung des Begriffs Hochschule immer Hochschule in Form von Universität gemeint (vgl. Ott, 2002 S. 298f). Abgeleitet aus diesem Verständnis stellt Universität eine spezifische Form von Hochschule dar, die in verschiedene Fakultäten gegliedert ist und das Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung verfolgt (vgl. Köck, 2002b S. 738). Innerhalb dieser Arbeit ist mit dem Begriff Hochschule demnach stets Universität gemeint, wenngleich mit dem Begriff Universität nicht rückwirkend angrenzende Formen von Hochschule gemeint sind.

² „Um 1800 [...] war die Universitätsreform [...] in vieler Munde. Vor allem Philosophen äußerten sich in programmatischen Schriften, darunter Johann Gottlob Fichte und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher [...]. Die dann stattfindende Reform wird jedoch bis heute mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden, der nicht nur programmatische Schriften verfasst, sondern als Leiter der Sektion Kultus und Unterricht im Preußischen Staatsrat auch organisatorisch tätig wird. Auf seine Initiative wird 1810 die Berliner Universität gegründet [...]. Im Mittelpunkt dieser Reform stehen organisatorische Fragen, aber insbesondere auch die Begründung eines neuen Selbstverständnisses der Universität insgesamt“ (Horn, 2007 S. 30). Humboldt formuliert zentrale Merkmale der Universität: „1. Wissenschaft als Aufgabe in Verbindung von Forschung und Lehre vs. (dogmatische) Wissensvermittlung 2. Bildung durch Wissenschaft vs. Ausbildung 3. Freiheit der Forschung und Lehre 4. Einsamkeit“ (Horn, 2007 S. 35). Zur Vertiefung dieser Inhalte wird folgender Literaturhinweis gegeben:

Schelsky, Helmut (1971). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. (2., um einen "Nachtrag 1970" erweiterte Auflage)*. Düsseldorf: Bertelsmann.

In der näheren Vergangenheit und in derzeitigen Debatten zählen bildungspolitische Entwicklungen auf europäischer Ebene und die damit verbundene Universitäts- bzw. Studienreform zu zentralen Diskussionspunkten. Ausgehend von ausgewählten Entwicklungsstationen auf europäischer Ebene wie bspw. den „Joint Study Programmes“ in den 1970er Jahren, der Entwicklung des ERASMUS-Programmes 1987, dem Lissabon-Abkommen 1997 und der Bologna-Erklärung 1999, weiterführend im Prager und Berliner Kommuniqué 2001 bzw. 2003 und in der Ministerkonferenz in Bergen 2005, zeichnet sich die Entwicklung eines einheitlichen, europäischen Bildungsraumes ab (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2004 S. 253). Zunehmend wird das Konzept der Kompetenzorientierung als Kernthematik für die Reform des Studiensystems fokussiert. Dieser Zusammenhang manifestiert sich in der Entwicklung verschiedener Referenzrahmen³ (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 5; EQR, 2008; DQR, 2011; HQR, 2005).

Leitend für Beschlüsse und Entwicklungen auf europäischer Ebene ist die Annahme, dass Hochschulen (auch) für den Beruf qualifizieren sollen, was teilweise im Widerspruch zur Humboldt'schen Idee der Universität⁴ und dem historisch bedingten universitären Selbstverständnis stehen kann (vgl. Gotzen, Kowalski und Linde 2006 S. 2). Es wird kritisiert, dass das Humboldt'sche Universitätscharakteristikum der Bildung durch Wissenschaft nicht mehr im Zentrum der universitären Bildung stünde (vgl. Horn, 2007 S. 34). Dennoch lassen sich Thesen Humboldt'scher Prägung in den derzeitigen Forderungen im europäischen Bildungsraum wiederfinden, die sich auf Änderungen im Verständnis der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden beziehen. Schon Humboldt stellte, so Horn (2007), heraus, dass Lehrende benötigt werden, die „in die Forschung einführen“ (S. 32) und „im Prozess der Forschung als eines Streben nach Erkenntnis [...] Lehrende und Studierende gemeinsam tätig [sind]“ (S. 32). Hierbei handelt es sich um äußerst moderne Forderungen, die sich in den momentanen Entwicklungen und Forderungen im europäischen Bildungsraum widerspiegeln. Auch heute ist es, bezogen auf Humboldt, zentrale Aufgabe von Universitäten „durch Forschung zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess beizutragen“ (ebd., S. 35). Durch die Ausdifferenzierung der Wissenschaften und die damit verbundene, beträchtliche

³ Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen bzw. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse; EQR und DQR bzw. HQR

⁴ „Häufig ist – im Sinne von Wilhelm von Humboldt – der Zusammenhang gemeint, aus der Forschung heraus Lehre zu betreiben“ (Buchner, et al., 2006 S. 2).

Zunahme der Kenntnisse kann derzeit allerdings nicht mehr die Aneignung von Wissen mit dem Ziel der Bildung und Mündigkeit, sondern vielmehr ein mündiger und selbständiger Umgang mit dem Wissen im Zentrum universitärer Bildung stehen (vgl. ebd., S. 36). Lebenslanges Lernen als einhergehende, veränderte Zielsetzung moderner Universitäten, auch im Hinblick auf dessen Bedeutung für die Bewältigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen, wird als ein zentrales Moment universitärer Bildung vorangestellt (vgl. Gairing, Bergmann und Burkhart 2006 S. 2; Pfäffli, 2005 S. 13). Das damit in Verbindung stehende „Verfügbarmachen“ der Studierenden u. a. für die Interessen der Wirtschaft erscheint als kritikwürdiger Diskussionspunkt, den es zu hinterfragen gilt. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht geleistet werden.

Basierend auf diesen Vorüberlegungen wird deutlich, dass sich universitäre Zielsetzungen zwar weiterhin an Humboldt'schen Überzeugungen orientieren. Im Wesentlichen werden Zielsetzungen allerdings im Sinne eines europäischen Bildungsraumes auf momentane Entwicklungen übertragen und müssen neu definiert werden – wenngleich endgültige Lösungen der angesprochenen Problemlagen wohl nicht allgemeingültig aufgestellt werden können.

1.1 Problemstellung

Als zentrales Element der Entwicklungen eines europäischen Bildungsraumes hat der Bologna-Prozess in Deutschland zu einer umfangreichen Reform von Lehre und Studium sowie des gesamten Studiensystems geführt. Laut Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kann, so Wildt und Wildt (2006), festgestellt werden, dass es in „95% der Studiengänge an Fachhochschulen und an über 80% der Universitäten weitgehend gelungen ist, das Studiengangsystem umzubauen [...]“ (S. 2) – zumindest formal.

Unter Berücksichtigung der Leitziele des Bologna-Prozesses bildet die Ausrichtung von Studium und Lehre auf Kompetenzen ein elementares Anliegen innerhalb der Restrukturierung des Systems. Kompetenzorientierung im Studiensystem umfasst im Wesentlichen die Schlüsselbegriffe „employability“ und „citizenship“. „Employability“ bezeichnet die „Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer generativen Kompetenz, die sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu bewältigen“ (Wildt, 2006b S. 3). „Citizenship“ benennt die Kompetenz, sich aktiv in die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens einzubringen und an demokrati-

schen Prozessen der Gesellschaft teilzuhaben sowie Einfluss auf diese zu nehmen (vgl. ebd., S. 3). Nach der Definition von Wehr (2011) zeichnet sich erfolgreiches Lernen an Hochschulen folglich dadurch aus, „dass sich die Denkstrukturen und Handlungsmuster der Studierenden derart verändern, dass sie später in der Lage sind, berufsrelevante Situationen zu bewältigen“ (S. 9). Akademische Bildung wird damit in Bezug zu gesellschaftlicher bzw. beruflicher Teilhabe gesetzt. Die Frage nach der Eignung akademischer Bildung für „employability“ bzw. „citizenship“ rückt stärker in den Mittelpunkt, sodass Nützlichkeitsfragen entstehen, die im Sinne der Humboldt'schen Universitätsidee äußerst kritisch gesehen werden können (vgl. Wildt, 2006b S. 3). Obwohl derzeit diese Kritikpunkte bestehen, steht fest, dass Kompetenzorientierung längst Einzug in die Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen und damit Studiengangs- sowie Modulbeschreibungen erhalten hat. Neben der Kompetenzorientierung auf der Makroebene des Studiensystems zeigt sich eine starke Betonung der Kompetenzorientierung auf der Mikroebene, d. h. auf der Ebene der Lehrplanung und Lehrgestaltung universitärer Veranstaltungen. Das Konzept der Kompetenzorientierung innerhalb der Lehre intensiviert neben der Betonung fachlicher Kompetenzen die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen (vgl. Gotzen, et al., 2006 S. 2). Aus diesem Verständnis folgt die Konsequenz, dass Lehre mehr umfassen muss als ausschließlich die Vermittlung von fachlichen Inhalten (vgl. Wehr, 2011 S. 9). Kompetenzorientierung auf der Makro- sowie Mikroebene lässt die Universität neben einem wichtigen Lernort zum Ort für Kompetenzentwicklung werden. Kritische Stimmen merken allerdings an, dass sich Kompetenzen erst dann nachhaltig entwickeln, wenn sie innerhalb einer praktischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand geübt werden. Dies kann z. Zt. innerhalb eines universitären Studiums aber nur bedingt der Fall sein. Dabei spielt besonders das Phänomen der sich entwickelnden Massenuniversität eine spezifische Rolle (vgl. Horn, 2007 S. 36).

Die Überwindung dieser Diskrepanz und die Bereitstellung von Lehr-Lernräumen, die eine praktische Anwendung ermöglichen, bilden wesentliche Herausforderungen für weitere universitäre Reformansätze. Bezeichnend für den bisherigen Reformprozess ist, dass er hauptsächlich auf der allgemeinen Strukturebene des Studiensystems geführt worden ist. Für Reformansätze auf der erwähnten Mikroebene besteht weiterhin hoher Handlungsbedarf (vgl. Wehr, 2011 S. 9). Einen spezifischen Ansatzpunkt für eine Reform der Mikroebene bilden Optimie-

rungsversuche der Lehrplanung und Lehrgestaltung. Universitäre Lehre muss sich der Kompetenzorientierung öffnen, indem sie bspw. die Differenzierung in gestufte Studiengänge als Chance zur Qualitätssteigerung ansieht. Zudem kann sich universitäre Lehre die These nutzbar machen, dass die deutliche Orientierung an beruflichen Herausforderungen nicht zugleich die Vernachlässigung kritischer Nach- bzw. Durchdenkprozesse, selbständige Studien oder Betonung von Reflexionsfähigkeit bedeutet. Hochschullehre muss erkennen, dass es von zentraler Bedeutung ist, eine erfolgreiche Verbindung zwischen den Elementen herzustellen (vgl. Horn, 2007 S. 40). Ansätze für Gestaltungsversuche einer solchen universitären Lehre beginnen in der Umsetzung eines veränderten Lehr-Lern-Verständnisses, das seit Humboldt und neuerdings u. a. in den Diskussionen um „gute Lehre“ bzw. im Paradigmenwechsel im „Shift from Teaching to Learning“ diskutiert wird. Für eine kompetenzorientierte Lehre ist die Frage zentral, durch welche Lernaktivitäten nachhaltig Kompetenzen aufgebaut und in ihrer Entwicklung unterstützt werden, ohne zugleich Grundsätze universitärer Lehre (z. B. Bildung durch Wissenschaft) zu vernachlässigen (vgl. Wehr, 2011 S. 10).

Hochschuldidaktik, als wissenschaftliche, interdisziplinäre und forschende Disziplin, befasst sich innerhalb ihres Gegenstandsbereiches wesentlich damit, wie Lehrende an Universitäten gemeinsam mit den Studierenden neben den strukturellen Zielen, den Zielen der inhaltlichen Studienreform näher kommen können (vgl. Pfäffli, 2005 S. 13). Innerhalb einer Hochschuldidaktik können Angebote (Kurse, Trainings, Workshops, Beratungen,...) einen Beitrag zur Unterstützung der Entwicklung und Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz bzw. persönlichen Lehrkompetenz der Lehrpersonen an Universitäten bieten. Hochschuldidaktik kann dementsprechend als ein Element des Reformprozesses wesentlich zur Qualitätsverbesserung der Hochschullehre im Sinne des Bologna-Prozesses beitragen (vgl. Horn, 2007 S. 40).

Zwar ist die Debatte um eine Verbesserung der Hochschullehre bereits seit Ende der 1960er Jahre besonders dominant und erfährt momentan eine deutliche Aufwertung im Zusammenhang mit einer Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (vgl. Wildt, 2003b S. 85). Dennoch stellen hochschuldidaktische Diskurse kein grundsätzlich neues Phänomen dar. Bereits im Rahmen der Hochschulreformdiskussionen des 18./19. Jahrhunderts – und vermutlich schon so lange Universitäten existieren – sind Forderungen zur Verbesserung der Hochschullehre

aufgestellt worden, die bis in die heutige Zeit reichen (vgl. Battaglia, 2011 S. 53). Wenngleich ähnliche Herausforderungen und Fragestellungen innerhalb der Hochschuldidaktik kontinuierlich bestehen bleiben, stellt die Entstehung eines europäischen Bildungsraumes und Entwicklungen, z. B. das Konzept der Kompetenzorientierung, sowie die damit verbundenen Schlüsselbegriffe der „employability“ und „citizenship“ als Ausrichtung von Studium und Lehre oder die Neudefinition des Bezugs akademischer Bildung zu beruflichem und gesellschaftlichem Wandel, Anforderungen an eine moderne Hochschuldidaktik, die es zu diskutieren und zu bewältigen gilt.

1.2 Zielsetzung, Vorgehensweise und Methodik

Durch die Problemstellung wird deutlich, dass eine moderne Hochschuldidaktik vor neuen, bildungspolitisch konturierten Herausforderungen steht. Bereits existierende und zum Teil schon in der Mitte des 20. bzw. während des 18./19. Jahrhunderts entstandene, hochschuldidaktische Fragestellungen gilt es derzeit unter Berücksichtigung der Entwicklungen auf europäischer Ebene zu bearbeiten und angemessen zu beantworten. Neben der Erörterung aktueller Entwicklungen auf europäischer Ebene werden dafür zunächst Umriss der Hochschuldidaktik diskutiert. Es werden jeweils zentrale Thematiken aktueller Debatten beispielhaft vorgestellt und kritisch beleuchtet. Neben den vorgestellten Diskursen finden sich in der Literatur zahlreiche weitere Ansätze, die über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen würden. An einigen Stellen sind wichtige Verweise in Fußnoten hinzugefügt, die sich auf weiterführende und vertiefende Literatur beziehen.

In Bezug auf Entwicklungslinien im europäischen Bildungsraum werden die Einrichtung eines gestuften Studiensystems, Modularisierung gestufter Studiengänge und damit in Verbindung stehende Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme erörtert. Vorangestellt werden ein kurzer Überblick über Intentionen und strukturelle Forderungen der aktuellen, bildungspolitischen Bestrebungen. Zur Verdeutlichung aktueller, hochschuldidaktischer Diskurse stehen zunächst der hochschuldidaktische Gegenstand und das elementare Anliegen von Hochschuldidaktik im Zentrum der Ausführungen. Hochschuldidaktik wird als wissenschaftliche, forschende Disziplin vorgestellt, die sich gleichermaßen mit der Handlungs- als auch mit der Analyseebene von Studium- und Lehre beschäftigt. Der anschließende geschichtliche Überblick der Hochschuldidaktik in Deutschland verdeutlicht die

Entstehung und Bedeutung erwachsener, hochschuldidaktischer Diskussionszusammenhänge, sodass im Anschluss ausgewählte Diskussionsthematiken tiefergehend vorgestellt werden können. Darunter fallen die geänderte, berufsbezogene Funktionsbestimmung des Studiums, die Frage nach der „guten Lehre“ und die Erörterung des Paradigmenwechsels im „Shift from Teaching to Learning“.

Anschließend werden die skizzierten Entwicklungen innerhalb des europäischen Bildungsraumes in Verbindung zu den vorgestellten Umrissen von Hochschuldidaktik gesetzt, sodass zentrale Rückschlüsse für eine moderne Hochschuldidaktik gezogen und diskutiert werden können. Diese beziehen sich zentral auf Rückschlüsse auf der didaktischen Konstruktionsebene. Rückschlüsse auf dieser Ebene umfassen die Notwendigkeit einer Kohärenz zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernformen und Prüfungsformaten sowie die Debatten um kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen. Ein Überblick über Rückschlüsse auf der hochschuldidaktischen Strukturebene, die sich auf die Ausdifferenzierung des Aufgaben- und Handlungsfeldes von Hochschuldidaktik in Folge der europäischen bildungspolitischen Entwicklungen beziehen, wird ausblickartig im Zusammenhang mit einer kritischen Diskussion des Erarbeiteten am Ende der Arbeit gegeben.

Die folgende *zentrale Fragestellung*, die sich aus den in der Grundlegung und Problemstellung angerissenen Diskursen herleitet, ist für die Vorgehensweise innerhalb der Arbeit richtungsleitend:

Welche Rückschlüsse lassen sich aus den Diskursen im europäischen Bildungsraum unter Berücksichtigung des historisch gewachsenen Kontextes von Hochschuldidaktik für die Konstruktionsebene einer modernen Hochschuldidaktik ableiten?

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, vor dem Hintergrund aktueller, bildungspolitischer sowie hochschuldidaktischer Diskurse, die angeführte Fragestellung, dem Rahmen dieser Arbeit angemessen, zu bearbeiten und zu beantworten. Dabei verfolgen die Darstellungen der Diskurse und die Beantwortung der Fragestellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch soll das Wesentliche erfasst werden. Es handelt sich methodisch gesehen um einen hermeneutisch-theoretischen Ansatz, der die Auswertung vorhandener Literatur behandelt.

2 Begriffsabgrenzungen und Definitionen

Innerhalb dieses Kapitels werden die für diese Arbeit zentralen Termini „Kompetenz und Kompetenzentwicklung“ und „Lernergebnis als Operatoren für Kompetenzorientierung“ dargestellt. Dafür werden Definitionen und Definitionsansätze diskutiert, sodass das Verständnis und der Gebrauch der Begriffe innerhalb dieser Arbeit deutlich abgesteckt werden. Die Ausdrücke „europäischer Bildungsraum“ sowie „Hochschuldidaktik“ werden einleitend zu den entsprechenden Kapiteln (Kapitel 3 und 4) näher erläutert und begrifflich geklärt.

2.1 Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs beginnt in der Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Maag Merki, 2009 S. 493).⁵ Eine deutliche Ausdifferenzierung und damit einhergehend vermehrte Diskussion des Begriffs ist seit den 1980er Jahren zu verzeichnen (vgl. Arnold, 2010 S. 173). Trotz andauernder Debatten zeigt sich, dass bislang keine einheitliche, allgemeingültige Definition des Begriffs der Kompetenz existiert (vgl. Maag Merki, 2009 S. 493). Im Folgenden werden aktuelle Definitionen nebeneinander gestellt, verbunden und diskutiert, um eine begriffliche Ausgangslage für die vorliegende Arbeit zu schaffen.

Ein Definitionsversuch von Wildt (2006c) beschreibt, dass sich Kompetenz auf „Handeln in hochgradig komplexen, dynamischen und durch Unsicherheit gekennzeichneten Situationen“ (S. 8) bezieht. Gnahs (2010) führt weiter aus, dass Kompetenz die erfolgreiche Bewältigung der komplexen Handlungsherausforderungen innerhalb der Situation umfasst (vgl. S. 21). Unter Berücksichtigung des inhärenten Handlungsbezugs kann formuliert werden, dass sich Kompetenzen „immer auf einen situativen Kontext [beziehen]“ (Wildt, 2006c S. 7). Die situationsbedingten Herausforderungen bewältigen Handlungsakteurinnen und -akteure mit ihren vorhandenen (kognitiven, affektiven, psychomotorischen) Dispositionen, aus deren Zusammenspiel sich ihre Kompetenz zusammensetzt (vgl. ebd., S. 7).

Gnahs (2010) schließt den Einsatz von Wissen, kognitiven und praktischen Fähigkeiten neben sozialen Verhaltenskomponenten (Haltung, Werte oder Gefühle)

⁵ Einen Überblick über die Debatte Mitte des 20. Jahrhunderts findet sich beispielsweise bei **Maag Merki, Katharina.** (2009). Kompetenz. *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, 492-506. (Sabine Andresen, Hrsg.) Weinheim: Beltz., S. 493

in das Konstrukt der Kompetenz ein. Dabei wird deutlich, dass Kompetenz nicht auf eine kognitive Dimension verkürzt werden kann und darf (S. 21). Das Konzept der Kompetenz umfasst damit Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Komponenten, die sich innerhalb der Bewältigung von (Handlungs-)Situationen zeigen und der beruflichen und/oder persönlichen Entwicklung nutzen (vgl. Wex, 2006b S. 20). Kompetenz kann vom Konzept der Intelligenz nach dem Beitrag von Maag Merki (2009) abgegrenzt werden. Kompetenz ist eine „kontextualisierte Fähigkeit“ (Maag Merki, 2009 S. 496), die sich auf die Bewältigung spezifischer Handlungssituationen bezieht, während Intelligenz hingegen als „generalisierbare Fähigkeit, neue Probleme zu lösen“ (ebd., S. 496) definiert werden kann.

Im Unterschied zum Begriff der Qualifikation, welcher stärker die Fähigkeit zur Bewältigung definierter (bspw. beruflicher) Situationen bezeichnet und damit verwendungsorientiert ausgelegt ist, zeichnet sich der Kompetenzbegriff laut Arnold (2010) neben der Situationsbedingtheit durch eine deutliche Subjektorientierung aus (vgl. S. 172). Diese kann in die Übernahme von Verantwortung und den Grad der Selbständigkeit ausdifferenziert werden (vgl. Wex, 2006b S. 20). Dieser Zusammenhang zeigt sich teilweise innerhalb der Definitionsversuche des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) bzw. des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR).⁶ Laut EQR umfasst Kompetenz,

„die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“ (EQR, 2008 S. C111/4).

Wenngleich der DQR „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen [bezeichnet], Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“, als zentrales Kompetenzkonstrukt formuliert, wird Kompetenz „in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (DQR, 2011 S. 4). Die Betonung der Übernahme von Verantwortung und des Grades der Selbst-

⁶ Der EQR und DQR sind in dieser Arbeit an andere Stelle ausführlicher beschrieben (siehe Kapitel 3.1).

ständigkeit, die laut EQR im Konstrukt der Kompetenz deutlich eingeschlossen sind, bleibt im Kompetenzverständnis des DQR aus.

Obwohl keine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs gegeben werden kann, ist allen vorgestellten Definitionen gemein, dass Kompetenz die „Entwicklung eines subjektiven Potenzials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Situationskontexten“ (Arnold, 2010 S. 173) umfasst. Dieses subjektive Potenzial bzw. „subjektive Handlungsvermögen“ (ebd., S. 173) lässt sich nicht auf eine kognitive Ebene reduzieren, sondern umfasst daneben die „Aneignung von Orientierungsmaßstäben und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit“ (ebd., S. 173). Neben der Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffes auf kognitive, emotionale und psychomotorische Dimensionen, können Kompetenzen in fachliche und überfachliche Ebenen aufgefächert werden. Fachliche Kompetenzen beziehen sich auf eine wissenschaftliche Disziplin bzw. einen spezifischen Gegenstandsbereich (vgl. Maag Merki, 2009 S. 496). Überfachliche Kompetenzen beziehen sich auf fächer- bzw. lebensbereichübergreifende Situationen und Herausforderungen, die sich durch eine sach-, tätigkeits-, feld- oder aufgabenübergreifende Qualität auszeichnen (vgl. ebd., 2009 S. 496).

Wie bereits im Vorangegangenen angedeutet, wird Kompetenz häufig als umfassende Handlungskompetenz beschrieben. Laut Erpenbeck und Heyse (1999) sowie Wildt (2006c) besteht Handlungskompetenz aus dem Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Erpenbeck und Heyse 1999; Wildt, 2006c S. 8). Dieses Verständnis hat sich vorrangig in der Berufsbildung durchgesetzt, ist aber auf in der Hochschulbildung anwendbar (vgl. Wildt, 2006c S. 8). Handlungskompetenz kann in heteronomen Lehr-Lernszenarien sowie in Selbstorganisation autonom aufgebaut werden (vgl. Wildt, 2006b S. 11). Durch diese Annahme eignet sich das Kompetenzverständnis deutlich besser für (hochschul)didaktische Überlegungen als übrige Herangehensweisen und liegt daher den in den folgenden Kapiteln ausgeführten Zusammenhängen zu Grunde. Bezeichnend ist allerdings, dass Handlungskompetenz erst dann entstehen kann, wenn Fachkompetenz mit den fachübergreifenden Kompetenzen in Verbindung gebracht wird und diese zusammenwirken (vgl. Wildt, 2006c S. 8). Wildt (2006c) bezeichnet die genannten Kompetenzbereiche als Schlüsselkompetenzen, die die „zentralen Dimensionen darstellen, in denen sich die Handlungskompetenz be-

schreiben lassen“ (S. 8). Die folgende Abbildung verdeutlicht die Interdependenz der genannten Kompetenzen.



Abbildung 1 Das Konstrukt der Handlungskompetenz (modifiziert nach Wildt, 2006b S. 8)

Ungeachtet der vielfachen Divergenzen in Bezug auf den Kompetenzbegriff stimmen aktuelle Konzepte von Kompetenz häufig der hohen Bedeutung von Übungs- und Lernprozessen für die Kompetenzentwicklung zu. Kompetenz gilt als lehr- und beeinflussbar und wird erfahrungsbasiert erworben bzw. entwickelt (vgl. Maag Merki, 2009 S. 495). Dabei wird betont, dass Kompetenzen „nur aus eigener Erfahrung plus Reflexion entstehen [können]“ (Gotzen, et al., 2006 S. 18). Wildt und Wildt (2006) stellen ein Stufenmodell der Kompetenzentwicklung vor, das die Entwicklungsstufen verdeutlicht. Beginnend mit der Stufe der Information im Zusammenspiel mit Vernetzung und Bedeutungszuwachs entsteht Wissen (vgl. S. 11). Sie führen weiter aus, dass „aus Wissen [...] Können [entsteht], wenn das Wissen praktisch angewendet wird“ (S. 11). Praktisches Handeln entsteht allerdings nur dann, wenn Einstellungen, Werte und Motivation hinzukommen. Kompetentes Handeln definieren sie dann, „wenn es an Standards orientiert ist und seine Angemessenheit überprüft werden kann“ (S. 11). Akademische Berufe zeichnen sich durch die Übernahme komplexer Situationen aus. Erst die verantwortliche Wahrnehmung dieser Situationen kann als professionelle Kompetenz bezeichnet werden (vgl. S. 11). Die Formulierung von Standards komplexer Situationen akademischer Berufe erscheint problematisch und gleichsam als Problem- punkt, der in die Debatte um Kompetenz- und Kompetenzentwicklung konstruktiv eingebettet werden muss (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 11).

Die Kompetenzkonstrukte des EQR bzw. DQR und die sich damit überschneidende Definition der Handlungskompetenz nach Erpenbeck und Heyse (1999) bzw. Wildt (2006c) werden als zentrale Begriffskonstruktionen innerhalb dieser Arbeit

für weitere Überlegungen verbunden und definiert. (Handlungs-)Kompetenz wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit wie folgt definiert: Nachgewiesenes, erfolgreiches Zusammenwirken und selbständiges, individuelles sowie sozial verantwortliches Nutzen von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, welches sich im Grad der reflektierten Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit ausdrückt bzw. misst.

2.2 Lernergebnisse als Operatoren für Kompetenzorientierung

Der Begriff Lernergebnis steht in enger Verbindung mit dem Begriff der Kompetenz. Denn im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) finden sich innerhalb der Modul- und Studiengangsbeschreibungen Kompetenzen in Form von gebündelten Lernergebnissen (vgl. DQR, 2011 S. 9). Der Begriff Lernergebnis beschreibt „was die Lernenden nach dem erfolgreichen Abschluss eines Lernprozesses wissen, verstehen bzw. können sollten“ (ECTS-Leitfaden, 2009 S. 13).⁷ Damit stellen Lernergebnisse überprüfbare Aussagen dar, die sich auf die zu erwartenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen von Studierenden beziehen, um eine bestimmte Qualifikation oder eine einzelne Komponente eines Programms abzuschließen (vgl. ebd., 2009 S. 13). Eine ähnliche Formulierung findet sich in den „Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates zu Einrichtung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR)“ (EQR, 2008). Hier wird erläutert, dass Lernergebnisse Aussagen über den Lernstand eines Lerners zulassen. Der Lernstand umfasst das, was er nach Abschluss eines Lernprozesses in der Lage ist zu tun. Lernergebnisse werden laut Europäischem Parlament und Rat „als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (EQR, 2008 S. CIII/4). Im Deutschen Qualifikationsrahmen (2011) werden Lernergebnisse neben der deutschen Ausdrucksweise mit der englischen Formulierung 'learning outcome' bezeichnet. Die dortige Definition überschneidet sich inhaltlich stark mit der des ECTS-Leitfadens (vgl. DQR, 2011 S. 9).

⁷ ECTS = European Credit Transfer System, „ECTS ist ein Instrument zur Gestaltung, Beschreibung und Durchführung von Programmen sowie zur Vergabe von Hochschulabschlüssen. [...] Ursprünglich wurde ECTS 1989 als Pilotprojekt im Rahmen des Erasmus-Programms eingeführt, um die Anerkennung von Studienzeiten, die durch mobile Studierende im Ausland absolviert wurden, zu vereinfachen. [...] ECTS ist ein Credit-System für die Hochschulbildung,, das im gesamten Europäischen Hochschulraum angewendet wird und folglich alle Länder umfasst, die am Bologna-Prozess mitwirken.[...] Die ECTS-beruhen auf dem Arbeitsaufwand der Studierenden [...]“ (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft, ECTS-Leitfaden, 2009 S. 3ff).

Um Lernergebnisse beschreiben zu können, werden häufig Verben benutzt, die eine Aussage bspw. über Kenntnisse, Verständnis, Anwendungsmöglichkeiten, Analyse- Synthese- und Evaluierungsfähigkeit ermöglichen (ECTS-Leitfaden, 2009 S. 14). Mit Hilfe von Lernzieltaxonomien können Lernergebnisse abgestuft bzw. hierarchisiert werden. Denn laut Wildt und Wildt (2006) ist eine „Operationalisierung von Lernzielen durch Operatoren auf Ebene der Lernergebnisse“ (S. 26) möglich.⁸ Richtungsleitend ist ebenfalls, dass die Formulierung von Lernergebnissen aus der Perspektive der Lernenden und nicht aus der Perspektive der Vorlesung erfolgen sollte (vgl. Könekamp, 2011 S. 211). Die im Folgenden dargestellte Tabelle führt beispielhaft Verben für Lernergebnisformulierungen an, die sich an der Lernzieltaxonomie für kognitive Lernziele nach Bloom (1964) orientieren. Sie verdeutlicht den Unterschied der Ebenen des Lernziels bzw. des Lernergebnisses.⁹

Lernziele	Lernergebnisse						
Evaluieren	beurteilen	argumentieren	voraussagen	wählen	prüfen	werten	klassifizieren
Synthetisieren	zusammensetzen	sammeln	organisieren	konstruieren	entwerfen	zusammenstellen	entwickeln
Analysieren	testen	kontrastieren	vergleichen	isolieren	gegenüberstellen	sortieren	kategorisieren
Anwenden	durchführen	berechnen	benutzen	herausfinden	eintragen	illustrieren	anwenden
Verstehen	darstellen	beschreiben	bestimmen	demonstrieren	erklären	erläutern	wiederholen
Wissen	schreiben	definieren	reproduzieren	auflisten	aufsagen	ausführen	skizzieren
Lernziele	Lernergebnisse						

Tabelle 1 Verben für die Formulierung von Lernergebnissen (modifiziert nach Bachmann, 2011a S. 37)

⁸ Weiterführend zum Thema Lernergebnisformulierung und Lernergebnisumsetzung siehe beispielsweise folgenden Beitrag:

Kennedy, Declan, Hyland, Aine, & Ryan, Norma (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. Abgerufen am 14. 05 2012 von http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf, in dem grundlegende Zusammenhänge zwischen Lernergebnissen und Lernzielen erläutert werden, sowie eine praktische Hilfe zur Formulierung von Lernergebnissen gegeben wird. Weiterführend dazu siehe beispielsweise auch

Pfäffli, Brigitta (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt. S. 77ff

⁹ Lernzieltaxonomien werden in dieser Arbeit an anderer Stelle ausführlicher bearbeitet (siehe Kapitel 5.1).

Da gebündelte Lernergebnisse Kompetenzen beschreiben, stellen Lernergebnisse die Operatoren für Kompetenzorientierung dar und können die Erfüllung der Forderung nach Kompetenzorientierung innerhalb der Bologna-Reform unterstützen und auf eine praktische Ebene transferieren (vgl. DQR, 2011 S. 9; ECTS-Leitfaden, 2009). Neben dieser Funktion wird durch den Gebrauch von Lernergebnissen die Forderung nach Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen bzw. Qualifikationen europaweit erfüllt. Denn durch den konsequenten Einsatz von Lernergebnissen können nicht nur Studien- bzw. Prüfungsleistungen verglichen werden, sondern auch Lernergebnisse verschiedener Bildungssysteme (vgl. Bachmann, 2011a S. 40). Dabei muss kritisch angeführt werden, dass die Formulierung und Konzeptionalisierung von Lernergebnissen als Kompetenzen eine komplexe und interdisziplinäre Aufgabe ist, die sich in einem stetigen Aushandlungsprozess befindet (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 11). Wildt und Wildt (2006) formulieren dazu wie folgt:

„Das kontextgebundene Handeln wird mit dem Kompetenzbegriff auf Standards bezogen, die nicht a priori vorgegeben sind, sondern erst im Konsens erzeugt werden müssen. Prozesse, die zu diesen vielfach auf Expertenurteilen [...] gegründeten Konsens führen, sind demgemäß gesellschaftlicher Provenienz. Studienreformen, die auf dem Konsens gesellschaftlicher Akteure beruhen, lassen sich also als Ergebnisse von unterschiedlichen Aushandlungsprozessen zwischen verschiedenen Akteuren beschreiben und bewerten“ (S. 12).

Um langfristig eine Transparenz von Lernergebnissen bzw. Abschlüssen zu erreichen, entsteht im europäischen Bildungsraum die Forderung nach einheitlichen Systemen der Vergleichbarkeit. Diese lassen sich derzeit in den Konzepten des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens (EQR/DQR) sowie dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) definieren. Das Tuning-Projekt¹⁰ „in dem unter Beteiligung von über 100 europäischen Universitäten in sieben Studiengangsbereichen versucht wurde, die Vielfalt der Curricula durch die Verständigung auf 'Competences' abzustimmen“ (Wildt, 2006b S. 5), kommt zum Schluss, gemeinsame Bezugspunkte für Vergleichssysteme zu formu-

¹⁰ „... 'Tuning-Projekt', in dem unter Beteiligung von über 100 europäischen Universitäten in sieben Studiengangsbereichen versucht wurde, die Vielfalt der Curricula durch die Verständigung auf 'Competences' abzustimmen. Auf diese Weise sollte über 'Learning Outcomes' Vergleichbarkeit hergestellt werden. 'Tuning' nicht über 'Contents', sondern 'Learning Outcomes' herzustellen, lässt den beteiligten Hochschulen ihre Unterschiedlichkeit ('Diversity'), ihre 'Freiheit' und 'Autonomie', ihre eigenen Wege zu den gemeinsamen Zielen zu gehen“ (Wildt, 2006b S. 5).

lieren. Im Ergebnis werden sie in „generic competences and skills“ („instrumental“, „interpersonal“ und „systemic“) sowie „subjective specific competences and skills“ (ebd., S. 5) unterschieden. Die im Tuning-Projekt herausgearbeiteten zentralen Bezugspunkte bzw. Kompetenzen können an die derzeitige Kompetenzdebatte innerhalb der Hochschuldidaktik in Deutschland angeschlossen werden und fördern ihre internationale sowie interdisziplinäre Ausrichtung (vgl. ebd., S. 5).

3 Bedingungskontext europäischer Bildungsraum

Zentrale Einflussgröße auf die Entstehung eines europäischen Bildungsraumes¹¹ ist der gestiegene Bedarf an bzw. die zunehmende Forderung nach lebenslangem Lernen. Europa ist von „einer rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft sowie Überalterung [geprägt]“ (EQR, 2006 S. 2). Daher müssen Strukturen geschaffen werden, die Europa bzw. die Europäische Union (EU) beständig in der Wettbewerbsfähigkeit und im sozialen Zusammenhalt stärken (ebd., S. 2). Dafür sind bereits in der in den 1990er Jahren entstandenen und häufig besonders in Bezug auf die derzeitige Umsetzung zitierten Bologna-Reform¹² Beschlüsse und Bedingungen für die Entwicklung eines europäischen Bildungsraumes definiert worden (vgl. Bleisch, et al., 2011 S. 17). Diese sind detailliert im Beitrag der Association of European Universities (CRE) in Zusammenarbeit mit dem UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) aufgeführt (vgl. CRE, UNESCO-CEPES, 1997 S. 10-12). An diesem Beitrag orientiert lassen sich zusammenfassend für die Situation Ende der 1990er Jahre nach Berendt (2006c) zentrale Punkte für die angestrebte Entwicklung in Europa anführen:

Neben Forderungen nach struktureller Entwicklung lebenslangen Lernens, lassen sich Bestrebungen der verbesserten Förderung der persönlichen und professionellen Entwicklung an Hochschulen formulieren (vgl. S. 7). Berendt (2006d) führt aus, dass die beschriebene Notwendigkeit einer strukturellen Entwicklung

¹¹ Häufig wird auch von einem Europäischen Hochschulraum gesprochen, der als European Higher Education Area (EHEA) bezeichnet wird (ECTS-Leitfaden, 2009). Zugunsten der besseren Übersichtlichkeit wird in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich der Begriff „europäischer Bildungsraum“ verwendet. Vertiefend siehe:

Bologna. 1999. Europäische Bildungsminister. (19. 06 1999). *der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister.* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) Abgerufen am 08. 06 2012 von http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf.

¹² Weiterführend zur Einführung und Umsetzung der Bologna-Reform siehe beispielsweise **CRE, UNESCO-CEPES.** (1997). *A European Agenda for Change. Papers on Higher Education.* 10-12. Bucarest;

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2012). *Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland.* Abgerufen am 11. 05 2012 von http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf;

Nickel, Sigrun (09 2011). *Zwischen Kritik und Empirie - Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148 .* (Sigrun Nickel, Hrsg.) Gütersloh: CHE.;

Ceylan, Firat, Fiehn, Janina, Paetz, Nadja-Verena, Schworm, Silke, & Harteis, Christian. (09 2011). *Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses - Eine Expertise der Hochschuldidaktik. Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148 , 106-122.* (Sigrun Nickel, Hrsg.) Gütersloh: CHE.

lebenslangen Lernens Auswirkungen auf die Aufgaben von Hochschulen beinhaltet. Hochschulen müssen zunehmend Innovationsstrategien fördern, „die sich auf die Organisation von Lerninhalten ... und Lehrmethoden beziehen“ (Berendt, 2006d S. 2), die diesen Entwicklungen gerecht werden. Ferner betreffen Forderungen auch die hochschuldidaktische Konstruktionsebene. Zentral ist dabei der Paradigmenwechsel im Shift from Teaching to Learning (vgl. Berendt, 2006c S. 7). „Wesentlicher Hebel für die genannten Veränderungen ... [stellen u. a.] geeignete hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsprogramme“ (ebd., S. 7) dar.

Der Europäische Rat von Lissabon beschließt zusätzlich im Jahr 2000, die „Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen“ (Lissabon, 2000 S. 2)¹³ als eine der Hauptbedingungen für die Entwicklung eines europäischen Bildungsraumes zu definieren. Mit den hier genannten Entwicklungen und der 2005 in Bergen¹⁴ beschlossenen Entwicklung von „untereinander kompatibler, verbindlicher nationaler Qualifikationsrahmen“ (Bleich und Johannsen, 2011 S. 17), wird Hochschullehre bzw. die Lehrtätigkeit an einer Universität, so bspw. Bleich und Johannsen (2011), – wie es zunächst scheint – verkompliziert (S. 17).

3.1 Intentionen und strukturelle Forderungen

Wurzeln der 1999 unterzeichneten Bologna-Deklaration für eine gesamteuropäische Studienreform¹⁵ lassen sich ursprünglich in politischen Initiativen und weniger in Entwicklungen finden, die von den Hochschulen selber ausgingen (vgl. Nickel, 2011 S. 9). Leitidee bildet, laut Nickel (2011), die Forderung „Europa im Eiltempo als gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraum zu profilieren“ (S. 9) und den Anteil an hochqualifizierten Arbeitskräften zu erhöhen (vgl. ebd., S. 9). Europa, bzw. die EU, soll zum „wettbewerbsfähigsten, dynamischsten und wissenschaftsbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt [werden]“ (Bachmann, 2011b S. 12). Dafür sind 1999 innerhalb der Bologna-Deklaration die folgenden Charakteristika und damit verbundene Begrifflichkeiten der angestrebten, einherge-

¹³ vgl. **Lissabon. 2000.** Europäischer Rat von Lissabon. 2000. *Schlussfolgerungen des Vorsitzes.* [Online] 24. 03 2000. [Zitat vom: 08. 06 2012.]

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#Anlagen.](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#Anlagen)

¹⁴ vgl. **Bergen. 2005.** Bergen-Kommuniqué. (05 2005). *Der europäische Hochschulraum - die Ziele verwirklichen.* (Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerien, Hrsg.) Abgerufen am 11. 05 2012 von http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf

¹⁵ „Mittlerweile haben sich ungefähr 50 europäische Staaten dieser Reformbewegung angeschlossen“ (Bachmann, 2011b S. 11).

henden Studienreform definiert worden. Sie haben seitdem Einzug in die Hochschulen und deren Gestaltung halten. Bachmann (2011b) fasst treffend zusammen¹⁶:

- „Die Neustrukturierung der Studiengänge (*bachelor/master/docotrare*),
- die Transparenz, Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Studienleistungen europaweit (*ECTS, workload, competencies*),
- Qualitätssicherung der Hochschulbildung (*EQF – European Qualifikation Framework/NQF – National Qualifikation Framework*),
- Neuausrichtung der Hochschulen auf gegenwärtige und zukünftige zu erwartende Entwicklungen in einer globalisierten, wissensbasierten Wirtschaft (*lifelong learning, employability, mobility*)“

(S. 12; Hervorhebungen im Original).

Grundlegende Zielsetzung der Reformbestrebungen bildet die Herstellung von Vergleichbarkeit der Abschlüsse bzw. Qualifikationen im europäischen Bildungsraum. So bestärkt der Europäische Rat von Barcelona¹⁷ im Jahr 2002 die Forderungen nach Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und postuliert den Bedarf an Instrumenten, „die die Transparenz gewährleisten“ (S. 2). Im September 2003 formulieren die europäischen Bildungsminister und Bildungsministerinnen im Berliner Kommuniqué¹⁸ dafür Überlegungen zur Erstellung eines Rahmens für die Vergleichbarkeit und Kompatibilität von Hochschulabschlüssen, „der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsleistung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (HQR, 2005 S. 2). Gleichzeitig wird die Verpflichtung aufgestellt, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im europäischen Bildungsraum zu entwickeln (vgl. ebd., S. 2).¹⁹ Betont wird dabei stets, dass der Rahmen für die Vergleichbarkeit von

¹⁶ Auf Grund der Übersichtlichkeit ist in dieser Arbeit auf eine Zusammenfassung zum Thema zurückgegriffen worden. Für detaillierte Ausführungen siehe **Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2012). *Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*. Abgerufen am 11. 05 2012 von http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf

¹⁷ vgl. **Barcelona. 2002**. Europäischer Rat von Barcelona. (15. 03 2002). *Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. Abgerufen am 08. 06 2012 von http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf

¹⁸ vgl. **Berlin. 2003**. Conference of Ministers responsible for Higher Education. (19. 09 2003). *Realising the European Higher Education Area*. Abgerufen am 08. 06 2012 von <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>

¹⁹ vgl. beispielsweise:

Hochschulabschlüssen (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse/HQR) und der allgemeine Rahmen für Abschlüsse (Europäischer Qualifikationsrahmen/EQR) in der EU komplementär sein müssen (vgl. EQR, 2006 S. 4). Innerhalb der Vereinbarungen von Bologna (1999) und Berlin (2003) einigten sich die zuständigen Ministerinnen und Minister auf Qualifikationsrahmen, die „auf Lernergebnissen aufbauende Deskriptoren“²⁰ beinhalten“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006 S. 4) und kommen damit der Forderung nach Vergleichbarkeit und struktureller Ähnlichkeit der Qualifikationsrahmen nach.

3.2 Ausgewählte Diskussionsthematiken

Es zeichnet sich ab, dass sich das Wissenschaftssystem in einem kontinuierlichen „Transformationsprozess“ (Reiber, 2007 S. 7) befindet. Denn laut Hochschulrahmengesetz (HRG 2007) haben Hochschulen

„im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen, Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft (und Kunst), die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln“ (Kapitel 1, Abschnitt 2, §8 Studienreform).

DQR. 2011. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen.

www.deutscherqualifikationsrahmen.de. [Online] 03 2011. [Zitat vom: 08. 05 2012.]

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.

EQR. 2006. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. 2006. *Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlamentes und Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel: s.n., 2006.

http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_eqf_rec_de.pdf.

EQR. 2008. Europäisches Parlament und Rat. 2008. *Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates zu Einrichtung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. [Online] 23. 04 2008. [Zitat vom: 30. 05 2012.] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.

HQR. 2005. Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK), & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (21. 04 2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen am 11. 05 2010 von

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf

²⁰ „Die Dublin-Deskriptoren legen als fächerübergreifende Beschreibung des Niveaus von Bachelor-, Master- beziehungsweise Doktoratsstudien das Leistungsprofil von Studierenden in Bezug auf den jeweiligen Abschluss fest“ (Bleisch, et al., 2011 S. 17). Sie gliedern sich in „Wissen und Verstehen (Faktenwissen), Anwenden von Wissen und Verstehen (Regelwissen), Urteilen (Problemlösen), Kommunikative Fähigkeiten (Darstellung), Selbstlernfähigkeit (Einstellung)“ (Bleisch, et al., 2011 S. 17). Siehe weiterführend beispielsweise

Dublin Descriptors. (23. 03 2004). *Dublin Descriptors*. Abgerufen am 09. 05 2012 von <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>

Studienreform ist daher keine einmalig durchgeführte und abgeschlossene Phase, sondern es handelt sich um einen stetigen Prozess, den es kontinuierlich neu zu hinterfragen und auf die aktuellen Gegebenheiten abzustimmen gilt. Studienreform bedeutet mehr als die Umstrukturierung von Studiengängen, wengleich die „Umstellung der Studienstruktur auf das Bachelor- und Mastersystem“ (Reiber, 2007 S. 7) das offensichtlichste und greifbarste Merkmal darstellt (vgl. ebd., S. 7). Berendt (2006b) führt ausweitend an, dass die Studienreform gewährleisten muss, dass sowohl die Studieninhalte an Veränderungen in der Berufswelt angepasst werden, als auch moderne Formen der Lehre und des Studiums neuesten lehr- und lerntheoretischen sowie methodisch-didaktischen Forschungsständen entsprechen müssen (S. 4). Weiter führt sie aus, dass die Studienreform verbindlich sichern muss, dass Studierende innerhalb des Studiums dazu befähigt werden „Studieninhalte wissenschaftlich selbständig zu erarbeiten und deren Bezug zur Praxis zu erkennen“ (ebd., S. 4).

Seit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration rankt sich eine Vielzahl von Debatten auf unterschiedlichen Ebenen um die bildungsbezogenen Entwicklungen im europäischen Bildungsraum. Anknüpfend an die Diskussionen zum aktuellen Studienreformprozess, können u. a. zentrale Thesen über die Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems, die damit verbundene Modularisierung von Studiengängen und die einhergehende Forderung nach Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme für Vergleichbarkeit im Studiensystem als exemplarische Diskurse aufgestellt und tiefergehend erörtert werden. Dies geschieht in den folgenden Abschnitten ausführlich.

3.2.1 Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems

Nach Diskussionen um die Zukunft des europäischen Bildungsraumes sind Anfang der 2000er-Jahre Restrukturierungen in der Hochschullandschaft geschaffen, bzw. so formuliert Welbers (2003b), „in allen Bereichen erzwungen worden“ (S. 1). Durch die stellenweise suboptimale Restrukturierung des universitären Systems und damit indirekt des Lehrens und Lernens an Hochschulen, setzt das Vorgehen an der zentralen „Nahtstelle des öffentlichen Bildungsauftrages“ (ebd., S. 1) an. Seit der Einführung des gestuften Studiengangsystems zeigt sich eine deutliche Ausdifferenzierung der Binnenstruktur. Weltweit existieren ca. 2500 unterschiedliche Studiengangsstrukturen, die sich in ihrem Selbstverständ-

nis, der Anerkennungs- und Anrechnungskultur stark unterscheiden und in stark voneinander abweichenden Bildungssystemen eingebettet sind. Die Vergleichbarkeit und unproblematische Anerkennung von Studien- bzw. Prüfungsleistungen im europäischen Bildungsraum gestalten sich dementsprechend bislang noch als kompliziertes Vorhaben (vgl. ebd., S. 6f). Als hauptsächliche Kritik wird neben der erwähnten Mangelhaftigkeit an Transparenz des neuen Studiensystems die unzureichende „Informiertheit der Akteure“ genannt, „insbesondere der Studierenden, die vor allem Betroffene dieser Studiengangsentwicklung sind“ (Jahn, 2003 S. 129). Auch das Fehlen systematischer Bedarfsanalysen zu Bachelor- sowie Masterabschlüssen wird häufig als ein wesentlicher Kritikpunkt der Studienreform und damit verbundener Studiengangskonzeptionen formuliert (vgl. ebd., S. 129).

Orientierungspunkte für die Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems bilden grundsätzliche Überlegungen zur Sozialisationsfunktion der Hochschulausbildung, zur Struktur einer wissenschaftlichen Disziplin und der Einbezug von berufspraktischen Überlegungen „sowohl im Sinne einer praktischen Vorbereitung als auch im Sinne einer Kritik an der bestehenden Berufspraxis“ (Merkt, 2006 S. 3). Zentraler Bezugspunkt ist das Konzept der Kompetenz und Kompetenzentwicklung, das Einzug in die Gestaltung von Studiengängen erhält (vgl. Auferkorte-Michaelis und Ladwig 2011 S. 98). Auferkorte-Michaelis et al. (2011) artikulieren prägnant: „Lehren und Prüfungen richten sich an Kompetenzen aus und die Berufsfeldorientierung wird zum Bildungsziel“ (S. 98). Die Kompetenzorientierung kann sich strukturell in gestuften und modularisierten Studiengängen, in studienbegleitenden Prüfungen und in den zentralen Qualitätssicherungselementen der Akkreditierung zeigen.²¹ Inhaltlich sollten Lernergebnisse und Lernergebnisbeschreibungen im Mittelpunkt der Ausgestaltung stehen (vgl. ebd., S. 98). Dabei handelt es sich um ambitionierte Vorsätze, deren effektive Umsetzung häufig auf der Strecke bleibt. Denn die strukturelle Reform und die damit verbundenen Forderungen für didaktische Konzeptionen können Neufassungen des Lehren und Lernens an Universitäten zwar begünstigen und

²¹ Akkreditierung = „Im Besonderen geht es bei der Qualitätssicherung durch Akkreditierung um das Setzen und Gewährleisten von fachlich-inhaltlichen Mindeststandards für die neuen Studiengänge... Für die Bachelor- und Masterstudiengänge ist vor allem zu klären, welche international anerkannten Standards zu gewährleisten und welche speziellen Profilierungen durch die jeweilige Hochschule bzw. den Fachbereich zu ermöglichen sind“ (Jahn, 2003 S. 131).

Rückschlüsse für die praktische Realisierbarkeit verdeutlichen (vgl. Wildt, 2003a S. 39). Aber die zentrale Ausgangsfrage, die während der Studiengangskonzeption zu beantworten ist und damit letztlich über deren Erfolg oder Misserfolg bestimmt, ist die schwierige Frage nach den Kompetenzen, die die Studierenden innerhalb des jeweiligen Studiengangs erwerben können bzw. sollten. Dabei handelt es sich um Fragen, deren Antwort nicht standardisiert oder allgemeingültig gegeben werden können. Berufsqualifizierende Forderungen für Bachelor- und Masterstudiengänge erschweren zudem eine eindeutige Beantwortung. Häufig wird die Bedeutung dieser Diskrepanz während der Studiengangskonzeptionen nicht ausreichend behandelt und demnach nur unzureichend beachtet (vgl. Jahn, 2003 S. 130; Wildt, 2003a S. 39).

Trotz häufiger Kritik am neuen Studiensystem zeigt sich, dass die neuen Strukturen die Reform zum Teil unterstützen und stabilisieren, da sie neben der Motivation, der Fachkultur und den Lernstrategien wesentlichen Einfluss auf die Planung und Durchführung, d. h. Gestaltung von Lernsituationen und Lernprozessen haben können (vgl. Welbers, 2003b S. 11).²² Damit gestufte Studiengänge als eine Chance und nicht als Widerstand für Studienreformumsetzungen genutzt werden können, müssen sie in verstärktem Ausmaß als Referenzstrukturen verstanden werden, die nicht vorrangig zu Harmonisierungstendenzen oder neuen Vereinheitlichungen führen sollen. Vielmehr sollten sie als Gestaltungsinstrument für das Einbringen von fachimmanenten Stärken und Ressourcen an der jeweiligen Hochschule begriffen werden (vgl. Jahn, 2003 S. 141).²³ Welbers (2003b) bezeichnet die derzeitige Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems als „mögliche[n] Experimentalraum für besseres Lehren und Lernen an Hochschulen“ (S. 10), dessen Potenzial nicht ungenutzt bleiben sollte (vgl. ebd., S. 10). Thesenartig kann weiterführend formuliert werden, dass „Studienreform [...] von der Realisierung vor Ort im Fachbereich [lebt]“ (ebd., S. 18), indem die

²² Eine ausführliche Darstellung inwiefern sich die Konzeptionen von Studiengängen und den inhärent vorhandenen Modulen positiv auf Lernsituationen und Lernprozesse auswirken, kann an dieser Stelle auf Grund des Umfangs dieser Arbeit nicht im Detail dargestellt werden. Ein ausführliche Erörterung findet sich beispielhaft bei

Pfäffli, Brigitta. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen.* Bern: Haupt. S 110ff

²³ Dieser Zusammen lässt sich beispielsweise bei Hellmann (2003) finden

Hellmann, Jochen. (2003). Warum gestufte Studiengänge eine Chance für die Studienreform sind. *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft*, 500-504. (Ulrich Welbers, Hrsg.) Bielefeld: UVW.

realen, existierenden Problemstellen, Modelle, Thesen und fachbereichs- sowie standortspezifischen Charakteristika in die Konzeption einfließen. Lebendige Gespräche über und der gewollte Einbezug von verschiedenen Interessensbezüge sind dafür notwendige Voraussetzungen und nützliche Weichenstellungen der Studiengangskonzeptionen bzw. -entwicklungen (vgl. ebd., S. 22).²⁴

Zentrale Herausforderung für die Konzeption neuer, gestufter Studiengänge und damit gleichzeitig eine Möglichkeit des Studienreformgewinns ist neben der Orientierung an (inter-)nationalen Standards die Orientierung an den Lernenden in der Hochschule, d. h. „die Lehre von den Adressaten her, den Studierenden aus zu denken“ (ebd., S. 22). Dadurch entwickeln sich die Aufgaben der Studiengangskonzeption und -entwicklung zu zwei der zentralen Ansatzpunkte von Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik versteht sich innerhalb dieses Prozesses als reflektierende, produzierende sowie agierende und gleichsam wissenschaftliche Disziplin, d. h. sie ist Bindeglied zwischen Reform- und Hochschulebene. Denn sie beschäftigt sich ausführlich mit der Frage nach der Beziehungssetzung des Lehrens und Lernens an Hochschulen und forscht danach, wie diese Beziehung, auch bzw. besonders unter Einfluss der Entwicklungen auf europäischer Ebene, kontinuierlich verbessert und ins Verhältnis gesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 11).

Es zeigt sich zusammenfassend, dass durch die neuen Studiengangsstrukturen und die damit verbundenen Möglichkeit der Ausdifferenzierung des Studienangebots passgenaue Angebote für die Deckung spezieller Bildungsbedarfe möglich werden. Daneben bleibt eine stetige (Neu-)Definition der Beziehung zwischen neuen Studienstrukturen und traditionellen Systemen weiterhin bedeutungsvoll für Studiengangsentwicklungen sowie -konzeptionen (vgl. Jahn, 2003 S. 134). Ausgehend von den im Vorherigen aufgezeigten Chancen, aber auch Problemlagen, die sich aus der Einführung eines gestuften Studiengangsystems ergeben, formuliert die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) bereits 2005 die „Notwendigkeit einer zweiten Welle der Reform“ (Wildt, et al., 2006 S. 6), welche von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008) und dem

²⁴ Eine Darstellung und Vertiefung von Erfolgsfaktoren für Studienreformprozesse findet sich beispielhaft bei Golle (2003).

Golle, Karin. (2003). Hochschuldidaktische Weiterbildung: Studienreformprozesse verstetigen. *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110*, 301-310. (Ulrich Welbers, Hrsg.) Bielefeld: UVW. S. 303

Wissenschaftsrat (2008) gleichermaßen betont werden (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 6; Hochschulrektorenkonferenz, 2008; Wissenschaftsrat, 2008). Weitere Entwicklungen bleiben abzuwarten.

3.2.2 Modularisierung in gestuften Studiengängen

Ein Modul, so Hofmann (2006), „wird durch die immanente Verbundenheit der Lehr- und Lernerfahrung im Hinblick auf die Erreichung eines oder mehrerer bestimmter, im Curriculum abzubildender Lernziele charakterisiert.“ (S. 2). Wurde der Begriff des Moduls in den 1990er Jahren noch als „ein Cluster von Lehrveranstaltungen definiert“ (ebd., S. 2), erfolgt derzeit eine stärkere Inbezugnahme des Lernbegriffs und der Erfahrungen der Lernenden. Weiter führt Hofmann (2006) aus, dass Modularisierung den Prozess der Planung und Herstellung von Modulen sowie die Einführung und Durchführung derselben darstellt. Die kontinuierliche Überprüfung dieser Elemente führt zu einer stetigen Neudefinition und Anpassung der Module und bildet ein Kernelement des Modularisierungsprozesses (vgl. ebd., S. 2). Laut Welbers (2006) bietet „Modularisierung an sich [...] noch keinen Reformschritt per se“ (S. 12). Zum Reformschritt wird Modularisierung erst, sobald ihre Umsetzung und Gestaltung konkret definiert werden und sich deutlich zeigt, wie sie strukturell auf „nachhaltige Qualitätsfragen der Lehre bezogen wird“ (S. 12). Modularisierung kann eine Chance für die Universität darstellen, wenn „bei einer standortspezifischen Modularisierungsstrategie“ (ebd., S. 10) spezifische Schwerpunkte gesetzt werden. Modularisierung stellt damit eine Chance für Universitäten dar, sofern sie als „curriculare(s) Organisationsprinzip“ (ebd., S. 10) und damit als „Möglichkeit [...] Studiengänge in hochschuldidaktischer Perspektive beträchtlich zu verbessern“ (ebd., S. 10) verstanden und eingesetzt wird.²⁵

²⁵ Ausführlicher zum Thema „Modularisierung als Chance für Universitäten“ siehe beispielsweise

Huber, Ludwig. (2003). Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft.* , 43-59. (Ulrich Welbers, Hrsg.) Bielefeld: UVW. S. 52ff;

Hellmann, Jochen. (2003). Warum gestufte Studiengänge eine Chance für die Studienreform sind. *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft* , 500-504. (Ulrich Welbers, Hrsg.) Bielefeld: UVW.

So wie die Orientierung an Berufsfeldern richtungsweisend für die Gestaltung von gestuften Studiengängen ist, wird auch in der Gestaltung von einzelnen Modulen eine Berufsfeldorientierung angestrebt (vgl. ebd., S. 1). Daher beinhalten Module stets Lernzielorientierungen, die mit Qualifikationsbestimmungen von Studiengängen in Verbindung stehen, welche sich auf Berufsfelder beziehen. Modularisierung bietet damit einen konkreten Ansatzpunkt für Studiengangsentwicklungsplanung und zur „Entwicklung von Kernkurricula für die Berufsorientierung“ (ebd., S. 1). Studiengangsentwicklung, Modularisierung und die Gestaltung von Modulen stehen in einer dynamischen Interdependenz und schließen eine Berufsfeldorientierung als übergeordneten Orientierungspunkt stets mit ein. Der Berufsfeldorientierung voran gehen Berufsfeldanalysen, die in die curriculare Gestaltung von Modulen und in die Inhalte des gesamten Studienganges einfließen (vgl. ebd., S. 1). Die Hauptschwierigkeit innerhalb der Modularisierung von Studiengängen entspringt aus der effektiven Gestaltung der Diskrepanz zwischen dem zunehmenden Wunsch nach „Berufsnützlichkeit der Studienangebote“ (Jahn, 2003 S. 130) und der fortwährend geringeren Möglichkeit der Antizipation künftiger Absolventinnen und Absolventen in Bezug auf ihre zukünftigen beruflichen Herausforderungen (vgl. ebd., S. 130).

Inhaltlich lehnen sich Module und Modulbeschreibungen an das Konzept der Kompetenzorientierung im europäischen Bildungsraum an. Denn „die deutsche KMK (Kultusministerkonferenz) verlangt Modulbeschreibungen mit Angabe von Kompetenzen“ (Fischer-Blum, 2005 S. 119). Mit Hilfe von Lernergebnisbeschreibungen können Modulinhalte definiert werden. So können Lernergebnisse das Lernen in einem Modul wesentlich spezifizieren, da sie innerhalb eines Moduls konzentriert und überschaubar zusammengefasst sind (vgl. Wex, 2006b S. 25). Die Formulierung von relevanten Lernergebnissen ist laut Hofmann (2006, vgl. S. 2) grundsätzlich auf drei Ebenen vorzunehmen:

1. Makroebene

Auf der Makroebene werden Lernergebnisse definiert, die sich auf die zu erreichenden Kompetenzen des gesamten Studiengangs beziehen und unterschiedliche Niveaustufen beinhalten (vgl. etwa die „Dublin Descriptors“).

2. Mesoebene

Die Mesoebene umfasst Lernergebnisse, die sich auf ein spezifisches Fach bzw. eine disziplinäre Einheit beziehen und in einer Relation zum Gesamtziel des Studiums formuliert werden.

3. Mikroebene

Auf der Mikroebene sind schließlich Lernergebnisse zu formulieren, die einzelne Lerneinheiten umfassen. Auf dieser Ebene wird deutlich, welche Kompetenzen durch die Lehrveranstaltungen konkret vermittelt und gefördert werden.

Die auf der Mikroebene erforderliche Arbeitszeit der Studierenden wird in ECTS-credits ausgedrückt (ein ECTS-credit = 25-30h Arbeitszeit/workload). Im Idealfall erwerben die Studierenden die ECTS-credits nur dann, wenn sie nachweisen können, dass sie das angestrebte Lernergebnis erreicht haben. Dieser Nachweis findet in Prüfungen statt (vgl. ebd., S. 12). Aus dem Konzept der Modularisierung und einem entsprechenden Credit-System bzw. Leistungspunktesystem leiten sich entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung der Prüfungen und weiterführend auch für Lehr- und Lernsituationen ab (vgl. ebd., S. 12). Die strukturelle Verknüpfung von Studiengangsgestaltung, Modularisierung und der Gestaltung von einzelnen Modulen wird an dieser Stelle deutlich. Damit sind weitreichende Konsequenzen auf der didaktischen Konstruktionsebene von Lehrveranstaltungen bzw. Prüfungen an Universitäten verbunden.

3.2.3 Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme

Auf europäischer Ebene entsteht der Versuch, mit Hilfe von Qualifikationsrahmen Kompetenzen vergleichbar zu machen, indem sie in Form von verallgemeinerten Lernergebnissen formuliert werden (vgl. Wex, 2006b S. 20). Deutlich wird dies in der beispielhaften Definition nach Wex (2006b): Demnach sind „Qualifikationsrahmen Instrumente zur Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Bündels an Kriterien zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus“ (S. 25). Kompetenzen werden innerhalb von Qualifikationsrahmen als Lernergebnisbündel verstanden. Für die Formulierung von angestrebten bzw. erwarteten Kompetenzniveaus werden in Qualifikationsrahmen Lernergebnisbündel beschrieben. Qualifikationsrahmen stellen damit ein übergeordnetes Maß der Orientierung dar (vgl. ebd., S. 25). Die durch Lernergebnisse beschriebenen,

zu vergleichenden und transparenten Qualifikationen umfassen die Bereiche der Arbeitsbelastung, des Niveaus, der erwarteten Lernergebnisse und Kompetenzen sowie Profile des Abschlusses (vgl. ebd., S. 17). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betont in Zusammenarbeit mit der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005) zusätzlich, dass erst mit Hilfe der Qualifikationsrahmen transparente Beschreibungen der Qualifikationen ermöglicht werden, „die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll“ (HQR, 2005 S. 3; vgl. auch Wex, 2006a S. 17). So wird die zunehmend komplexer werdende Hochschullandschaft und die in ihr verorteten Abschlüsse verständlicher und nachvollziehbarer, d. h. transparenter, gestaltet. Die Vielfalt der Qualifikationen in Europa mit Hilfe von Qualifikationsrahmen kann damit einheitlich(er) dargestellt werden (vgl. HQR, 2005 S. 2).

Qualifikationsrahmen werden demnach durchaus als Notwendigkeit und Chance gesehen, den europäischen Bildungsraum konstruktiv und transparent zu gestalten. Die Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005) formulieren zusammenfassend in ihrem Beitrag den Nutzen von Qualifikationsrahmen wie folgt:

1. „Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international [...]
2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber
3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung [...]
4. Erleichterung der Curriculumsentwicklung [...]
5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext“ (HQR, 2005 S. 3).

Der Europäische sowie der Deutsche Qualifikationsrahmen (EQR/DQR) und auch der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) beziehen die Forderung nach Verbesserung der Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen ein, indem sie mit Hilfe der „Dublin Descriptors“ formuliert werden, die empirisch im „Tuning-Projekt“²⁶ der European University Associa-

²⁶ Weiterführend zum Thema Tuning-Projekt siehe beispielsweise **Fischer-Blum, Karin.** (2005). Learning-Outcome - ein Paradigmenwechsel? *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116*, 118-123. (Ulrich Welbers, & Olaf Gaus, Hrsg.) Bielefeld: Bertelsmann.

tion (2008) belegt sind (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006 S. 3). Die erwarteten Lernergebnisse können damit u. a. auf Ebene der Hochschulabschlüsse verbindlich und standardisiert formuliert werden (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 5; HQR, 2005 S. 3). Den Studiengängen werden durch diese Gestaltungshilfen auf einer allgemeinen Ebene Kompetenzen zugeordnet. Aus dieser Zuordnung lassen sich Konsequenzen für die Studiengangsentwicklung und -gestaltung ableiten und nutzbar machen (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 5).

Neben fachspezifischen Qualifikationsrahmen existieren derzeit der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vom 22.03.2011, der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vom 23.04.2008 sowie der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse vom 22.04.2005 (vgl. Wex, 2006b S. 25; DQR, 2011; EQR, 2006; HQR, 2005; Bleisch, et al., 2011). Die Vergleichbarkeit von Kompetenzen geschieht durch die Erstellung einer Zuordnungsmatrix, die auf den jeweiligen Qualifikationsrahmen abgestimmt wird. Im Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen umfasst diese Matrix acht Niveaustufen, die drei Lernergebnisbereiche miteinander kombiniert: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Wex, 2006b S. 20). Die Kompetenzkategorien des HQR²⁷ umfassen Wissen und Verstehen sowie Können. Laut Hochschulrektorenkonferenz et al. (2005) umfasst die Kategorie Wissen und Verstehen „die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz)“ (HQR, S. 3). Die Kategorie Können hingegen umfasst „Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten“ (ebd., S. 3). Darauf aufbauend findet sich in dieser Zuordnung „die kommunikative und soziale Kompetenz wieder“ (ebd., S. 3).

Wenngleich ersichtlich wird, dass Qualifikationsrahmen Instrumente der Klassifizierung von Abschlüssen darstellen und erwartete Lernniveaus in Form von Lernergebnisbündel bestimmt werden können, werden die verwendeten Deskriptoren kritisch gesehen, da sie – so kritische Stimmen – „zu allgemein gehalten“ (Wex, 2006b S. 25) sind. Auf Grund dieser Unschärfe eignen sie sich nicht für Messungen in Prüfungsverfahren (vgl. ebd., S. 25). Für Modulkonzeptionen eines Studiengangs können die in den Qualifikationsrahmen beschriebenen

²⁷ Auf Grund der Spezifizierung dieser Arbeit auf Hochschule wird auf die detaillierte Darstellung des EQR bzw. DQR verzichtet.

nen Lernergebnisse allerdings durchaus nutzbar gemacht werden (vgl. ebd., S. 25). Im Hinblick auf die angestrebte Vergleichbarkeit von Ausbildungsgängen bzw. Studiengängen europäischer Hochschulen, lassen sich „nicht unerhebliche Abstimmungsprobleme“ (Wex, 2006a S. 21) erkennen.

4 Umriss der Hochschuldidaktik

Bevor auf die Umriss der Hochschuldidaktik eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Diskussion des Begriffs und des Begriffsverständnisses. Abgeleitet aus dem griechischen Wort „didaskein“ bedeutet Didaktik „Lehre“ (Siebert, 2006 S. 1) und damit verbunden „lernen machen, Lernen in Gang setzen“ (Wildt, 2006a S. 2) bzw. „lehrbar“ (Bachmann, 2011b S. 13).²⁸ Lehren und lernen stehen damit stets in einem engen Bezug zum Begriff der Didaktik. Das Verständnis des Verhältnisses zwischen diesen Begriffen ist wandelbar und kann divergent bestimmt werden (vgl. Huber, 2001 S. 1044; Peterßen, 1992 S. 16; Peterßen, 2001 S. 12).²⁹ Da daher eine grundsätzliche Klärung der Beziehung zwischen den genannten Begriffen nicht allgemeingültig definiert werden kann, werden im Folgenden Perspektiven aufgezeigt, den Begriff Didaktik im Kontext des Lehrens und Lernens an Hochschulen im Sinne einer Hochschuldidaktik im Rahmen dieser Arbeit zu definieren. Richtungsleitend erweist sich dabei die Annahme Peterßens (1992), dass didaktische Theorien stets zu rationaler Begründbarkeit didaktischen Handelns befähigen (vgl. S. 14ff). Eine an dieser Stelle zu erörternde Didaktik muss demnach den ihr inhärenten Bezugsrahmen der Hochschule als Legitimationsgrundlage für dortiges gerechtfertigtes Handeln umfassen und stetig kritisch hinterfragen (vgl. Peterßen, 1992 S. 14ff).

So lässt sich formulieren, dass Hochschuldidaktik grundsätzlich Wissen über Lehren und Lernen, das im universitären bzw. hochschulischen Kontext stattfindet, erarbeitet. Im Sinne der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) handelt es sich bei Hochschuldidaktik um ein eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das sich als anwendungsorientierte Disziplin gleichsam auch als Dienstleistung versteht, indem es Hochschullehrenden dieses Wissen in Form von Kontext- und Begründungswissen sowie als Handlungsrepertoire zur Verfügung stellt (vgl. Battaglia, 2010 S. 28). Mit Hilfe der Definition nach Köck (2002a) kann der Be-

²⁸ Grundlegend zum Thema Didaktik siehe

Comenius, Johann Amos (1993). Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. (8. überarbeitete Auflage). (A. Flitner, Übers.) Stuttgart: Klett-Cotta.

²⁹ „Das Verständnis [...] ist bei den für die Hochschulen zuständigen Bundesländern und ihrer Gesetzgebung keineswegs eindeutig, so dass eine klare, gemeinsame geteilte Begriffs- und Aufgabendefinition bislang ein Desiderat darstellt“ (Graebner, et al., 2011 S. 544). „Die Geschichte der Didaktik hat *kein einheitliches Verständnis über den Begriff und die Disziplin der Didaktik* entwickelt und überliefert“ (Hervorhebung im Original, Peterßen, 1992 S. 67). Eine Übersicht über bestehende Definitionen des Begriffs „Didaktik“ lässt sich beispielhaft nachlesen bei **Peterßen, Wilhelm** (1992). Lehrbuch Allgemeine Didaktik. (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ehrenwirth.

griff Hochschuldidaktik deutlicher gefasst werden. Er führt an, dass innerhalb des Wissenschaftsgebiets Hochschuldidaktik auf einer forschenden Ebene übergeordnet das Verhältnis zwischen Lehre, Forschung und Studium erörtert werden müssen, indem historische Sichtweisen mit aktuellen Entwicklungen und Perspektiven verbunden werden (vgl. S. 297). Dabei handelt es sich um einen stetig un abgeschlossenen Prozess, da Hochschuldidaktik in ein „sich stets wandelnde[s] gesellschaftliche[s] Spannungsfeld, der Sozialisation, Ideologisierung, wirtschaftlichen und politischen Prozesse“ (Köck, 2002a S. 297) eingebettet ist, das sich auf Entwicklungen innerhalb der Hochschuldidaktik und ihrer Bezugsgrößen auswirkt (vgl. ebd., S. 297). Hochschuldidaktik stellt demnach im Wesentlichen ein forschendes Wissenschaftsgebiet dar, das sich bedingt durch das erwähnte Spannungsfeld in einem stetigen Aushandlungsprozess der Bezugsgrößen befindet.

Webler (2007) weist innerhalb der Diskussion um den Begriff der Hochschuldidaktik auf eine mögliche Problematik hin, indem er formuliert, dass es durch den Begriffsbestandteil „-didaktik“ zu einer verkürzten Sichtweise des tatsächlichen Begriffs der Hochschuldidaktik kommen könnte und lediglich „die Übertragung und praktische Umsetzung der relevanten erziehungswissenschaftlichen Begriffe, Theorien und kategorialen Ansätze auf den Hochschulbereich“ (S. 2) als zentrale Bedeutung von Hochschuldidaktik angesehen würden. Weiterführend betont er deutlich, dass Hochschuldidaktik in keinem Fall auf eine reine Untersuchung mikrodidaktischer Voraussetzungen und Bedingungen begrenzt werden dürfe. Es ginge vielmehr um die Erforschung von Lehre und die Nutzbarmachung der Gesamtheit der sie – die Hochschuldidaktik – umgebenden Bedingungen und Diskussionen im Kontext von Hochschule (vgl. ebd., S. 2). Hochschuldidaktik ist damit einerseits „anwendungsbezogene Forschungsdisziplin“ (ebd., S. 3) sowie andererseits „Alltagspraxis in der Lehre“ (ebd., S. 3).³⁰

Abgeleitet aus dem Selbstverständnis der Universität, grenzt sich Hochschuldidaktik insbesondere deutlich vom schulischen Kontext ab. Verdeutlicht durch das Postulat der „Bildung durch Wissenschaft(en)“ (Huber, 2001 S. 1043), stellen Hochschulen Orte der Vermittlung von Wissenschaft und ständigen Erkenntnis-

³⁰ Forschende Einrichtungen, denen Professuren zugeordnet sind finden sich in Deutschland an der Technischen Universität Dortmund (Prof. Johannes Wildt) und an der Universität Hamburg (Prof. in Marianne Merkt). Daneben existieren weitere Professuren (deutschlandweit etwa fünf), die das Thema Hochschuldidaktik neben ihren sonstigen Forschungsgebieten, z. B. Pädagogische Psychologie oder Erwachsenenbildung, zumindest angrenzend behandeln (vgl. Battaglia, 2010 S. 30).

prozessen dar. Damit sind sie Teil eines Wissenschaftssystems, in dem Wissen kontinuierlich revidiert und neu hinterfragt wird. Gleichzeitig sind sie in ihrer Differenzierung deutlich nach „Fächern, Forschungseinrichtungen und methodischen Paradigmen“ (ebd., S. 1043) ausgerichtet. Schule hingegen ist (eher) ein Ort der Vermittlung und Tradierung von grundlegendem, gesichertem Wissen im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik (vgl. ebd., S. 2). Ein weiteres entscheidendes, angrenzendes Charakteristikum der Universität stellt die „Autonomie von Forschung und Lehre und der Grundsatz der akademischen Selbstverwaltung“ (Ott, 2002 S. 298)³¹ im Gegensatz zum schulischen Kontext dar. Basierend auf dieser besonderen Rechtslage ist die Universität wesentlich geringer an rechtliche Strukturen und Verordnungen gekoppelt als der Schulbereich, wodurch die Stabilisation der universitären Freiheit gewährleistet wird (vgl. Ott, 2002 S. 298; Webler, 2007 S. 3).

Definitiv wird innerhalb dieser Arbeit der Begriff Hochschule und der Begriff Universität synonym verwendet. Wenngleich Hochschule auch als übergeordneter Begriff neben dem Begriff der Universität weitere Begriffe – wie bspw. wissenschaftliche Hochschulen, Musikhochschulen, pädagogische Hochschulen oder Fachhochschulen³² – umschreibt, ist bei Verwendung des Begriffs Hochschule immer Hochschule in Form von Universität gemeint (vgl. Ott, 2002 S. 298f). Abgeleitet aus diesem Verständnis stellt Universität eine spezifische Form von Hochschule dar, die in verschiedene Fakultäten gegliedert ist und das Ziel einer wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung verfolgt (vgl. Köck, 2002b S. 738). Innerhalb dieser Arbeit ist mit dem Begriff Hochschule demnach stets Universität gemeint, wenngleich mit dem Begriff Universität nicht rückwirkend angrenzende Formen von Hochschule gemeint sind.

Auf Grund der komplexen Struktur des universitären Gefüges, d. h. Differenziertheit der Forschungsfelder und -paradigmen, erweist sich die Ableitung von hochschuldidaktischen, allgemeinen Konsequenzen als „äußerst problematisch“ (Huber, 2001 S. 1044). Erschwerend kommt hinzu, dass, bedingt durch die Tradition deutscher Hochschulen und insbesondere mit Blick auf die Universitäten in Abgrenzung zu den Fachhochschulen, die Reflexion über hochschulisches Lehren

³¹ vgl. Grundgesetz (GG), 1949 Artikel 5, Absatz 3: „Forschung Lehre sind frei.“

³² Innerhalb von Deutschland wird dabei in „öffentliche, kirchliche und private Hochschulen“ (Ott, 2002 S. 298) unterschieden.

und Lernen als Forschungsgegenstand sowie damit darauf aufbauende didaktische Forschungsvorhaben bzw. Entwicklungen „mitnichten selbstverständlich [...] oder gar [zu] allgemein pädagogischer Wissenschaft gemacht wird“ (ebd., S. 1042). Wesentliche, fächerübergreifende, hochschuldidaktische Konsequenzen, die sich aus dem hier erläuterten Begriffsverständnis unter Berücksichtigung des geschilderten Bedingungsfeldes des europäischen Bildungsraums ergeben, werden im Folgenden aufgestellt und tiefergehend erläutert. Der Anspruch auf Allgemeingültigkeit kann dabei ebenso wenig Ziel der Auseinandersetzungen sein, wie eine umfassende Darstellung aller sich aus den Zusammenhängen ergebenden Diskussionsthematiken.

4.1 Gegenstand und Anliegen von Hochschuldidaktik

Wildt (2005a, S. 89) charakterisiert den derzeitigen Zustand der Hochschuldidaktik in Deutschland als

„eine differenzierte Landschaft, gebildet aus Zentren, Arbeitsstellen, Abteilungen von Instituten, Projekten, Programmen, Netzwerken und einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die eines verbindet: Das Interesse an Lehre Studium und Prüfung, teils mehr unter forschender und entwickelnder, teils mehr unter gestaltender Perspektive.“

Dass es sich hierbei um eine moderne und komplexe Betrachtungsweise von hochschuldidaktischen Strukturen und Beschäftigungsfeldern handelt, wird im Verlauf des Kapitels ersichtlich.³³ Ausdifferenziert umfasst die Definition des Gegenstandes der Hochschuldidaktik eine Mikro- sowie eine Makroebene. Auf der Mikroebene befasst sich Hochschuldidaktik mit der Frage, was „gute Lehre“ charakterisiert und welche Indikatoren für eine „gute Lehre“ an Hochschulen damit verbunden sind (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 98). Die Auswertung und Beeinflussung von Lernsituationen und Lernumwelten sowie die damit verbundene Analyse von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen sind zentrale Handlungsfelder der Hochschuldidaktik (vgl. Reiber, 2007 S. 7). Bereits Thieme (1977) verfolgt den Ansatz, hochschuldidaktische Themen im Bereich der Lerntheorie und Lernstrategien an Hochschulen zu verorten (S. 68). Neueste Formulie-

³³ Siehe weiterführend zum Thema Hochschuldidaktik in Deutschland aktuell beispielsweise **Wildt, Johannes.** (2005a). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 115*, 87-104. (Sabine Brendel, Karin Kaiser, & Gerd Macke, Hrsg.) Bielefeld: Bertelsmann.

rungen bringen diesen Ansatz auf den Punkt: „Als Hochschuldidaktik lassen sich alle Lehrprozesse an Hochschulen bezeichnen, die das Lernen an Hochschulen gestalten“ (Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 96). Grundlegend geht es stets um die Systematisierung von hochschuldidaktischen und lehr- bzw. lerntheoretischen Erfahrungen in Verbindung mit aktuellen Forschungsergebnissen (vgl. Wildt, 2005a S. 91). Wenngleich in dieser Hinsicht Einstimmigkeit in der Umschreibung des Gegenstandsbereichs von Hochschuldidaktik besteht, wird die Gegenstandseingrenzung häufig dennoch „nur unscharf umrissen“ (Reiber, 2007 S. 14f). Hochschuldidaktische Fragen bewegen sich einerseits auf der Ebene methodischer Aspekte des Lehrenden und dessen Training; andererseits gewinnen Fragen in Bezug wissenschaftliche und forschende Analyse der Kontextbedingungen an Bedeutung (bspw. die Frage nach der Legitimation von Bildungsinhalten) (vgl. ebd., S. 14f). Tippelt (2007) führt im Bezug zu dieser Diskrepanz prägnant an, dass sich „Hochschuldidaktik nicht nur auf Aspekte der konkreten Gestaltung von Lehrveranstaltungen [beschränkt], sondern bereits mit der Vorbereitung eines Lehrangebots [beginnt] und auch Nachbereitung und Evaluation [umfasst]“ (S. 139). Hochschuldidaktik beschäftigt sich demnach mit der Gestaltung von einzelnen Lehrveranstaltungen sowie der Gestaltung von Lehrveranstaltungsreihen (inklusive Vor-, Nachbereitung und Evaluation) als auch mit der Gestaltung ganzer Studiengänge (vgl. Reiber, 2007 S. 10). Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) formuliert treffend, dass Hochschuldidaktik stets einen Teil der „kritischen Selbstreflexion der Wissenschaft in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft und auf ihrer Vermittlung“ (Huber, 2007 S. 81) darstellt. Thieme (1977) führt an, dass hochschuldidaktische Ziele am Wandel der Hochschulen orientiert entwickelt werden (S. 68). Die Prozesse der Zielentwicklung und Zieldefinition müssen demnach stets neu vollzogen werden.

Hochschuldidaktik bildet ein eigenes Wissenschaftsgebiet, in dem die aufgeführten Zusammenhänge forschend entwickelt werden, mit dem übergeordneten Ziel der Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium (vgl. Tenorth und Tippelt, 2007 S. 324). Reiber (2007) betitelt die Erziehungswissenschaft als forschende Disziplin innerhalb der Hochschuldidaktik, da der erziehungswissenschaftliche Gegenstand „eine hohe Schnittmenge mit dem der Hochschuldidaktik aufweist“ (S. 19). Denn innerhalb der Erziehungswissenschaft und innerhalb der Hochschuldidaktik geht es um „Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Indi-

viduen und sozialen Systemen, deren Bedingungen, Gestaltung und Auswertung“ (ebd., S. 19). In Diskrepanz dazu steht die These der Interdisziplinarität hochschuldidaktischer Forschung bzw. hochschuldidaktischen Handelns. Denn da sich Hochschuldidaktik auf der Handlungs- und Analyseebene von Studium und Lehre mit verschiedenen Wissenschaftsgebieten und den jeweiligen, disziplinären Perspektiven beschäftigt, so sollten im Sinne einer interdisziplinären Herangehensweise Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster fachlicher Herkunft im Bereich der Hochschuldidaktik arbeiten (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 97).

4.2 Geschichtliche Entwicklungen und neue Bewegungen

Die Anfänge der Umsetzung von hochschuldidaktischen Strategien und Ansätzen in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich in den 1960er Jahren bestimmen (vgl. Huber, 2007 S. 78). Hochschuldidaktik ist kein neues Phänomen. Bereits Ende der 1960er Jahre fand das Thema Gehör in den Hochschulreformdiskussionen und lässt sich auch in den Hochschulreformen des 19. Jahrhunderts wiederfinden. Schon bei Philosophen des 18. Jahrhunderts taucht der Wunsch nach Verbesserung der Hochschullehre und des Studiums auf (vgl. Battaglia, 2011 S. 53). Aus Tagungen der Bundesassistentenkonferenz (BAK) in den 1960er Jahren entsteht eine erste Satzung zur Förderung der Hochschulreform und umfasst Strategien der Hochschuldidaktik zur Verbesserung der Lehre (vgl. Huber, 2007 S. 78). Daneben ist 1968 von der UNESCO eine Untersuchung zum Lehren und Lernen an Hochschulen einberufen worden. Diese politisch motivierte Wurzel der Hochschuldidaktik stellt die Forderung auf, einen deutlichen Praxisbezug im Studium herzustellen (vgl. Reiber, 2007 S. 9). Durch diese Ereignisse angestoßen, sind in den 1960er Jahren die ersten hochschuldidaktischen Institutionen entstanden, so dass Hochschuldidaktik erstmals zu einem Fachgebiet wurde, das sich wissenschaftlich und reflektiert mit Lehre und Studium an Hochschulen befasst (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 96). Laut Reiber (2007) legten Webler und Wildt die damaligen ersten grundlegenden Zugänge dafür vor (S. 10). Hochschuldidaktik wird als Ausbildungsforschung betitelt und soll wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Studienreform leisten. Webler und Wildt definieren dafür erstmals die unterschiedlichen Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen hochschuldi-

daktischen Denkens und Handelns und differenzieren das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik deutlich aus (vgl. S. 10).

Seit den 1970er Jahren stellt Hochschuldidaktik ein wichtiges Thema innerhalb der Diskussion um die Qualitätsverbesserung der Lehre dar und forscht nach „alternative(n) Formen akademischer Wissensvermittlung“ (Tippelt, 2007 S. 137). In der Gründung des „Arbeitskreises für Hochschuldidaktik“ (AHD) im Jahre 1968, welcher 1971 unter Beeinflussung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) in „Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik“ umbenannt wurde, manifestiert sich die wachsende Bedeutungszuschreibung der deutschen Hochschuldidaktik in dieser Zeit (vgl. Wildt, 2005a S. 91; Wildt, 2003b S. 83; Reiber, 2007 S. 7). Laut Wildt (2003b) kann die Schrift „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ der Bundesassistentenkonferenz (BAK) als „Gründungsdokument der Hochschuldidaktik in Deutschland angesehen werden“ (S. 83). Die BAK strebt darin die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik flächendeckend an, was zu Protesten seitens der Studierenden führte (vgl. ebd., S. 83f). Strömungen aus der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre stehen institutionalisierter Hochschuldidaktik misstrauisch gegenüber. Sie betiteln Hochschuldidaktik als „Instrument der Pazifizierung der Bewegung und Reglementierung des Reformprozesses“ (ebd., S. 83f). Sie fordern Hochschuldidaktik als Aufgabe jeden Hochschulmitglieds und nicht nur begrenzt für wenige darauf spezialisierte Einrichtungen bzw. Personal (vgl. ebd., S. 83f).

Auf die beschriebenen, strukturellen Neuanfänge der Hochschuldidaktik folgten in zunehmendem Maße Publikationen, die das Thema wissenschaftlich reflektiert bemessen (vgl. Reiber, 2007 S. 10). Huber (2007) fasst die Bedingungen und Faktoren während der Entstehungszeit der Hochschuldidaktik in Deutschland wie folgt zusammen: „die Bewegungen der Zeit ... Studentenbewegungen ... Idee der Demokratisierung der Hochschulen ... die Expansion der Hochschulen...“ (S. 79). In den 1980er Jahren verliert das Thema Hochschuldidaktik widererwartend an Brisanz, wenn auch nicht an Bedeutung. Seit den 1990 Jahren zeigen sich progressive Veränderungen einer Institutionalisierung von hochschuldidaktischen Einrichtungen und der Aufstellung von Weiterbildungsprogrammen (vgl. Tippelt, 2007 S. 137f).³⁴ Ist Hochschuldidaktik in den Anfängen der 1960er Jahren noch

³⁴ Siehe weiterführend zum Thema Geschichte der Hochschuldidaktik in Deutschland beispielsweise

mit „sozialen Bewegungen [und] Ansätzen der Aktionsforschung“ (Reiber, 2007 S. 18) verbunden, entwickelt sie sich heute deutlich im Kontext von „Hochschulentwicklung und Hochschulforschung“ (ebd., S. 18).³⁵ Seit der Jahrtausendwende zeichnet sich eine deutliche Aufwertung von Hochschuldidaktik im Zusammenhang mit einer Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium ab (vgl. Wildt, 2003b S. 85).³⁶ ³⁷ Die ansteigende Neugründung hochschuldidaktischer Institutionen verdeutlicht diese Entwicklung (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 97). Wildt (2003b) bezeichnet diesen Zuwachs in der Infrastruktur als „Wachstumsschub der institutionalisierten Hochschuldidaktik“ (S. 85). Es stellt sich erneut die Frage nach der Implementierung von Entwicklungen in Studium und Lehre in das Aufgabenfeld der Hochschuldidaktik. Es geht weiterhin um Entwicklungsmöglichkeiten und Konzeptionen von Hochschuldidaktik als „praktisch ausgerichtetem interdisziplinärem Wissenschaftsgebiet“ (S. 86) und um geeignete Institutionalierungsstrategien (vgl. ebd., S. 86). Diese Vielzahl an Institutionsformen lassen die hochschuldidaktische Landschaft zunehmend komplexer erscheinen. An Universitäten selbst setzt sich häufig eine dezentrale Lösung von hochschuldidaktischen Zentren durch (vgl. ebd., S. 84f).³⁸

Die aktuellen Entwicklungen bezwecken eine Öffnung des gesamten hochschuldidaktischen Systems und führen zunehmend neben nationalen auch zu internationalen Diskussionen im europäischen Bildungsraum (vgl. Brendel, Kaiser und

Bartz, Olaf. (2010). Reform im Wachstum - Umbrüche im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. *Hochschuldidaktik aufgefüchert - vernetzte Hochschulbildung*, 15-28. (Ralf Schneider, & Birgit Szczyrba, Hrsg.) Münster: Lit.

³⁵ Siehe weiterführend zum Thema Hochschuldidaktik als Teil von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung beispielsweise

Huber, Ludwig. (2007). Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen - die Bundesassistentenkonferenz oder: Kühne Absichten - noch unterlegte Aufgaben. *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006*, 77-105. (Karin Reiber, & Regine Richter, Hrsg.) Berlin: Logos. S. 80ff

³⁶ Siehe weiterführend zum Thema Ausbau der Institutionalisierung von Hochschuldidaktik beispielsweise

Berendt, Brigitta. (2006a). "Academic Staff Development/ASD" im Kontext des Bologna-Prozesses. Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2005 in der BRD. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, L 2.2. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 17

³⁷ „Die institutionalisierte Hochschuldidaktik hat ihren Prozess der Disziplinwerdung zugunsten einer multiperspektivischen Zugangsweise ausgesetzt und ist erst seit Beginn des neuen Jahrtausends wieder vermehrt forschend aktiv“ (Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 97).

³⁸ Siehe weiterführend zum Thema Institutionalisierung von Hochschulen beispielsweise **Wildt, Johannes.** (2005b). Wechselnde Konstellation. Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*, 137-146. (Michael Craanen, & Ludwig Huber, Hrsg.) Bielefeld: UVW.

Macke, 2005 S. 7). Dabei stellen Bemühungen um die Erhöhung studentischer Mobilität und Angleichung europäischer Studiensysteme und -strukturen (z. B. die Vergabe von Credit-Punkten, ECTS) zentrale Diskussionsthemen dar (vgl. ebd., S. 7). Wesentliche Voraussetzung für das erfolgreiche Gelingen der Öffnung des hochschuldidaktischen Systems bilden Anstöße zur Vernetzung zwischen hochschuldidaktischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Akteurinnen und Akteuren der Hochschuldidaktik) (vgl. Wildt, 2003b S. 86; Brendel, et al., 2005 S. 7). Es kommt zunehmend darauf an, „hochschuldidaktische Netzwerke zu knüpfen“ (Wildt, 2003b S. 86). Hochschuldidaktik beschäftigt sich des Weiteren verstärkt mit einer „akteurs-perspektivischen Betrachtung von Lehrenden und Lernenden“ (Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 97) und den organisationalen Prozessen an der Hochschule (vgl. ebd., S. 97). Wildt (2005a) bezeichnet dies als einen „Wechsel von einer disziplinären zu einer problem-zentrierten Gegenstandskonzeption“ (S. 88) bis hin zu einer „trans- bzw. interdisziplinären Konstitution“ (S. 88) der modernen Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik strebt demnach einen Trans- bzw. Interdisziplinären Forschungs- und Handlungsansatz an.³⁹

Die Frage der Verortung von Hochschuldidaktik in der Forschung ist ein wiederkehrendes Thema. Dabei ist weniger leitend, welches Forschungsparadigma Hochschuldidaktik verfolgen sollte, als vielmehr, inwiefern die Verankerung hochschuldidaktischer Aktivitäten in der Forschung umgesetzt wird (vgl. Reiber, 2007 S. 17f). Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Forschung bleiben wichtige bildungspolitische Bestandteile, da die Effizienz von Hochschulsystemen zunehmend nicht nur durch die Forschungs- sondern auch durch die Lehrleistung beurteilt wird. Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Forschung ist damit ein „wichtiger Bestandteil von Qualitätssicherung“ (Tippelt, 2007 S. 138). Welbers (2003a, S. 48f) fasst prägnant zusammen, welche Charakteristika Hochschuldidaktik und hochschuldidaktische Forschung beinhalten:

1. „Hochschuldidaktik ist ein eigenständiger wissenschaftlicher Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Lehren und Lernen als Gegenstand (...)
2. Hochschuldidaktik ist gleichwohl Dienstleister (...),

³⁹ Siehe weiterführend zum Thema trans- bzw. interdisziplinäre Hochschuldidaktik beispielsweise **Senger, Ulrike.** (2010). Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Fachdisziplin und fachübergreifender Hochschulentwicklung: ein Schlüssel zur "Hochschule als Ganzes". *Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung*, 150-173. (Ralf Schneider, & Birgit Szczyrba, Hrsg.) Münster: Lit.

3. (...) Hochschuldidaktik ist damit ein komplett ausgestatteter, transdisziplinärer Wissenschaftsdiskurs mit eigenem spezifischen Profil (...), welcher keinesfalls unterschätzt werden darf in seinen Möglichkeiten, die Hochschulentwicklung auch insgesamt entscheidend voranzubringen.“

Es ist festzustellen, dass hochschuldidaktische Entscheidungsträger fehlen. Dies umfasst die Notwendigkeit von Akteurinnen und Akteure im Hochschulmanagement, in der Hochschulpolitik und in den Abteilungen vor Ort (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 96).

Kritische Stimmen, wie bspw. der Konstanzer-Philosophie-Professor Jürgen Mittelstraß als einer der prominentesten Vertreter aktueller Kritik, spricht sich gegen Hochschuldidaktik aus. Er wendet sich dagegen, „die Idee der Wissenschaft und Universität auf eine pädagogische Veranstaltung zu reduzieren. Hochschuldidaktik sei das Ergebnis stagnierender Hochschulreform und verschlechtere die universitäre Praxis“ (Reiber, 2007 S. 17).

4.3 Ausgewählte Diskussionsthematiken

Hochschuldidaktik behandelt didaktische Betrachtungen von Lehre und Studium. Dabei liegt der Fokus auf den Lehrenden, den Lernenden und dem wissenschaftlichen Wissen (vgl. Wildt, 2006a S. 2). Wildt (2006a) bezeichnet diesen Zusammenhang als „didaktisches Dreieck“ (S. 2). Umrahmt wird dieses didaktische Dreieck von „didaktischen Variablen“ (ebd., S. 2), die die Gestaltung von Lehren und Lernen beeinflussen. Dieser „didaktische Zirkel“ (ebd., S. 2) als weiteres, übergeordnetes Einflussmaß, fügt die impliziten und expliziten Eigenschaften der Hochschuldidaktik in das Modell ein. Dabei handelt es sich um die immanenten Charakteristika der Planung von Hochschulveranstaltungen, welche sich in der Zielverfolgung, der Inhaltsauswahl, der Medienwahl und des Methodeneinsatzes definieren lassen. Ebenfalls zeigt sich, dass innerhalb von Hochschullehre stets eine soziale Gruppierung vorgenommen wird und Evaluationen stattfinden (vgl. ebd., S. 2). Diese Einflussgrößen wiederum sind eingeschlossen in einen „Bedingungsrahmen didaktischen Handelns“ (ebd., S. 2), in welchem sich die Sozialisations-, Qualifikations- und Lernvoraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verorten lassen. Ebenso können dort die institutionellen Voraussetzungen, soziale Vorgaben und auch Rollenbeziehungen, die gesellschaftlichen sowie beruflichen Anforderungen an die Hochschullehre bzw. Hochschulbildung definiert

werden (vgl. ebd., S. 2). Auf diesen Zusammenhängen bauen die grundlegenden Überlegungen und Debatten in der Hochschuldidaktik auf und basieren auf Variationsmöglichkeiten innerhalb dieses Rahmens didaktischer Einflussgrößen.



Abbildung 2 Didaktischer Rahmen der Hochschuldidaktik (modifiziert nach Wildt, 2006a S. 2)

Bezeichnend ist, dass die vergangenen sowie die derzeitigen Debatten ihren Ursprung in den Reflexionen über und im Umgang mit Veränderungen innerhalb dieses Bedingungsrahmens der Hochschuldidaktik aufweisen (vgl. ebd., S. 2). Exemplarisch werden im Folgenden ausgewählte aktuelle Diskussionsthematiken dargestellt und diskutiert.

4.3.1 Berufsbezogene Funktionsbestimmung des Studiums

Ausgehend von der Einbettung der Hochschullehre in den oben beschriebenen interdependenten Zusammenhang des didaktischen Dreiecks, des didaktischen Zirkels und den didaktischen Rahmen, wird deutlich, dass Lehre an Universitäten u. a. von gesellschaftlichen (An-)Forderungen geprägt ist. Das Hochschulrahmengesetz (HRG, 2007) formuliert zu den Zielen eines Studiums:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen Fähigkeiten und Methoden, dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher [...] Arbeit und zu verantwortlichem

Handeln in einem freiheitlich, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (Kapitel 2, Absatz 1, §7 Ziele des Studiums).

Hochschulen bereiten demnach auf eine berufliche Tätigkeit vor, die die Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden erfordern. Im Studium durchlaufen die Studierenden eine „wissenschaftliche Habitualisierung“ (Merkt, 2006 S. 3) und erfahren Forschung als „sozialen Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ (ebd., S. 3). Gleichzeitig lernen sie diesen Prozess in seiner historischen Entwicklung nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 3). Basierend auf den Beschlüssen der Bologna-Deklaration wird derzeit angestrebt, ein Studium nach den Konzepten der „employability“ und „citizenship“ auszurichten, wodurch das etablierte Humboldt'sche Bildungsideal zum Teil in Frage gestellt wird (vgl. Beneke, Brandenburg und Marks, 2006 S. 5; Teichler, 2005 S. 317). Zunehmend wird nach der Eignung eines Studiums für diese Konzepte gefragt und Hochschulbildung in Bezug zur beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe gesetzt. „Employability“ bezeichnet die „Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer generativen Kompetenz, die sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu bewältigen“ (Wildt, 2006b S. 3). „Citizenship“ benennt die Kompetenz, sich aktiv in die Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens einbringen zu können und an demokratischen Prozessen der Gesellschaft teilzuhaben sowie Einfluss auf diese zu nehmen (vgl. ebd., S. 3).⁴⁰

Der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen (EQR/DQR) bieten, wie oben erläutert, ein Maß der Vergleichbarkeit von Kompetenzen und Qualifikationen auf europäischer Ebene bzw. auf Ebene der Europäischen Union (EU). Es werden innerhalb dieser Dokumente persönliche sowie berufsbezogene Beschreibungen der Kompetenzkategorien dargestellt. Sie zeigen sich innerhalb der unterschiedlichen Bildungsniveaustufen (vgl. Beneke, et al., 2006 S. 5). Die deutlich werdende Kompetenzorientierung innerhalb des Studiums zeigt sich nicht nur in den angeführten Konzepten der „employability“ und des „citizenship“, sondern weiterführend auch in der zunehmenden Ausrichtung des Studiums am Konzept des lebenslangen Lernens. Neben die Fokussierung der wissenschaftlichen Habi-

⁴⁰ Weiterführend zum Thema berufliche Relevanz und Bologna-Prozess siehe beispielhaft **Teichler, Ulrich.** (2005). Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116.* , 314-320. (Ulrich Welbers, & Olaf Gaus, Hrsg.) Bielefeld: Bertelsmann.

tualisierung der Studierenden tritt somit die Fähigkeit, sich Wissen kontinuierlich, eigenständig aneignen zu können (Fähigkeit zum lebenslangen Lernen) (vgl. Wildt, 2006b S. 5).

Studium ist zunehmend mit der Forderung nach größerer Praxisnähe konfrontiert, wodurch die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen und Fähigkeiten wahrscheinlicher werden soll (vgl. Nickel, 2011 S. 9). Dass durch diese im Bologna-Prozess geförderten Entwicklungen das geschichtliche Selbstverständnis der Universität beeinflusst und möglicherweise sogar verändert wird, erscheint kritikwürdig (vgl. ebd., S. 9). Laut Grundgesetz (GG) „[sind] Forschung und Lehre frei“ (Artikel 5, Absatz 3). Das Studium ist demnach keiner direkten Verwertung verpflichtet. Die ursprüngliche Humboldt'sche Idee der Universität besteht nicht aus einer Funktionszuschreibung des Studiums und der Lehre. Universität bezeichnet vielmehr einen Ort, an dem „abseits der Geschäfte des Alltags forschend und lehrend Wissenschaft gelebt wird“ (Horn, 2007 S. 33). Nützlichkeitsüberlegungen und staatliche Beeinflussung von Lehr- und Forschungsinhalten stören das historische Bildungsideal der Universität. Die Frage nach Vereinbarkeit moderner Forderungen und historisch gewachsenen Eigenschaften universitärer Bildung bildet derzeit einen der wesentlichen Diskussionsproblematiken im europäischen Bildungsraum (vgl. ebd., S. 33). Fraglich bleibt weiterhin, inwiefern die universitäre Identität Humboldt'scher Prägung⁴¹ in Zukunft in die Gestaltung moderner Universität einfließen kann. Denn die wesentlichen Elemente universitärer Identität könnten durch die Forderung nach Kompetenzorientierung und Funktionsbestimmung des Studiums beeinträchtigt werden (vgl. Nickel, 2011 S. 9). Fest steht, dass durch die Kompetenzorientierung im Studium nicht die reine Wissensvermittlung im Zentrum universitärer Lehre steht, sondern das aktive Gestalten von Lernsituationen durch Lehrpersonen in der Rolle des Lernvermittlers und Lernanleiters. Geeignete didaktische Arrangements können diese Entwicklung unterstützen (vgl. Beneke, et al., 2006 S. 5). Der Diskrepanz zwischen historischer und moderner Universität im Zusammenspiel mit der Forderung nach Kompetenzorientierung folgt unweigerlich das Nachdenken über Aspekte, Faktoren und Bedingungen „guter Lehre“. Dies geschieht im Folgenden.

⁴¹ „Wissenschaft als Aufgabe in Verbindung von Forschung und Lehre vs. (dogmatische) Wissensvermittlung; Bildung durch Wissenschaft vs. Ausbildung; Freiheit der Forschung und Lehre; Einsamkeit“ (Horn, 2007 S. 35).

4.3.2 Die Frage nach der „guten Lehre“

Die Diskussion um die Frage nach der „guten Lehre“ und welche Eigenschaften bzw. Faktoren/Bedingungen Lehre erfolgreich machen, existiert forschungsbe-gründet sei mehr als 15 Jahren (vgl. Berendt, 2006b S. 2). Dennoch liegen die Wurzeln dieser Frage einige Jahre früher. Seit der Öffnung der Hochschulen für die Allgemeinheit in den 1970er Jahren sind neue Forderungen an die Hochschu-len und die Hochschullehrer entstanden, die sich um die Qualität bzw. Verbesse-rung der Lehre drehen. Seitdem haben sich mit treibender Kraft die Kultusminis-terkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit dieser Thematik befasst (vgl. Berendt, 2006b S. 2). Laut HRK (2008, S. 1) besteht „gute Lehre“ darin,

„das eigenständige Lernen der Studierenden zu ermöglichen und zu unterstützen. In diesem Sinne ist gute Lehre heute studierenden-zentriert. Lehre hingegen, die sich als reine Wissensvermittlung be-greift und die aktive Verarbeitung des Wissens durch die Studierenden vernachlässigt, verschenkt einen großen Teil ihrer möglichen Wir-kung“.

„Gute Lehre“ bedeutet demnach Förderung von studentischen Lernprozessen (vgl. Berendt, 2006b S. 2). Dadurch soll in der Folge das studentische Lernen erleich-tert werden, sodass darauf aufbauend auch die Qualität des Lernens optimiert wird (vgl. Winteler, 2008 S. 22). Auferkorte-Michaelis (2011) formuliert sogar, dass studierendenorientierte Lehre zu mehr Zufriedenheit führt und das Selbstwertge-fühl steigern kann sowie eine intrinsische Motivationssteigerung bei den Studie-renden zur Folge hat (S. 98).

Ursprung jeder „guten Lehre“ ist die Selbstreflexion der Lehrperson über die Lehr- und Lernprozesse allgemein und seine/ihre Rolle darin (vgl. Böttger, et al., 2011 S. 14). Orientierungspunkte für Kriterien einer „guten Lehre“, aus denen die Studierendenorientierung besonders hervortritt, finden sich bei Winteler (2008, S. 168f):

1. „Gute Lehre fördert den Kontakt zwischen Student und Dozent.
2. Gute Lehre fördert die Kooperation zwischen den Studierenden.
3. Gute Lehre fördert aktives Lernen.
4. Gute Lehre gibt prompte Rückmeldung.
5. Gute Lehre legt besonderen Wert auf studienbezogene Tätigkeiten.
6. Gute Lehre stellt hohe Ansprüche.

7. Gute Lehre respektiert unterschiedliche Fähigkeiten und Lernwege.⁴²

Die Lernforschung zeigt, dass Grundsätze des Lehren und Lernens auch nützlich für die Diskussion um „gute Lehre“ sind. So spielen neben der aktiven Einbeziehung der Lernenden in den Lehr- und Lernprozess Lehr- und Lernformen eine bedeutsame Rolle, in denen das bereits vorhandene Wissen der Lernenden in seiner Anwendbarkeit überprüft, definiert und angewendet wird (vgl. Berendt, 2006b S. 10; Winteler, 2008 S. 22). Persönliches Interesse am Lernstoff kann die Motivation fördern, ebenso wie die Bereitstellung von Möglichkeiten, den je eigenen Lernweg betreten zu können. Dadurch wird den Studierenden die Verantwortung für das eigene Lernen übertragen. Es ist von zentraler Bedeutung, dass Lernprozesse schrittweise (vom Einfachen zum Komplizierten) gestaltet werden (vgl. Berendt, 2006b S. 10). Lehrpersonen müssen in der Lage sein, den Inhalt logisch und stringent strukturieren zu können (vgl. Tippelt, 2007 S. 138f). Die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess sollte den Lehrpersonen präsent sein und in die Planung sowie Gestaltung von Lehrveranstaltungen einfließen (vgl. ebd., S. 138f). Gleichzeitig stellt die „gute Lehre“ Lernanforderungen, die die Lernenden fordern, aber nicht überfordern und ihnen unmittelbare Rückmeldung über den eigenen Lernfortschritt ermöglicht. Bei der Leistungsbeurteilung und Notenvergabe sollte es sich um ein faires, transparentes, klar definiertes System handeln (vgl. Winteler, 2008 S. 22).

Weiteres Kriterium für „gute Lehre“ ist die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung, die den gesamten räumlichen aber auch soziokulturellen Kontext umfasst (vgl. Böttger, et al., 2011 S. 10). Böttger und Gien (2011) weiten die Faktoren für die Gestaltung von Lernumgebungen aus, indem sie ausgehend von einem lehr- bzw. lernförderlichem Universitätsklima über adäquate Ausstattung auf vielfältige Angebote innerhalb des Studiums schließen (vgl. S. 10ff.). In Bezug auf notwendige Eigenschaften der Lehrperson zur Gestaltung guter Lehre finden sich neben didaktischen Fähigkeiten auch interpersonelle Faktoren. Laut Winteler

⁴² Ausgangsfragen für die Bestimmung von Kriterien guter Lehre finden sich beispielsweise in **Berendt, Brigitte.** (2006b). "Gut geplant ist halb gewonnen..." Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, B 1.1. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 13f

Weiterführend allgemein zum Thema gute Lehre siehe beispielweise:

Battaglia, Santina. (2011). "Exzellenz der Lehre" - hochschuldidaktische Gedanken zum aktuellen Hype. *Aspekte einer exzellten universitären Lehre*, 53-65. (Heiner Böttger, & Gabriele Gien, Hrsg.) Bad Heilbrunn: Klikschardt. S. 58ff

(2008) umfassen diese „Persönlichkeitsmerkmale wie Freundlichkeit sowie soziale Verhaltensmerkmale wie Kooperation und Motivation“ (S. 21). Dies umfasst auch, dass Lehrpersonen in der Lage sein sollten, hierarchiefrei mit den Lernenden kommunizieren zu können, um die Lernumgebung anregend gestalten zu können (vgl. Tippelt, 2007 S. 138f).⁴³

Hochschullehre zeichnet sich besonders durch die Einheit von Forschung und Lehre aus, deren Zusammenhang – gerade an Universitäten – noch nicht ausreichend honoriert wird (vgl. ebd., S. 139). Dieser Zusammenhang prägt die gesamte Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Tippelt (2007) fordert, dass die Forschungsleistung und die Lehrleistung als gleichwertig anerkannt und gefördert werden, denn durch „Synergieeffekte können sich Forschung und Lehre stärken“ (S. 139). Auch Borchard (2006) kritisiert, dass „gute Lehre“ im Gegensatz zur Forschung noch nicht ausreichend gewürdigt wird. Gleiches gelte für die Akzeptanz und Wirksamkeit hochschuldidaktischer Angebote (vgl. S. 19). Ein Umdenkungsprozess hinsichtlich der Verbindung von Lehre und Forschung sowie ausreichender Honorierung „guter Lehrleistung“ würde den hochschuldidaktischen Diskurs wesentlich unterstützen.

4.3.3 Paradigmenwechsel im „Shift from Teaching to Learning“

Seit den 1990er Jahren zeichnet sich eine deutliche Veränderung der Sicht auf Lehren und Lernen ab, wengleich durch Veröffentlichungen der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) ersichtlich wird, dass diese Entwicklung bereits vor mehr als 30 Jahren begann (vgl. Welbers, 2005 S. 357; Berendt, 2006a S. 11; Wildt, et al., 2006 S. 6). Diese Veränderung wird in einem „Shift from Teaching to Learning“ (Berendt, 2006a S. 11) sichtbar, bei dem es sich nicht nur um ein Umdenken des Methodeneinsatzes, sondern auch um eine prinzipielle Neuausrichtung des Lernens allgemein, d. h. um einen „Paradigmenwechsel“ (Welbers, 2005 S. 357) handelt. Winteler (2008) bezeichnet dies als einen „Wechsel vom Lehr- zum Lernparadigma“ (S. 170). In Bezug auf den Bologna-Prozess erhält dieser Wechsel besondere Relevanz, da im Rahmen von Modularisierung

⁴³ Ein Merkmalskatalog nach Webler zur Veranstaltungsplanung findet sich bei **Berendt, Brigitte.** (2006b). "Gut geplant ist halb gewonnen..." Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, B 1.1. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 12

die Orientierung an Lernergebnissen (Lernergebnisorientierung) vorausgesetzt wird (vgl. Welbers, 2005 S. 358). Für Bachelor- und Masterstudiengängen bildet der geänderte Blickwinkel einen wesentlichen Aspekt für die mikro- und makrodidaktische Gestaltung (vgl. Berendt, 2006b S. 18). Neben der Verschiebung der Perspektive auf das Lernen von Studierenden, beinhaltet die Debatte des „Shift from Teaching to Learning“ ebenfalls Ansatzpunkte für Konsequenzen der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden (vgl. Welbers, 2005 S. 357).

Neben „Studierendenzentrierung (...), Veränderung der Lehrendenrolle (...), Arrangieren von Lernumgebungen (...), Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse, Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen, Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens, Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien (...)“ (Wildt, 2006b S. 3), zeichnet sich eine Abwendung von der Input-Orientierung (Income-Orientierung) hin zu einer Output-Orientierung (Outcome-Orientierung) ab (vgl. ebd., S. 2). Dabei wird Lehren „neu kontextuiert“ und „durch das Lernen hindurch gedacht“ (ebd., S. 3). Die zugrunde liegende, konstruktivistische Annahme, dass Wissen erst dann an Bedeutung gewinnen kann, wenn es erfahrbar ist bzw. aktiv gestaltet werden kann, lässt auf Konsequenzen für Hochschulveranstaltungsformen schließen (vgl. Winteler, 2008 S. 170; Wildt, et al., 2006 S. 7). Interaktion und Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Unterstützung der Selbstorganisation Studierender innerhalb von individuellen Lernprozessen bilden grundsätzliche Prinzipien der Ausrichtung universitärer Lehre. Sie führen zu erhöhtem Wissensaufbau, Motivation und Lernerfolg (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 7).

Die Verbindung des „Shift from Teaching to Learning“ mit der angestrebten Output-Orientierung im europäischen Bildungsraum ist in Deutschland längst angelegt. Eine Problemstelle bildet dabei die Forderung nach fachspezifischer in Verbindung mit fachübergreifender Kompetenzorientierung (vgl. ebd., S. 7). Weiterführend erschwert die verbreitete, rezeptive Kultur des universitären Lernens die Veränderung zu aktiven Lernformen. Eine Einschränkung universitärer Lernkulturen durch überhöhten Revolutionstrieb führt allerdings zu einer nicht gewünschten Verkürzung der Vielfalt von Lernkulturen, sodass vielmehr die Verknüpfungen bestehender Lernkonzepte in ihren Zusammenhängen gesehen werden müssen (vgl. ebd., S. 10f).

Das neue Verständnis von Hochschullehre bezieht sich nicht mehr auf das Lernen, sondern auf die Optimierung von Lernprozessen. Zentraler Ansatzpunkt bildet dabei die Aktivität der Studierenden, die sich durch eigenständige Arbeit möglichst viel selbst erarbeiten und in der Kooperation und Diskussion mit Anderen neue Erkenntnisse erwerben. Die Lehrperson versteht sich zunehmend als Moderator bzw. Moderatorin sowie als Coach während Gruppenarbeiten und individuellen Arbeitsprozessen. Neben Präsenzphasen gewinnt der Einsatz neuer Medien im universitären Lehrgeschehen an Bedeutung, sodass die zunehmende Heterogenität der Lerngruppe in die Lernsituation eingebunden werden kann (vgl. Bachmann, 2011b S. 14ff). Die Entwicklungen verlangen vermehrt ein Umlernen der Lehrenden und der Hochschule als Organisation. Denn ebenso wie der Umgang mit neuen, aktiven Lernkonzepten erprobt und geübt werden muss, sollte auch der Umgang mit den neuen, modularisierten Studiengängen von Hochschulmitgliedern trainiert werden. Lehrpersonen müssen sich tiefergehend mit geforderten Kompetenzspektren und didaktischen Umsetzungen auseinandersetzen (vgl. Wildt, 2006b S. 12).⁴⁴

Bachmann (2011b) beschreibt in seinen Ausführungen zum „Shift from Teaching to Learning“ verwandte Entwicklungen, die er im „Shift from

- teaching objectives to learning objectives,
- content to competencies,

⁴⁴ Das Konzept des situierten Lernens ist ein beispielhafter Ansatz zur Kompetenzorientierung. Siehe hierzu ausführlich:

Wildt, Johannes. (2006b). Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, A 3.1. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. Das Konzept des forschenden Lernens ist ein weiteres Konzept der Kompetenzorientierung innerhalb der universitären Lehre. Siehe hierzu weiterführend:

Wildt, Johannes. (09 2009). *Forschendes Lernen. Lernen im "Format" der Forschung.* (H. H. Dortmund, Hrsg.) Abgerufen am 14. 05 2012 von Journal für Hochschuldidaktik: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-2009-2/>;

Merkt, Marianne. (2006). Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 2: Grundlagen und Vorstellung eines Rahmenmodells. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, J 2.15. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 4f; bzw.

Tippelt, Rudolf. (2007). Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen - Neues von der Hochschuldidaktik? *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006*, 137-155. (Karin Reiber, & Ralf Richter, Hrsg.) Berlin: Logos. S 143ff;

Forschendes Lernen „legt ... den Grundstein für das lebenslange Lernen in einer sich rasant verändernden Arbeitswelt, in der akademische Gebildete nicht nur reagieren sollen, sondern vielmehr dazu befähigt sein sollen, wertorientiert und vorrauschauend zu agieren und Veränderungen herbeizuführen und zu gestalten“ (Senger, 2010 S. 161f).

- the sage on the stage to the guide on the side“ (S. 27)

auf den Punkt bringt. Lehrende eröffnen den Weg zur Wissenschaft, erschließen Lernwege, geben Orientierung und vermitteln Lernstrategien (vgl. Wildt, 2006a S. 3). Die Veränderung der Lernkultur beinhaltet demnach auch Konsequenzen für die Gestaltung von Lehre im Allgemeinen und für die notwendigen Kompetenzen der Leitungsperson.

Aufbauend auf den gezeigten Zusammenhängen zeichnet sich die Forderung nach einer Professionalisierung der Hochschullehre ab. Professionelle Lehre bzw. professionell lehren zu können bedeutet, neben dem fachlichen Wissen auch auf dem aktuellen Stand der Forschung zum (studentischen) Lernen zu sein. Professionalisierung in der Lehre beinhaltet Probleme der Lehre aufzudecken, ins Gespräch darüber zu kommen und gemeinsam über den Gegenstand der Lehre zu forschen. Innerhalb der aktuellen Forschung können zunehmend Fragen über die Zusammenhänge zwischen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung, notwendigen Kompetenzen der Leitungsperson und dem Konzept der Kompetenzorientierung im Kontext des „Shift from Teaching to Learning“ verortet werden (vgl. Winteler, 2008 S. 171). Forschungsfragen beziehen sich zunehmend auch auf den institutionellen Zusammenhang, der sich durch die eingeführten und stetig reakkreditierten Bachelor- und Masterstudiengänge verändert. Des Weiteren behandeln Forschungsfragen die Relation zwischen Hochschule und Arbeitswelt/Gesellschaft, die mit dem Perspektivwechsel des Lehrens und Lernens einhergeht und stets neu hinterfragt bzw. definiert werden muss (vgl. Tippelt, 2007 S. 137; Wildt, 2006b S. 3). Im Rahmen dieser Arbeit werden diese Zusammenhänge aus forschungsökonomischen Gründen lediglich ausblicksartig am Ende dieser Arbeit diskutiert. Die im Anschluss vorgestellten Rückschlüsse einer modernen Hochschuldidaktik beziehen sich daher ausschließlich auf die Akteursebene.

5 Rückschlüsse auf hochschuldidaktischer Konstruktionsebene

Die im Bologna-Prozess definierte Orientierung an Lernergebnissen verknüpft die Hochschullehre grundlegend mit dem Lernen der Studierenden und ist eine der wesentlichen Forderungen der Studienreform (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 4). Die effektive Umsetzung der Forderung geschieht, sobald der praktische Nutzen ersichtlich ist und gestaltet werden kann. Dafür muss gezeigt werden, wie lernergebnisorientierte Lernprozesse konkret angeregt und umgesetzt werden können, damit die Kompetenzentwicklung der Studierenden unterstützt werden kann (vgl. Berendt, 2006c S. 8). Hochschuldidaktische Diskurse setzen an diesem Punkt an und starten dort, wo Lehre nicht nur als reine Wissensvermittlung innerhalb eines Fachgebietes verstanden wird, sondern Lehre in ihrer Funktion aus dem Blickwinkel des Lernens der Studierenden neu gedacht und neu konzipiert wird (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 4). Es ist bereits angesprochen worden, dass sich dafür die Rolle der Lehrenden an Hochschulen verändert hat. Lehrende sind zunehmend Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter sowie Moderatorinnen bzw. Moderatoren während des studentischen Lernprozesses. Die Lehrendenrolle gestaltet sich dynamischer, die Lernkultur befindet sich in einer Wendeposition und Feedbackelemente halten Einzug in die Durchführung von Lehrveranstaltungen (vgl. Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 98). Die dabei angestrebten, interaktiven Lehr-Lernszenarien werden als verschränkter Prozess definiert, in dem klare Lernergebnissen erreicht werden sollen (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 7).

In der Frage nach der Definition von Lernergebnissen, der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses, der sie hervorbringen soll und dem anschließenden Prüfungsverfahren, der die Lernergebniserreichung sichtbar macht (bzw. machen sollte), werden die Diskussionen um Bologna in einen neuen Kontext gestellt, der innerhalb der Hochschuldidaktik und den Bezugswissenschaften geführt wird (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 6). Bereits erfolgte Diskurse über diese Problematik beinhalten allerdings lediglich strukturelle und organisatorische Aspekte.⁴⁵ Häufig ist von einer Struktur- bzw. Organisationsreform die Rede (vgl. Wildt, 2006b S. 2ff). Eine ver-

⁴⁵ „Dazu zählen insbesondere die Aufteilung des Studienverlaufs in zwei- bis dreistufige Studienzyklen, die Modularisierung, die Kreditierung und studienbegleitende Prüfungen, ETCS-Systeme, Transcript of Records, Diploma Supplement sowie ihrer Überprüfung in Standardverfahren der Qualitätssicherung durch eine nahezu flächendeckende Akkreditierung und eine entsprechende hochschul-, studiengang-, modul- oder veranstaltungsbezogene Evaluation“ (Wildt, et al., 2006 S. 2).

tiefte Auseinandersetzung über inhaltliche und methodische Fragen bzw. Erneuerungen in den Bereichen Lehre, Studium und Prüfung bleibt häufig aus. Kritisch führt Wildt (2006b) dazu aus: „Wer lediglich 'alten Wein in neue Schläuche' füllt, verfehlt wirkungsvolle und nachhaltige Qualitätsverbesserungen“ (S. 2).

Ansätze einer inhaltlichen und methodischen Reform, die die Kritik aufnimmt, werden im Folgenden vorgestellt, sodass Rückschlüsse auf der hochschuldidaktischen Konstruktionsebene ersichtlich werden. Darunter fallen einerseits Rückschlüsse in Form von Bedingungen und Faktoren für eine moderne Hochschuldidaktik sowie andererseits Rückschlüsse für konkrete, inhaltliche und methodische Vorgehensweisen bzw. hochschuldidaktische Konzepte. Die Bezeichnung „hochschuldidaktische Konstruktionsebene“ umfasst demnach die Ebene, die in direkte Verbindung zum Handeln der Lehrenden gesetzt werden kann.

5.1 Kohärenz zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernformen und Prüfungsformaten

Lernergebnisorientierte und damit kompetenzorientierte Gestaltung von Lehrveranstaltungen beinhaltet die Schwierigkeit, Lernergebnisse, Lehr-Lernszenarien und Prüfungsformen kohärent zu gestalten. Das Prinzip der Kohärenz baut auf der Annahme auf, dass die Lehre vom Lernen der Studierenden ausgehend neu gedacht und entsprechend umgestaltet werden muss (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 4). Im „Constructive Alignment“ (Biggs und Tang, 2007) findet sich ein Konzeptionsversuch wieder, der den Kohärenzansatz effektiv einbezieht.⁴⁶ Neben der Verknüpfung von Lernergebnissen und Lehr-Lernformen ist das Spezifikum dieses Ansatzes, dass Prüfungen und Prüfungsformen in dieses Konstrukt eingebunden werden (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 9). Das „Constructive Alignment“ geht von einer konsequenten Handlungsorientierung aus, die sich aus spezifischen Situationen, Anforderungen und Aufgaben zusammensetzt. Sie umfassen, was die Studierenden können und wissen sollen, wenn sie ein Modul studiert haben und welche Lernaktivitäten sie für die Zielerreichung bewältigen müssen. Ausgehend von beruflichen und gesellschaftlichen Situationen, Anforderungen und Aufgaben

⁴⁶ Ein ähnlicher Ansatz lässt sich auch im „Instructional System Design“ nach Gagné, Golas, Keller und Russell (2005) finden, welches an dieser Stelle nicht weiter dargestellt werden kann vgl. **Gagné, Robert, Wagner, Walter, Golas, Katherine, Keller, John, & Russell, James.** (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement (Volume 44, Issue 2)*, 44-46. (I. S. Improvement, Hrsg.) Florence, KY: Wadsworth.

werden Lernergebnisse definiert. Diese stehen in Verbindung mit den Lehr-Lernsituationen, -anforderungen und -aufgaben und finden sich ebenfalls innerhalb von Prüfungssituationen, -anforderungen und -aufgaben wieder (vgl. Merkt, 2006 S. 9).⁴⁷ In der folgenden Abbildung wird dieser kohärente Zusammenhang verdeutlicht.

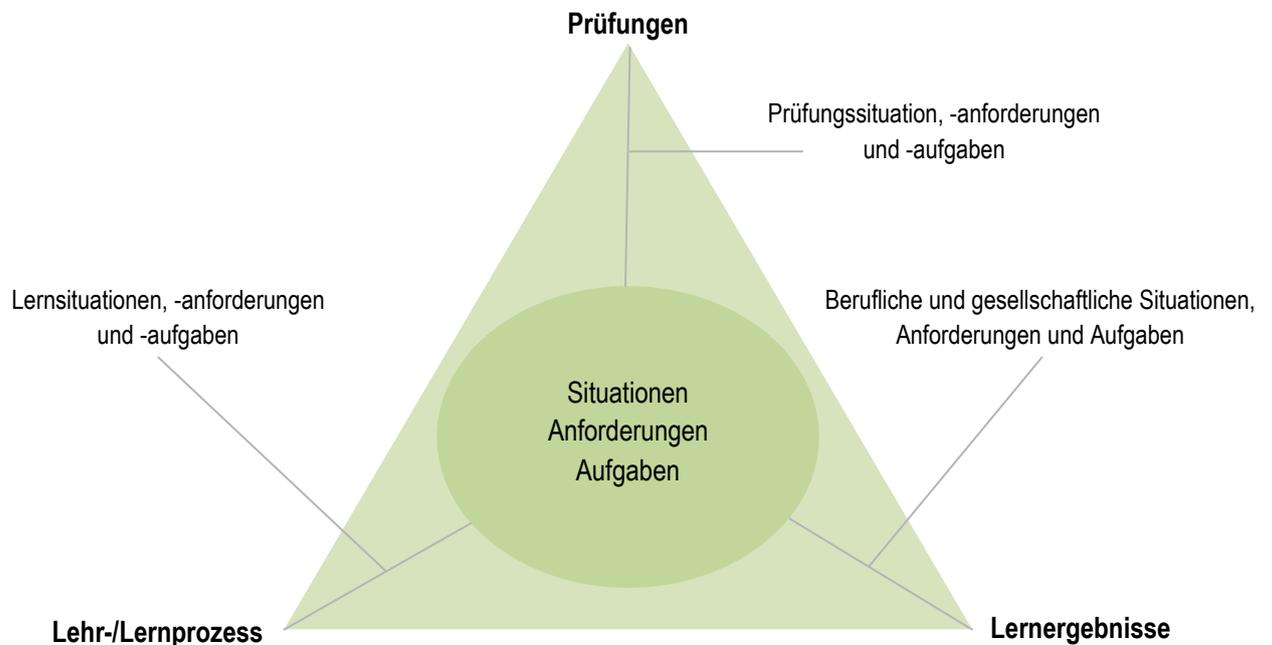


Abbildung 3 Constructive Alignment (modifiziert nach Wildt, et al., 2006 S. 9)

Laut Wohlgemuth (2011) ist das Alignment umso besser, „je näher ein Lernziel, die zugehörigen Lernaktivitäten und die drauf bezogene Leistungsüberprüfung beieinander liegen“ (S. 195). Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernergebnisse und damit die Kompetenzen durch die Studierenden erreicht werden (vgl. ebd., S. 195).⁴⁸

Das „Constructive Alignment“ kann im Sinne der Bologna-Reform und den einhergehenden Kompetenzkonstrukten „employability“ und „citizenship“ nur erfolgreich eingesetzt werden, wenn die beruflichen und gesellschaftlichen Anforde-

⁴⁷ Weiterführend zum Thema Constructive Alignment siehe beispielsweise

Bachmann, Heinz. (2011a). Formulieren von Lernergebnissen - learning outcomes. *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*, 29-43. (H. Bachmann, Hrsg.) Berlin: hep. S. 40ff

⁴⁸ Wohlgemuth (2011) legt ein Instrument zur Gestaltung von Lerneinheiten an Hochschulen in Orientierung an Lernzieltaxonomien vor.

Wohlgemuth, Bruno. (2011). Hochschuldidaktische Instrumente als Mittel zum (Selbst-)Dialog. *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*, 193-199. (Markus Weil, Mandy Schiefner, Balthasar Eugster, & Kathrin Futter, Hrsg.) Münster: Waxmann.

rungen, die Kompetenzeinsatz erfordern, mit Lehr-Lernformen und Prüfungsformaten verbunden werden (können) (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 10). Aufgabenstellungen einer Prüfung und Strukturmerkmale einer beruflichen Situation müssen sich ähneln. Es ist Aufgabe der Lehrenden, diesen Zusammenhang zu erkennen und umzusetzen. Die Lehrperson sollte dafür über grundlegende Kenntnisse des angestrebten Berufsfeldes und die damit verbundenen, erforderliche Kompetenzen verfügen (vgl. Wildt, et al., 2006, S. 17).

Lehrende führen Studierende schließlich zur Prüfung, indem sie die Lernergebnisse im Vorhinein definieren, deutlich kommunizieren und deren Erreichung innerhalb der Prüfungssituationen überprüfen (vgl. Wohlgemuth, 2011 S. 195; Wildt, et al., 2006 S. 9). Eine stimmige Kohärenz ergibt sich dann, wenn die definierten Lernergebnisse innerhalb der Prüfung auch tatsächlich überprüft werden können. Lernzieltaxonomien eignen sich für die Konstruktion von Lernaufgaben, Lernergebnisüberprüfung und Lernergebnisunterscheidung und machen Anforderungen für die Bewältigung von Lernaufgaben sichtbar (Wildt, et al., 2006 S. 17f). Damit Prüfungssituationen angemessen beurteilt werden können, muss der Grad an Komplexität der zu prüfenden Lernleistung in Bezug auf verschiedene Wissensbereiche und unter Einbezug unterschiedlicher Handlungskontexte bestimmt werden. Lernzieltaxonomien dienen dabei der Hierarchisierung von Lernen und Lernleistungen sowie der Auswahl und Durchführung geeigneter Prüfungsaufgaben bzw. Anforderungen (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 19). Es wird zwischen kognitiven, affektiven, psychodynamischen und psychomotorischen Lernzielen unterschieden. In der folgenden Tabelle ist die Unterscheidung in die einzelnen Lernzieltaxonomien und eine Kategorisierung der zugehörigen Veröffentlichungen dargestellt.

Taxonomie für kognitive Lernziele	Taxonomie für affektive Lernziele	Taxonomie für psychodynamische Lernziele	Taxonomie für psychomotorische Lernziele
6. Evaluieren 5. Synthetisieren 4. Analysieren 3. Anwenden 2. Verstehen 1. Wissen	5. Charakterisieren 4. Organisieren 3. Werten 2. Reagieren 1. Empfangen	7. Kreieren 6. Adaptieren 5. Freies Reagieren 4. Mechanisieren 3. Gelenktes Reagieren 2. Festigen 1. Wahrnehmen	5. Naturalisieren 4. Koordinieren 3. Präzisieren 2. Manipulieren 1. Imitieren
(Bloom, 1956) (Bloom, 1964) (Krathwohl, 2002)	(Bloom, 1964) (Krathwohl, 1978)	(Simpson, 1972)	(Dave, 1970)
Weiterführend: (Berendt, 2006d S. 8f) (Anderson, 2011)	Weiterführend: (Berendt, 2006d S. 10f)	Weiterführend: (Wildt, et al., 2006 S. 25)	Weiterführend: (Wildt, et al., 2006 S. 24f)
Beispiele: (Wildt, et al., 2006 S. 21f)	Beispiele: (Wildt, et al., 2006 S. 23)		

Tabelle 2 Übersicht über Lernzieltaxonomien (Eigenentwurf)

5.2 Kompetenzorientiertes Lehren

Bachmann (2011a) bezeichnet Lernergebnisse als „neue Referenzgröße für Hochschullehre“ (S. 29) und verdeutlicht damit, dass durch den Bologna-Prozess die Orientierung an Lernergebnissen, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung zunehmend bedeutsam für die Gestaltung von Hochschullehre ist (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 5). In Diskussionen im europäischen Bildungsraum wird zwar vertreten, dass der Handlungserfolg von fachlichem Wissen abhängt. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass in das Konstrukt der Kompetenz deutlich mehr die Betonung eines Umgangs mit dem Wissen einfließt. Vertreten wird die These, dass eine Hochschulbildung, die sich zunehmend an Kompetenzen orientiert, über eine reine Vermittlung bzw. Aneignung von Fachwissen hinausgehen muss. Neben dem Fachwissen wird die Gesamtheit der Kompetenzen, die sich im Konzept der Handlungskompetenz wiederfinden, gleichermaßen betont. Schlüsselkompetenzen sollen innerhalb des fachlichen Lernkontextes erworben und entwickelt werden können. Eine einseitige Betonung der fachlichen Kompetenz würde das Konstrukt

der Kompetenzen, die in der Handlungskompetenz zusammenlaufen, auseinanderreißen (vgl. Wildt, 2006c S. 8f).

Strategien des Lernens werden innerhalb des Ansatzes der kompetenzorientierten Lehre auf die Kompetenzentwicklung bzw. den Kompetenzzuwachs der Studierenden gerichtet. Wissen wird auf Handeln bezogen und Handeln innerhalb unterschiedlicher Lernkontexte wird berücksichtigt. Orientierungspunkte für das Handeln ergeben sich aus Standards, die auf Expertenurteilen aufbauen und damit wissenschaftlich theoretisch und praktisch begründet sind (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 7). Durch diese Aspekte unterscheidet sich die kompetenzorientierte Didaktik grundlegend von der handlungsorientierten Didaktik, wenngleich beide das Konstrukt der Handlungskompetenz im Mittelpunkt der Konzeptionen definieren. Kompetenzorientierte Lehre orientiert sich neben dem Modell der Handlungskompetenz allerdings auch an expertengeprüften Standards, die innerhalb von Lernergebnissen unter Berücksichtigung von Lernzieltaxonomien formuliert werden, und erweitert damit das Konzept.⁴⁹

Aus der stringenten Handlungsorientierung ergeben sich nicht nur Erlebnisse für die Studierenden, sondern „interaktive ‚Erfahrungsräume‘, die auch den Umgang mit der beruflichen Wirklichkeit des Lerngegenstandes beinhalten“ (Beneke, et al., 2006 S. 11). Gotzen, Kowalski und Linde (2006) formulieren treffend, dass damit „für Studierende [...] die Studienzeit immer mehr zu einer ganz bewusst erlebbaren Zeit der Kompetenzentwicklung [wird]“ (S. 19). Bezeichnend für diese Feststellung ist, dass zwischen der damit einhergehenden Aktivierung der Studierenden und der Forderung nach Kompetenzzuwachs kein Widerspruch besteht. Vielmehr können sich die Prozesse wechselseitig unterstützen (vgl. Beneke, et al., 2006 S. 11).⁵⁰

⁴⁹ Weiterführend zum Thema handlungsorientierte Lehre und handlungsorientierte Didaktik siehe beispielsweise

Gairing, Fritz, Bergmann, Günther, & Burkart, Brigitte. (2006). Metoring - ein Konzept für die Begleitung handlungsorientierten Lernens. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, F 2.12. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe.;

Pfäffli, Brigitta. (2005). Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt. S. 189ff

⁵⁰ Ein praktisches Beispiel für kompetenzorientierte Lehre liefern beispielsweise

Beneke, Frank, Brandenburg, Uta, & Marks, Frank. (2006). Vom Lernziel zur Kompetenz. Interaktive Lehre in technischen ... Fächern? *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, E 2.8. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe.

Kompetenzorientierte Lehre wird vorangetrieben, indem Lernergebnisse bzw. Lernziele transparent und explizit genannt werden. Transparenz ist eines der zentralen Erfolgskriterien für kompetenzorientierte Lehre und wird durch ausreichende Information und Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden erzielt (vgl. Hofmann, 2006, S. 13ff). Weiterführend wird kompetenzorientierte Lehre durch didaktische Reduktion, die „einen Verzicht auf Vollständigkeit des Stoffes zugunsten der Gründlichkeit“ (Massmann, 2006 S. 7f) beinhaltet, gestaltet. Die Modulbeschreibung liefert das übergeordnete Lernziel und die einzelnen Lerninhalte in grober Form. Darauf aufbauend wird von der Lehrperson der große Zusammenhang des Inhaltes durchdacht, sodass die Lehrveranstaltungen dem einzelnen Modul entsprechend konzipiert werden können. Diese Makroplanung erfordert ein Erkennen der wesentlichen Strukturen, die sich über das gesamte Semester hinweg erstrecken (vgl. Massmann, 2006, S. 11ff). Die Lehrperson bindet immer komplexer werdende Problemstellungen in Verbindung mit Lernzielen in die Lehrveranstaltungen ein, die den Studierenden die Struktur der studierten Disziplin kontinuierlich und an aktueller Forschung entlang aufzeigen (vgl. Merkt, 2006 S. 4).

Kompetenzorientierte Lehre stellt eine Erweiterung bereits bestehender didaktischer Modelle dar, sodass die Herausforderung der Umsetzung darin besteht, klassische Lehr-Lernformen mit modernen, aktiven Verfahren und Ansätzen neu zu „komponieren“ (Beneke, et al., 2006 S. 10). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass kompetenzorientierte Lehre die Qualität der Lehre sichern kann und gleichzeitig zur Entlastung der Lehrpersonen führt und sich damit positiv auf die Lehrtätigkeit auswirkt (vgl. Kuss, 2011 S. 37).

In Bezug auf die erwähnten Entwicklungen im „Shift from Teaching to Learning“ in Verbindung mit dem Konzept einer kompetenzorientierten Lehre erhalten problemorientierte und aktive Lehr-Lernmethoden vermehrt Einzug in die Gestaltung von Lehrveranstaltungen (vgl. ebd., S. 40). Neben didaktischen Gestaltungsformen des Planspiels gewinnt auch die Projektarbeit an Bedeutung (vgl. Kuss, 2011 S. 38; Bachmann, 2011b S. 20).⁵¹ Alonso (2009) präsentiert in ihrer Forschung

⁵¹ Weiterführend zur Verbindung von kompetenzorientierter Lehre und der Entwicklungen im „Shift from Teaching to Learning“ siehe beispielsweise

Berendt, Brigitte. (2005). The shift from teaching to learning - mehr als eine "Redewendung": Relevanz - Forschungshintergrund - Umsetzung. *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt*

über Kompetenzentwicklung grundsätzliche Merkmale der Kompetenzorientierung in der Lehre, die die genannten Eigenschaften sinnvoll zusammenfassen. So führt sie neben der Handlungs- und Problemorientierung die Notwendigkeit der Unterstützung von Lernstrategien an, die den „Umgang mit Komplexität und Verknüpfung von Kompetenzen erfahrbar machen“ (S. 224). Des Weiteren zeigt sie auf, dass individuelle Lernwege ermöglicht werden sollten, die die Motivation durch die inhärenten Selbststeuerungsaspekte unterstützen. Gleichzeitig sollten kooperative und praxisnahe Arbeitskontexte geschaffen werden (vgl. ebd., S. 224). Diese Ausführungen decken sich mit Forschungsergebnissen aus der Lernforschung von Reinmann-Rothmeier und Mandl (2006). Sie besagen, dass „situiert anhand authentischer Probleme“ (S. 607) gelernt werden sollte, die in „multiplen Kontexten ... unter multiplen Perspektiven ... in einem sozialen Kontext... mit instruktionaler Unterstützung“ (S. 607) erfahrbar gemacht werden sollten (vgl. ebd., S. 607).

Herausforderungen kompetenzorientierter Lehre bestehen darin, dass eine fachbezogene Kompetenzorientierung mit einer fachübergreifenden Kompetenzentwicklung verbunden werden muss (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 8). Dieser Spagat geht einher mit neuen methodischen und didaktischen Anforderungen für universitär Lehrende, damit sie die beschriebene Diskrepanz effektiv lösen können (vgl. Kuss, 2011 S. 37). Webler (2000) führt dazu ein Kompetenzprofil für Lehrpersonen an Hochschulen an, das sich mit der Beschreibung von Lehrkompetenz nach Auferkorte-Michaelis und Ladwig (2011) verbinden lässt. Sie beschreiben, dass Lehrkompetenz beinhaltet „Lernumgebungen zu schaffen, in denen Lernende kontextgebunden, aktiv, situiert und prozessorientiert Wissen erlernen, anwenden und erweitern können“ (Auferkorte-Michaelis, et al., 2011 S. 99).^{52 53}

Hochschuldidaktik. Band 116, 35-41. (Ulrich Welbers, & Olaf Gaus, Hrsg.) Bielefeld: Bertelsmann.

⁵² Weiterführend zum Thema Lehrkompetenz siehe beispielsweise

Heiner, Matthias. (09 2011). Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148*, 271-282. (Sigrun Nickel, Hrsg.) Gütersloh: CHE.

⁵³ Neben neuen Anforderungen an Lehrpersonen an Hochschulen entstehen neue Anforderungen an die Studierenden. Zunehmend wird von ihnen erwartet, dass sie sich aktiv in die Lehrveranstaltungen einbringen, Eigenverantwortung übernehmen und sich in „*learning communities*“ (Bachmann, 2011b S. 22f; Hervorhebung im Original) vernetzen. Das bedeutet, dass nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Studierenden auf die neuen Studienbedingungen vorbereitet werden müssen (vgl. ebd., S. 23).

Ausgehend von der veränderten Sichtweise auf Lehren und Lernen an Hochschulen und der damit verbundenen Erstellung eines Konzeptes von kompetenzorientierter Lehre, beinhaltet der Bologna-Prozess durchaus hochschuldidaktische Relevanz. In der Betonung von Kompetenzen als Lernergebnisse und den Auswirkungen auf didaktische Arrangements sowie der Förderung des „student engagements“ (Wildt, et al., 2006 S. 6) werden neue Prüfungsformate notwendig (vgl. ebd., S. 6). Aus kompetenzorientierter Lehre folgt kompetenzorientiertes Prüfen. Bereits Thieme (1977) stellt sich die Frage, ob Prüfungen studienbegleitend eingeführt werden sollen und wie die Objektivierung dieser prozessbegleitenden Prüfungsformate gewährleistet werden kann (vgl. S. 69). Im Folgenden werden neuere Ansätze zu dieser schon längst bestehenden Frage im Lichte der Bologna-Reform untersucht.

5.3 Kompetenzorientiertes Prüfen

Obwohl die Bundesassistentenkonferenz (BAK) Thesen zum wissenschaftlichen Prüfen verfasst hat und die zentrale Bedeutung von kompetenzorientierten, d. h. bolognagerechten Prüfungsformaten herausgestellt worden ist, erfolgen derzeit innerhalb der Hochschuldidaktik lediglich grundsätzliche Diskussionen über Prüfungen als „Instrument der Selektion und Repression“ (Huber, 2007 S. 100). Vernachlässigt werden insbesondere Debatten über die konkrete Gestaltung von Prüfungssystemen und Prüfungsverfahren, obwohl die Bologna-Reform eine Vergleichbarkeit von Abschlüssen als wesentliche Forderung im Reformprozess formuliert hat (vgl. Huber, 2007 S. 100f; Wex, 2006a S. 1). An dieser Hürde könnte die Studienreform, die sich auf die neuen Studienstrukturen bezieht, und jede Hochschuldidaktik scheitern, die die Prüfungen explizit in die Überlegungen einbezieht (vgl. Horn, 2007 S. 101).

Mit der Einrichtung bolognagerechter Prüfungssysteme müssen existierende Prüfungsverfahren und das aktuelle Prüfungsrecht mit den neuen Strukturen und Ausgangspositionen verbunden werden. Wex (2006a) führt folgende Bereiche an, die die Restrukturierung und Neuausrichtung sichtbar machen:

- „Das staatliche Genehmigungsverfahren für Studien- und Prüfungsanforderungen entfällt. An seine Stelle treten das Qualitätssicherungsverfahren und Akkreditierungsagenturen.

- Das Anmeldeverfahren zu den einzelnen Lehrveranstaltungen ersetzt das herkömmliche Zulassungsverfahren.
- Die neuen Studiengänge sind zu modularisieren, und es ist ein Leistungspunktesystem einzuführen.
- In den Bachelor- und Masterstudiengängen werden Module geprüft, und zwar am Ende der einzelnen Lehrveranstaltung, nicht aber das gesamte Fach am Ende des Studiums.
- Die Prüfungsverfahren werden sich in quantitativer Hinsicht verdreifachen, in bestimmten Studiengängen sogar noch höher“ (S. 2).

Damit stellen sich zwei wesentliche, neue und verbindliche Orientierungen für die Organisation von Prüfungssystemen und Prüfungsverfahren heraus. Die Feststellungen der Akkreditierungsagenturen und die damit in Verbindung stehenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd., S. 3). Zentraler Bezugspunkt bildet die von der Bologna-Reform vorgegebene kompetenzorientierte Ausrichtung des Studiums insbesondere nach „employability“. Durch bolognagerechte Prüfungen soll „eine für den Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (Wex, 2006b S. 17) entstehen. Das Studium und die inhärent vorhandenen Prüfungen bilden eine Vorstufe für spätere, berufliche Herausforderungen. Das Studium soll auf den Beruf vorbereiten (vgl. ebd., S. 17).

Die schon erwähnte (teilweise) Neudefinition von Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren erstreckt sich auf das gesamte, gestufte Studiensystem. Besonders einflussreich ist dabei die Veränderung der Studienstruktur. Im Diplom werden Fächer geprüft, im gestuften System Module. Die Prüfung der Module findet grundsätzlich am Ende der Lehrveranstaltung, d. h. am Ende eines Semesters, statt. Beim Diplom wird in der Mitte und am Ende des Studiums geprüft. Innerhalb des gestuften Studiensystems bildet dabei die Gesamtheit der Module den Gegenstand der Prüfungen. Damit weisen die Studierenden in gestuften Studiensystemen eine Reihe von Teilqualifikationen nach (vgl. Wex, 2006b S. 1ff).

Herausforderung bei Prüfungen im gestuften Studiensystem bilden die Prüfungen von fachlich bezogenen Kompetenzen in Verbindung mit überfachlichen bzw. fachübergreifenden Kompetenzen (vgl. ebd., S. 6).⁵⁴ Grundsätzlich gilt, dass die

⁵⁴ Weiterführend zur Bewertung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen siehe beispielsweise

Kriterien, nach denen sich die Prüfung richtet, den Studierenden transparent gemacht werden müssen (vgl. Gotzen, et al., 2006 S. 13). Innerhalb von Prüfungssituationen kann Kompetenzentwicklung bzw. Lernergebniserreichung durch Beobachtungen des Handelns und einer anschließenden Befragung zur vertiefenden Reflexion über das Handeln sichtbar gemacht werden. Dabei sollten Prüfungen aus der Sicht der Lernenden eine positive Entwicklung erkennen lassen. Es sollte nicht von zentraler Bedeutung sein, Abweichungen oder Lerndefizite kenntlich zu machen (vgl. Merkt, 2006 S. 10). Für eine effektive Umsetzung des Beschriebenen fordert Merkt (2006), dass „Prüfungsleistungen von einem konkreten kurzen Zeitraum entkoppelt werden, zu dem sie punktuell erbracht werden müssen“ (S. 10). Gotzen, Kowalski und Linde (2006) führen weiter aus, dass „in der Prüfung [...] die tatsächliche Anwendung von Kompetenzen möglich sein [muss]“ (S. 13). Durch die Umstellung der Studienstruktur auf prüfbare Einheiten in Form von Modulen, müssen in der Prüfung die dort formulierten Lernergebnisse und ihre Erreichung überprüft werden (vgl. Wex, 2006b S. 3). Dabei geht es nicht um eine pure Reproduktion von Wissensinhalten, sondern um den Nachweis des reflektierten Umgangs mit dem Wissen und den erlernten Kompetenzen, indem sachlich fundierte Problemwahrnehmung und Komplexität der Argumentation im Zentrum der Prüfung stehen (vgl. Horn, 2007 S. 37). Das erwähnte Modell des „Constructive Alignment“ betont die Kohärenz zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernszenarien und Prüfungsformaten. Diese wird in einer Prüfung durch transparente Bewertungskriterien und konstruktives Feedback durch die Prüfungsperson verwirklicht (vgl. Kuss, 2011 S. 37). Dabei ist von Bedeutung, dass Prüfungen auf der Ebene durchgeführt werden, auf der auch die im Vorhinein definierten Lernergebnisse liegen (vgl. Hofmann, 2006 S. 12). Daher ist für die Prüfungsgestaltung in Erwägung zu ziehen, auf welcher Kompetenzstufe die Prüfung vorbereitet und durchgeführt werden kann (vgl. Zimmermann, 2011 S. 65).⁵⁵

Gotzen, Susanne, Kowalski, Susanne, & Linde, Frank. (2006). Der KOMpetenzPASS - Fachintegrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, F 2.13. (B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 12ff;

Wildt, Johannes, & Wildt, Beatrix. (2006). Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, H 6.1. (B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe. S. 18

⁵⁵ An dieser Stelle ist auf die schon in Kapitel 5.1 aufgeführten Lernzieltaxonomien hinzuweisen.

Diskussionsstoff liefert die Schwierigkeit der Leistungspunktvergabe bzw. Benotung kompetenzorientierter Prüfungen. Wie im Bologna-Prozess gefordert, kann die Einheit „workload“ eine Orientierung für die Leistungspunktvergabe liefern. Mit Hilfe von „workload“ können Leistungspunkte vergeben werden, die den Umfang eines Moduls beschreiben und damit wird die Lernergebniserreichung prinzipiell bewertbar. Die Einheit beinhaltet die Annahme, dass eine Studierende bzw. ein Studierender erfolgreich im Sinne von quantitativ ein Präsenz- und Selbststudium innerhalb von 30 Stunden erbracht hat. Dieses Pensum bezieht sich auf die Zeit, die Studierende im Durchschnitt erbringen müssen, um das definierte Lernziel erreichen zu können. Europaweit ergeben sich allerdings bildungssystemabhängige Divergenzen, bspw. ausgehend von unterschiedlichen Notensystemen, die die Vergleichbarkeit und Standardisierung erschweren (vgl. Wex, 2006a S. 9).⁵⁶

Die unausgeschöpfte Theorielage und das Fehlen verlässlicher Standardisierungen sowie Beurteilungsrichtlinien erschweren die Aufstellung eines gesicherten Prüfungssystems, das bolognagerechte Prüfungsformen einschließt. Obwohl das Tuning-Projekt 85 Kompetenzen herausgearbeitet und diese auf 30 Kernkompetenzen herunter gebrochen hat, bleibt die verlässliche Überprüfung von Kompetenzen derzeit noch aus (vgl. ebd., S. 8). Besonders zeigt sich die Herausforderung in Bezug auf die Relation zwischen fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen bzw. damit verbundene Prüfungsformate (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 9). Trotzdem werden durch Modulprüfungen im bestehenden Studiensystem zwingend Kompetenzen bestätigt, da innerhalb der Modulbeschreibungen Lernergebnisse benannt werden. Erfolgreich bestandene (Modul-) Abschlussprüfungen bescheinigen die Erreichung der Lernergebnisse bzw. Kompetenzen. Der tatsächliche Erwerb lässt sich dennoch häufig nicht verifizieren. Denn es kann noch nicht definiert werden, welche Prüfungsform(en) verlässlich zum Nachweis der Kompetenzen dien(t)en (vgl. Wex, 2006b S. 17ff). Wildt und Wildt (2006) fordern Standards und Normen, die den Lern- bzw. Prüfungsprozess transparent und

⁵⁶ Weiterführend zum Thema lernzielorientierte Leistungsnachweise und Benotung siehe beispielsweise

Zimmermann, Tobias. (2011). Durchführung von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden.* , 44-79. (Heinz Bachmann, Hrsg.) Berlin: hep. S. 72ff; **Metzger, Christoph, & Nüesch, Charlotte.** (2004). Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen : Institut für Wirtschaftspädagogik.

nachvollziehbar gestalten. Dies umfasst nicht nur Möglichkeiten des Trainings und der Übung während der Lehr-Lernszenarien, sondern auch erfahrungsbasierte und theoriegeleitete Bearbeitung von prüfungsvorbereitenden Aufgaben. Sie betonen, dass man das bestehende Prüfungssystem und die Prüfungskultur kritisch hinterfragen und kontrovers diskutieren muss, um Notensysteme und Beurteilungsformen bolognagerecht zu gestalten (vgl. ebd., S. 28).

Es stellt sich die Frage, was der Gegenstand von Prüfungen im neuen Studiensystem sein kann und darf. Gotzen, Kowalski und Linde (2006) führen dazu an, dass „geprüft werden darf, was in der Prüfungsordnung bzw. Modulbeschreibung steht“ (S. 12). Artikel 16 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) belegt diese Aussage rechtlich: „Hochschulprüfungen werden auf Grund von Prüfungsordnungen abgelegt, die der Genehmigung der nach Landesrecht zuständigen Stelle bedürfen“ (Kapitel 1, Abschnitt 2, §16 Prüfungsordnungen). Hochschuldidaktik nimmt dabei die Position ein, diese Grundlagen für die Lehrenden zugänglich und verständlich zu kommunizieren. Je nach Prüfungsordnung kann sich die Gestaltung der Prüfung in einem variablen Bereich befinden (vgl. Gotzen, et al., 2006 S. 12). Bolognagerechte Prüfungsformen lassen sich in Konzepten der lernprozessintegrierten Prüfungen bzw. des kompetenzorientierten Prüfens im Prozess finden (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 30ff). Darunter sind beispielsweise das Lernportfolio, Lerntagebücher, Studientagebücher oder Studierendenprojekte als Alternativen zu üblichen Prüfungsformen zu definieren (vgl. Wildt, et al., 2006 S. 34ff; Brinker, 2009; Zimmermann, 2011).⁵⁷ Hochschuldidaktik steckt dabei die Rahmenbedingungen für eine gelingende Umsetzung dieser Prüfungsformen ab und bietet die Möglichkeit, sich mit den Gegebenheiten individuell auseinander zu setzen. Die folgende Tabelle verknüpft Lehr-Lernformen mit bolognagerechten Prüfungsformaten bzw. darunter gefassten Textsorten, die an dieser Stelle als beispielhafte Auflistung angeführt wird. Eine nähere Erörterung der einzelnen Prüfungsformate kann an dieser Stelle auf Grund des Umfangs der Arbeit nicht gegeben werden.⁵⁸

⁵⁷ Weiterführend zum Thema bolognagerechte, alternative Prüfungsformate siehe beispielsweise **Zimmermann, Tobias.** (2011). Durchführung von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden.* , 44-79. (Heinz Bachmann, Hrsg.) Berlin: hep.; **Winteler, Adi.** (2008). *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 3. Auflage.* Darmstadt: WBG. S. 110f

⁵⁸ Für eine Vertiefung der Zusammenhänge siehe beispielsweise **Wildt, Johannes, & Wildt, Beatrix.** (2006). Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine

Lernkonzepte	Erfahrungslernen	Entdeckendes Lernen	Handlungsorientiertes Lernen	Problembasiertes Lernen	Fallorientiertes Lernen	Projektlernen	Forschendes Lernen
Methoden, Texte und Textsorten bzw. Prüfungsformate	Lerntagebuch, Logbuch, Leitfaden für Beobachtungen, (stand.) Protokoll, Bericht, Erzählung, Darstellung, Dokumentation, Beschreibung, Portfolio	Sammlung, Beobachtung, Experiment, Interview, Beobachtung, Beschreibung, Bericht, Protokoll, Logbuch, Test, Klausur, Poster, Portfolio	Arbeit am Modell, Übungen, Simulation, Planspiel, Rollenspiel, Protokoll, Beschreibung, Bericht, Lernjournal, Portfolio	Recherche, Sachanalyse, Textanalyse, Simulation, Gruppenpuzzle, Präsentation, Logbuch, Protokoll, Bericht, Klausur, Lernjournal, Portfolio	Anamnese, Fallanalyse, Diagnose, Gutachten, Simulation einer Fallbearbeitung/Übung, Protokoll, Bericht, Lerntagebuch, Arbeitsjournal, Hausarbeit, Klausur, Portfolio	Erkundungsgang, Recherche, Befragung, Fragebogen, Präsentation, Simulation, Produktion, Planspiel, Poster(session), Vortrag, Referat, Hausarbeit, Portfolio	Leitfaden für Erkundungen, (Teilnehmende) Beobachtung, Protokoll, Beschreibung, Fragebogen, Befragung, Interview, Experiment, Fallanalyse, Inhaltsanalyse, Bericht, Hausarbeit, Poster(session), Portfolio

Tabelle 3 Übersicht über Lernkonzepte, Methoden und Textsorten bzw. Prüfungsformate (modifiziert nach Wildt, et al., 2006 S. 33)

Weiterentwicklung des Prüfungssystems. *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*, H 6.1. (Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, & Johannes Wildt, Hrsg.) Stuttgart: Raabe.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Basierend auf Überlegungen zur geschichtlichen Entwicklung und ursprünglichen Idee der Universität bzw. Hochschule sind derzeitige Tendenzen und zentrale Beschlüsse auf der Ebene der europäischen Bildungspolitik sowie deren Konsequenzen für die Hochschule aufgezeigt und diskutiert worden. Die Umsetzung der zentralen Konzepte der Kompetenzorientierung und Lernergebnisformulierung ist innerhalb der Entwicklung eines gestuften Studiengangsystems, der Modularisierung in gestuften Studiengängen und innerhalb der Qualifikationsrahmen als Referenzsysteme im europäischen Bildungsraum behandelt worden. Die wesentlichen, bildungspolitischen Schlüsselbegriffe der „employability“ und „citizenship“ dienten dabei als übergeordnete Kategorien der Kompetenzorientierung im europäischen Bildungsraum.

Studienreform als wiederkehrendes Phänomen in der universitären Geschichte ist innerhalb der Arbeit als wesentliche Weichenstellung für weitere Entwicklungen deutscher Hochschulen herausgestellt und analysiert worden. Obwohl das universitäre Selbstverständnis Humboldt'scher Prägung durch die derzeitigen Entwicklungen im europäischen Bildungsraum begründet angegriffen wird, stellt sich heraus, dass die Studienreform in ihrer momentanen Umsetzung als Chance für weitere universitäre Entwicklungsprozesse gesehen werden kann. Dies geschieht allerdings nur unter der Prämisse, dass kein „alter Wein in neue Schläuche“ (Wildt, 2006b S. 2) gefüllt, sondern ein Prozess des Umdenkens angestoßen und gewinnbringend umgesetzt wird. Hochschuldidaktik wird innerhalb dieses Prozesses als Schnittstelle zwischen der Ebene des europäischen Bildungsraumes und der Hochschulebene definiert. Denn Hochschuldidaktik als wissenschaftliche, interdisziplinäre und forschende Disziplin befasst sich innerhalb ihres Gegenstandsbereiches wesentlich damit, wie Lehrende an Universitäten gemeinsam mit den Studierenden neben den strukturellen Zielen, den Zielen der inhaltlichen Studienreform näher kommen können (vgl. Pfäffli, 2005 S. 13).

Um herauszustellen, inwiefern Hochschuldidaktik zum Studienreformprozess beitragen kann und welche Rolle sie dafür einnehmen muss, ist die folgende zentrale Fragestellung dieser Arbeit aufgestellt worden. Sie wurde in der Arbeit unter Be-

rücksichtigung aktueller Literatur innerhalb eines hermeneutisch-theoretischen Forschungsvorgehens im Sinne einer Literaturlauswertung beantwortet⁵⁹:

Welche Rückschlüsse lassen sich aus den Diskursen im europäischen Bildungsraum unter Berücksichtigung des historisch gewachsenen Kontextes von Hochschuldidaktik für die hochschuldidaktische Konstruktionsebene einer modernen Hochschuldidaktik ableiten?

Geklärt werden konnte dafür die Notwendigkeit der Kohärenz zwischen Lernergebnissen, Lehr-Lernformen und Prüfungsformaten im Sinne eines „Constructive Alignments“ (Biggs und Tang 2007). Dieses beispielhafte Konzept bricht das bildungspolitische Bestreben der Kompetenzorientierung innerhalb der Hochschule und hochschulischen Veranstaltungen auf eine operative Ebene herunter. Basierend auf den Erkenntnissen aus diesem Konzept sind Überlegungen zu einer kompetenzorientierten Lehre und kompetenzorientiertem Prüfen tiefergehend erörtert worden. Es stellte sich deutlich heraus, dass ein erheblicher Forschungsbedarf in Bezug auf verifizierte Instrumente und standardisierte Vorgehen der Kompetenzmessung und -bewertung besteht. Bislang können die angesprochenen Konzepte der kompetenzorientierten Lehre und des kompetenzorientierten Prüfens nur bedingt gewinnbringend umgesetzt werden. Dies liegt zum Teil daran, dass die bildungspolitischen Forderungen unsystematisch Einzug in die Hochschulen gehalten haben und nun im Nachhinein optimiert werden (müssen).

Entgegen aller Kritik an Hochschuldidaktik und den angrenzenden Problemstellungen, die sich aus den in der Arbeit diskutierten Zusammenhängen ergeben, erscheint Hochschuldidaktik als ein notwendiges Element im Reformprozess. Denn Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Forschungseinrichtung innerhalb der Universität übersetzt bildungspolitische Überlegungen auf eine operative, d. h. hochschuldidaktische Ebene. Zusammenfassend kann demnach das Fazit gezogen werden, dass durch eine wissenschaftliche und forschungsbasierte Hochschuldidaktik Reformansätze und bildungspolitische Forderungen effektiv Einzug in die Gestaltung von Hochschule und hochschulischen Veranstaltungen erhalten werden.

⁵⁹ Dabei verfolgen die Darstellungen der Diskurse und die Beantwortung der Fragestellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch soll das Wesentliche erfasst werden.

Ausblick und abschließende Diskussion

Die in dieser Arbeit aufgezeigten bildungspolitischen Konzepte auf europäischer Ebene lassen begründete Rückschlüsse für die hochschuldidaktische Konstruktionsebene zu, die den momentanen Änderungsprozess des universitären Gefüges präzisieren. Neben Akzentuierungen auf der Konstruktionsebene zeichnet sich auch auf der strukturellen Ebene eine ansteigende, aktiv geforderte Mitarbeit der Hochschulen an Veränderungsprozessen als Ausläufer der Studienreform ab. Da die Ausgestaltung gestufter Studiengänge im Wesentlichen die Aufgabe der einzelnen Hochschule(n) ist, müssen sie zunehmend in Eigenverantwortung herausarbeiten, mit welcher Haltung, Motivation und/oder Kompetenz die Studiengänge aufgestellt, durchgeführt und evaluiert werden können (vgl. Welbers, et al., 2003 S. 151). Folglich ergeben sich aus der Studienreform neben Rückschlüssen für eine bolognagerechte, d. h. kompetenzorientierte Gestaltung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen, darauf aufbauende strukturelle Aspekte der Restrukturierung. Nur so können „Studium und Lehre [...] möglichst dauerhaft und wirksam verbessert werden“ (ebd., S. 151). Auf Grund dessen bilden eine (hochschuldidaktische) Strategie auf der einen Seite und innovative (hochschuldidaktische) Konzepte auf der anderen Seite unter Berücksichtigung der Forderungen im europäischen Bildungsraum wesentliche Strukturelemente für einen gewinnbringenden Implementierungsprozess der Studienreformansätze (vgl. Merkt, 2006 S. 10).

Wie bereits erwähnt, beinhaltet Hochschuldidaktik die Aufgabe, didaktische Handlungsmuster unter Berücksichtigung aktueller bildungspolitischer Beschlüsse neu zu kombinieren bzw. zu erweitern. Dies erhält in Form von didaktischer Personalentwicklung bzw. Weiterbildung Einzug in die Hochschule und wird in Form von hochschuldidaktischen Programmen und Angeboten sichtbar (vgl. Wildt, 2006a S. 5ff). Die akademische Personalentwicklung zählt momentan zu einer der Schlüsselbereiche von „Qualitäts- und Produktivitätssteigerungskonzepten“ (Welbers, 2003a S. 11) nicht nur von Wirtschaftsunternehmen, sondern auch von Hochschulen. Im Bereich der hochschulintern verantworteten Weiterbildung als Dienstleistung wird wissenschaftliche Personalentwicklung zunehmend als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben von Hochschulen definiert (vgl. ebd., S. 11). Verstünde sich Hochschuldidaktik allerdings lediglich als rein personenbezogene Weiterbildung, würde sie sich darin erschöpfen, wenngleich wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne von strategischer Personalentwicklung als Lösung für

Qualitätsprobleme, insbesondere im Sinne von Anpassungsproblemen an neue, z. B. bildungspolitische, Herausforderungen, unausweichlich scheint (vgl. Wildt, 2006a S. 5ff; Welbers, 2003c S. 311).

Innerhalb der wissenschaftlichen Personalentwicklung als Aufgabe der Hochschuldidaktik scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, Programme zum Aufbau und zur Erweiterung von Lehrkompetenz zu implementieren und zu verstetigen (vgl. Webler, 2007 S. 1). Trotzdem wird kritisch argumentiert, dass die aufgestellten Angebote, häufig nicht einem ausdifferenzierten Kompetenzprofil folgen, dem eine standardisierte, empirische Bedarfsanalyse zugrunde liegt. Die professionelle Ableitung und Entwicklung von Curricula stellt demnach eine der zentralen zukünftigen Herausforderungen für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hochschuldidaktik dar.⁶⁰ Es wird allerdings kritisch bemerkt, dass es derzeit an systematischen Entwicklungen und an ausreichender Beteiligungen von professionellen Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktikern mangelt, die sich als Experten in den Entscheidungsprozess einbringen (vgl. ebd., S. 1).

Zweifelsohne muss dennoch der rein weiterbildende Charakter der Hochschuldidaktik überschritten werden, da sie notwendigerweise aus einem „dynamischen und validen Erkenntnisprozess heraus gestaltet [werden muss]“ (Wildt, 2005a S. 102). Sie umfasst damit neben der operativen Ebene der didaktischen Personalentwicklung auch eine übergeordnete Perspektive, die es zu beachten gilt (vgl. ebd., S. 102). Auf dieser Ebene ist es Aufgabe der Hochschuldidaktik, den geeigneten Handlungsrahmen für die Umsetzung (hochschuldidaktischer) Strategien und (hochschuldidaktischer) Konzepte zu hinterfragen und ihn dabei innerhalb der Studiengänge und des gesamten universitären Gefüges unter bildungspolitischen Perspektiven einzufügen. Wildt (2005b) formuliert dazu treffend, dass „einerseits [...] die Wirksamkeit einer Förderung [...] in ihrer Reichweite an in der Praxis wirksamen Rahmenbedingungen gebunden [ist]“ (S. 143) und sich ohne nachhal-

⁶⁰ Dennoch macht es keinen Sinn, im Bereich der Lehrkompetenz feststehende Curricula zu postulieren. „Hier ist es sinnvoller, die beruflichen Anforderungen an Lehrende in Hochschulen zu analysieren, sie zu einem Kompetenzprofil zu entwickeln und ein Curriculum abzuleiten, das es den Nachwuchslehrenden erlaubt, dieses Kompetenzprofil (je nach Fachkultur variiert) zu erwerben“ (Webler, 2007 S. 4). Immer mehr Universitäten entwickeln dementsprechend eigene Curricula. „So geschehen in den letzten Jahren beispielsweise an den Universitäten Osnabrück, Oldenburg und Bremen und in jüngster Zeit der Universität Lüneburg und z. Zt. Der Universität Kassel“ (Webler, 2007 S. 4).

tige Reform von Lehre und Studium verläuft. Andererseits wird Hochschuldidaktik verkürzt, wenn Förderung und Weiterbildung „nicht in das gesamte Gefüge von Rollen und Funktionen von Lehrenden an Hochschulen und deren Veränderung im Kontext des Wandels der Hochschule [eingebettet werden]“ (ebd., S. 143). Es erscheint darauf aufbauend wenig sinnvoll, das Handlungsfeld der Hochschuldidaktik auf die rein didaktische Konstruktionsebene von Lehrveranstaltungen zu verkürzen. Die notwendige Reflexion über die Komplexität der umspannenden Handlungszusammenhänge würde massiv darunter leiden. Dieser Zusammenhang differenziert sich in der These aus, dass Lehrende nicht nur innerhalb ihrer Lehrtätigkeit Einfluss auf (bildungspolitische) Kontexte des Lehrens und Lernens nehmen, sondern sich auch vielfältig in besonderer Weise an der Entwicklung von Modulen, Studiengängen und/oder Studiengangssystemen bzw. -strukturen beteiligen müssen (vgl. Wildt, 2006a S. 9).

So stehen hochschuldidaktische Diskurse und alle handelnden Akteure im Feld der Hochschuldidaktik stets im Austausch und in der Vermittlung zwischen bildungspolitischen Entwicklungen und Entwicklungen auf der Hochschulebene. Hochschuldidaktik bildet dabei das zentrierende Bindeglied zwischen der bildungspolitischen europäischen Ebene und der Ebene der Hochschule. Hochschuldidaktik als Institution innerhalb der Organisation „übersetzt“ die europäische Ebene auf die Hochschulebenen. Obwohl diese Perspektive auf Hochschuldidaktik vermehrt Einzug in Hochschulen erhält, wird hochschuldidaktische Weiterbildung dennoch vielmals auf ein reines Dienstleistungsverhältnis verkürzt (vgl. Weil, Schiefner, Eugster und Futter, 2011 S. 15). Weil et al. (2011) merken kontrastierend an, dass „Hochschuldidaktik [...] keine reine Serviceleistung ist, auch wenn Service ein zentrales Element ist. Service an der Schnittstelle von Forschung und Lehre an einer Universität muss [...] wissenschaftsbasiert sein“ (S. 16).

Durch die aufgezeigte Ausdifferenzierung hochschuldidaktischer Aufgaben- und Handlungsfelder, kann Hochschuldidaktik als Teil eines grundlegenden Verständnisses von Organisationsentwicklung an Hochschulen, in dem Hochschulentwicklung immer auch als Prozess organisationellen Lernens begriffen wird, definiert werden. So können innerhalb von hochschuldidaktischer Programm- und Personalentwicklung immer auch geforderte Fragen des Hochschulmanagements einfließen, die sich u. a. aus den Forderungen auf europäischer Ebene und damit auf

der Hochschulebene ergeben (vgl. Wildt, 2005a S. 102; Wildt, 2005b S. 143). So begründet setzt sich innerhalb der Hochschuldidaktik vermehrt das Verständnis durch, das hochschuldidaktische Aufgabenfeld als die Einheit von Programm-, Personal- und Organisationentwicklung zu verstehen (vgl. Wildt, 2006a S. 9). Hochschuldidaktik umfasst damit mehr als eine formale Anpassung der Strukturen von Hochschulen an bildungspolitische Bestrebungen. Hochschuldidaktik wird zu einer elementaren Schnittstelle im Sinne einer umfassenden, aktiv handelnden, d. h. operationalisierten Organisationsentwicklung (vgl. Merkt, 2006 S. 4). Hochschuldidaktische Organisationsentwicklung meint neben der Bereitstellung von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die Organisation hochschulinterner Strukturen zur Verstärkung von Beratung, Vernetzung und Zusammenarbeit der Hochschullehrenden (vgl. Welbers, 2003c S. 321). Zukünftig bleibt es Aufgabe der Universitäten, standortabhängige Lösungen und Strategien zu entwickeln.

Momentan zeichnet sich vermehrt eine Forderung von kollegialen Austauschmodellen unter Berücksichtigung der Heterogenität divergierender Interessen und Sichtweisen mit dem Ziel der Handlungserweiterung im Fokus der Netzwerkbildung von Hochschullehrenden ab (vgl. Wildt, 2003b S. 92). Letztlich geht es um die Organisation kollektiver Lernprozesse, die es den einzelnen Mitgliedern der Hochschule ermöglichen, am gemeinsamen Prozesslernen teilzunehmen und diesen zu einer Form des organisationalen Lernens zu entwickeln. Diese Lernprozesse können zur Entwicklung organisationaler Lernfähigkeit von Hochschulen führen, indem eine neue Kommunikationskultur, z. B. in Form von (hochschulinternen) Netzwerken, implementiert wird (vgl. Lüthje, 2005 S. 225). Aufbauend auf diesen Zusammenhängen könnten Universitäten zunehmend zu lernenden Organisationen werden, „die durch zielorientierte Selbststeuerung in einem sich verändernden gesellschaftlichen Umfeld ihre Aufgabenwahrnehmung selbständig optimier[en]“ (ebd., S. 226) und so den gesamten Prozess der Hochschulentwicklung vorantreiben. Hochschuldidaktik würde dabei den Raum für legitimierte Auseinandersetzungen in Bezug auf diese Prozesse bieten, indem sie als Institution innerhalb der Hochschule wirksam ist.

Für die aufgezeigte, veränderte Aufgabenstellung von Hochschuldidaktik wird in zunehmendem Maße qualifiziertes Personal benötigt, das durch geeignete Ausbildungsmöglichkeiten Anforderungsprofile erfüllen kann und sich durch einen pro-

professionellen Umgang mit den aufgezeigten Zusammenhängen auszeichnet (vgl. Welbers, 2003c S. 321f). Neben einer konsequenten Forschung und Entwicklung hochschuldidaktischer Rückschlüsse aus Beschlüssen der europäischen Bildungspolitik stellen die Professionalisierung hochschuldidaktischer Akteure und ein damit verbundener (Qualitäts-) Verbesserungsprozess wesentliche Ziele weiterer hochschuldidaktischer Bestrebungen dar.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Alsono, Gardenia. 2009. Kompetenzförderung an der Hochschule: Eine hochschuldidaktische Konzeption und Evaluation von Lernszenarien zur integrativen Vermittlung von Schlüsselkompetenzen. Göttingen: Sierke, 2009.

Anderson, Lorin. 2011. A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2011.

Arnold, Rolf. 2010. Kompetenz. [Hrsg.] Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl. Wörterbuch der Erwachsenenbildung. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010. S. 172-173.

Auferkorte-Michaelis, Nicole und Ladwig, Annette. 2011. Anforderungsprofil Lehrkompetenz: Über die Einstellung zur guten Lehre. [Hrsg.] Heiner Böttger und Gabriele Gien. Aspekte einer exzellenten universitären Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. S. 95-109.

Bachmann, Heinz. 2011a. Formulieren von Lernergebnissen - learning outcomes. Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Berlin: hep, 2011a. S. 29-43.

Bachmann, Heinz. 2011b. Hochschule neu definiert - shift from teaching to learning. Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr- Lern-Methoden. Berlin: hep, 2011b. S. 12-28.

Barcelona. 2002. Europäischer Rat von Barcelona. 2002. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. [Online] 15. 03 2002. [Zitat vom: 08. 06 2012.]
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf.

Bartz, Olaf. 2010. Reform im Wachstum - Umbrüche im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland. [Hrsg.] Ralf Schneider und Birgit Szczyrba. Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung. Münster: Lit, 2010. S. 15-28.

Battaglia, Santina. 2010. Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? [Online] 03 2010. [Zitat vom: 02. 07 2012.]
http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2010_1/Journal_HD_2010_1.pdf.

Battaglia, Santina. 2011. "Exzellenz der Lehre" - hochschuldidaktische Gedanken zum aktuellen Hype. [Hrsg.] Heiner Böttger und Gabriele Gien. Aspekte einer exzellenten universitären Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011. S. 53-65.

Beneke, Frank/ Brandenburg, Uta und Marks, Frank. 2006. Vom Lernziel zur Kompetenz. Interaktive Lehre in technischen ... Fächern? [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. E 2.8.

Berendt, Brigitte. 2005. The shift from teaching to learning - mehr als eine "Redewendung": Relevanz - Forschungshintergrund - Umsetzung. [Hrsg.] Ulrich Welbers und Olaf Gaus. The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 35-41.

Berendt, Brigitte. 2006a. "Academic Staff Development/ASD" im Kontext des Bologna-Prozesses. Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2005 in der BRD. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006a. S. L 2.2.

Berendt, Brigitte. 2006b. "Gut geplant ist halb gewonnen..." Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006b. S. B 1.1.

Berendt, Brigitte. 2006c. Academic Staff Development als Teil von Qualitätssicherung und -entwicklung im Kontext des Bologna-Prozesses. Entwicklungen hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung 2008-2011 in Deutschland. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006c. S. L 2.7.

Berendt, Brigitte. 2006d. Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006d.

Bergen. 2005. Bergen-Kommuniqué. 2005. Der europäische Hochschulraum - die Ziele verwirklichen. [Online] 05 2005. [Zitat vom: 11. 05 2012.] http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf.

Berlin. 2003. Conference of Ministers responsible for Higher Education. 2003. Realising the European Higher Education Area. [Online] 19. 09 2003. [Zitat vom: 08. 06 2012.] <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

Biggs, John und Tang, Catherine. 2007. Teaching for quality learning in university: What the student does. Maidenhead: Open University Press, 2007.

- Bleisch, Petra und Johannsen, Dirk. 2011.** Deskriptorengeleitete Seminargestaltung. [Hrsg.] Silke Wehr und Thomas Tribelhorn. Bolognagerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt, 2011. S. 15-36.
- Bloom, Benjamin. 1956.** Taxonomy of educational objectives. Volume 1: The cognitive Domain. New York: MacKay, 1956.
- Bloom, Benjamin. 1964.** Taxonomy of educational objectives. Volume 2: The cognitive domain. New York: MacKay, 1964.
- Bologna. 1999.** Europäische Bildungsminister. 1999. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. [Online] 19. 06 1999. [Zitat vom: 08. 06 2012.] http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf.
- Borchard, Christiane. 2006.** Die Entwicklung des Servicecenters Lehre an der Universität Kassel. Bestandsaufnahme und Perspektiven. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. L 1.16.
- Böttger, Heiner und Gien, Gabriele. 2011.** Kriterien einer exzellenten universitären Lehre. Aspekte einer exzellenten universitären Lehre. Bad Heilbrunn: Klikschardt, 2011b. S. 9-17.
- Brendel, Sabine/ Kaiser, Karin und Macke, Gerd. 2005.** Hochschuldidaktische Qualifizierung - Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 115. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 7-11.
- Brinker, Tobina. 2009.** Die Überprüfung überfachlicher Kompetenzen. [Hrsg.] Anja von Richthofe und Michael Lent. Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 119. Bielefeld: Bertelsmann, 2009. S. 148-156.
- Buchner, Florian und Penz, Holger. 2006.** Lernend forschen und forschend lernen - Die Feldkirchener OECD-Konferenz. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. G 5.14.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2012.** Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. [Online] 2012. [Zitat vom: 11. 05 2012.] http://www.bmbf.de/pubRD/umsetzung_bologna_prozess_2012.pdf.
- Ceylan, Firat/ Fiehn, Janina/ Paetz, Nadja-Verea/ Schworm, Silke und Harteis, Daniel. 2011.** Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses - Eine

Expertise der Hochschuldidaktik. [Hrsg.] Sigrun Nickel. Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE, 09 2011. S. 106-122.
http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf.

CRE, UNESCO-CEPES. 1997. A European Agenda for Change. Papers on Higher Education. Bucarest: s.n., 1997. S. 10-12.

Comenius, Johann Amos. 1993. Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. [Übers.] Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993. 8. überarbeitete Auflage.

Dave, Ravindrakumar. 1970. Psychomotor levels. [Hrsg.] Robert Armstrong. Developing and writing behavioral objectives. Tucson: Education Innovator Press, 1970. S. 33-34.

DQR. 2011. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen.
www.deutscherqualifikationsrahmen.de. [Online] 03 2011. [Zitat vom: 08. 05 2012.] <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.

Dublin, Descriptors. 2004. Dublin Descriptors. [Online] 23. 03 2004. [Zitat vom: 09. 05 2012.] <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/DublinDeutsch.pdf>.

ECTS-Leitfaden. 2009. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäische Gemeinschaften. 2009. ECTS-Leitfaden. Brüssel, 2009.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_de.pdf.

EQR. 2006. Kommission der Europäischen Gemeinschaften. 2006. Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlamentes und Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel: s.n., 2006.
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a13_eqf_rec_de.pdf.

EQR. 2008. Europäisches Parlament und Rat. 2008. Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates zu Einrichtung des europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. [Online] 23. 04 2008. [Zitat vom: 30. 05 2012.] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>.

Erpenbeck, John und Heyse, Volker. 1999. Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann, 1999.

Fischer-Blum, Karin. 2005. Learning-Outcome - ein Paradigmenwechsel? [Hrsg.] Ulrich Welbers und Olaf Gaus. The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für

Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 118-123.

Gagné, Robert/ Wagner, Walter/ Golas, Katherine/ Keller, John und Russell, James. 2005. Principles of instructional design. [Hrsg.] International Society of Performance Improvement. Performance Improvement. Florence, KY: Wadsworth, 2005. Volume 44, Issue 2, S. 44-46.

Gairing, Fritz/ Bergmann, Günther und Burkart, Brigitte. 2006. Mentoring - ein Konzept für die Begleitung handlungsorientierten Lernens. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. F 2.12.

Grundgesetz (GG). 1949. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. [Online] Bundesministerium der Justiz, 1949. [Zitat vom: 11. 06 2012.] <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/index.html#BJNR000010949BJNE002100314>.

Gnahn, Dieter. 2010. Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann, 2010.

Golle, Karin. 2003. Hochschuldidaktische Weiterbildung: Studienreformprozesse verstetigen. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110. Bielefeld: UVW, 2003. S. 301-310.

Gotzen, Susanne/ Kowalski, Susanne und Linde, Frank. 2006. Der KOMpetenzPASS - Fachintegrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. F 2.13.

Graeßner, Gernot/ Bade-Becker, Ursula und Gorys, Bianca. 2011. Weiterbildung an Hochschulen. [Hrsg.] Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, 2011. 5. Auflage, S. 543-555.

Heiner, Matthias. 2011. Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. [Hrsg.] Sigrun Nickel. Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE, 09 2011. S. 271-282. http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf.

Hellmann, Jochen. 2003. Warum gestufte Studiengänge eine Chance für die Studienreform sind. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Studienreform mit Bachelor und

Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: UVW, 2003. S. 500-504.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2004. Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2004.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2008. Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. [Online] 22. 04 2008. [Zitat vom: 14. 05 2012.]
<http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/rlehrebeschluss2008.pdf>.

Hofmann, Stefanie. 2006. Modularisierung von Studienangeboten. Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. K 2.5.

Horn, Klaus-Peter. 2007. Lehren und Lernen an der Hochschule - Historisches Erbe und Zukunftsauftrag. [Hrsg.] Karin Reiber und Regine Richter. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006. Berlin: Logos, 2007. S. 27-42.

Hochschulrahmengesetz (HRG). 2007. Hochschulrahmengesetz (HRG). Ausfertigungsdatum 26.01.1976. In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999, das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 geändert worden ist. [Online] 12. 04 2007. [Zitat vom: 08. 06 2012.]
<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>.

HQR. 2005. Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2005. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. [Online] 21. 04 2005. [Zitat vom: 11. 05 2010.]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf.

Huber, Ludwig. 2001. Lehren und Lernen an der Hochschule. [Hrsg.] Leo Roth. Pädagogik. handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 2001. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1042-1057.

Huber, Ludwig. 2003. Lehren, Lernen, Prüfen: Probleme und Chancen von Credit-Systemen. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: UVW, 2003. S. 43-59.

Huber, Ludwig. 2007. Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen - die Bundesassistentenkonferenz oder: Kühne Absichten - noch unterledigte Aufgaben.

[Hrsg.] Karin Reiber und Regine Richter. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006. Berlin: Logos, 2007. S. 77-105.

Jahn, Heidrun. 2003. Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: UVW, 2003. S. 128-142.

Kennedy, Declan/ Hyland, Áine und Ryan, Norma. 2007. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. [Online] 2007. [Zitat vom: 14. 05 2012.] http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.

Köck, Peter. 2002a. Hochschuldidaktik. [Hrsg.] Peter Köck und Hanns Ott. Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer, 2002a. 7. mehrfach überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 297.

Köck, Peter. 2002b. Universität. [Hrsg.] Peter Köck und Hanns Ott. Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer, 2002b. 7. mehrfach überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 738.

Könekamp, Bärbel. 2011. Hochschuldidaktische Praxisberatung: Unterstützung der Kompetenzorientierung in der Lehre. [Hrsg.] Marion Eger, Bahareh Gondani und Robin Kröger. Verantwortungsvolle Hochschuldidaktik. Gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeitsanspruch und universitärer Alltag. Berlin: Lit, 2011. S. 209-231.

Krathwohl, David. 1978. Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz, 1978.

Krathwohl, David. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice. Revising Bloom's Taxonomy. [Online] Issue 4. Volume 41 2002. [Zitat vom: 16. 05 2012.] http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4104_2.

Kuss, Patrick. 2011. Kompetenzorientierte Planung eines Bachelor-Seminars. [Hrsg.] Silke Wehr und Thomas Tribelhorn. Bologna gerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt, 2011. S. 37-61.

Lissabon. 2000. Europäischer Rat von Lissabon. 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. [Online] 24. 03 2000. [Zitat vom: 08. 06 2012.] http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm#Anlagen.

Lüthje, Jürgen. 2005. Organisiertes Lernen - lernende Organisation. Erfahrungen aus fünf Jahren systemischer Universitätsentwicklung an der Universität Hamburg. [Hrsg.] Ulrich Welbers und Olaf Gaus. The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für

Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 224-235.

Maag Merki, Katharina. 2009. Kompetenz. [Hrsg.] Sabine Andresen. Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 2009. S. 492-506.

Massmann, Ludwig. 2006. Vom Groben zum Feinen. Erwägungen und Reflexionen für die Unterrichtsplanung im Fach "Recht" für Wirtschaftsinformatiker(innen). [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. E 2.10.

Merkt, Marianne. 2006. Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 2: Grundlagen und Vorstellung eines Rahmenmodells. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. J 2.15.

Metzger, Christoph und Nüesch, Charlotte. 2004. Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 2004.

Nickel, Sigrun. 2011. Zwischen Kritik und Empirie - Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh: CHE, 09 2011.
http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf.

Ott, Hanns. 2002. Hochschule. [Hrsg.] Peter Köck und Hanns Ott. Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer, 2002. 7. mehrfach überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 297-298.

Peterßen, Wilhelm. 1992. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München : Ehrenwirth, 1992. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Peterßen, Wilhelm. 2001. Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München : Oldenbourg, 2001. 6. Auflage.

Pfäffli, Brigitta. 2005. Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern: Haupt, 2005.

Reiber, Karin. 2007. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik - Ein Blick zurück nach vorn. Einführung in den Tagungsband. [Hrsg.] Karin Reiber und Regine Richter. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006. Berlin: Lit, 2007. S. 7-25.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi und Mandl, Heinz. 2006.** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. [Hrsg.] Andreas Krapp und Bernd Weidemann. Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, 2006. S. 601-646. 4. vollständig überarbeitete Auflage.
- Schelsky, Helmut. 1971.** Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf: Bertelsmann. 2., um einen "Nachtrag 1970" erweiterte Auflage, 1971.
- Senger, Ulrike. 2010.** Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Fachdisziplin und fachübergreifender Hochschulentwicklung: ein Schlüssel zur "Hochschule als Ganzes". [Hrsg.] Ralf Schneider und Birgit Szczyrba. Hochschuldidaktik aufgefächert - vernetzte Hochschulbildung. Münster: Lit, 2010. S. 150-173.
- Simpson, Elisabeth. 1972.** The classification of educational objectives in the psychomotor domain. Washington DC: Gryphon House, 1972.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED010368.pdf>.
- Siebert, Horst. 2006.** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg : Ziel, 2006. 5. überarbeitete Auflage.
- Sohr, Sven. 2006.** ZukunftsCoaching von Lehrenden für Studierende. Ein kreativer Ansatz zur Ausbildung nachhaltiger Schlüsselkompetenzen. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. F 2.11.
- Teichler, Ulrich. 2005.** Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess. [Hrsg.] Ulrich Welbers und Olaf Gaus. The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 314-320.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf. 2007.** Kompetenz. Lexikon der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2007. S. 413-414.
- Thieme, Werner. 1977.** Hochschuldidaktik. [Hrsg.] Heinrich Rombach. Wörterbuch der Pädagogik. Geographieunterricht bis politische Bildung. Basel: Herder, 1977. S. 68-75.
- Tippelt, Rudolf. 2007.** Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen - Neues von der Hochschuldidaktik? [Hrsg.] Karin Reiber und Regine Richter. Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006. Berlin: Logos, 2007. S. 137-155.

Webler, Wolff-Dietrich. 2007. Entwicklung von Programmen zum Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz (Hochschuldidaktik). [Hrsg.] Nicole Auferkorte-Michaelis, et al. Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren. Bielefeld: UVW, 01 2007. S. 1-12.

Wehr, Silke. 2011. Nicht nur belehren, sondern auch befähigen - zur Förderung des Kompetenzerwerbs an der Hochschule. [Hrsg.] Silke Wehr und Thomas Tribelhorn. Bologna gerechte Hochschullehre. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Bern: Haupt, 2011. S. 9-14.

Weil, Markus/ Schiefner, Mandy/ Eugster, Balthasar und Futter, Kathrin 2011. Einleitung. Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann, 2011. S. 15-23.

Welbers, Ulrich. 2003a. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung: Stand, Strukturen, Perspektiven. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110. Bielefeld: UVW, 2003a. S. 11-13.

Welbers, Ulrich. 2003b. Studienreform mit Bachelor und Master. Eine einführende Problembeschreibung aus der Sicht des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: UVW, 2003b. S. 1-22.

Welbers, Ulrich. 2003c. Die moderierte Intervention: Hochschuldidaktische Personalentwicklung auf Fachbereichsebene. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110. Bielefeld: UVW, 2003c. S. 311-345.

Welbers, Ulrich. 2005. The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels. [Hrsg.] Ulrich Welbers und Olaf Gaus. The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 116. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. S. 357-365.

Welbers, Ulrich. 2006. Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Eine Anleitung zur Praxis. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. J 2.6.

Welbers, Ulrich und Wildt, Johannes. 2003. Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen: Zur Konzeption einer hochschuldidaktischen Fortbildung für die Studienreform mit Bachelor und Master. [Hrsg.] Ulrich Welbers.

Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110. Bielefeld: UVW, 2003. S. 151-167.

Wex, Peter. 2006a. Bachelor und Master. Die Grundzüge des Prüfungswesens. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006a. S. H 1.2.

Wex, Peter. 2006b. Prüfungen unter den Bedingungen des Bolognaprozesses. Rechtliche, bildungspolitische und verwaltungspraktische Ansätze. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006b. S. H 1.3.

Wildt, Johannes. 2003a. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehren und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: UVW, 2003a. S. 25-42.

Wildt, Johannes. 2003b. Hochschuldidaktik im Netzwerk. [Hrsg.] Ulrich Welbers. Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen - Handlungsformen - Kooperationen. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 110. Bielefeld: UVW, 2003b. S. 83-94.

Wildt, Johannes. 2005a. Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. [Hrsg.] Sabine Brendel, Karin Kaiser und Gerd Macke. Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 115. Bielefeld: Bertelsmann, 2005a. S. 87-104.

Wildt, Johannes. 2005b. Wechselnde Konstellation. Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung. [Hrsg.] Michael Craanen und Ludwig Huber. Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung. Bielefeld: UVW, 2005b. S. 137-146.

Wildt, Johannes. 2006a. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006a. S. A 1.1.

Wildt, Johannes. 2006b. Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006b. S. A 3.1.

Wildt, Johannes. 2006c. Kompetenzen als Learning Outcome. Journal für Hochschuldidaktik. [Online] 03 2006c. [Zitat vom: 14. 05 2012.]
http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2006/Journal_HD_2006_1.pdf.

Wildt, Johannes. 2009. Forschendes Lernen. Lernen im "Format" der Forschung. Journal für Hochschuldidaktik. [Online] 09 2009. [Zitat vom: 14. 05 2012.]
<http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/journal-2009-2/>.

Wildt, Johannes und Wildt, Beatrix. 2006. Lernprozessorientiertes Prüfen im "Constructive Alignment". Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. [Hrsg.] Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Stuttgart: Raabe, 2006. S. H 6.1.

Winteler, Adi. 2008. Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. 3. Auflage. Darmstadt: WBG, 2008.

Wissenschaftsrat. 2008. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. [Online] 2008. [Zitat vom: 02. 07 2012.]
www.wissenschaftsrat.de/Veroeffentlichungen.

Wohlgemuth, Bruno. 2011. Hochschuldidaktische Instrumente als Mittel zum (Selbst-)Dialog. [Hrsg.] Markus Weil, et al. Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann, 2011. S. 193-199.

Zimmermann, Tobias. 2011. Durchführung von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. [Hrsg.] Heinz Bachmann. Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Berlin: hep, 2011. S. 44-79.