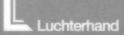
Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis



Herman Blom

Der Dozent als Coach



Die Rechte an dieser Publikation gingen vom Luchterhand Verlag über an:

<u>UVW UniversitätsVerlagWebler</u>

Der Fachverlag für Hochschulthemen Bünder Str. 1-3, Hofgebäude 33613 Bielefeld

Dabei hat die Publikation die neue ISBN 978-3-937026-15-2 erhalten.

Das Buch ist inzwischen vergriffen und wird hier vom Verlag als unentgeltliche Online-Publikation elektronisch zur Verfügung gestellt.

Technische Umsetzung: Christof Arn, <u>agiledidaktik.ch</u>



https://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/

Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis



Der Dozent als Coach

Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis



Herman Blom

Der Dozent als Coach

Luchterhand



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Blom, Herman: Der Dozent als Coach/Herman Blom. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2000 (Hochschulwesen) ISBN 3-472-04425-X

www.luchterhand.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2000 by Luchterhand Verlag GmbH Neuwied/Kriftel/Berlin. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlag: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Satz: LHF Satzstudio GmbH, Düsseldorf Grafische Illustrationen: Frank Janssen

Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen

Druck: Neuwieder Verlagsgesellschaft mbH, Neuwied

Printed in Germany, Juni 2000

© Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhaltsverzeichnis

Vorw	ort	X
	arum braucht die Hochschulpraxis Unterrichtskonzepte?	1
2. Di	e hiesige Hochschulpraxis	3
2.1	Bestehende didaktische Ansätze	4
2.2	Der Student wird passiv gehalten	6
2.3	Alles andere als lernen	7
3. Di	e ideale Hochschulpraxis	11
3.1	Lehren bedeutet »Lernen zu lernen«	12
3.2	Studieren macht Spaß	14
3.3	Ein Exkurs: Die Möglichkeiten der Hörvorlesung	16

Inhaltsverzeichnis

4. Di	e andere Hochschulorganisation	21
4.1	Studieren als Vertragsleistung	21
4.2	Der Platz des Dozenten innerhalb der Unterrichts- organisation	27
5. Le	rnen als zyklische Aktivität	31
5.1	Der Kolbsche Lernzyklus	32
5.2	Der Lernzyklus in der Hochschulpraxis	34
5.3	Lernziele feststellen	37
6. De	er Dozent als Coach	42
6.1	Das Coaching-Konzept	42
6.1 6.1.1	Das Coaching-Konzept	3.0-3
	_	47
6.1.1	Das Fähigkeitsentwicklungsmodell	47 49
6.1.1 6.1.2	Das Fähigkeitsentwicklungsmodell Eine Synthese: der Kolbsche Lernzyklus und das Fähigkeitsmodell	47 49 50
6.1.1 6.1.2 6.2	Das Fähigkeitsentwicklungsmodell Eine Synthese: der Kolbsche Lernzyklus und das Fähigkeitsmodell Der Coach in der Gruppe	47 49 50 51
6.1.16.1.26.26.2.1	Das Fähigkeitsentwicklungsmodell Eine Synthese: der Kolbsche Lernzyklus und das Fähigkeitsmodell Der Coach in der Gruppe Aufgaben für den Coach	47 49 50 51 54

7. Ur	nterschiedliche didaktische Ansätze	65
7.1	Problemgesteuertes Lernen	65
7.2	Kompetenz-Lernen	76
7.3	Projektzentrierter Unterricht	92
	onsequenzen aus der Unterrichts- eption »Lernen zu lernen«	110
8.1	Konsequenzen für die Unterrichtsplanung	111
8.2	Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung der Hochschuldozenten	112
8.3	Konsequenzen für die Rahmenbedingungen der Lernumgebung	113
9. D	as »Lernen zu lernen«-Konzept	115
Anh Proj	ang Endevaluierung eines »Lernen zu lernen«- ekts	. 120
Lite	ratur	. 122

Vorwort

Dieses Buch soll einen Beitrag zur Debatte über eine neue Hochschule leisten. Es ist daher bestimmt für Dozenten, Studenten und diejenigen, die in der Hochschulpolitik Mitverantwortung tragen. Interessant ist das Thema einer neuen Hochschule für alle die im Unterricht, egal in welchem Bereich, oder in der Fort- und Weiterbildung, tätig sind. Die in diesem Buch behandelten Probleme und deren mögliche Lösungswege sind nämlich nicht nur dem Hochschulbereich vorbehalten.

Der Hochschulbereich steckt in einer Krise und das aus mindestens zwei Gründen. Erstens sind die Lehr- und Lernkonzepte sehr fragwürdig geworden. Die Studienzeit ist in Deutschland im Durchschnitt im Vergleich zu den Nachbarländern beklagenswert lang und außerdem ineffizient. Viele, nicht zuletzt die Studenten selber, fragen sich, was sie in ihrer Studienzeit eigentlich lernen. Zwar wird durch die Dozenten viel gelehrt, es gibt jedoch hinreichende Indizien dafür, dass Studenten im Endeffekt relativ wenig lernen. Von Arbeitgeberseite häufen sich die Klagen über fehlende wichtige Kompetenzen bei Berufsanfängern.

Ein zweites Problem liegt in der Organisation der Hochschulen. Studenten und Dozenten sehen sich oft mehr auf einer Spielwiese als in einer Werkstatt. Die Hochschule sollte eine inspirierende Werkstätte sein, in der zielgerichtet zuvor formulierte Lernziele verfolgt werden. Die gegenseitigen Rollenauffassungen von Dozenten und Studenten aber zeichnen sich oft durch Unverbindlichkeit und »Laissez Faire« statt durch Zielorientierung und Fleiß aus. Es mag sein, dass Studienordnungen und der Prüfungszirkus einen sehr ernsthaften Eindruck vermitteln und die Aktivitäten, die hinter diesen Fassaden entfaltet werden, haben durchaus Legitimationsbedarf. Dieses Buch ist gemeint als ein Denkanstoß zu einer Debatte über die Legitimität der hiesigen Hochschulpraxis. Neben kritischen Anmerkungen werden sowohl zahlreiche Vorschläge für einen anderen Lehrbetrieb als auch eine neue Hochschulorganisation gemacht.

Die Geburt dieses Buches ist das Ergebnis von Erfahrungen mit zwei unterschiedlichen Hochschulsystemen. Seit 1986 bin ich Dozent an der Hanzehogeschool Groningen in den Niederlanden. Deutschen Fachhochschulen bin ich seit 1993 als Gastdozent verbunden. Die kritischen Bemerkungen und praktischen

Vorschlägen spiegeln den heutigen Stand der Diskussion in den Niederlanden wieder. Vieles aus dem niederländischen System ist auf die deutsche Hochschullandschaft übertragbar. Aber für deutsche Hochschulen ist nicht alles nützlich, da die beiden unterschiedlichen Hochschulsysteme in den Niederlanden und in Deutschland so ihre eigenen Eigentümlichkeiten haben. Was brauchbar ist, sollte in praktischen Diskussionen an deutschen Hochschulen herausgestellt werden. Ich hoffe, dass dieses Buch im deutschsprachigen Raum einen Beitrag zur Diskussion über die Vorstellung einer neuen Hochschule liefert.

An dieser Stelle möchte ich mich für das Korrekturlesen bei Frank Janssen, Student an der International Business School der Hanzehogeschool Groningen, bedanken. Er hat meinen Text vor den gröbsten Fehlern bewahrt, die ich als Niederländer mache, wenn ich auf Deutsch schreibe. Frank versteht außerdem die Kunst auf direkte, konstruktive Weise Tipps sowohl zum Inhalt als auch zur Struktur des Textes zu geben. Last, but not least will ich hier die Rolle der Hanzehogeschool als innovativem Übungsplatz für andere Hochschulkonzepte hervorheben. Insbesondere der Inhalt der praktischen Kapitel über projekt- und kompetenzorientiertem Unterricht entstammt der Unterrichtspraxis in mehreren Abteilungen der Hanzehogeschool Groningen.

Herman Blom

Groningen

1. Warum braucht die Hochschule neue Unterrichtskonzepte?

Aus verschiedenen Gründen befinden sich Berufstätige heutzutage in einem permanenten Prozess der »Reeducation«. Es gibt Indizien dafür, dass die Notwendigkeit sich ständig weiterzubilden und schulen zu lassen künftig eher ansteigen als abnehmen wird. Was ist los?

Berufstätige werden in der Informationsgesellschaft mit völlig neuen Anforderungen konfrontiert. Informationen veralten immer schneller. Die Halbwertzeit des Wissens sinkt drastisch. Feste Arbeitsmuster verlieren ihre Funktion. Am Arbeitsplatz tun sich schnelle Änderungen im Bereich der Arbeitsmittel auf. Neue multimediale Technologien beeinflussen die Art, sich Informationen zu beschaffen. Traditionell geschulte Facharbeiter, die nicht imstande sind, den Zugang zu neuen Arbeitsmitteln zu finden, werden über kurz oder lang mit massiven Problemen an ihren Arbeitsplätzen konfrontiert werden. Technologien, ob CAD/CAM im industriellen Unternehmen, Desktop-Publishing im Marketing, oder Office-Lösungen im Büro, lassen den Mitarbeiter, der seine Ausbildungen mit guten Ergebnissen beendet hat, der jedoch nicht in der Lage ist, sich diese neuen Mittel anzueignen schon sehr bald mit leeren Händen dastehen.

Unternehmenssituationen werden sowohl intern am Arbeitsplatz als auch bei den externen Unternehmenskontakten immer internationaler gestaltet. Das fordert andere Sprachfähigkeiten, vor allem aber den Willen und das Geschick, sich mit anderen Arbeitsweisen und Umgangsformen auseinander zu setzen.

Die zunehmende Komplexität der betrieblichen Aufgaben fördert die Teamfähigkeit, die Kooperationsbereitschaft und den Willen über den Tellerrand des eigenen Faches hinauszuschauen. Es werden hohe Anforderungen an die Mitarbeiter gestellt. Sie sollten sowohl breit einsetzbar sein, als auch Spezialwissen haben, sprich: imstande sein, sich eigenständig Spezialwissen anzueignen, sich in neue Bereiche einzuarbeiten.

Organisationshierarchien werden immer flacher, Mitarbeiter bekommen stets mehr Verantwortung. Die Verlagerung von Verantwortlichkeiten ist kein Wert

1. Warum braucht die Hochschule neue Unterrichtskonzepte?

an sich, sondern sollte eine Verbesserung der Produktqualität und der Effizienz der Produktionsprozesse ermöglichen. Qualitätsmanagement erfordert selbstverantwortliche und eigenständig handelnde Mitarbeiter.

Deshalb heißt das neue Motto in der Unterrichtspraxis jetzt: »Lernen zu lernen«. Dieses didaktische Konzept wurde als Antwort auf die neuen Bedingungen formuliert, damit Studenten befähigt werden, sich den neuen Anforderungen des Arbeitsmarkts zu stellen. Beim »Lernen zu lernen« nimmt der Dozent die Rolle eines Coaches im studentischen Lernprozess ein. In diesem Buch werden »Lernen zu lernen«, die Coachrolle und neue didaktische Ansätzen ausführlich behandelt.

Die hiesige Hochschulpraxis

Der Professor erzählt und erläutert, sprich lehrt, die Studenten schreiben und hören zu. Er liest vor und ist Meister des Geschehens, die Studenten wiegen sich in der Rolle des Konsumenten in Sicherheit. Was hier stattfindet, wird als Übertragung von Erkenntnissen erachtet: der Professor demontiert ein Verfahren, worin die Studenten sich mit Erkenntnissen und Einsichten bedienen lassen. Es wird gelehrt. Die Frage ist, inwieweit hier gelernt wird. Lernen zeichnet sich aus durch die eigenständige, aktive Aneignung von neuen Verhaltensweisen.

Unter der Voraussetzung einer kleineren Gruppe und eines interaktiven Unterrichtsstils entwickelt sich im optimalen Fall eine Art Lehrgespräch. Das interaktive Lehrgespräch in einer Vorlesung ist im Regelfall das Beste, das an Hochschulen heute anzutreffen ist. Es sollten aber Vorlesungssituationen, in denen der Professor im Vordergrund steht, ersetzt werden durch Lehrsituationen, die eher studentenorientiert sind. Bedingt durch die neuen pädagogischen Einsichten bezüglich effektiven Lernverhaltens, sowie durch den Wertewandel der studentischen Nachwuchsgenerationen und vor allem durch die gravierenden Änderungen der Organisationskonzepte wird es an Hochschulen Zeit für eine Neubewertung vieler bestehender Werte.

Wer durch die Gänge der Hochschule der Zukunft geht, wird bemerken, dass die meisten Vorlesungsräume leer, die Mediathek¹, die Kantine, die PC-Räume und die kleineren Projektzimmer dagegen die ganze Woche mit Studenten überfüllt sind. Und was machen eigentlich die Dozenten? Sie besuchen Projektzimmer und sind täglich für Fragen und Unterrichtsbegleitungen verfügbar. In vielen Studiengängen haben sich anspruchsvolle Lehrkonzepte herausgebildet: Projektzentrierter Unterricht, problemorientiertes Lernen, »action learning«, Kompetenzlernen, dementsprechend angepasste Prüfungsansätze haben die Rolle der Hochschuldozenten grundlegend verändert: Der Professor ist Coach geworden! Anstelle eines Lehrbetriebs ist die Hochschule eine inspirierende Werkstatt geworden, in der motivierte Studenten sich auch außerhalb der Prüfungszeiten, alleine oder gemeinsam mit Kommilitonen ihren Studienaufgaben widmen.

¹ In den Niederlanden feststehender Begriff für eine Kombination aus Bibliothek und multimedialem Rechenzentrum.

2. Die hiesige Hochschulpraxis

Bevor Sie weiterlesen, würde ich Ihnen vorschlagen sich einmal kurz mit dem heutigen Stand der Dinge in Ihrer Hochschule oder Weiterbildungsanstalt zu beschäftigen. Es wäre interessant festzustellen, inwieweit Ihre Organisation unter den Tücken leidet, die wir in diesem Buch analysieren und die wir durch alternative, neue, anspruchsvolle und inspirierende Unterrichtsansätzen ersetzen wollen. Andersgesagt: ist eine Neugestaltung Ihres Unterrichtskonzeptes fällig?

Füllen Sie bitte folgenden Selbsteinschätzungstest aus. Hinweis: gehen Sie immer von der Situation aus, die Sie als Regelfall betrachten.

Lempraxistestriagen		
	ja	nein
1. Meine Studenten bereiten ihre Vorlesungen vor.		
2. Meine Studenten studieren regelmäßig, d.h. sie fangen		
nicht erst kurz vor den Prüfungen an, sich dem Lernstoff		
zu widmen.		
3. Ich habe immer Zeit genug den Lehrstoff zu behandeln.		
4. Meine Studenten wenden die Theorien und Begriffe,		
die sie gelernt haben, in Praxissituationen an.		
5. Meine Studenten sind auch motiviert, wenn ich nicht sehr		
begeisternd wirke.		
6. Meine Studenten sind in der Lage alten Lernstoff in neuen		
Lernsituationen zu verarbeiten, auch wenn die Prüfung		
schon längst vorbei ist.		
7. Meine Studenten stellen Fragen über den Lehrstoff,		
die sie zu Hause vorbereitet haben.		
8. Ich werde von meinen Studenten inspiriert, mich wiederholt	Ċ.	
mit Theorie und Praxis zu beschäftigen.		
9. Ich lerne von meinen Studenten.		

Ergebnis:

Wenn Sie weniger als sieben mal »ja « als Antwort haben, sollten Sie sich um eine Neugestaltung Ihrer Lehrpraxis kümmern.

2.1 Bestehende didaktische Ansätze

An Hochschulen arbeiten, wie auch im Gesundheitsbereich oder im Rechtswesen, viele hochgeschulte Akademiker. Mit Interesse habe ich festgestellt, welche geringfügige Bedeutung der professionellen Attitüde durch die für den Lehrbetrieb zuständigen Hochschulangehörigen beigemessen wird. Beispielsweise sind im Gesundheitsbereich mehr und mehr Weiterbildungskurse, kollegiale Überprüfung, Supervision und andere Formen von Qualitätsmanagement eingeführt worden. Es gibt dort Ansätze auch für Berufstätige eine Rezertifizierung einzu-

führen. Allenfalls werden sowohl im medizinischen Bereich als auch im Rechtswesen Qualitätsstandards entwickelt. Es finden Diskussionen über arbeitsmethodische Fragen statt, die ständig von neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen gespeist werden. Eigene Verfahrensweisen werden manchmal auf eine sehr selbstkritische Weise reflektiert. Im Forschungsbereich der Hochschulen ist diese Diskussionskultur zum Normalfall geworden: es wird geforscht, geprüft, bewertet und erneuert. Nicht so im Lehrbetrieb an den Hochschulen. Da geht alles noch seinen über Jahrhunderte bewährten, festen Gang. Der Lehrbetrieb an Hochschulen erscheint wie eine Insel in einer Gesellschaft, in der viele Sicherheiten aufgegeben werden müssen. Das Rollengefüge zwischen Dozenten und Studenten zeigt sich jedoch im Grunde unverändert.

Die Ruhe und Stabilität des Lehrbetriebs an Hochschulen lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass gerade im Hochschulsektor die Lehrenden nicht die passende Berufsausbildung genossen haben, die für professionelle Berufstätige hier zu Lande gilt. Im Grunde wird der Lehrbetrieb so gestaltet, wie die Lehrenden ihn am eigenem Leib erfahren haben. Hochschullehrende mit einer Lehrerausbildung sind eher die Ausnahme. Die gängige Praxis scheint hingegen gar nicht so schlecht zu funktionieren, denn bis jetzt haben sich: Ökonomen, Juristen, Mediziner, Sozialwissenschaftler und alle anderen Akademiker in dem bestehenden System auf ihren Beruf vorbereitet und diesen dann erfolgreich ausge-übt! Die gängige Praxis hat so ihre Vorteile. Im bekannten Rollengefüge Dozent – Student haben beide Antagonisten ihre Ruhe: der Dozent kommt seinen Lehrverpflichtungen nach, der Student bereitet sich auf die Prüfungen vor und hofft diese zu bestehen. Diese eingefahrene Hochschulpraxis ist vorhersehbar und lässt den Betroffenen ihre Freiheiten.

Diese Praxis stützt sich vor allem auf eine Art Naivität², die intuitive Einsichten für wahr annimmt. Es gibt einige Lehrsitten an Hochschulen, die näher betrachtet völlig falsch sind oder ganz anders zu gestalten wären. An Stelle dieser Intuition sollte eine mit Forschungsergebnissen und Erfahrungsfakten gepflegte Hochschulpraxis treten.

Genügend Gründe sprechen dafür, das klassische Lehrmodell durch eine professionellere Praxis zu ersetzen. Nur die eigenen Wahrnehmungen eines Hochschuldozenten würden genügen, um einiges an Umdenken zu bewegen und zu ändern. In diesem Buch setzen wir bei Forschungsergebnissen und bei Selbsterfahrungen an, um eine machbare und attraktive Alternative zu schildern. Es würde schon viel bringen, wenn Hochschuldozenten sich regelmäßig zusammensetzten. Protokolle, Tagebücher, Logbücher ließen in diesen Gesprächen, nennen wir sie auch Qualitätskreise, manche alte Praxis absterben. Vorher sollte man sich natürlich über die Qualitätsmaßstäbe im klaren sein.

² Vgl. Van Vleuten, S. 35

Das wohl wichtigste ist: Hochschuldozenten befassen sich, alleine und gemeinsam mit Kollegen, mit der Frage nach Qualität, zum Zwecke der Rückkopplung gelegentlich auch mit Studenten. Genau hier liegt die Crux: aus freien Stücken befassen sich die Lehrenden anscheinend ungern mit der Frage der Qualität der eigenen Leistungen. Sonst hätte die Naivität, mit welcher die gängige Hochschulpraxis stur fortgesetzt wird, nie so lang standgehalten. Was hätte von Seiten der Unterrichtspolitik gemacht werden sollen? Qualitätsmanagement durch Strafe und Belohnung, also von außen gesteuert? Schön wäre es, dies vermeiden zu können. Der Hochschulwelt wäre deshalb mit einer von Einsichten und attraktiven Alternativen gespeisten Diskussion über den Lehrbetrieb sehr geholfen. Schließlich ist jede Änderung nur mit Teilnahme der Betroffenen möglich.

2.2 Der Student wird passiv gehalten

Der Hochschulalltag besteht, wie vor einigen Jahrhunderten, aus der Aneinanderreihung von Vorlesungen. Am Umfang der Hörerschaft bemessen, sind es oft Großveranstaltungen oder große Hörvorlesungen. Ob es um eine Großveranstaltung geht oder ein Seminar angeboten wird, im Kern wird die klassische Rollenverteilung zwischen Dozent und Student fortgesetzt. Der Standardansatz besteht darin, eine größere oder kleinere Gruppe durch einen Lehrenden mit Informationen zu versehen. Anders gesagt: derjenige der Wissen hat, schüttet demjenigen, der dieses Wissen nicht hat, mit Informationen zu. Der klassische Lehrbetrieb wird nach dem Gießkannenprinzip gehandhabt. Mangels Interaktion und Selbstbeteiligung der Studenten wird zwangsläufig davon ausgegangen, dass der Erkenntnisstand der Studenten uniform und zu verallgemeinern oder schlichtweg nicht vorhanden ist. Dozenten unterstellen in ihren Vorlesungen oft einen Zustand des »tabula rasa«. Der Student wird als leeres Blatt betrachtet, auf dem beliebig viele Anzeichnungen gemacht werden können. Die Vorstellung eines »tabula rasas« leugnet die Anwesenheit von großen Wissens- und Erkenntnisbeständen bei Studenten, die darauf warten, mit neuen, weiterführenden Informationen und Erkenntnissen verknüpft zu werden. Die alten, vielfach verborgenen Einsichten sind oft latent anwesend. Wenn der Dozent sie mit neuen Möglichkeiten koppelt und wieder bewusst macht, lässt er somit interessante Einsichten entstehen, die frische Verhaltensvarianten ermöglichen.

Die Popularität der klassischen Vorlesung lässt sich nur so erklären, dass es sich hier um eine in der Vorstellung der Anbieter dieser Form, sehr effektive Lernform handelt. Empirische Untersuchungen und eigene Beobachtungen zertrümmern leider diese Vorstellung einer heilen Unterrichtswelt. Erinnern Sie sich an Ihre Studienzeit. Sie werden wohl die vielen Vorlesungen, die langweilend waren und in denen Sie nur Aufzeichnungen gemacht haben, vergessen haben. Ist es nicht schön, wie unser Gedächtnis arbeitet? Sie werden nur die guten Dozen-

ten in Erinnerung behalten haben und sich noch oft an den einen Dozenten, der Sie mitgerissen hat erinnern. Dieser Dozent spielt für Sie ein Leben lang die Rolle eines Vorzeigepädagogen. Er hat Sie begeistert und dazu animiert, viele zusätzliche Studienstunden einzulegen. Was haben Sie von ihm gelernt? Auch bei begeisternden Dozenten hält sich der Lerneffekt sehr in Grenzen und ist meistens darauf zurückzuführen, dass Studenten zusätzliche Nachtschichten eingelegt haben. Was bleibt, ist die Erinnerung an den tollen Dozenten.

2.3 Alles andere als lernen

Nur die wenigsten Dozenten schaffen es ihre Zuhörer zu fesseln. Aus empirischen Forschungen geht hervor, dass individuelle Zuhörer ihre Aufmerksamkeit nur 15 Minuten konzentriert festhalten können³. Mag sein, dass der eine oder andere Dozent die Konzentration seiner Studenten länger auf sich lenken kann, es lässt sich aber nicht vermeiden, dass die studentischen Gedanken gelegentlich wegschweifen. Der Hochschulalltag besteht für Studenten aus mehreren Vorlesungsstunden, häufig bis zu acht Stunden pro Tag. An solchen langen Tagen sind sogar die Möglichkeiten des inspirierendsten Dozenten, dessen Stern sehr hell aufleuchtet, begrenzt. Nach einigen Vorlesungsstunden werden die restlichen Hörübungen nur noch abgesessen.

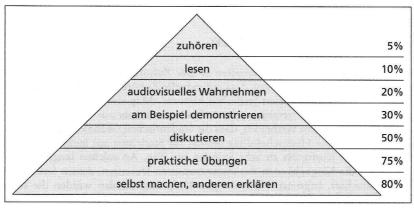
Der Genuss einer Hörvorlesung könnte dadurch vergrößert werden, dass der Text, oder wenigstens die Folien als Kopie oder Skript verteilt werden. Noch optimaler wäre es, den Text oder die Folien von vornherein zur studentischen Verfügung zu stellen. Studenten können sich dann gezielt vorbereiten, Verständnislücken aufdecken, Fragen formulieren, vielleicht sogar zusätzliche Fallbeispiele vorbereiten oder lösen. Dozenten mögen oft nicht ihre schriftliche Unterlagen den Studenten zur Verfügung zu stellen. Warum nicht? Mit dem klassischen Rollengefüge im Hochschulbetrieb geht ein ausgeprägtes Machtverhältnis einher. Der Dozent, der seine schriftlichen Materialien zurückhält, bewahrt auch seine Trümpfe in der Hand. Er bleibt Herr und Meister der Lage im Lehrbetrieb. Studenten sind dann auf seine Vorlesungen angewiesen, was dem Lehrkörper wiederum eine große Zuhörerschaft garantiert.

Der Dozent muss nicht an seinen Qualitäten zweifeln und kann sich stets über studentisches Interesse freuen. Trotzdem wäre der Qualität einer Hörvorlesung mit der Verteilung der Unterlagen gedient. Allerdings würde das sowohl an die Vorbereitung der Studenten als auch an die Vorbereitung des Dozenten höhere Ansprüche stellen. Der Dozent, der seine Unterlagen verteilt, kann Informationen als bekannt voraussetzen. Studenten und Dozent haben sich einen Vorsprung erarbeitet, der für Interessanteres verwendet werden kann, wie z.B. für

³ Stuart & Rutherford, 1978

Fallbeispiele, Problemfälle etc. Wie gesagt, auf der Kostenseite entstehen für den Dozenten und die Studenten größere Anstrengungen. Die Lerneffekte und der effizientere Ablauf der Vorlesung auf der Leistungsseite machen die Investition aber mehr als wett.

Die folgende Lernpyramide macht einiges klar über die Effektivität von Lernmethoden (National Training Laboratories, Bethel, Maine).

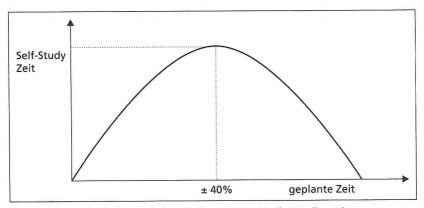


Lernpyramide zur Effektivität von Lernmethoden (nach Bales, 1996)

Der Erinnerungswert von Vorlesungen ist sehr gering, den Lerneffekt von Vorlesungen kann man als noch bescheidener einstufen. Eine bekannte Einsicht aus der Psychologie ist, dass Menschen um so mehr lernen, je mehr sie selbst Erfahrungen machen und am Lernprozess beteiligt werden. Zum Beispiel gibt es Methoden dieser Art, um den Alkoholkonsum von Alkoholikern zu reduzieren. Als effektivste Therapieform hat sich die aktive Beteiligung an Rollenspielen oder Öffentlichkeitsveranstaltungen, in der die Nachteile und Gefahren von Alkoholkonsum erläutert werden, erwiesen. Die Alkoholsüchtigen sollen in diesen Veranstaltungen die Vorteile der Verminderung des Alkoholkonsums erläutern, sei es als Arzt, der sich im Rollenspiel mit seinem Patienten trifft oder als Experte in einer Öffentlichkeitsveranstaltung, der über die Nachteile der Sucht spricht. Die Beteiligung an Diskussions- oder Gesprächsgruppen zu Nutzen und Nachteilen des Alkoholkonsums hat sich auch als viel effektiver herausgestellt als jegliche Form der passiven Teilnahme an Informationsveranstaltungen.

Stundenpläne an Hochschulen, vor allem an Fachhochschulen, sind oft ziemlich dicht gedrängt, es wird davon ausgegangen, dass ein höheres Maß an Lehrveranstaltungen auch ein vermehrtes Lernen der Studenten mit sich bringt. Wir haben schon die Frage gestellt, inwieweit während der Vorlesung überhaupt Lernen ermöglicht wird. Geschieht während der Vorlesung möglicherweise nichts

Gescheites, hat die Vorlesung in den Augen vieler wenigstens die Funktion die Studenten zu aktivieren, um in Eigenregie Lernfortschritte zu machen. Diese Funktion wird von Seiten der Dozenten als sehr optimistisch eingeschätzt. Es gibt einen umgekehrten »u-förmigen« Zusammenhang zwischen vorprogrammierten Lehraktivitäten und Selbststudium der Studenten.



Zusammenhang zwischen verplanten Stunden und Selbststudienzeit (Gijselaars & Schmidt, 1995)

Anfangs nimmt die Selbststudienzeit mit der Zunahme des Anteils der Pflichtstunden in der Gesamtstudienbelastung zu. Das Optimum liegt in etwa dort, wo 40 Prozent der Wochenzeit mit dem Vorlesungsbetrieb verbracht wird. Es bleiben dann 60 Prozent Selbststudienzeit. Je nach Umfang einer Woche, entsprechen diese 40 Prozent vorprogrammierter Studienzeit etwa zwölf bis sechzehn Vorlesungsstunden, die restlichen 24 bis 28 Stunden werden für Selbststudienzeit verwendet. Geht die Stundenplanbelastung über die 40 Prozent, so geht die Selbststudienaktivität der Studenten nach unten. Anstelle von Stundenplanbelastung könnten wir auch von Kontaktzeit reden. Kontaktzeit muss nicht nur aus Vorlesungen bestehen, dazu gehören andere Interaktionsformen, wie z.B. Sprechstunden. Die Prüfungsleistungen der Studenten werden besser, je näher das 40/60-Optimum rückt. Diese Tatsache bekräftigt die Einsicht, dass die Selbstlernzeit nicht eingeengt werden darf.

An vielen Hochschulen werden die Akzente im Lehrbetrieb falsch gesetzt: zu viele Vorlesungsstunden, die auf Kosten der Selbststudienzeit gehen. Der Dozent überlässt es im Regelfall den Studenten, auf welche Weise sie sich die empfohlene Literatur aneignen. Wenn der Student sich für die Prüfung meldet, werden häufig Begriffe, Theorien, Klassifizierungen, die der Student sich ins Gehirn gehämmert hat, abgefragt. Wie lange sich der Student an diese Sachen erinnert und mit praktischen Problemen verbinden kann, steht in den Sternen. Der Lerneffekt tritt bekanntlich erst dann ein, wenn theoretische Begriffe mit prakti-

2. Die hiesige Hochschulpraxis

schen Anwendungsmöglichkeiten verbunden werden. Die nach Korrektur entstandene Zäsur zwischen Bestandenen und Gescheiterten vertritt in dem Sinne die Fiktion, dass jetzt Spreu von Weizen getrennt wurden, sprich: diejenigen, die was gelernt haben sind herausgefiltert worden. Studenten, die auswendig lernen können, planerisches Talent haben und den Prüfungsstress ertragen, werden in die Reihe der Diplomanten aufgenommen. Pessimistisch betrachtet erreichen in einem Hochschulstudium diejenigen das Finish, die sich mit dem System arrangiert haben. Ist das der akademische Nachwuchs, um den sich die Wirtschaft so händeringend bemüht?

3. Die ideale Hochschulpraxis

Wie sieht die ideale Hochschulpraxis aus? Oder anders gefragt: wie sieht eine Hochschule aus in der Studenten nicht nur zuhören, Bücher wälzen und Prüfungen bestehen, sondern vor allem lernen und sich von den Studienaufgaben inspirieren lassen. Vor dem Hintergrund der schnellen technologischen Änderungen, die sowohl das gesellschaftliche Umfeld als auch den Arbeitsplatz zunehmend beeinflussen, macht es Sinn, dass Studenten keine festen Muster lernen sondern eher die Fähigkeit zu lernen mitbringen. Das Konzept »Lernen zu lernen« macht künftige Berufstätige fit für flexible Umgehensweisen mit dem ständigen Wandel am Arbeitsplatz. Das Hochschulstudium soll im Zeichnen des »life long learning« stehen. Es ist die Aufgabe der Hochschuldozenten den Lernprozess so zu strukturieren, dass der Student eigenständig Probleme meistern kann. An die Stelle der Übertragung von Erkenntnissen tritt die Rolle des Dozenten, die darin besteht, dass eine attraktive, stimulierende, sozial reiche Lernumgebung geschaffen wird. Dozenten dürfen und sollen Studenten auf die eigene Verantwortlichkeit für das Studium ansprechen. Hinter dem Gedanken »Lernen zu lernen« steckt die Annahme, dass Studenten in der Lage sind, selbstständig zu lernen, und dass Dozenten dazu animieren können. Die ideale Hochschulpraxis ist gekennzeichnet durch eine studentenorientierte Lehrpraxis. Die herkömmliche Lehrpraxis kann als dozentenorientiert klassifiziert werden. In der folgenden Übersicht werden die unterschiedlichen Perspektiven dargestellt.

Dozentenorientierte Lehrpraxis	Studentenorientierte Lehrpraxis
Dozent im Mittelpunkt	Student im Mittelpunkt
Übertragung von Informationen von Seiten des Dozenten	Aktive Erwerbung von Erkenntnissen von Seiten des Studenten
Der Lernweg ist generell, fest und standardisiert	Es gibt unterschiedliche individuelle Lernwege
Dozent führt den Student	Student ist selbststeuernd
Dozent erläutert die richtigen Antworten auf Probleme	Dozent stellt die Fragen, Antworten werden vom Studenten gegeben.
Dozent leitet den Lernprozess	Dozent begleitet den Lernprozess

3. Die ideale Hochschulpraxis

Vorlesungsraum als Werkstatt	Mediathek und Gruppenraum als Werkstatt
Statisch und unveränderlich	Dynamisch und veränderlich
Dozent und Student stehen gegenüber einander	Dozent und Student arbeiten zusammen
Studienplanung orientiert sich an den Prüfungen	Studienplanung orientiert an den Rückkopplungen
Student kann sich isolieren und ab und zu auftauchen	Soziale Kompetenzen gewinnen Bedeutung
Vorlesungen	Besprechungen
Prüfungsbewertung	Verlaufskontrolle
Stundenplan	Studienplanung

Dozentenorientierte versus studentenorientierte Lernpraxis

3.1 Lehren bedeutet »Lernen zu lernen«

Im Unterricht, sowie im Lehrbetrieb an den Hochschulen, werden Erkenntnisse übertragen. Wie kann man sich das vorstellen? Erkenntnisse werden vom Dozenten auf den Studenten übertragen? Sollte man sich dieses als ein Paket, das von den Händen des Dozenten in die Hände des Studenten übergeht, vorstellen? Diese bildliche Vorstellung würde ein Verlust auf der Seite des Dozenten und ein Zugewinn beim Studenten verursachen. Diese Transaktion ist jedoch auf beiden Seiten fragwürdig. Erkenntnisse, vor allem wenn es Einsichten betrifft, gehen bei ihrer Übergabe nicht verloren. Der Dozent hat also in dem Sinne nichts überreicht - da Erkenntnisse teilbar sind, hat er sie sowohl behalten als auch weitergeleitet. Das bringt uns zu dem zweiten Punkt: hat der Student tatsächlich die Erkenntnisse übertragen bekommen, das heißt: empfangen, verstanden und ist er jetzt imstande, die neu gewonnenen Erkenntnisse anzuwenden? Das ist nicht immer der Fall. Wir werden gleich sehen, wie gering die Effizienz dieser sogenannten Übertragung von Erkenntnissen in Wirklichkeit ist. Bei dieser Transaktion geht viel verloren. Das Problem der Übertragung von Erkenntnissen erscheint in einer anderen Perspektive, wenn wir die Begriffe Erkenntnis und Information miteinander vergleichen. Unglücklicherweise werden Erkenntnisse und Informationen oft verwechselt. Daraus ergibt sich die falsche Metapher der Übertragung der Erkenntnisse.

Nach Senge¹ befinden sich Informationen in einem ständigen Fluss: sie laufen von hier nach da, gehen von Hand zur Hand. Informationen, die weitergeleitet

¹ Senge, 1992

werden, gehen für den Weiterleitenden verloren, falls keine Kopie gemacht wird oder er die Informationen auf eine andere Weise konserviert hat. Informationen können übertragen werden. Der Übertragende gibt sie ab, der Empfänger übernimmt sie. Wir reden deshalb von Informationsfluss, dadurch kommt Wissen zustande. Informationen können übertragen werden, weil es sich hier um passives Wissen handelt. Erkenntnisse dagegen gehen bei der Übertragung nicht verloren. Als aktives Wissen haben sie das Handlungspotenzial des Absenders vergrößert. Erkenntnisse haben einen größeren Aktionskreis: wer Erkenntnisse gewinnt, vergrößert sein Potenzial, effektiv zu handeln. So gesehen werden Erkenntnisse nicht übertragen oder weitergeleitet, sondern selbst erworben. Die handelnde Person hat nur Erkenntnisse gewonnen, wenn sie imstande ist, sich neue Verhaltensweisen anzueignen, ergo: zu lernen. An die Stelle der Übertragung tritt die aktive Verwendung der Erkenntnisse. Im Lehrbetrieb sollten Informationen so gehandelt werden, dass daraus Erkenntnisse entstehen, die zu neuen Verhaltensweisen führen. Wir sollten davon ausgehen, dass Lernen (Informationen aufnehmen, damit daraus Erkenntnisse entstehen) durch die aktive Verwendung (durch Erfahrung Erkenntnisse festhalten) von Lernmaterialien verläuft.

Nach aktuellen psychologischen Einsichten ist das Lernen ein aktiver Prozess. Ein Informationsfluss führt aus dieser Sicht nur zu Erkenntnissen, wenn die Informationen sich den bestehenden Erkenntnissen anschließen. Es geht sozusagen darum, dass die neuen Informationen ins bestehende Informationsschema passen. Vorteil eines Informationsanschlusses ist, dass die vorprogrammierten Informationen aktiviert und wirksam geteilt werden. Die schon erworbenen Erkenntnisse schaffen den Rahmen, in welchem die neuen Informationen zu ihrer Bedeutung kommen. Die Einordnung der neuen Informationen verläuft leichter, wenn sie quasi eingefügt werden können. Die Aneignung, die Aufmerksamkeit, die Erinnerung und die Anwendung der erworbenen Informationen wird erleichtert, wenn sich zwischen alten und neuen Informationen Brücken oder Anknüpfungspunkte befinden. So betrachtet ist Lernen als aktiver kognitiver Prozess zu sehen: der Lernende sucht nach Übergängen zwischen alten und neuen Erkenntnisbeständen, damit neue Erkenntnisse eingegliedert werden können und alte Erkenntnisse aufgearbeitet werden.

Der Lernprozess sollte zudem zielorientiert verlaufen. Der Student lernt zielorientiert, wenn er um seine Lernziele weiß, wenn er, eventuell mit Hilfe des Dozenten, Lernfortschritte registriert und vor allem das, was er gelernt hat in verschiedenen Situationen wiederholt anwendet. Vor dem Hintergrund dieser psychologischen Einsichten ist es nur all zu gut zu verstehen, warum im Lernprozess gerade derjenige, der lernen will eine aktive Rolle spielen muss. Viele Lernaktivitäten sollten nicht von Dozentenseite, sondern von Seiten der Studenten ausgeführt werden. Die Metapher der Übertragung von Erkenntnissen ist – wie gerade erklärt – ohnehin falsch. Jetzt sind wir so weit, dass wir die Vorstellung des klassischen Rollengefüges zwischen Dozent und Student auf den Kopf stellen können.

3.2 Studieren macht Spaß

Studenten werden aktiviert und studieren dann selbstständig. Die Motivation zu studieren wendet sich von einer extrinsischen in eine intrinsische Motivation um. Aus Forschungseinsichten geht hervor, wie uneffektiv die herkömmliche dozentenorientierte Art der Vorlesung ist. Studenten werden unter diesen Rahmenbedingungen kaum zum Selbststudium angeregt. Das Studium geht kaum über ein oberflächliches Aufnehmen des Lehrstoffs hinaus. Der Dozent ist im herkömmlichen Modell Mittelpunkt des Geschehens, Studenten orientieren sich exklusiv auf seine Informationen und nehmen eine passive Rolle ein. Als Experte verfügt der Dozent über das Erkenntnismonopol, die Übergabe verläuft schleppend und ineffizient. In den neuen Lernumgebungen erwerben die Studenten neue Erkenntnisse und Fähigkeiten durch »learning-by-doing«. Der Dozent tritt dort als Coach auf, er begleitet den Lernprozess und hilft nur an Knotenpunkten in der Lernstruktur nach. Anlehnung der Theorie an Praxissituationen, Projektarbeiten, Fallstudien und Betriebspraktika verknüpfen ständig Theorie und Praxis. Statt die Konzentration der Studierenden auf den Sprecher auf die Probe zu stellen, steht der Student vor der Aufgabe, selbst erworbene theoretische Erkenntnisse auf praktische Probleme zu projizieren. Lernen ist ein aktives Geschehen. Daher wird im neuen Unterrichtskonzept auf selbstständiges Lernen gesetzt. Dazu gibt es folgende Möglichkeiten².

Studenten werden im Konzept »Lernen zu lernen« rechtzeitig mit den Problemen der Praxis vertraut gemacht. Wenn »lebensechte«³, konkrete Probleme als Ausgangspunkt für das Lernen genützt werden, bekommen die Erkenntnisse, die zu erwerben sind, einen sinnverleihenden Kontext. Realistische Probleme erleichtern auch die Übertragung von alten Erkenntnissen in neuen Situationen. Gerade, wenn alte Erkenntnisbestände bei der Lösung von neuen praktischen Problemen wiederverwendet werden, ist von einem Lerneffekt die Rede. Die Konfrontation mit »lebensechten« Problemen aus der Berufspraxis hat zudem den Vorteil, dass möglichen künftigen Enttäuschungen über die Realität der Berufspraxis vorgebeugt werden kann. Oft erweisen sich nach mindestens acht Studiensemestern die Erwartungen an die Berufspraxis als nicht realistisch. Der rechtzeitige Einblick in die Praxis kann daher einer falschen Studienwahl vorbeugen. Außerdem entsteht gerade aus dem Praxisbezug der Studieninhalte ein Motivationspotenzial für die Studenten.

Studenten sollten sich auf interaktive Weise mit dem Lernstoff befassen. Das Motto hierbei ist: interaktiv macht aktiv! Studenten, die alleine Prüfungen, Präsentationen oder sogar Praktika vorbereiten, überfliegen oft nur den Lernstoff. Statt durch Konfrontieren und Vergleichen zu lernen werden auf oberflächliche Weise Begriffe und Schemata eingehämmert. Gruppenarbeit hat den großen

² Vgl. Schmidt, TVHO, 1997, S. 26-33

³ Vgl. Schmidt, TVHO, 1997, S. 32

Vorteil, dass der Lernstoff besprochen wird, Fragen gestellt werden, unterschiedliche Ansichten zu Lösungsansätze vertreten, verschiedene Erklärungsmuster verglichen und Präsentationen gemeinsam vorbereitet werden. Aus der Psychologie ist schon längst bekannt, dass Gruppenarbeit die individuellen Formen des Lernens weit in den Schatten stellen.

Studenten macht es Spaß sich mit Themen, Problemen und Fallbeispielen zu beschäftigen, die einen Bezug zum persönlichen Leben haben. Korthagen spricht in diesem Zusammenhang von einem »persönlich empfundenen Problem, das uns beschäftigt«, oder von einen »concern«⁴. Das persönliche Problem oder concern kann aus den eigenen Erfahrungen stammen, kann aber auch vom Dozenten eingebracht werden, wenn er Studenten mit einem Praxisproblem konfrontiert, dass sie lösen sollen. Hier könnte man von »situationalen Erkenntnissen«⁵, in denen die Lernprozesse ihren Ausgangspunkt haben, reden. Die konkrete Situation orientiert sich während des Lernens an einem festen Orientierungspunkt. Anhand des Beispiels des »realistischen Unterrichts« werde ich gleich auf die Vergrößerung des persönlichen Bezugs im Unterricht zurückkommen.

Beispiel des realistischen Unterrichts

Im Mathematikunterricht in den Niederlanden wurde in den achtziger Jahren die sogenannte »realistische Art« des Mathematikunterrichts eingeführt. Mit dem traditionellen Ansatz, der mathematische Prinzipien, Regeln und Beweise in den Vordergrund stellt, wurde radikal gebrochen. Der Mathematikunterricht wurde von dem »Transferproblem« geplagt: Schüler und Studenten eigneten sich großes mathematisches Wissen an, sahen sich aber nicht in der Lage, die gelernten Prinzipien und Regel mit alltäglichen Problemen zu verbinden.

Der Mathematiker Freudenthal hat neue Wege aufgezeigt⁶. Im realistischen Mathematikunterricht entwickeln die Schüler und Studenten ihre mathematischen Vorstellungen immer in bezug auf erkennbare, alltägliche, realistische Probleme. Mathematische Einsichten sollen in praktischen Situationen verwendet, geübt und weiterentwickelt werden. Die realistische Methode ermöglicht eine Reflektion auf praktische Probleme und das Zusammenarbeiten von Schülern und Studenten in Gruppen. Der Dozent begibt sich in den Hintergrund. Statt den Lehrprozess zu leiten, hat er die Aufgabe, die Suche der Studenten zu begleiten. Somit wird die klassische Teilung von Theorie und Praxis aufgehoben.

Dieses aktive Unterrichtskonzept wurde ab Ende der siebziger Jahre an der neugegründeten Universität Maastricht eingeführt. Schmidt berichtet von Selbst-

⁴ Korthagen, 1998, S. 10

⁵ Brown et al., 1989

⁶ Freudenthal, 1991

3. Die ideale Hochschulpraxis

studienzeit bei Medizin- und Psychologiestudenten zwischen 20 und 30 Stunden pro Woche. Seine Schlussfolgerung: »Anscheinend haben diese Studenten gelernt selbstständig zu lernen «⁷.

Motto:

Ich höre und vergesse Ich sehe und erinnere mich Ich tue und ich verstehe (Altes Chinesisches Sprichwort)

Lerninhalte die auf »lebensechte« Probleme Bezug nehmen, fügen sich in einen verständlichen Kontext ein. Sie schließen an Erfahrungen mit der Arbeit, an persönliche Erfahrungen oder an Erfahrungen im Lernen an. Solches kontextuelles Lernen wirkt bereichernd. Es macht viel Spaß. Der niederländische Unterrichtsminister sprach 1997 von »joyful learning«. Studieren kann Spaß machen!

Cł	neckliste des aktiven Lernens:	
→	Schließen sich die neuen Informationen bereits bestehenden Erkenntnissen an?	0
→	Werden die neuen theoretischen Erkenntnisse wiederholt mit praktischen Anwendungsmöglichkeiten verbunden?	σ
→	Schließen sich die neuen Informationen an das Bedürfnis der Studenten an?	
→	Wurde den Studenten das Lernziel ausreichend erklärt?	
\rightarrow	Haben die Studenten sich persönliche Lernziele gesteckt?	
→	Bekommt der Student eine Rückkopplung auf seine Fortschritte, entweder in Eigenregie oder von Dozenten?	0
→	Verteilen Sie den Studenten pro Vorlesung Aufträge, für die Sie noch in derselben Vorlesung Feedback in der Gruppe organisieren?	
→	Beziehen Sie die Theorie auf eine konkrete Situation, die von Studenten als relevant gesehen wird?	o

3.3 Ein Exkurs: Die Möglichkeiten der Hörvorlesung

Der Lernwert von Hörvorlesungen hält sich in Grenzen. Fragen Sie doch einmal Studenten, an was sie sich von einer Vorlesung erinnern können. Zehn zu eins, dass die Antwort Sie ziemlich erschüttern wird. Ob etwas verstanden wurde,

⁷ Schmidt, 1997, S. 32

stellt sich meistens erst nach einer Prüfung heraus. Wenn etwas Positives über eine Hörvorlesung gesagt wird, dann wird immer angesprochen, wie aufregend, lebendig und begeisternd die Präsentation war. Ein Dozent der es versteht, die Studenten zu begeistern löst damit viele Selbststudienaktivität der Studenten aus. Womit übrigens noch nicht gesagt wird, dass dann auch Lerneffekte auftreten werden. Folgende Stufen des Vorlesungsregelkreises sollten durchlaufen werden, bevor sich ein Lerneffekt auf tut: Zuhören, Verstehen, Anwenden.

Aktives Zuhören fordert ausgeruhte Zuhörer und einen attraktiven Redner. Wer mehrere Vorlesungsstunden hintereinander belegen muss, hat es hier schwer. Nicht jeder Dozent gilt als ein attraktiver Redner. Dieser benützt die richtigen Worte, spricht variiert und mit einer angenehmen Intonation, redet in zusammenhängenden Sätzen, unterhält wenigstens mit den Zuhörern Blickkontakt, fordert ein Feedback der Zuhörer und benützt, je nach kommunikativem Geschick, zusätzliche Gesprächstechniken, um die Vorlesung interaktiv zu verlebendigen und den Studenten das Zuhören zu erleichtern.

Die interaktiven Gesprächstechniken erleichtern das Verständnis. Zuhören ist das eine, Verstehen ist das andere. Zur Verständniskontrolle braucht man eine Rückkopplung zwischen Sprecher und Empfänger, zu der es während einer Hörvorlesung relativ wenig Möglichkeiten gibt. Es würde schon sehr viel nützen, wenn der Vorlesungstext auf Papier vorläge, so dass das Verständnis nicht nur abhängig von der Laune und Form der beiden Parteien im Vorlesungssaal ist. Die Sorge der Dozenten, dass die Studenten dies als Freibrief betrachteten nicht in der Vorlesung zu erscheinen oder bei Anwesenheit sich nicht auf den Sprecher zu konzentrieren, wenn das Skript schon vorläge, ist in diesem Rahmen sehr verständlich. Hier könnte man folgende Schutzmaßnahme ergreifen: Erstens, hätten Studenten, die sich nicht interessieren oder Großveranstaltungen zu vermeiden versuchen, jetzt eine Möglichkeit, sich im Selbststudium den Lernstoff anzueignen. Es ist wichtig, dass Studenten in Freiheit ihre Studienplanung verfolgen. Zweitens, der Dozent hat mehr Zeit seine Vorlesung mit Beispielen zu ergänzen. Verständniskontrollen durchzuführen und Lehrgesprächelemente einzuführen, wenn die Umrisse seiner Vorlesung schon vorliegen. Schriftliche Texte können durch Kursivdruck, Fettdruck, Verständnistests, Gliederungen oder Zusammenfassungen attraktiv und verständlich gemacht werden. Im Gegensatz zu einer Vorlesung kann auf Papier zurückgeblättert werden.

Die dritte Stufe des Vorlesungsregelkreises besteht aus der Anwendung des Lernstoffs. Leider gibt es dazu innerhalb der Hörvorlesung nur wenig Möglichkeiten. Wenn der Dozent sich und den Studenten aber durch Verteilung von schriftlichen Unterlagen Zeit und Aufwand gespart hat, kann er die Gelegenheit nützen, auf interaktive Weise Verständniskontrollen und Anwendungen durchzuführen.

Die pädagogische Wirkung der Hörvorlesung hält sich sehr in Grenzen. Dennoch lässt sich die Hörvorlesung anders und kreativer durchführen als es oft der

Fall ist. Nun folgen einige Beispiele aus der Hochschulpraxis, anhand derer die positiven Möglichkeiten, die Großveranstaltungen bieten, erläutert werden. Die folgenden Beispiele sind aus dem niederländischen Hochschulalltag gegriffen und wurden dort schon erfolgreich durchgeführt. Sie könnten sie als Tipps und Tricks auffassen.

Tipp 1: Elektronische Erfolgskontrolle

Der Dozent erklärt ein Problem, eine Frage, eine Theorie oder ein Modell in 15 bis 20 Minuten. Studenten bekommen danach einen Auftrag und führen ihn vor Ort aus. Per Knopfdruck können die Studenten auf eine Multiple-choice-Frage reagieren. Es folgt eine Leistungsangabe der Gruppe, evtl. auf Videoschirm präsentiert. Abhängig davon, wo der Dozent die Zäsur setzt (70 bis 80 Prozent der Studenten haben die richtige Antwort gegeben) entscheidet er, ob die Erklärung wiederholt wird oder ob die Vorlesung fortgesetzt wird. Nach einer weiteren Erklärung von etwa 15 Minuten folgt der nächste Test.

Tipp 2: Manuelle Erfolgskontrolle

Auch ohne elektronische Hilfsmittel hat der Dozent viele Möglichkeiten die Rückkopplung aus der Vorlesungsgruppe zu organisieren, beispielsweise durch Fragebögen, die von den Studenten selber, anhand der Antwortbögen des Dozenten, bewertet werden. Das Problem mit den nicht-elektronischen Rückkopplungen liegt nur darin, dass sie mehr Zeit in Anspruch nehmen. Der Dozent sollte eine gewisse Verzögerung hinnehmen.

Tipp 3: Fragen stellen, statt Antworten zu geben

Ein neues Beispiel⁸: Der Vorlesungsraum ist mit 150 in den Reihen sitzenden Studenten gefüllt. Studenten fragen, Studenten antworten, der Dozent moderiert und kontrolliert. Der Dozent gibt fünf Minuten um die Vorlesungsnotizen durchzunehmen, jeder Student sollte eine Frage formulieren. Der Dozent wählt die Reihe, die Fragen stellen darf, eine andere Reihe antwortet. Der Dozent wiederholt Frage und Antwort, damit sie für alle verständlich sind. Wenn die Antwort nicht richtig ist, lässt der Dozent die Frage anders formulieren, bis letztendlich die richtige Antwort gegeben wird. Die Vorlesungsgruppe kann auch in Zweiergruppen verteilt werden, die eine fragt, die andere antwortet. Nicht beantwortete Fragen werden in der ganzen Gruppe von anderen Studenten behandelt oder als Zielsetzung für das Selbststudium aufgegeben. Der Do-

⁸ Vgl. Dick de Bie

zent kann selber die Initiative ergreifen und Fragen formulieren, die verteilt oder auf Folie dargestellt werden.

Nach einigen Minuten Vorbereitungszeit wählt der Dozent einen Studenten aus, der die Frage beantworten soll. Nur soll sich der Dozent davor hüten, selber die Antworten zu geben. Es kommt darauf an, die richtigen Fragen zu stellen. Der gute Dozent übt besser seine Fragen, als die Antworten. Fragen leiten die Studenten in die richtige Richtung. Die Antwort ist lediglich das Produkt. Studenten lernen jedoch durch den didaktischen Prozess. Auf die Wichtigkeit von Fragen im Coachingverfahren komme ich noch zurück.

Tipp 4: Aufteilung in Kleingruppen

Ein letzter Tipp: Die Vorlesungsgruppe kann in Zweiergruppen verteilt werden die Aufträge lösen oder Fähigkeiten, beispielsweise Kommunikationstechniken, üben. Anhand von vorgefertigten Beobachtungsformularen bewerten die Studenten einander. Zur Übung von Kommunikationsfähigkeiten sind die passenden Räumlichkeiten notwendig. Kommunikationstrainings werden in Gruppen von nicht mehr als 15 Menschen durchgeführt. Eine neue Perspektive auf ein Problem oder Kommunikationssituation kann sich ergeben, wenn Zweiergruppen zu Vierergruppen, bzw. später zu Achtergruppen, zusammengefügt werden.

Nachteile von plenaren Besprechungen

Der Dozent sollte sich aber vor plenaren Besprechungen hüten wie man sie aus vielen Vorlesungssituationen kennt. Diese Gruppentreffen bestehen aus den Präsentationen der unterschiedlichen Arbeitsgruppen. Sie kennen das Bild: viele bleiben weg, die Anwesenden langweilen sich, die Vortragsgruppen spannen sich kurz ein und legen sich danach sichtbar erleichtert zurück und am Ende ist niemand zufrieden, aber alle sind froh, dass es vorbei ist.

Hinweis: plenare Gruppenbesprechungen weglassen, sie machen nur müde und demotivieren. Wenn unbedingt noch eine einheitliche Gruppenbesprechung folgen soll, könnten Sie auch folgendes machen:

Jede Kleingruppe fertigt ein oder zwei Flip-Charts an. Die Besprechung besteht daraus, dass alle an den Flip-Charts vorbeigehen, wobei jeweils ein Gruppenmitglied nicht präsentiert, sondern nur Fragen beantwortet. Oft kommt man in solchen informellen Situationen ins Gespräch. Ein Informations- und Diskussionsmarkt ist lebendig und macht allen Spaß.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass in einer Großveranstaltung der Dozent nur beschränkt interaktiv üben und testen kann. Hauptsache ist, dass er seine Sache gut strukturiert hat. Die Fragen sollten alle auf Folie stehen oder in Papierform vorliegen, die Bewertungsbögen sollten gleich danach verteilt und wenn möglich mit elektronischen Hilfsmitteln bewertet werden. Die ganze Prozedur sollte minutiös geplant und den Studenten auf Folie oder an der Tafel dargestellt werden. Wenn das Verfahren transparent ist, werden die Studenten den Durchblick haben, die Zielsetzungen kennen und sich aktiv beteiligen. Wenn es den Studenten nicht recht ist, sollten sie es sagen, damit der Dozent die Möglichkeit hat seine Zielsetzungen und Arbeitsweisen anzupassen.

4. Die andere Hochschulorganisation

4.1 Studieren als Vertragsleistung

Wozu gibt es Hochschulen und was ist im Kern die Aufgabe der Hochschuldozenten? Die Vorstellung der Hochschulen als reines Dienstleistungsunternehmen könnte einen falschen Eindruck erwecken. Hinter dem Wandel von einem dozentenorientierten zu einem studentenorientierten Lehrbetrieb verbirgt sich eine andere Realität von Kundenfreundlichkeit als wir sie aus dem Dienstleistungsbereich kennen. Dienstleistungsorientierung würde bedeuten: Kunden fragen nach und zahlen, das Unternehmen, also die Hochschule, liefert die Dienstleistung. Am Ende soll der Kunde zufriedengestellt werden. Auch der Student soll während des Studiums zufrieden sein, fragt sich nur worüber.

Es handelt sich um ein Missverständnis, wenn man annimmt, dass es die Studenten sind, die hier die Kriterien bestimmen. Ausbildungsprofil, Lehrplan, Studienrahmenbedingungen, Lerninhalte, Prüfungsordnung und Rückkopplung sollten von Seiten der Studiengangsleitung und der Dozenten bestens geregelt sein. Die fachmännische Professionalität eines Hochschulteams zeichnet sich durch die Schaffung einer Studiensituation aus, die von Studienbedingungen gekennzeichnet wird, in der die Studenten auf zufriedenstellende Weise Lerneffekte erzielen und somit gute Berufschancen erlangen. Das ist des Pudels Kern.

Im Hochschulbetrieb sollten nicht Semesterwochenstunden, Prüfungen und Diplomabschlüsse im Vordergrund stehen. Statt dessen sollten Kontaktstunden zwischen Dozenten und Studenten, Rückkopplungen und Fortschrittsbesprechungen im Jargon auftauchen. Der hiesige Hochschulbetrieb geht seinen bürokratischen Gang, keiner scheint sich um neue Unterrichtskonzeptionen zu kümmern. Es sollte aber um das Unterrichten und Lernen von künftigen Berufstätigen gehen. Entscheidend ist wohl die Qualität des Lernprozesses. Diplome, die billig vergeben werden, können die Studenten als Kunden u.U. vielleicht zufrieden stellen, auf diese Art von Zufriedenheit können die Hochschulen jedoch getrost verzichten. Es sind die Studiengangsleitungen und Dozententeams, welche Kriterien für den erfolgreichen Studienfortschritt und -abschluss formulieren, nicht die Studenten. Die zuständigen Hochschulangehörigen stellen die Mindestanforderungen fest, an denen die Leistungen der Absolventen gemessen

werden. Das schließt allerdings nicht aus, dass gerade Studenten als Mitgestalter eines qualitativ hochwertigen Lernbetriebs mitmachen können. Kunden kennen die Macken eines Produkts manchmal besser als der Produzent selber. Studenten haben oft sehr realistische Einschätzungen von der didaktischen Qualität eines Curriculums, ob die Inhalte sinnvoll sind und ob sie schlussendlich etwas gelernt haben. Der Student kann in der Rolle des Teilnehmers an Qualitätsmanagementverfahren als Mitgestalter oder Koproduzent des Lehrbetriebs dienen.

Die Frage nach dem Kern der Aufgabe der Hochschuldozenten ließe sich in Anlehnung an Dick de Bie's Plädoyer für eine Neudefinierung der Beziehung zwischen Dozent und Student präziser beantworten¹.

In welcher Beziehung stehen diese beiden Gruppen? De Bie vergleicht das erwünschte Rollengefüge zwischen Dozent und Student mit dem Verhältnis zwischen Chef und Mitarbeiter. Der Mitarbeiter bekommt Aufträge und Rückkopplung bezüglich der Auftragserfüllung. Am Ende wird eine Bilanz aufgestellt, alte Pläne evaluiert und neue werden geschmiedet. Nur auf diese Weise bleiben die gegenseitigen Rollen und Verantwortlichkeiten klar abgegrenzt.

Demotivations-Karussell

Dozenten die manchmal Hausaufgaben verteilen, Studenten die sich ausnahmsweise während des Semesters ein Buch vorknöpfen, gehören zum alltäglichen Leid an deutschen Hochschulen. Natürlich werden immer öfter Aufgaben verteilt, in seltenen Fällen werden diese sogar bewertet. Der Regelfall besteht jedoch darin, dass Dozenten frustriert sind über Studenten, die sich nicht vorbereiten und sich am Unterricht oder in Seminaren nicht beteiligen. Sie irren durch ihr Studium, verhalten sich passiv, lernen wenig und sehen keine klare Berufsperspektive. Es dreht sich das Demotivations-Karussell. Jedes Jahr das selbe Spielchen und kein Licht am Ende des Tunnels. Man dreht sich im Kreis. De Bie diagnostiziert das ewige Demotivationsproblem als ein Beziehungsproblem zwischen Dozent und Student.

Dabei könnte die Hochschulwelt so schön sein! Junge Menschen, mindestens 18 Jahre alt, haben sich aus freiem Willen für ein Hochschulstudium entschieden. Man sollte davon ausgehen, das Ziel sei, ein Fach oder einen Beruf zu erlernen, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Jener freie Wille bringt Verantwortlichkeit für die eigenen Entscheidungen mit sich. Dozent und Student haben sich beide aus freiem Willen für den Hochschulbetrieb entschieden. Die Kernfrage ist hier: wer trägt welche Verantwortlichkeit? Die schlichte Ant-

¹ Dick de Bie/Jaap J. Gerritse, 1999

wort könnte sein: der Dozent liest vor und stellt Prüfungen, der Student hört zu und schreibt die Prüfungen. Am Ende wird abgerechnet. Soweit, so gut. Wir haben die gängige Hochschulpraxis analysiert und festgestellt, wie wenig Lerneffekte hier während des Studiums erzielt werden. Zudem stellt sich der ganze Studienablauf für alle Betroffenen als wenig attraktiv und inspirierend dar.

Gemeinsame Verantwortlichkeit

Der Begriff Verantwortlichkeit ist zu vielversprechend, um sich mit der gängigen Hochschulpraxis zufrieden zu geben. Die Verantwortlichkeit, sogar gemeinsame Verantwortlichkeit von Dozenten und Studenten wird oft schöngeredet. Alle haben eine Verantwortlichkeit: Rechte und Pflichten - fragt sich nur welche? Stellen Sie sich vor: es wird eine Aufgabe verteilt. Meistens wird der Auftrag gegeben, ein Kapitel zu studieren, zu lesen oder vielleicht nur zu überfliegen. Eine Aufgabe kann an mindestens zwei Mängeln scheitern: Erstens wird die Aufgabe, im Falle des alleinigen Lesens oder Durchnehmens nicht präzise, nicht herausfordernd genug, auch wohl kaum messbar sein. Eine Aufgabe ohne klare Zielsetzung bewegt den Studenten nicht zu einer konkreten Aktivität. Mangels klaren Bezugs auf ein Lernziel kann eine solche Aufgabe vom Dozenten nicht geprüft werden. Wie sollte der Dozent die Aufgabe »ein Kapitel zu lesen« prüfen? Er könnte während der Vorlesung Kontrollfragen stellen, welche übrigens? Das Kapitel soll hoffentlich nicht auswendig gelernt werden müssen. Stellt der Dozent lediglich Kontrollfragen, wäre es schade um die kostbare Zeit. Es kann nicht Sinn und Zweck eines Hochschulstudiums sein, dass Dozenten ihre Studenten ständig kontrollieren. Studenten könnten eine Überprüfung der Studienaktivitäten in Eigenregie übernehmen.

Und hat der Student etwas gelernt? Das Problem des Lerneffekts des herkömmlichen Lehrbetriebs habe ich im letzten Kapitel ausführlich beschrieben. Wahrscheinlich hat der Student wenig gelernt. Wenn der Dozent Fragen beantworten lässt, hat er zwar eine präzise Aufgabe gestellt, unter dem Gesichtspunkt eines erwünschten Lerneffekts ist diese Aufgabe doch eher fragwürdig. Der Auftrag sollte wenigstens präzise, herausfordernd und messbar formuliert sein, z.B. einen Aufsatz zu einer vom Dozenten vorgegebenen oder akzeptierten These oder Problemfrage zu schreiben, eine Fallstudie auf seine Problemstruktur zu analysieren, einen Plan zu erstellen oder einen Entwurf zu zeichnen. Hauptsache ist, dass die Zielvorgabe, evtl. Zielvereinbarung zwischen Dozent und Student, konkret genug ist.

Der Mangel, an welchem der Lehrbetrieb häufig scheitert, den ich hier in den Vordergrund stellen will, liegt in der unverbindlichen Beziehung zwischen den beiden Akteuren. Was soll der Dozent schon machen, wenn Studenten nichts gelesen oder nicht die Problemfragen gelöst haben. Es kann passieren, dass sie keine Zeit hatten oder andere Präferenzen gesetzt haben (Dozenten machen oft

denselben Fehler. Mit der Korrektur und Rückkopplungen lassen sie oft zu lange auf sich warten.).

Unverbindlichkeit

Das Hauptproblem in der Beziehung zwischen den Hochschulakteuren ist das der Unverbindlichkeit ihrer gegenseitigen Verantwortlichkeiten. Vereinbarungen werden zwar abgeschlossen jedoch nur selten erfüllt. Es wäre deshalb wünschenswert, wenn Studiengangsleitung und Dozententeam einerseits, der einzelne Student anderseits einen Vertrag abschließen würden, damit sich die Hochschulakteure ihre gegenseitigen Verantwortlichkeiten vergegenwärtigen können. Der Vertrag ermöglicht Dozent und Student an die Verantwortlichkeit des anderen zu appellieren. Er akzentuiert die Verantwortlichkeit für die Durchführung einer Aufgabe. Student als auch Dozent könnten damit ihre Verantwortlichkeit nicht leugnen.

Auftragsbeziehung zwischen Dozent und Student

De Bie sieht den Kern des Dozentenberufs in der Auftragsbeziehung zwischen Dozent und Student. Der Dozent ist Auftraggeber für den Studenten und leitet somit seinen Lernprozess. Es ist klar, dass sich in dieser Vertragsauffassung der Beziehung zwischen Student und Dozent der Dozent einen Schritt nach vorne bewegt. An die Stelle der begleitenden Rolle tritt die leitende Rolle des Dozenten. Wir werden die Idee der Auftragsbeziehung zwischen Dozent und Student später mit dem Coachingkonzept verbinden.

Ist das Problem der Unverbindlichkeit der Beziehungen an der Hochschule mit dem Vertragsabschluss und der Auftragsvergabe aus der Welt geschaffen? Nein, das kommt darauf an, ob die Vertragspartner einander ernst nehmen. Der Dozent sollte den Studenten auf eine flotte, adäquate Weise begleiten. Der Student seinerseits ist an die Aufträge gebunden, nachdem er sich immatrikuliert hat. Student und Dozent sind daran gehalten, einander auf die Vertragsleistungen anzusprechen. Nur wenn die Vertragspartner offen kommunizieren, bleibt eine gute Arbeitsmoral gewahrt und können Verschleiß und Verdrossenheit auf beiden Seiten vorgebeugt werden.

Bis jetzt sind es nur Gymnasien in den Niederlanden, wo die Schulleitungen aus dieser Erkenntnis heraus mit ihren Schülern Verträge abschließen. Die Hochschulen haben sich noch nicht an die Verträge herangewagt, weil sie oft fälschlicherweise die Eigenverantwortung der Studenten voraussetzen. Die Annahme der Eigenverantwortung halte ich, wie gesagt, nicht für selbstverständlich. Trotzdem scheint mir der schriftliche Vertragsabschluss nicht unbedingt erforderlich zu sein. Wer sich aus freiem Willen an einer Hochschule angemeldet hat,

hat die Verantwortung auf sich genommen, die dem Hochschulbetrieb zugrunde liegenden Verabredungen einzuhalten.

Stillschweigende psychologische Verabredungen

Beispiele für diese stillschweigende psychologische Verabredung sind:

- die Teilnahme an Projekten und Trainings statt der Abwesenheit dort,
- Sprechstunden kontinuierlich nutzen statt sie erst zum Schluss eines Semesters als Feedback auf die in Auftrag gegebenen Fallstudien, Projektarbeiten oder Hausarbeiten in Anspruch zu nehmen,
- sich auf Seminare und Vorlesungen vorzubereiten, bzw. sie nachzubereiten.

Dieser idealtypische Zustand entspricht jedoch leider nicht immer der Realität. Wenn der Student durch seine Immatrikulation den Auftrag annimmt, sich an Trainings, Seminaren und Vorlesungen zu beteiligen, entsteht hieraus die Verpflichtung diesen Auftrag auch durchzuführen. Wer dies versäumt, stellt den Vertrag im Frage und bedroht die gute Zusammenarbeit. Im Klartext für die Hochschulpraxis heißt das: wenn Dozenten und Studenten ihre Verabredungen nicht einhalten, sollten sie gefälligst Konsequenzen ziehen. Keiner ist gezwungen an der Hochschule zu bleiben. Es ist eine Frage der guten Sitten, ob man an einer Zusammenarbeit festhalten will, wenn man Verabredungen nicht einhält.

Fortschrittskontrolle statt Prüfung

Im klassischen Lehrbetrieb hat die Prüfung den Charakter einer Abrechnung. Die Prüfungsrunden werden als Selektionsinstrument genützt um die Spreu vom Weizen zu trennen. Die Trennung zwischen Lernmomenten und Prüfungsrunde verursacht viele unerwünschte Effekte, z.B. eine Konzentration auf die Momente, in denen »abgerechnet« wird. Sie kennen das Bild: Studenten pauken gegen Ende des Semesters für die Prüfungen. Während des Semesters verhalten sie sich passiv und abwartend. Es gibt andere unerwünschte Effekte. Die Prüfungen sind ziemlich notenorientiert, wer durchfällt hat ein Problem. Die Prüfungsform bestimmt, wie Studenten studieren. Während des Studiums dreht sich alles um die Vorbereitung der Prüfung. Dann muss man Flagge zeigen und Kompetenzen offenbaren. Die Prüfungsform bestimmt sozusagen die Studienstrategie (vgl. Romme, 1998). Derjenige, der die Prüfungsform erfolgreich absolviert, zeigt seine angeblichen Kompetenzen, andere werden als nicht geeignet eingestuft. Ob hier tatsächlich die richtigen Berufsanfänger ausgewählt werden, ist wohl die Frage.

Bekannt und berüchtigt sind die multiple-choice Fragen, weil nicht jeder Student, auch die, deren Kompetenzen außerhalb der Debatte stehen, damit umge-

hen kann. Sehr problematisch wird die Situation, wenn die Prüfungsnorm nicht an den Lernzielen angepasst ist, z.B. Erkenntnisfragen, wenn Fähigkeiten bewertet werden sollten. Die Inkongruenz zwischen Prüfungsform und Lernzielen macht sich an der Demotivation der Studenten, an den niedrigen Erfolgsquoten der Studenten und an einem schlechten Lernambiente bemerkbar. Die Zäsur zwischen geeigneten und nicht-geeigneten Studenten kommt oft sehr spät zustande. Tragisch sind die Geschichten von Studenten, die nach jahrelangem Studium aussteigen müssen, weil ein Fach, dass als Stolperstein wirkt, nicht bewältigt werden kann. Ein Hochschulsystem, dass sich von Studenten verabschiedet. die vor dem Abschluss stehen, halte ich für unmenschlich. Es kann nicht so sein, dass die Einsicht, dass jemand für einen Abschluss nicht taugt, erst nach vier oder fünf Jahren kommt. Hier sollte die Hochschule ihre Verantwortung für die Studenten erkennen. Vor diesem Hintergrund wächst die Bedeutung der Selektion der lernfähigen Studenten im Grundstudium, am besten noch im ersten Studienjahr. Ein Studium kostet Zeit und Geld, sowohl den Studenten als auch der Gesellschaft. Es ist daher wichtig, dass Studenten die angeblich nicht lernfähig sind, schnellstens ausgesiebt werden.

Im dozentenorientierten Lehrsystem ist die Prüfung vom Lehrbetrieb getrennt. Mit der Prüfung wird im Prinzip ein Fach abgeschlossen. Im studentenorientierten Modell dagegen bilden Prüfungsmomente und Lernprozess eine Einheit. Die Prüfung bietet Anlass für neue Lernprozesse. Im neuen System geht es darum, dass der Student selbstständig lernt und selbstständig lernt zu lernen. Die Erkenntnisaneignung passiert nicht pro Prüfungsrunde, sondern wird kontinuierlich stimuliert. Individuelle- und Gruppenaufträge, Praktika, außerdem auch Prüfungen bieten dem Studenten die Möglichkeit der Rückkopplung durch den Dozenten. Der selbstständig lernende Student wird nicht periodisch »abgerechnet«, sondern kontinuierlich bewertet und mit seinen Lernergebnissen konfrontiert. Die Feststellung, dass man nicht bestanden hat, führt in dieser Praxis zu Einsichten, an welchen Stellen der Student Verbesserungen seiner Fähigkeiten ansetzen sollte.

Wenn man davon ausgeht, dass der Dozent Aufträge verteilt, muss man am Besten fragen, welche Aufgaben er dabei hat. Er kontrolliert die Arbeit des Studenten und stellt fest, welche Fehler ihm unterlaufen sind. Im Regelfall hat der Student dann die Chance, nochmals zu üben, seine Fehler zu verbessern und den Auftrag erneut abzugeben. Bevor es so weit ist, sollte er anhand einer Fehleranalyse einen Verbesserungsplan erstellen. Nachdem der Verbesserungsplan vom Dozenten akzeptiert wurde, kann der Student den erneuten Versuch wagen. Die Fehleranalyse kann oft auch von dem Lernenden selbst ausgeführt werden. Dazu braucht der Dozent nur eine vorgefertigte Modellantwort zu verteilen. Oft reicht schon eine ausführliche Anleitung für den Auftrag. Im studentenorientierten System ist der Student auch zu Selbstständigkeit in der Bewertung seiner Leistungen imstande.

4.2 Der Platz des Dozenten innerhalb der Unterrichtsorganisation

Die Rolle der Dozenten hat sich verändert. Sie verschaffen einen Überblick über die Lernstruktur, orientieren sich an den Anforderungen des Berufs- und Ausbildungsprofils des Studiengangs und behandeln Fragen zur Methodik. Die Zahl der Vorlesungsstunden wird in diesem Modell verringert, an dessen Stelle treten Beratungsstunden und Rückkopplungsmomente, übrigens auch seitens der Kommilitonen.

Der Dozent findet seine neue Rolle in der Gestaltung der Lernumgebung der Studenten, d.h. Lernmittel werden zur Verfügung gestellt, bzw. empfohlen (Skripte, Lehrbücher), die Lernumgebung wird gestaltet (Projekträumlichkeiten, EDV-Unterstützung, mediale Möglichkeiten). Im Konzept »Lernen zu lernen« liegt die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg bei den Studenten selbst, die Dozenten kontrollieren, liefern die Rahmenbedingungen und geben den Studenten Rückkopplung. Sie sind somit Dienstleister geworden. Andere nennen sie auch »Facilitator« (= diejenigen, die das Lernen ermöglichen).

Das Primat eines Studiums liegt aus dieser Sicht nicht bei dem Dozenten oder bei seinem Fach, sondern in den Lernergebnissen, welche die Studiengangsleitung mit ihrem Studienangebot bezweckt. Hochschulstudien scheinen oft ziemlich zwecklos zu sein. Die Frage nach den Lernzielen lässt sich folgendermaßen spezifizieren: Warum werden diese Fächer, in diesem Stundenumfang, mit dieser didaktischen Methode angeboten? Auf diese Frage hat die Leitung eines Studiengangs nur im seltensten Fall eine überzeugende Antwort. Der Aufbau eines Studiums, sowie die Unterrichtspraxis kann in diesen Fällen nur als traditionelles Muster und zufällig erklärt werden. Der Studiengang ist nun mal so entwickelt worden und so ist es geblieben. Vielleicht haben Machtgerangel später zu einer Umverteilung des Stundenplans geführt. Nur die wenigsten Studiengänge verfügen über ein klares Berufsprofil, dass als Grundsatz für das Ausbildungsprofil dient. Der Evaluierung der inhaltlichen und methodischen Qualität des Studiengangs fehlt es somit an Richtung und Eckpunkten.

In sogenannten »Rankings« von Studiengängen wird oft von Seiten der Studenten die mangelhafte Zusammenarbeit der Dozenten gerügt. Oftmals überschneiden sich Fächer, der Aufbau des Studiums ist nicht immer logisch, von einigen Fächern wird die Relevanz zur Debatte gestellt, Studenten beklagen sich darüber, dass sie nur reines Buchwissen erwerben. Dies alles sind bekannte Probleme, die auf eine mangelnde klare Konzeptionen über die Lernzielsetzungen und Lernkonzepte eines Studiengangs zurückzuführen sind. Aus unterschiedlichsten Gründen können sowohl Dozenten als auch Studenten mit diesen Qualen leben. Studenten verwechseln oft eine mangelhafte, aber freibleibende Studienatmosphäre mit »akademisch«. Ein Studiengang sollte aber mehr sein

als die Summe seiner einzelnen Teile. Ein althergebrachtes Problem manchen Curriculums ist deshalb, dass es Studenten am Überblick über den Zusammenhang der unterschiedlichen Fächer fehlt. Das Curriculum wird von Studenten oft als die Gesamtsumme der Fächer verstanden, statt als ein Gesamtpaket, das durch den Bezug auf ein klares Ausbildungsprofil Sinn macht und auf motivierende Weise auf den künftigen Beruf vorbereitet. Der mangelnde Gesamtüberblick geht auch auf Kosten der Anwendbarkeit des Lernstoffs. Fächer sollten aufeinander abgestimmt werden, besser noch integriert werden. Wunderlich ist es, festzustellen, wie im Berufsleben die Einsichten/Probleme, Erkenntnisse und Lösungsansätze ineinandergreifen, an der Hochschule aber nach den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen abgeschottet angeboten werden. Dass es dabei häufig zu Überschneidungen kommt, dass einzelne Fächer überflüssig sind oder teilweise Unrelevantes anbieten, darf dann nicht verwundern.

Das Lehrangebot könnte nach den verschiedenen Abschnitten eines Studiengangs, z.B. Semestern organisiert werden. Dozententeams übernehmen Verantwortlichkeit für übersichtliche Teile des Lehrangebots. Unter Regie der Studiengangsleitung geht die Verantwortlichkeit des Dozententeams mit einer bestimmten Autonomie einher. Die Studiengangsleitung sollte Aufträge, nach dem Modell des Managements, durch Zielvereinbarung vergeben.

In dieser Situation braucht ein Studiengang ein klares Berufsprofil, ein davon abgeleitetes Ausbildungsprofil und pro Studienabschnitt definierte Lernziele, die möglichst alle als Erkenntnisse oder Fähigkeiten definiert werden. Und dabei soll es nicht bleiben. »Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser«. Eine ambitiöse Hochschule braucht ein gediegenes Qualitätsmanagement. Alleine im Elfenbeinturm zu leben, macht den Hochschuldozenten nur beschränkt und vorübergehend Spaß. Die Erfahrung zeigt, dass Studenten die in der »Lernen zu lernen«-Umgebung aufgenommen werden, ziemlich schnell eigene Studienantriebe entwickeln. Die Notwendigkeit, sich den Kommilitonen in Teamarbeit zu stellen, kostet anfangs Überwindung, später ist es sehr motivierend. Ähnliches gilt für Dozenten.

Studentenbewertungen, in Form von Fragebögen und Gruppengesprächen, liefern Stoff für Verbesserungen. Qualitätskreise und Intervision sind in anderen professionellen Bereichen schon längst gang und gäbe. Es gibt keinen denkbaren Grund, dass gerade diese Qualitätsmaßnahmen, die von den Dozenten gemeinsam durchgeführt werden können, im Hochschulbereich keine Zukunft haben. Es bleibt festzustellen, dass ohne klare Lernzielsetzungen, die im Berufsprofil und davon abgeleitet im Ausbildungsprofil festgelegt werden, interkollegiale Qualitätsbestrebungen ohne Ziel und Richtung bleiben.

Bestimmt sehr kontrovers ist die Einführung des Mitarbeiter-Vorgesetztengesprächs an Hochschulen. Hochschulprofessoren kennen nun mal ihre Freiheiten. Die Aufnahme von hierarchischen Strukturen an Hochschulen würde den

Hochschulbetrieb um einiges besser beherrschbar machen. Die Einbindung der Hochschuldozenten in die inhaltliche und didaktische Konzeption eines Studiengangs setzt voraus, dass die Macht in Hochschulen klar verteilt ist, statt in egalitären Strukturen unsichtbar zu sein, weil alle für alles verantwortlich sind. Übertragen auf die Aktivitäten der Dozenten bietet das »Lernen zu lernen«-Konzept Chancen zur Bereicherung und Verbesserung der Qualität eines Curriculums. Hochschuldozenten können sich dem ständigen Wandel am Arbeitsplatz nicht entziehen und damit wird ihre Lernfähigkeit auf die Probe gestellt. Die Hochschulorganisation sollte über die Anreizmittel, notfalls auch über die Disziplinarmaßnahmen verfügen, den Dozenten auf das gemeinsame Berufsund Ausbildungsprofil, sowie auf die in der Hochschule üblichen didaktischen Methoden einzustimmen. Der Einwand, der notwendigen akademischen Freiheit an der Hochschule sei in Gefahr, trifft hier insoweit nicht zu, als nicht die wissenschaftlichen Vorstellungen und Positionen, sondern die Lernziele und Themengebieten vorgegeben werden. Die sogenannte akademische Freiheit erweist sich leider oft als ein Feigenblatt für Dozentenhobbyismus und viel Unverbindlichkeit. Wohlbekannt sind die Geschichten von Hochschuldozenten, die schon seit mehr als zehn Jahren unverändert »ihr Ding« durchziehen. Lehrstoff und Didaktik zeigen oft eine bemerkenswert hohe Stabilität auf. Hochschulmanager sollten es als ihre Aufgabe ansehen, die Dozenten in Bewegung zu setzen und in Bewegung zu halten. Im Mitarbeiter-Vorgesetztengespräch werden in Anbetracht der gemeinsamen Ziele und Vorgehensweisen die Probleme und Ergebnisse des letzten Jahres evaluiert und neue Ziele gesteckt. Die Ergebnisse gehen sowohl aus den eigenen Erfahrungen der Dozenten, als auch aus den Kursevaluierungen durch Studenten und evtl. sogar aus den Intervisionsgesprächen mit Kollegen hervor. Die Professionalität des Hochschulprofessorenteams zeichnet sich durch die Zielstrebigkeit aus, mit der die gemeinsamen Zweckvorstellungen angegangen werden. Klare Zuweisung von Macht und Verantwortlichkeit an Stelle ihrer diffusen Zerstreuung ist hier die »conditio sine qua non« für die Änderung des Lehrbetriebs an den Hochschulen.

Der Hochschulmanager, im Regelfall der Studiengangsleiter coacht die Dozenten in seiner »Lernen zu lernen«-Umgebung. An niederländischen Fachhochschulen wurde das Mitarbeiter-Vorgesetzten Gespräch als Coachinginstrument eingeführt. Folgende Übersicht verdeutlicht die Trendwende in der Rolle des Dozenten.

4. Die andere Hochschulorganisation

Rolle des Dozenten innerhalb der Hochschulorganisation.

Der klassische Lehrbetrieb	Der moderne Lehrbetrieb
Der individuelle Dozent steht im Vordergrund	Lehrangebot als Teamleistung
Die Fächer stehen im Vordergrund	Berufsprofil als Leitfaden für die Fächer
Lernzielsetzungen sind fachbedingt	Ein Ausbildungsprofil wird in den verschiedenen Semestern in Lern- zielsetzungen runtergebrochen
Dozenten müssen sich niemanden gegenüber verantworten	Der Beitrag eines Dozenten wird von Studenten bewertet (Kursevaluie- rung), mit Kollegen besprochen (Intervision) und in einem jährlichen Mitarbeitergespräch evaluiert

Klassischer Lehrbetrieb versus moderner Lehrbetrieb

5. Lernen als zyklische Aktivität

Erinnern Sie sich an die Vorstellung des Lehrprozesses eines Studenten nach dem »Gießkannenprinzip«. Der Student wird von seinen Dozenten mit Informationen vollgekippt. Dieses klassische Lernmodell setzt die Fähigkeit des Studenten, Informationen eigenständig zu verarbeiten, voraus. Der Student sollte die Informationen zu Erkenntnissen verwandeln, das heißt: brauchbares Wissen bilden, das auf vorhandenen Erkenntnissen aufgebaut und mit praktischen Anwendungsmöglichkeiten in Verbindung gebracht wird. In den Begriffen unserer Lerntheorie heißt das: Informationen werden zu Erkenntnissen, weil sie in die individuelle Lernstruktur des Studenten eingefügt werden können und von dem Studenten als relevant empfunden werden.

Ob Informationen tatsächlich zu Erkenntnissen werden, bleibt jedoch abzuwarten. Hier spielt das sogenannte »Transferproblem« eine bedeutende Rolle: »Erkenntnisse, die in einer Lehrsituation aufgetan wurden, werden nicht selbstverständlich in der Praxis angewandt« (Korthagen, 1998, S. 8). Viele Absolventen werden sich nach ihrem Studium fragen, was sie denn während dieser Zeit eigentlich gelernt haben. Es gibt reichlich Indizien, die dafür sprechen, dass es dem klassischen Lehrbetrieb an Effizienz fehlt. Studenten könnten viele nützlichere Sachen lernen, vielleicht sogar in kürzerer Zeit. Mit dem Thema der Ineffizienz der hiesigen Lehrpraxis habe ich die Notwendigkeit neuer Lernmodelle und Organisationsformen an Hochschulen am Anfang dieses Buchs angesprochen.

Im herkömmlichen Lehrbetrieb wird das Lernen von Dozenten oft als ein linearer Prozess dargestellt. Der Lernprozess verläuft in einer geraden Linie, kontinuierlich, stetig, schrittweise und vor allem vorwärtsgewandt. Er zeigt wenig Rückschläge oder schnelle Fortschritte. So lange die Einfuhr von Informationen bleibt, ist, in dieser Vorstellung, der Lerneffekt gewährt. Eine Prüfung folgt der nächsten. Die Vorlesungen und die anschließenden Prüfungen werden aus dieser Sichtweise als abgeschlossene Einheiten oder Bausteine betrachtet. Abschluss einer Vorlesung durch das Bestehen der Prüfung oder vielleicht ein anderer Leistungsnachweis, macht den Weg für die nächste Strecke auf dem Studienweg frei. Es ist, als ob ein Turm aus Bauklötzen gebaut wird: er wird höher und höher. Der Dozent spielt die Rolle des Gabelstaplers, der für die Zufuhr der

Bausteine verantwortlich ist. Wer die letzte Prüfung abgeschlossen hat, hat den Turm gebaut und ist fit für den Beruf.

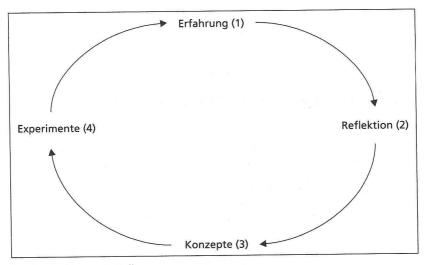
Von studentischer Seite wird die Vorstellung des linearen Lernprozesses auf eigene Weise erlebt. Studenten betrachten Prüfungen als lose Bausteine, die voneinander getrennt sind. Wenn eine Prüfung Informationen oder Einsichten aus einer früheren Prüfung erfordert, beklagen sich oft die Studenten. Dozenten und Studenten stellen oft beide fest, wie schnell die kurzfristig antrainierten Prüfungserkenntnisse offenbar wieder verschwunden sind. Wenn Studenten nach altem Prüfungsstoff gefragt werden, müssen sie meistens passen. Schon die Praxis, dass Studenten sich über den Prüfungsinhalt beklagen und offenbar schnell vergessen, sollte uns stutzig machen. Der Turm, der gebaut wurde, scheint doch ziemlich wacklig zu sein. Es ist die Frage, ob Studenten tatsächlich auf lineare Weise lernen.

Nicht jeder lernt auf die selbe Art und Weise, im selben Tempo, aus denselben Lernerfahrungen und mit demselben Lerneffekt. Erkenntnisse und Einsichten müssen oft durch die selben Lernerfahrungen mehrmals gespeist werden, bevor derjenige, der was lernen will, mit seinen Lerneffekten zufrieden ist. In gewissem Sinne ist es wichtig, dass jeder für sich sozusagen das Rad noch einmal neu erfindet. Beispielsweise merkt der Facharzt in seiner Praxis, dass er nach jahrelangen Erfahrungen mit der Behandlung derselben Krankheit nie auslernt. Die erneuten Erfahrungen mit Patienten versetzen ihn in die Lage, dem Krankheitsbild stets wieder neue Aspekte abzugewinnen. Er wird imstande sein, die eigenen diagnostischen Fähigkeiten ständig zu vergrößern. Dementsprechend wird er seine technischen Fähigkeiten verbessern können.

Gerade diese Erfahrung hat nicht nur der Facharzt: jeder wird feststellen, wie er in den selben Situationen nach jeder neuen Erfahrung wieder klüger ist. Man hat nicht schnell ausgelernt, im Gegenteil, man lernt immer wieder dazu. Erkenntnisse und Fähigkeiten bedingen einander. Erkenntnisse setzen sich eher und besser fest, wenn sie in Fähigkeiten ausgeübt werden können. Fähigkeiten werden aufgebessert, wenn sie von Erkenntnissen gespeist werden. Lernprozesse kommen nicht von oben, z.B. vom Dozentenkatheder, sondern werden eher von den gescheiterten Versuchen, neue Verhaltensweisen auszuprobieren ausgelöst.

5.1 Der Kolbsche Lernzyklus

Nach Kolb sollte man sich den Lernprozess deshalb als ein zyklisches Geschehen vorgestellen.



Der Lernzyklus nach Kolb

Lernen startet mit konkreten Erfahrungen (1), die Anlass zu neuen Wahrnehmungen und Reflektierungen über die Erfahrungen geben (2). Aufgrund der Reflektierung der Erfahrung werden neue oder angepasste Wirklichkeitskonzepte oder Theorien gebildet (3). In der Praxis werden die neuen Konzepte oder Theorien durch neue Experimente geprüft (4), damit sie entweder bestätigt oder widerlegt werden. Aus dem Experiment erfolgen neue Erfahrungen, die in der Erfahrungsphase aufgehen (1), womit sich der Lernkreis wieder schließt.

Der Kolbsche Lernzyklus vollzieht sich durch »Learning by doing«. Das zyklische Lernen lässt sich mit einem Schneeball vergleichen: er wird größer und größer. Hauptsache ist, dass der Schneeball in Bewegung bleibt, sprich: der Lernende macht Erfahrungen, die von ihm bewertet werden, so dass die neugewonnenen Einsichten probeweise angewendet werden können. Es könnte das Missverständnis entstehen, zyklisches Lernen verläuft durch den Prozess von »Trial und Error«. Wer Erfahrungen zum Lernen nutzt, macht etwas anderes als nach dem Zufallsprinzip Erfahrungen zu sammeln, um sich danach auf die erstgelungene Erfahrung festzulegen. Derjenige, der auf diese Art und Weise lernt, macht dieses sehr kopflos. So ist der Kolbsche Lernzyklus nicht gemeint.

Ein anderes Missverständnis ist, den Wert der Erfahrungen allzu sehr hervorzuheben. Es sind nicht die Erfahrungen, die im Kolbschen Lernzyklus im Vordergrund stehen, sondern die Einsichten, die gewonnen werden, wenn neue Konzepte und Verhaltensprinzipien durch Experimente zu Erfahrungen führen. Der Lernprozess vollzieht sich dadurch, dass Konzepte und Erfahrungen aufeinander bezogen werden. Nur wenn der ganze Lernzyklus durchlaufen wird, entste-

hen neue Lerneffekte. Erfahrungen, die nicht wahrgenommen und reflektiert werden, somit nicht zu neuen Konzepten und Experimenten führen, werden nicht in Lerneffekte umgesetzt.

5.2 Der Lernzyklus in der Hochschulpraxis

Die gängige Hochschulpraxis konzentriert sich auf Theorien, Begriffe, Klassifizierungen, Prinzipien, also, im Terminus des Kolbschen Lernzyklus gesprochen, auf Konzepte. Innerhalb jedes Studiums gibt es Studieneinheiten, die die Erfahrung hervorheben, wie z.B. die Projektarbeiten, das Praxissemester oder die Betriebsbesuche. Die meisten Vorlesungen und Seminare werden mit Prüfungen abgeschlossen, die vorher meist auswendig gelerntes Wissen abprüfen. Von Verknüpfung mit Erfahrungswissen ist hier meistens nicht die Rede.

Interessanterweise werden viele Praxiserfahrungen zwar von studentischer Seite als sehr interessant empfunden, leider aber viel zu wenig reflektiert. Praktikumserfahrungen beispielsweise werden oft nicht systematisch auf ihre Zielsetzungen geprüft oder mit den Kriterien des Berufs- und Ausbildungsprofils eines Studiengangs beurteilt. Eine Praktikumerfahrung macht im Sinne des Lernzyklus vor allem Sinn, wenn sie methodisch beurteilt wird. Methodisch beurteilen beinhaltet die Konfrontation zwischen einer Erfahrung und dem Konzept oder der Erwartung, mit der die Erfahrung ausgelöst wurde. Der Student, der sich in einem fortgeschritten Stadium seines Studiums befindet, ist bestimmt in der Lage, seine Erfahrungen als Experimente aufzubauen. Das Experiment soll von Konzepten, die in einem Arbeitsplan Ausdruck finden, gespeist werden.

Ohne einen Arbeitsplan würde der Praktikant mehr oder weniger kopflos herumrennen, Student und Begleiter hätten keinen Maßstab zur Beurteilung der Lernfortschritte. Nur wenn die Praxiserfahrung als Experiment geplant wird, das seinerseits von Theorien oder Modellen gefüttert wird, ist der Student in der Lage, seine Erfahrung gezielt wahrzunehmen und zu reflektieren. Es kommt dem Wert eines Betriebspraktikums zugute, wenn ganz im Sinne des Lernzyklus theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen durch Reflektionen und Experimente verknüpft werden. Konkret bedeutet das, dass ein Praktikum mit einer Planung und Zielsetzung anfängt. Zwischendurch sollte mindestens monatlich eine Evaluierung der Planung und der Zielsetzungen stattfinden. Zwischendurch und am Ende des Praktikums sollte diese Evaluierung mit einem Verbesserungsplan ergänzt werden. Die Rolle eines Praktikumsbegleiters könnte hier beschränkt bleiben. Der Student ist durchaus selbst in der Lage, den Vorgang seines Praktikums regelmäßig kritisch zu prüfen. Er weiß um die Zielsetzungen seines Praktikums, als Vorbereitung auf das Gespräch mit seinem Hochschulbegleiter kann er hier einiges an Vorarbeit leisten. Es ist die Aufgabe des Hochschulbegleiters, die Zielsetzungen des Praktikums an dem Ausbildungsprofil des

Studiengangs zu prüfen. Wenn die Rahmenbedingungen auf diese Weise deutlich geworden sind, sollte das Praktikum sich zu einem Selbstläufer entwickeln. Der Hochschulbegleiter kann sich im Hintergrund positionieren und sollte nur aktiv werden, wenn der Student Probleme mit seinem Auftrag oder mit dem betrieblichen Umfeld hat.

Viele Praktikumserfahrungen büßen an Wert ein, wenn sie nicht sorgfältig geplant und am Ende kritisch geprüft werden. Praktikumserfahrungen im Sinne des Lernzyklus zu bewerten sollte nicht sehr schwierig sein, dafür haben die Studenten, wie gesagt, schon zuviel an Erkenntnissen und Fähigkeiten im ihrem Gepäck versammelt. Studenten werden meistens mit Theorielast aufgerüstet, bevor Fähigkeiten angewendet werden nach dem Modell: zuerst die Theorie, dann die praktische Anwendung. So ist die übliche Praxis an Hochschulen, die zweifelsohne viele Nachteile hat. Die Theorielastigkeit wird von Studenten als wenig reizend empfunden, zumal die Theorie in Vorlesungen oft vorgekaut wird.

Die praktischen Anwendungen in Form von Analysen und Fallbeispielen oder im Praktikum, sind meistens sehr enttäuschend. Als ob das Studium der Theorie nicht stattgefunden hätte, werden oft alle Fehler gemacht, die man nur machen kann. Die Vorlesung oder die Vorbereitung zu Hause, scheint wohl nicht viel geholfen zu haben. Das sollte uns nicht wundern, weil Informationen, die nicht mit bestehenden Erkenntnissen oder besser noch Fähigkeiten, verknüpft werden können, bekanntlich ins Leere abtauchen.

Reihenfolge Theorie - Praxis

Sollte die Reihenfolge Theorie – Praxis umgedreht werden im Falle desjenigen, der das Berufsleben noch vor sich hat, damit die Theorie im nachhinein besser haftet? Ich denke, man sollte den Kolbschen Lernzyklus nicht so verstehen, dass Studenten jetzt unbedingt mit der Erfahrungsrunde anfangen sollten. Unvermittelt mit einer Erfahrung anzufangen, würde den Studenten um Kopf und Kragen bringen, weil er nicht weiß, wo er anzufangen hätte. Besser wäre es, jedem den Auftrag zu geben, sich kurz Gedanken zu machen, wie man einen praktischen Auftrag erledigen könnte. Mit diesen Anweisungen (Konzepte) bewaffnet geht der Student in die Praxissituation, meistens in Trainingsform, durch Rollenspiele, oft aber auch in einem Betriebspraktikum.

Im nachhinein verschafft der Zettel mit Anweisungen dem Studenten ein Hilfsmittel zur Analyse des Experiments (Wahrnehmung und Reflektierung). Er kann sich Fragen stellen und Ziele setzen, ansatzweise neue Konzepte bilden und eine Revision der Anweisungen vorbereiten (Konzepte), die in ein erneutes Experiment einfließen, woraus sich eine Erfahrung ergibt. Nach mehrmaligem Durchlaufen des Lernzyklus können die intuitiv erstellten Konzepte mit wissen-

schaftlichen Theorien, die aus der Literatur entnommen werden können, angereichert werden.

Erst die Praxis, dann die Theorie

Ein Beispiel: An vielen Hochschulen werden Bewerbungstrainings mit Studenten durchgeführt. Üblicherweise wird zuerst die Theorie vermittelt, darauffolgend wird geübt. Folgendes Beispiel beweist, dass die Reihenfolge Theorie – Praxis wenn nicht direkt umgedreht, dann doch aufgelockert werden kann.

Die gängige Arbeitsmethode: Der Dozent verteilt zwei Stellenanzeigen. Die Gruppe wird in zwei Teilgruppen verteilt. Die Studenten einer Gruppe bewerben sich individuell und schriftlich bei der anderen Gruppe. Aus beiden Teilgruppen wird ein Bewerbungsausschuss gebildet, der sich mit einem Kandidaten aus der anderen Teilgruppe trifft. Studenten erfüllen demnach zwei Rollen: die des Bewerbers und die des personalverantwortlichen Ausschussmitglieds. Die Studenten haben zu Hause ein Bewerbungsanschreiben vorbereitet. Die beiden Ausschüsse entscheiden sich aufgrund der eingereichten Briefe für den besten Bewerber. Dann finden die zwei Gespräche statt. Die übliche Arbeitsweise, wie auch in vielen anderen Trainings- und Seminarsituationen, ist, dass zuerst Begriffe und Theorie vermittelt werden, dann die Bewerbungssituation in Rollenspielen geübt wird, nachdem das Ganze kurz mit der Gruppe besprochen wird.

Eine alternative Arbeitsweise wäre die Reihenfolge Theorie – Praxis umzudrehen. Entweder fängt man einfach an, die Bewerbungssituation zu spielen oder die Studenten machen sich einige Gedanken, wie sie sich in ihrer Rolle am besten verhalten sollten. Ersteres ist aber unmöglich, weil jeder Student sich mehr oder weniger mit Bewerbungssituationen auskennt, bestenfalls bestimmte Erfahrungen gemacht hat. Trotzdem macht es sich bemerkbar, wenn Studenten die Gelegenheit bekommen, sich auf die Bewerbungssituationen zu konzentrieren und sich vorzubereiten. Individuell oder in Gruppen wird eine Liste mit Verhaltensmerkmalen vorbereitet, nach der man die Teilnehmer während des Rollenspiels bewerten kann. Vorbereitung in Gruppen, nicht größer als vier Studenten, führt oft zu lebendigen Gesprächen und ausführlichen Verhaltenslisten.

Nachdem die beiden Gespräche durchgeführt wurden, werden die Resultate mit allen Studenten oder in den beiden Teilgruppen in Eigenregie ohne Dozent evaluiert. Es stellt sich heraus, welche Verhaltensweisen gewünscht waren, welche Verhaltensweisen ungeplant waren.

Jetzt kann eine Problemanalyse gemacht werden: was hat die Bewerber und die Ausschüsse vom gewünschten Verhalten abgehalten. Der Dozent findet im nachhinein einen Anlass die positiven und negativen Erfahrungen unter den

Scheffel der Theorie zu stellen. Es eröffnet sich zusätzlich die Möglichkeit, die Studenten aktiv am Lernprozess zu beteiligen.

Eine schriftliche Fehleranalyse bezüglich des eigenen Verhaltens kann in Selbstarbeit verfasst und mit theoretischen Ansätzen ergänzt werden. Eine kritische Selbstanalyse und ein Verbesserungsplan, sozusagen ein Logbuch, werden innerhalb einer Woche bei dem Dozenten abgegeben. Der Dozent kommt evtl. am Anfang des nächsten Praktikums noch auf die Logbücher zurück. Am Ende des Semesters spricht der Dozent mit dem Studenten über die Lernfortschritte. Als Grundlagen für dieses Studienfortgangsgespräch dienen die Logbücher.

5.3 Lernziele feststellen

Im ersten Kapitel »Lernen zu lernen« wurde erklärt, wie wichtig es ist, dass Lernziele an die vorhandenen Erkenntnissen bei Studenten anschließen. Eine Lernerfahrung verfestigt sich um so eher, wenn sie auf »lebensechte« Probleme abzielt; also Probleme, die im künftigen Berufsfeld des Studenten eine Rolle spielen. Noch interessanter wird es, wenn an die persönliche Erfahrung des Studenten appelliert wird, auch »situationales« Lernen genannt. Beispielsweise im Mathematikunterricht werden alltägliche Probleme als Startpunkt für die Theoriebildung benützt. Eine aktive Rolle des Studenten im Lehrbetrieb, z.B. durch Beteiligung während der Vorlesung und die Selbstorganisation der Studienplanung und Rückkopplung fördert zudem die Zielorientierung und die Effizienz der Lernbemühungen. Es ist schon viel gewonnen, wenn wenigstens das Problem erkannt wird, dass während des Studiums zwar viel gelehrt, leider jedoch wenig gelernt wird, wie die Studenten oft im nachhinein feststellen. Das wurde auf Seite 31 das »Transferproblem« genannt. Im Kapitel »Die andere Hochschule« wurde die Unverbindlichkeit mit der sowohl Dozenten als Studenten den Hochschulbetrieb angehen kritisiert. Dort habe ich eine straffere Organisation befürwortet. Gemeint wurde nicht nur eine stärkere Unterordnung der Dozenten an den Qualitätsmaßstäben des Studiengangsmanagements, sondern auch ein stärkerer Bezug der didaktischen und inhaltlichen Zielsetzungen pro Fach und Dozent auf das Berufs- und Ausbildungsprofil des Studiengangs.

Auf studentischer Seite fällt die oft sehr lasche Studienattitüde sehr ins Gewicht. Viele Studenten tun sich schwer, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Im Lehrbetrieb fallen sie deshalb als unzuverlässige Partner auf, die nicht den Eindruck erwecken, eigenen Lernzielen nachzustreben. Im jetzigen Kapitel wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lernzyklus thematisiert. Vorläufige Konzepte werden experimentell durchgeführt, so dass Erfahrungswissen Grund zur Reflektierung bieten und somit zu neuen Verhaltensplänen anregen. Der Lernzyklus verdeutlicht, wie Menschen im allgemeinen, nicht nur Studenten, durch die gezielte Vorbereitung von Erfahrungsmomenten sich

neue Einsichten und Verhaltensmöglichkeiten zulegen. Studenten würden deshalb ihren Lernprozess effizienter gestalten, wenn sie sich Gedanken machen würden, was sie lernen und wie sie hier vorgehen möchten.

Die Realisierung der oben erwähnten Unterrichtsprinzipien stellt hohe Anforderungen an die Planung des Lehrbetriebs.

Diese Planung setzt sich zusammen aus den drei folgenden W's1:

Was werden Studenten und Dozenten machen: welche Vorbereitungsaufträge für Studenten, wie wird der Lehrstoff geprüft, mit welchen Fragen und Aufträgen?

Wann werden sie das machen, in welcher Kontaktzeit zwischen Dozent und Studenten, in Studentengruppen oder eigenständig, wann finden Vorlesungen oder Sprechstunden statt?

Welcher Lernstoff wird behandelt, aufgeteilt anhand einer Wochenplanung.

Die Qualität des Lehrbetriebs kann nur anhand der vorher formulierten Lernziele beurteilt werden. Ohne Lernziele gibt es also kein Qualitätsmanagement. Die Professionalität eines Dozenten und eines Hochschulteams zeichnet sich durch die Qualität seiner Zielsetzungen aus.

Aus den bisherigen Einsichten geht hervor, dass ein Lernziel in spezifizierte »do«-Begriffe heruntergebrochen werden sollte.

Fazit:

Ein Lernziel ist die so konkret und so operational wie mögliche Umschreibung der Fähigkeiten eines Studenten die das Ergebnis seines Lernprozesses sind².

Einige Beispiele von Lernzielen, die so allgemein gehalten werden, dass es nicht möglich sein wird, sie im Rahmen eines Qualitätsmanagements zu prüfen. Die Beispiele werden von Verbesserungsvorschlägen ergänzt.

»Einsicht erwerben in …« Verbesserungsvorschlag: statt dessen werden Verben verwendet, wie beschreiben, erklären, erläutern, die einen deutlichen Bezug auf konkreten Aktivitäten haben.

»Den Durchblick haben in ...«, »eine Übersicht bekommen in ...«. Mit dem Verb Ȇbersicht« kann wohl nicht das Ziel des Lernprozesses gemeint sein.

¹ Vgl. DOZ-Boek 3, didactisch vademecum, S. 19

² Vgl. DOZ-Boek 3, didactisch vademecum, S. 20

Eine Übersicht sollte eher als Mittel zum Zweck dienen. Es sollte also einem aktiven Lernresultat dienen, wie z.B. »Der Student ist imstande, die kritischen Faktoren während der Ausbildung, die für den Erfolg eines Praktikanten entscheidend sind, vorherzusagen. Er kann seine Vorhersagen mit Argumenten untermauern«.

»Sich seiner Stärken und Schwächen in Sache x bewusst werden ...« und »Um die Relevanz von Thema y zu wissen ...«. Das Problem mit »Bewusst« ist, dass es an keine konkrete Aktivität referiert. Es ist sehr schwierig die »Bewussten« von den »Unbewussten« zu trennen, oder festzustellen wie weit der Student in diesem Bewusstseinsprozess ist. Besser wäre: Der Student ist imstande eine Auflistung von Stärken und Schwächen zu machen, die Stärken und Schwächen zu begründen und einen Aktionsplan für die jeweiligen Stärken und Schwächen zu schreiben.

Lernziele sollten messbar und spezifisch sein. In der Formulierung des Lernziels sollte die Erweiterung des »Können-Potenzials« des Studenten festgelegt werden. Es geht schließlich darum, dass der Student lernt zu »tun«. Alle didaktischen Formen sollten auf Erweiterung dieses »Können«-Potenzials orientiert sein. Die Lehrpraxis sollte deshalb in »do«-Begriffe festgelegt werden. Am Ende einer Vorlesung oder besser einer Lernaktivität, sollte auf unkomplizierte und eindeutige Weise festgestellt werden können, ob der Student seine Lernziele erreicht hat. Ist das Lernziel zu vage formuliert, lässt sich ein etwaiger Studienfortschritt dadurch nur schwierig feststellen. Didaktische Formen sind von den Lernzielen abgeleitet. Es ist sehr wahrscheinlich, dass im Falle einer allgemeinen Formulierung des Lernziels die Lehrpraxis genau so orientierungslos wie die Lernziele verlaufen wird.

Folgende Richtlinie für die konkrete und operationale Umschreibung eines erwünschten Lernergebnisses sollte befolgt werden:

Operationalisieren: Jede Formulierung eines Lernziels sollte ein Verb beinhalten, das eine wahrnehmbare, somit messbare Aktivität oder Tätigkeit des Studenten beschreibt

Konkretisieren: die Formulierung sollte eine konkrete Beschreibung der Inhalte in sich haben.

Wir konzentrieren uns im nachfolgenden auf das Operationalisierungsthema.

Eine Umschreibung des Lernziels in aktive Begriffe wird der Feststellung von didaktischen Formen, von Prüfungsformen und der Aufgaben, die eigenständig von den Studenten bearbeiten werden sollten, erleichtern. Verben, wie »wissen«, »verstehen«, »Einsicht haben« und »kennen«, verweisen nicht auf eine bestimmte Aktivität. Sie sind schwierig mit didaktischen Formen, Prüfungsformen und Aufgaben zu verbinden. Dafür sind diese Verben zu allgemein gehal-

ten. Im folgenden sei die Einteilung von Verben von Romiszowsky dargestellt, z.B. definieren, aufstellen, umschreiben, klassifizieren, Schlussfolgerungen ziehen.

Faktische Erkenntnisse, die man festhalten oder wiedererkennen kann. Beispiele von konkreten und operationalen Verben und ihrer Anwendung sind: die Gliederung nennen, einen Begriff definieren, eine Liste aufstellen, die Intensität messen, die Rangordnung andeuten.

Begriffserkenntnisse. Hier sind Begriffe und Prinzipien gemeint oder auch Eigenschaften oder Vorstellungen, die mit Beispielen bzw. Gegenbeispielen ergänzt werden, damit sie von anderen Begriffen und Prinzipien abgegrenzt werden können. Beispiele sind: ein Beispiel geben, die Essenz eines Falls zusammenfassen, mit eigenen Worten umschreiben, nach Gewichtung ordnen, eine Erscheinung klassifizieren, Effekte vorhersagen.

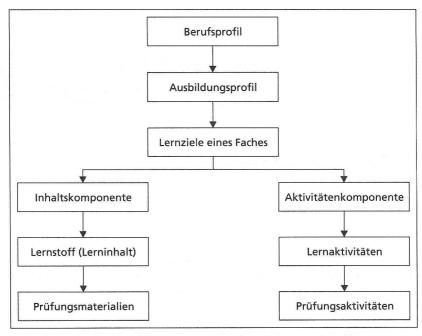
Reproduktive Fähigkeit: Standardverfahrensweisen und Routinetätigkeiten in neuen konkreten Situationen anwenden. Beispiele sind: Gesetzestexte oder Theorien anwenden, das richtige Formell, einen Auftrag lösen.

Produktive Fähigkeit: In neuen Situationen imstande sein, nach eigenem Ermessen die gelernten Erkenntnisse und Fähigkeiten anzuwenden. Beispiele sind: Haupt- und Nebensachen unterscheiden, Zusammenhänge erklären, eine Erklärung geben, die Pro- und Kontraargumente einer These aufstellen und bewerten, die Notwendigkeit einer Entscheidung begründen, eine Arbeit bewerten, Fakten und Rückschlüsse unterscheiden, aus einzelnen Erscheinungen Folgen ziehen.

Übersicht der richtigen Beispiele von Lernzielen im »Lernen zu lernen«-Konzept.

In allen Beispielen bleibt das Problem, wie das Niveau der zu erbringenden Leistung eingestuft werden soll. Wenn konkrete Aktivitäten des Studenten beschrieben werden, ist das Lernziel konkret und messbar. Wie hoch soll aber die Messlatte gesteckt werden? Wie viele Tätigkeiten sollten mit welcher Qualität ausgeführt werden. Der Dozent sollte versuchen, die Minimumleistung wenigstens quantitativ zu definieren, z.B. »Der Student sollte fünf Stärken und fünf Schwächen benennen und begründen«. Es wird vom Studienstand und Reife des Studenten abhängen, wie tiefgreifend die studentische Analyse sein sollte.

Wenn wir die Einsichten aus dem Kapitel »Die andere Hochschule« mit den neugewonnenen Einsichten in die Formulierung von Lernzielen zusammenfügen, entsteht folgender Überblick.



Der Lernzielbaum

6. Der Dozent als Coach

6.1 Das Coaching-Konzept

Leiten oder Begleiten?

Die Notwendigkeit einer Umgestaltung des Lehrbetriebs verlangt nach einer Neudefinition der Rolle der Studenten und des Dozenten im Lehrbetrieb. »Lernen zu lernen« macht den Studenten zu einem aktiven Mitgestalter seines Lernprozesses. Das ganze Rollengefüge Dozent – Student ändert sich, wenn der Student und seine Lernprozesse in den Vordergrund des Lehrbetriebs rücken. Man kann es sich so vorstellen, dass sich der Dozent in den Hintergrund stellt. In der »Seitenvorstellung« verlässt der Dozent die Rolle des Vorzeigemenschen oder der Quelle neuer Weisheiten. Statt dessen versucht er als eine Art Hebamme der Weisheit, den Studenten den Zugang zu neuen Erkenntnissen und Fähigkeiten zu ermöglichen und zu erleichtern.

Es gibt auch die Vorstellung, dass der Dozent sehr sichtbar anwesend bleibt, wir nennen sie die Frontvorstellung. Er zeigt den Studenten einen richtungsweisenden Weg, benutzt dazu aber einen Trick, um die Erreichung von Lernergebnissen zu gewährleisten. Statt dass er den Studenten gleich den richtigen Weg weist, lässt er sie eigenständig den Weg finden, gibt dazu Anweisungen, verrät den richtigen Weg aber nicht. Seitenvorstellung und Frontvorstellung der Rolle des Dozenten benützen beide die Funktion der »Hebamme der Weisheit« als didaktisches Prinzip für den Lehrbetrieb. Welche Vorstellung der Dozentenrolle passt am besten zum »Lernen zu lernen«-Konzept?

Die Seitenvorstellung hat den Vorteil, dass die Funktion des Dozenten als mithelfender, begleitender Gestalter des Lernprozesses hervorgehoben wird. Mir scheint, dass die Frontvorstellung der Dozentenrolle viel besser seine richtungweisende Funktion wiederspiegelt. Er vergibt Aufträge, wie im Kapitel »Eine andere Hochschule« erläutert wurde, er reagiert auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten des Studenten, hält aber stets die Kriterien des Berufs- und Ausbildungsprofils vor Augen. Studenten werden von den Dozenten erst zu dem Beruf zugelassen, wenn ihre Lernfortschritte den schlussendlichen Anforderungen des Studiengangs entsprechen. Für Lernumgebung und Lernziele ha-

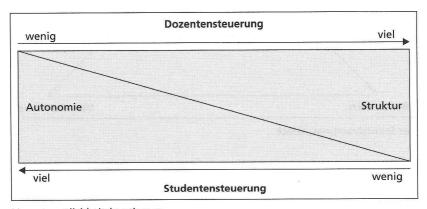
ben die Hochschuldozenten, organisiert in Hochschuldozententeams, geführt vom Hochschulmanagement, die letzte Verantwortung. In der Seitenvorstellung bleibt die richtungweisende Funktion der Dozenten zu sehr auf der Strecke.

Leiter oder Begleiter

Im Allgemeinen wird die Rolle des Dozenten im klassischen Lehrbetrieb mit der eines Leiters oder der einer Vorzeigefigur gleichgestellt. Hier sei nochmals betont, wie sehr die Frontvorstellung im klassischen Lehrbetrieb doch am wenigsten zutrifft. Die Popularität dieser Metapher des Begleiters setzt voraus, dass der herkömmliche Dozent der Leiter des Lernprozesses war. Dagegen spricht, dass der klassische Dozent zwar im Vordergrund steht, seine Bemühungen jedoch meistens wenig zielorientiert und ziemlich fruchtlos waren. Die geringe Effizienz des herkömmlichen Lehrbetriebs haben wir ausführlich behandelt.

Die Idee, dass der klassische Dozent Lernprozesse geleitet hat, sollten wir deshalb in das Reich der Fiktion schicken. Wir wären besser bedient mit der Vorstellung des klassischen Dozenten als einer Figur, die wohl den Zugang zu Diplomabschlüssen überwacht hat, in seinen Bemühungen Studenten zu lehren aber weniger erfolgreich war, als er es wahrhaben wollte.

Eigentlich ist es egal, ob wir den Dozenten als Leiter oder als Begleiter des studentischen Lernprozesses vorstellen. Hauptsache ist, dass wir den Dozenten als denjenigen sehen, der das Potenzial eines Studenten, selbst zu lernen, entdeckt und ausnützt. Für die Rolle des Dozenten, der die Aufgabe hat, den Lernprozess von Studenten in die richtigen Bahnen zu lenken, scheint mir der Begriff des Coaches sehr passend zu sein.



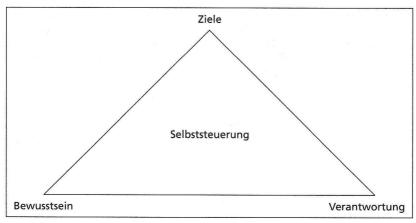
Verantwortlichkeitskontinuum

Der Coaching-Begriff

Ein Coach, beispielsweise in einem Fußballteam, wird oft mit einem Trainer gleichgestellt. Sie kennen den altmodischen Trainer: Er macht Bewegungen und Spielvarianten vor, die Sportler, z.B. Fußballer, üben sich dumm und dämlich mit endlosen Wiederholungen. Auf dem Spielfeld klappt es nicht immer so richtig. Das Bild des tobenden und schreienden Trainers am Rand des Spielfeldes festigt das Bild, dass hier etwas schief läuft: die Fußballer tun nicht, was sie mit ihrem Trainer eingeübt haben. Wir sollten deutlich vor Augen haben, dass der Coach kein Trainer, keine Vorzeigefigur oder kein Instruktor ist. Der Coach hat andere Begabungen als ein Trainer. Er spielt im Lernprozess eine ganz andere Rolle. Whitmore und Verhoeven/Van Vlerken stellen den Coachingprozess als eine Einflussnahme vor, die an die eigene Verantwortlichkeit, Eigenständigkeit und Selbststeuerung appelliert¹.

»Coaching setzt das Potenzial eines Menschen frei, seine eigene Leistung zu maximieren. Es hilft ihm eher zu lernen, als dass es ihn etwas lehrt«².

Es ist, als züchte man Blumen: Wer für die gute Sonnenlage sorgt, fruchtbare Erde und einen feuchte Boden findet, ist in der Lage, frei nach Mao, viele Blumen blühen zu lassen. Folgende Basisprinzipien gelten für den Coachingprozess³.



Das Selbststeuerungsdreieck

¹ Whitmore, 1998, Verhoeven/Van Vlerken, 1998

² Whitmore, 1994, S. 14

³ Klassifizierung nach Verhoeven/Van Vlerken, 1998, S. 20 ff.

Selbststeuerung

Coaching hat seine Grundlagen im Selbststeuerungsprinzip. Der Coach stimmt den Lernprozess auf die Anfangsbedingungen des Lernenden ab: Anfangspotenzial, Lernmöglichkeiten und Lernbedarf. Im Kapitel »Lernen zu lernen« haben wir diese Lernprinzipien erläutert. Statt des »Gießkannenprinzips«, nämlich hereinzugießen was vorhanden ist und herein zu passen scheint, wird mit dem »Hebammen-Prinzip« gearbeitet, nämlich herauszuholen, was anwesend ist und noch nicht an die Oberfläche getreten ist aber unmissverständlich vorhanden ist. Die Hebamme kann machen was sie will, es ist die Mutter, die das Kind auf die Erde bringt. Aus diesem Grund setzt Coaching auf die Möglichkeiten des Lernenden, sich zu entfalten.

Coaching setzt die Gleichwertigkeit von Coach und demjenigen, der gecoacht wird, voraus. Der Coach ist keine Vorzeigefigur, der sich über den Lernenden stellt. Der altmodische Trainer versucht, den Spielern möglichst viele Tipps und Tricks beizubringen, die sich in der eigenen Praxis bewährt haben. Die Arbeitstechniken, die ihren Wert bewiesen haben, sollten erneut ihren Weg finden. Logisch, dass in dieser Sichtweise diejenigen mit Erfahrung und Erfolg das bessere Wissen haben. Im Coachinggedanken sind Trainer und Spieler sozusagen Partner, die beide zum Lernprozess beitragen.

Wahrnehmung und Bewusstsein ist die Grundlage für Selbststeuerung. Wer das eigene Verhalten und die eigene Umgebung wahrnimmt, verschafft sich die Chance darüber nachzudenken. Wer anfängt, die Wahrnehmungen gezielt zu ordnen, zu interpretieren und zu deuten, ist sich selber und seiner Umgebung bewusst. Wer kritisch wahrnimmt und das eigene Verhalten an selbstgesetzten Maßstäben beurteilt, macht das, was wir nach dem Kolbschen Lernzyklus Reflektierung nannten.

Es ist die Reflektierung, die zu neuen Konzepten, Experimenten und Erfahrungen, sprich: zu verbesserten Verhaltensweisen führt. Anders als beim Handeln nach dem Zufallsprinzip (Trial and Error), liegt im Lernzyklus der Schlüssel darin, das eigene Verhalten zu verändern und zu verbessern. Ein geordnetes Feedback, sowohl in Eigenregie als auch von der Seite des Dozenten, vollbringt daher im Lernprozess oftmals Wunder.

Studenten, die öfter die Gelegenheit haben, Prüfungen zu schreiben, Leistungsnachweise abzugeben und dazu vom Dozenten eine Rückkopplung bekommen, fangen an, kontinuierlicher zu studieren. Eine persönliche Rückkopplung des Dozenten bezüglich der Lernresultate des Studenten wirkt im Regelfall sehr stimulierend. Studenten formulieren schneller neue Lernziele. Hauptsache man kennt die eigenen Verhaltensergebnisse und besinnt sich darauf.

Verantwortung für den Lernprozess

Der Lernende soll die Verantwortung für den Lernprozess übernehmen. Was nützt der beste Coach, wenn der Spieler sich nicht für den eigenen Lernprozess verantwortlich fühlt? Von »der eigenen Verantwortung« zu sprechen ist, als wenn man das Selbe zweimal sagen würde. Verantwortung muss man selber übernehmen, sie kommt nicht von außen, es sei denn, man hatte keine andere Wahl. Verantwortung bekommt man nicht, man nimmt sie sich. Wenn der Lernende keine Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt, wie kann man dann kritische Selbstwahrnehmung von ihm erwarten? Verantwortung nehmen ist nun mal vor allem ein Willensakt. Wer nicht den Willen hat, das Heft selbst in die Hand zu nehmen, hat, dramatisch ausgedrückt, schon verloren.

Wenn der Akt der Verantwortungsübernahme ausbleibt, entfällt jede Basis für einen erfolgreichen Durchlauf des Lernzyklus. Vor diesem theoretischen Hintergrund lässt sich besser verstehen, warum an einigen niederländischen Fachhochschulen Studienverträge zwischen Fachhochschule und Student unterschrieben werden. Offenbar hat sich hier eine Praxis bewährt, in der Studenten die Verantwortlichkeiten nicht selbst übernehmen. Sie haben sich mit anderen Motiven als den Lernmotiven immatrikuliert. Mit dem Vertragsabschluss versuchen die Fachhochschulen an die eigene Verantwortlichkeit zu appellieren und sie erneut ins Leben zu rufen. Die neue Praxis der Studienverträge illustriert im Umkehrschluss wie weit das Nehmen von Verantwortlichkeiten durch Studenten offenbar in die Ferne gerückt war.

Vertrauen in die Möglichkeiten der Lernenden

In McGregors X- und Y-Theorie wird erklärt, wie die Art und Weise, mit der Mitarbeiter von ihrem Chef wahrgenommen und dementsprechend behandelt werden, als eine sich »selbst erfüllende Prophezeiung« wirkt. Es gibt Führungskräfte, die ihre Mitarbeiter als faul und verantwortungslos sehen. Diese Mitarbeiter sind angeblich nur mit externen Belohnungen zu motivieren (Typ X). Andere Führungskräfte nehmen ihre Mitarbeiter als fleißig, verantwortungsvoll und interessiert in ihre eigene Arbeit wahr. Sie bräuchten keine externen Belohnungen als Anreiz zur Arbeit (Typ Y).

Nach McGregor verhalten sich die Mitarbeiter, die von den Führungskräften ernst genommen werden, mitverantwortlich und motiviert. Bei den anderen helfen nach einiger Zeit nur noch Zuckerbrot und Peitsche als Motivationsinstrumente. Dozenten, die ihre Studenten fördern wollen, sind erfolgreicher, wenn sie Vertrauen in die Möglichkeiten der Lernenden haben. Das Vertrauen sollte auch vom Dozenten gezeigt werden. Es ist übrigens schwierig vorstellbar, wie man auf Verantwortung, Reflektion der eigenen Verhaltensweisen und Selbst-

steuerung setzen kann, wenn das Vertrauen in das Selbststeuerungspotenzial fehlt.

Coaching ist streng

Auf der Arbeit und in der Hochschule werden keine Spielchen gemacht, obwohl die Praxis der Vertragsabschlüsse an niederländischen Fachhochschulen wie gesagt anderes vermuten ließe. Coaching ist eine ernsthafte Sache. Schließlich will der Lernende seine Ziele erreichen. Wenn der Coach oder der bzw. die Lernende sich nicht mehr hinter die eigenen Zielen stellen können, sollte der Coachingprozess schleunigst abgebrochen werden. Aus welchen Gründen könnte bei beiden Zweifel aufkommen?

Coaches können ihr Vertrauen in den Lernenden verlieren. Somit ist die Basis für eine gesunde Coach-Lernender-Beziehung weggefallen. Es ist klar, dass die Lernenden dazu manchmal Anlass geben, beispielsweise, weil sie sich scheuen, Verantwortung zu übernehmen. Es wäre schade für die anderen, die fest entschlossen sind sich neue Verhaltensperspektiven anzueignen, wenn der Coach in die Aussteiger noch viel Zeit und Aufwand stecken würde.

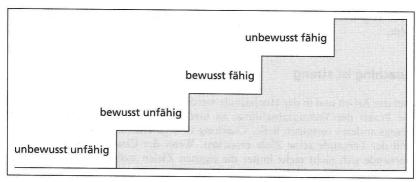
Coaching ist sehr resultatorientiert. Es ist kein Ziel an sich, sondern nur ein Mittel zu einem höherem Ziel, meistens der Verbesserung der Leistungen von Individuen und Gruppen. Coaching ist kein Glauben, nur ein im Moment sehr populäres Mittel, um die individuelle Qualität, somit auch die Organisationsqualität zu steigern.

Coaching als Lerninstrument stellt sich in den Dienst der Selbststeuerung. Der Coach lebt von dem Willen und der Fähigkeit des Lernenden, das eigene Verhalten in selbstgewählten Bahnen zu lenken. Coaching sollte deshalb nicht als Steuerungsprinzip aufgefasst werden, sondern eher als »Steuerung auf Distanz«.

Im Lernzyklus wurde die Bedeutung des Wahrnehmens und des Bewusstseins als Türöffner zur Verhaltensänderung hervorgehoben. Folgendes Fähigkeitsentwicklungsmodell verdeutlicht die Stufen die Coach und Lernende bis zur Verhaltensänderung durchlaufen.

6.1.1 Das Fähigkeitsentwicklungsmodell

Derjenige, der Fähigkeiten entwickelt, durchläuft im Prinzip folgende vier Phasen.



Das Fähigkeitsentwicklungsmodell

Anfangs ist man sich nicht bewusst, was man nicht kann oder nicht richtig tut. Man ist unbewusst unfähig. Beispiele gibt es genug dafür: als Kind war man sich nicht bewusst darüber, dass man nicht laufen, schreiben, lesen konnte. Im gestandenen Alter stellen viele plötzlich fest, Fähigkeiten nicht zu haben, die wohl nützlich sein könnten. Man ist sich jedoch nie im klaren darüber gewesen, diese nicht zu haben. Beispielsweise: am Computer zu arbeiten oder ein Videogerät zu installieren.

Zum anderen gibt es auch Fähigkeiten, von denen man zu unrecht immer dachte, sie zu besitzen, z.B. Führen, Teamarbeit, Zuhören, Kreativität usw. Folgendes Beispiel wollen wir uns einmal anschauen: ein Gruppenmitglied nervt die Kommilitonen durch seine Dominanz. Es nimmt den anderen oft das Wort, redet viel und hört nicht zu. Das Schlimmste ist, dass es sich dieses Verhaltensproblems nicht bewusst ist.

Nachdem man peinliche Erfahrungen gemacht hat oder von anderen auf eigene Schwächen hingewiesen wurde, fängt man an, sich dieser Schwächen bewusst zu werden. Entsteht das Bewusstsein, dass man einige Fähigkeiten nicht beherrscht, ist man als Lernender bewusst unfähig geworden. Jetzt kann man sich vornehmen, etwas zu ändern. Beispielsweise derjenige, der von anderen die Rückkopplung bekommen hat, in Gruppensituationen viel zu dominant zu sein, fängt an, anderen die Gelegenheit zu geben, sich mehr zu äußern. Er nimmt sich fortan vor, andere ausreden zu lassen.

Ȇbung macht den Meister«. Durch ständige Übungen und Selbstbeobachtungen wird man bewusst fähig. Es fällt den anderen auf, dass sich das Verhalten des dominierenden Gruppenmitglieds ändert. Der Lernende tut sich aber schwer. Er macht viele Fehler, er denkt dreimal nach bevor er etwas sagt, stellt sich aber allmählich verträglicher in der Gruppe dar.

Monate später bemerkt die früher sehr dominante Person bei einem Gruppengespräch, wie sie geduldig zuhört. Sie ergreift erst die Initiative, nachdem sie sich vergewissert hat, dass andere nicht übergangen werden. Während der halbjährlichen Gruppenprozessevaluierung wird die Verhaltensänderung von anderen erwähnt. Es werden lobende Worte gesprochen. Die früher so dominante Person denkt daran zurück, wie andere sich über ihre Haltung beschwert haben. Der Lernende ist unbewusst fähig geworden.

6.1.2 Eine Synthese: der Kolbsche Lernzyklus und das Fähigkeitsmodell

Versuchen wir nun, das Fähigkeitsentwicklungsmodell und den Kolbschen Lernzyklus in einem gemeinsamen Rahmen zusammenzuführen.

Im Lernzyklus wird in der Phase der Wahrnehmung und Reflektierung der Schritt nach dem Bewusstsein eines Lerndefizits gemacht. Der Lernende ist bewusst unfähig geworden. Wird der Lernende sein Ziel, unbewusst fähig zu werden, innerhalb des Kolbschen Lernzyklus erreichen? Hierzu zwei Bemerkungen.

Ein einmaliges Durchlaufen des Lernzyklus' wird wahrscheinlich nicht reichen, um den Schritt in die Phase der bewussten Fähigkeiten zu schaffen. Das Anlernen von neuen Verhaltensweisen erfordert viele Durchläufe, bevor unsere dominante Person aus dem obigen Beispiel sich stückchenweise einen neuen Stil angeeignet hat. Es wird auch nur relativ wenig bringen, wenn das richtige Gruppenverhalten von anderen vorgemacht wird. Manchmal muss man das Rad halt nochmals für sich neu erfinden.

Das Zuhören beispielsweise ist eine Fähigkeit, die sich nur im Laufe der Übungszeit weiterentwickeln lässt. Aktives Zuhören stellt sich aus unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Techniken zusammen, die man erst nach langer Übungszeit beherrscht. Zudem ist jede neue Erfahrung eine andere. Die Zuhörfähigkeiten, die man ins Repertoire aufgenommen hat, werden nicht in allen Situationen passend sein. Man sollte sich stets bemühen, sich an einer anderen Person oder Gruppe zu orientierten. Wer beim Zuhören den »automatic pilot« anstellt, wird einer Gesprächssituation nicht gerecht werden. Kurz gesagt: jede Situation verlangt ein passendes Verhalten, man lernt eben nie aus.

Lernprozesse resultieren nicht aus feststehenden Ergebnissen. Wer gelernt hat akzeptabel zuzuhören, kann Situationen erleben, in denen er nicht imstande ist, Aufmerksamkeit zu zeigen. Beispielsweise weil er in einer persönlichen Krise steckt oder aus irgendeinem Grund sich andere Ziele gesetzt hat. Im Fähigkeitsentwicklungsmodell wäre deshalb ein Rückfall denkbar. Der unbewusst Fähige kann dabei ertappt werden, in bestimmte Verhaltensweise wieder unbewusst unfähig geworden zu sein. Die ehemals dominante Person, die gelernt hat zuzu-

hören, kann von anderen die Rückkopplung bekommen, in alte Verhaltensmuster zurückgefallen zu sein. Ist die erneut dominante Person während der Rückkopplung unbewusst oder bewusst unfähig? Die zweite Variante würde für die Lernfähigkeit der Person sprechen, nämlich das eigene Verhalten kritisch im Auge zu behalten.

Konzentrisches Lernen

Der zyklische Lernprozess vollzieht sich in unzählbaren Umdrehungen. Hier passt der Begriff »konzentrisches Lernen«. Einige Umdrehungen werden den Lernenden in den Zustand der bewussten Fähigkeit bringen, sehr viele Umdrehungen werden erst den Zustand der unbewussten Fähigkeit herbeiführen.

6.2 Der Coach in der Gruppe

Einführung

Unter dem Schlagwort »Lernen zu lernen« haben es verschiedene didaktische Ansätze geschafft, Schule zu machen. In den nächsten Kapiteln werden sie behandelt. Hier seien sie nur erwähnt:

- m problemorientiertes Lernen,
- projektzentrierter Unterricht und
- Kompetenzlernen.

Sie alle fordern gemeinsam eine veränderte Rolle des Dozenten, der in diesen Modellen der Coach des Lernprozesses ist. Erkenntnisvermittlung ist demnach kein Ziel mehr, sondern höchstens ein Mittel um praktische Probleme zu lösen. Die didaktischen Modelle knüpfen daran, dass der Student selbst verantwortlich für seinen Lernprozess ist und sich aktiv beteiligt. Die Hochschulen sehen es als ihre Aufgabe »eine inspirierende Arbeitsstätte für Studenten und Dozenten zu schaffen« (aus: Leitbild der Hanzehogeschool Groningen). Die wesentliche Fragestellung im Nachfolgenden ist, auf welche Weise es dem Coach gelingt, die Waage zwischen der Dozentensteuerung und der Selbststeuerung der Studenten zu halten.

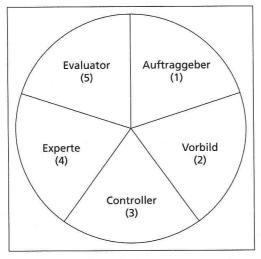
Dozenten und Studenten können es sich leicht machen, wenn der Dozent die klassische Vorzeigerolle spielt. Der Lernprozess für Studenten wird demzufolge nicht inspirierend und motivierend sein und schon gar nicht den Studenten zu aktivem Lernen auffordern. Gerade das sollte doch ein Eckpunkt moderner Gestaltung des Lehrbetriebs sein! Anderseits kann der Coach auch dem Irrglauben unterlegen sein und sich passiv verhalten und die Studenten Freischwimmübun-

gen machen lassen. Studenten werden in diesem Freiheitsansatz in der Luft hängen, frustriert sein (»was lernen wir hier?«) und die Lernziele keineswegs erreichen. Dieser Coach sollte über die wirklichen Absichten des »Lernen zu lernen« von seinen Kollegen und dem Letztverantwortlichen, der Hochschulleitung, aufgeklärt werden. Wir werden auf die Spannung zwischen Fremdsteuerung und Selbststeuerung des Studenten noch eingehen. Untergeordnete Fragen im Nachfolgenden sind: welche Rollen spielt der Coach? Soll der Coach ein Fachexperte oder ein Prozessbegleiter sein?

Coaches begleiten individuelle Studenten, meistens aber Studentengruppen. Dazu gibt es zwei Gründe. Der praktische Grund liegt in der beschränkten Dozentenkapazität. Pädagogisch-didaktisch bieten Gruppen die bessere Möglichkeit, wichtige kommunikative Kompetenzen zu lernen. Außerdem fördern Gruppenarbeiten im Regelfall die Kreativität und die Verarbeitung von Lernstoff. Im Nachfolgenden gehen wir von der Situation aus, dass Coaches Studentengruppen begleiten. Wir nennen sie in diesem Kapitel Unterrichtsgruppen.

6.2.1 Aufgaben für den Coach

Coaches sollten die folgenden Aufgaben bei der Betreuung von Unterrichtsgruppen wahrnehmen⁴:



Aufgabenkreis des Dozenten

⁴ Vgl. Handleiding voor de Coach, Hanzehogeschool, Afdeling Management, Economie en Recht/Fiscale Economie, Groningen, 1998

- (1) Der Coach stellt den Auftrag und vertritt die Hochschule. Als Unterrichtsprofessional hat er die Verantwortung, die Zielsetzungen des Studiengangs, wie im Berufsprofil erklärt und im Ausbildungsprofil festgelegt, zu bewachen. Die Eckpunkte der Betreuung werden von den Lernzielen, die vom Dozententeam gesteckt wurden, festgelegt. Somit sind die wichtigsten Rahmenbedingungen für die Arbeit der Unterrichtsgruppe geklärt. Die Unterrichtsgruppen sind aber relativ autonom in der Art und Weise, wie sie den Auftrag durchführen. Arbeitsmethode und Arbeitsplanung werden von der Unterrichtsgruppe gestaltet. Eine Einschränkung der Freiheit der Unterrichtsgruppe erfolgt daraus, dass der Coach Deadlines für Zwischenprodukte und das Endprodukt stellt und formale Kriterien für Form und Inhalt der Zwischenprodukte und des Endprodukts formuliert hat. Selbstverständlich hat der Tutor den Studenten am Anfang ihrer Tätigkeit einen Überblick über die Rahmenbedingungen schriftlich ausgehändigt.
- (2) Der Coach stimuliert den Studenten. Jetzt darf der Coach als Modell wirken. Durch die eigene Attitüde motiviert er den Studenten, vom gestellten Auftrag viel zu lernen. Wie macht er das: Er zeigt Interesse und ist aufmerksam. Die Anreize, die eine Gruppe braucht, sind sehr situationsabhängig. Die Unterrichtsgruppe braucht manchmal einen zuhörenden Coach, in anderen Situationen ist eher ein kritischer Coach gefragt, der die Opponentenrolle erfüllt. Themen sind hier: beteiligen sich alle Studenten, wird nach einer deutlichen TOP-Liste vorgegangen, werden Verabredungen eingehalten? Die letzten Beispiele beziehen sich alle auf den Prozessteil.

Inhaltlich können oft kritische Bemerkungen zum Arbeitsvorgehen gemacht werden. Statt vorzugeben, sollte der Coach hier Fragen stellen, wie z.B. »welches sind die Hauptthemen in der Literatur, die ihr gefunden habt« oder »welchen Zusammenhang gibt es zwischen X und Y?«, »Welche Beispiele könnten für diese Theorie genannt werden?«. Durch gezielte Fragen, ohne die Antworten selber zu geben, regt der Coach die Unterrichtsgruppe zu mehr Kreativität und neuen Aktivitäten an. Jede Gruppe steckt mal in einer Krise. Der Coach sollte ihr durch richtungsweisende Fragen aus der Talsohle helfen.

(3) Der Coach bewacht den Lernprozess. Die Zusammenarbeit in den Unterrichtsgruppen wird oft schwierig sein. Indizien eines schleppenden Gruppenprozesses sind mangelhafte Arbeitsplanung, undeutliche Strategien, keine Einigungen bezüglich einer möglichen Arbeitsteilung, Besprechungen werden nicht vorbereitet, eine TOP-Liste fehlt, der Vorsitzende der Unterrichtsgruppe erfüllt seine Aufgabe nicht gut, die Gruppentreffen sind pflichtmäßig, machen deshalb keinen Spaß.

Was soll der Coach machen, wenn die Gruppe nicht gut zusammenarbeitet? Der Coach soll im Hintergrund eine »Fangnetzfunktion« erfüllen. Beispielsweise

- bemüht er sich, das erste Treffen erfolgreich zu machen. Wichtig ist, dass der Coach beim ersten Treffen seine Erwartungen an der Gruppe ausspricht und die eigene Rolle erläutert.
- bei den folgenden Treffen beobachtet der Coach auf kritische Weise, ob die Gruppe gemäß der verabredeten Verfahrensweisen arbeitet, ob jeder aktiv am Geschehen teilnimmt, die Funktion des Team-Vorsitzenden wechselt, spezifische, konkrete Arbeitsverabredungen und Termine gemacht werden, alle Verabredungen schriftlich festgehalten werden und die Zeitplanung eingehalten wird. Einige Gruppenmitglieder brauchen vielleicht mehr Aufmerksamkeit. Der Vorsitzende braucht oft Hilfe bei der Vorbereitung der Besprechung, der Strukturierung der Treffen, der Konkretisierung der Verabredungen. Der Coach gibt dem Vorsitzenden nach dem Treffen Feedback. Andere Gruppenmitglieder, die vom Coach ins Auge gefasst werden, sind der Schweiger hat er seine Aufgaben vielleicht nicht erfüllt? oder derjenige, der zurückbleibt und vieles nicht richtig versteht. Diese Checkpunkte sollten in jedem Gruppentreffen von der Unterrichtsgruppe besprochen werden.
- (4) Der Coach als Experte. Der Coach hat eine Doppelrolle. Er spielt den Experten und den Prozessbegleiter in einer Person. Zwischen den beiden Rollen besteht eine Spannung. Die primäre Rolle eines Coaches besteht aus der Förderung der Gruppenaktivitäten. Die Arbeit der Unterrichtsgruppe soll in Bewegung bleiben.
- (5) Der Coach als Evaluator. Regelmäßig organisiert der Coach zwischenzeitliche Prozessevaluierungen. Im Idealfall am Ende jedes Treffens werden etwa 10 Minuten für die Besprechung des Gruppenprozesses verwendet. Der Coach bespricht seine Beobachtungen, bezüglich der Prozessmerkmale, erläutert positive Dinge und Verbesserungspunkte. Coach und Gruppe stellen einen Verbesserungsplan auf. Es gibt die Möglichkeit, gute Gefühle oder gerade Unmutsgefühle des einen oder anderen Gruppenmitglieds ins Gespräch zu bringen. Außerdem können Coach und Unterrichtsgruppe über die Coachrolle reden: stimmen die gegenseitigen Erwartungen noch? Vielleicht kann der Coach seine Rolle nochmals erläutern. Die Evaluation sollte gemäß der Feedbackregeln laufen. Coaches, die vor allem negative Sachen sehen, wirken negativ auf die studentische Motivation. Studenten reagieren genervt, entmutigt und mit Widerstand auf die kritischen Äußerungen eines negativen Dozenten. Es ist darum wichtig für den Coach mit Positivem anzufangen, positive Aspekte zu erwähnen, Verbesserungsvorschläge zu machen, gegebenenfalls gemeinsam nach konstruktiven Lösungen zu suchen.

6.2.2 Die Steuerungsrolle des Coaches

Unterrichtsgruppen sollten selbstständig Entscheidungen treffen und dafür Verantwortung übernehmen. Studenten in den ersten Semestern sind aus verschiedenen Gründen noch nicht imstande, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Erstens ist der Lernstoff neu, deshalb haben Grundstudiumsstudenten nicht immer den Durchblick. Mit Begriffen zu hantieren, Haupt- und Nebensachen zu unterscheiden, Querverbindungen zu legen, allesamt sind es Facherkenntnisse die noch erworben werden müssen.

Zweitens sind die Studenten noch nicht gewöhnt, selbstständiges Lernverhalten zu zeigen, das eigene Lernverhalten zu reflektieren, Studienstrategien zu analysieren und zu verbessern. Eine ausgebaute Selbstlernumgebung, wie an manchen niederländischen Hochschulen, kann den Studenten zusätzlich anfangs mit den eigenen Grenzen konfrontieren.

Drittens gilt es das Problem der Zusammenarbeit in Unterrichtsgruppen zu meistern. Gemeinsam planen, Aufgaben verteilen, Besprechungen durchführen, Ergebnisse präsentieren und mit anderen zusammenzuarbeiten sind Fähigkeiten, die in unterschiedlichem Maße bei Studenten vorhanden sind. Man lernt sie nur durch Übung.

Am Erfolg von Studenten in der neuen Lernumgebung können zwei Hochschulvariablen entscheidend beitragen, nämlich die Qualität des Coaches und die der Unterrichtsgruppe. Vor allem spielt der Coach eine wichtige Rolle. Der Coach begleitet den Studenten bei der Entfaltung seiner Selbstlernfähigkeiten. Studienanfänger haben die Erwartungshaltung, dass aller Segen von Oben kommt. Dieses passive Rollenverständnis durch ein aktiveres Selbstverständnis zu ersetzen, ist ein Unterfangen, das behutsames Manövrieren von Seiten des Coaches fordert.

Zu gleicher Zeit kämpft der Student mit seiner Gruppenteilnahme. Der Coach sollte auch für die Gruppendynamik sensibel sein. Gemeinsame Irrwege, wenn der Auftrag oder die verfügbaren Informationen nicht richtig verstanden werden oder eine mangelhafte Gruppenkommunikation können die Unterrichtsgruppe ziemlich weit ins Hintertreffen bringen.

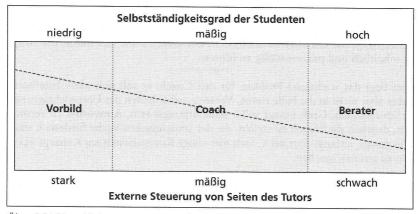
Soviel ist jetzt deutlich geworden: um den Einstieg in das »Lernen zu lernen «-Konzept zu verbessern, sollte man den Studienanfängern relativ viel Aufmerksamkeit widmen. So sollten die ersten Aufgaben für die Unterrichtsgruppen relativ straff organisiert werden, d.h. die Projektplanung wird vorgegeben, bei der Analyse der Probleme ergreift der Coach evtl. die Initiative, vielleicht wird sogar die Arbeitsteilung vorgegeben. Am liebsten würden Studenten ihrem Coach die gesamte Leitung übergeben. So ist es aber nicht gemeint. Es kann schneller passieren als man glaubt, dass der Coach an den Fäden zieht, statt der Unterrichtsgruppe die Initiative zu überlassen. Der Coach sollte sich hüten, die Gruppe inhaltlich und prozessmäßig zu führen.

Hier liegt das wichtigste Problem für den Coach: er soll sich aktiv beteiligen, dabei aber nicht in die Falle treten, Verantwortlichkeiten der Unterrichtsgruppe zu übernehmen. Grob gesagt sollte seine Strategie sein, Antworten zu vermeiden, dagegen die Fragen zu stellen, die der studentischen Suche förderlich sind. Wie gesagt, anfangs darf der Coach hier einige Konzessionen am Konzept »Lernen zu lernen « machen.

Studenten sind in unterschiedlichem Maße imstande, selbstständig zu lernen. Coaches sollten ihre Steuerungsrolle auf die unterschiedlichen Niveaus der Selbststeuerung der Studenten abstimmen. Wenn das erwünschte Selbstlernpotenzial des individuellen Studenten unterdurchschnittlich ist, sollte dieses Lernproblem durch gezieltes Feedback vom Coach thematisiert werden. Es wird von »prozessorientierter Instruktion« des Coaches gesprochen, wenn eine Wechselwirkung zwischen Selbstlernaktivitäten der Studenten und der Steuerungsrolle des Dozenten verfolgt wird. Es findet eine allmähliche Verschiebung der Aufgabenverteilung im Lernprozess statt, von »einer straffen, expliziten und externen Kontrollstruktur« zu einer »Stimulierung, um Studenten diese externe Kontrolle über ihren Lernprozessen zu internalisieren und selber zu errichten lassen«5.

Im Zuge der prozessorientierten Instruktion des Coaches, bestünde die Chance, einen Übergang von externer Steuerung hin zu einer internen Steuerung zu bewirken. In folgender Übersicht wird die allmähliche Verschiebung von Unterrichts- und Lernaktivitäten in einer »Lernen zu lernen«-Umgebung dargestellt.

⁵ Vgl. Vermunt, Jan, 1992, S. 45



Übersicht Verschiebung von Unterrichts- und Lernaktivitäten in einer »Lernen zu lernen«-Umgebung⁶

In der Übersicht werden drei Begleitungsrollen des Coaches, je nach Maß der externen Steuerung, unterschieden: als Vorzeigefigur, als Coach und als Berater. Zwei Sachen sind erklärungsbedürftig. Erstens fällt auf, dass die Diagonale nicht von ganz oben nach ganz unter läuft. Sie drückt das wachsende Vermögen der Studenten, selbstständig zu lernen, bzw. den kleiner werdenden Bedarf an Fremdsteuerung von dozentischer Seite aus. Links wird der Nullwert der Selbstständigkeit der Studenten nicht erreicht, weil Studenten immer über ein Minimumlernpotenzial verfügen. Anderseits ist eine Situation, in der Studenten keine Unterstützung brauchen, nicht vorstellbar. Stimulierende Faktoren für selbstständiges Lernen sind u.a. die Intensität der Vorbereitung der Studenten auf das »Lernen zu lernen«, die Homogenität der Erwartungen und die Einstellungen, mit denen die Dozenten den Studenten begegnen.

Eine zweite Bemerkung gilt der Position der A- und B-Linien. Die vertikalen Linien A und B markieren die Übergänge zwischen den Steuerungsphasen. Die genaue Position dieser Linien ist ziemlich situationsbedingt, beispielsweise bedingt vom Niveau des selbstständigen Lernverhaltens der Studienanfänger, der Qualität des Einarbeitungsprogramms, der Homogenität der Erwartungen und Verhaltensweisen der Dozenten, mit der sie den Studienten begegnen und dem Unterrichts- und Lernklima in der Hochschule oder im Studiengang⁷.

Der Coach als Vorzeigefigur ergreift die Initiative. Er zeigt, wie Studenten Probleme lösen, Fallstudien analysieren oder Theorien anwenden können. Die Vorzeigerolle ist ziemlich ähnlich zur Rolle des klassischen Studenten: der Dozent

⁶ Vgl. Schmidt, H.G. und Moust, J.H.G., 1998, S. 201

⁷ Vgl. Schmidt, H.G. und Moust, J.H.G., 1998, S. 201

macht vor, die Studenten schauen zu und wiederholen. Der Vorzeigecoach ist deshalb kein »echter« Coach. Er versucht, an das Lernbedürfnis der Studenten anzuschließen. Dabei läuft er aber Gefahr, den Anschluss an die vorhandenen Erkenntnisse bei den Studenten zu verpassen. Es ist die Rede von »konstruktiven« und »destruktiven« Diskrepanzen zwischen Lehren und Lernen, zwischen Dozenten- und Studentensteuerung⁸.

Destruktive Diskrepanzen entstehen, wenn selbstständiges Lernen von Studenten durch den Dozenten entmutigt wird. Der Coach nervt den Studenten, wenn alles zu schwierig ist oder fängt an, sie zu langweilen, wenn der Unterrichtsinhalt viel zu einfach und selbstverständlich ist und »Buchwissencharakter« hat. Im Fall der Unterforderung findet Entmutigung statt, weil der Coach auf zu straffe Weise steuert. Im Fall der Überforderung erwartet der Coach zuviel von den Studenten, die demzufolge abschalten.

Im Idealfall wird eine Situation der konstruktiven Diskrepanz erreicht. Der Coach setzt die Messlatte in der Unterrichtsgruppe so hoch, dass die Studenten sich herausgefordert fühlen. Die Messlatte bleibt auf einem erreichbaren Niveau hängen. Es ist, als wenn ein Sportler versucht, sich zu motivieren: sein neues Ziel ist besser als das bisher erreichte aber nicht unerreichbar. Es macht deshalb Sinn, sich äußerst anzustrengen. Der Coach stimuliert den Studenten, selber aktiv zu sein, beispielsweise andere Anwendungen zu suchen, Zusammenhängen zwischen Problemgebieten zu entdecken oder rote Fäden, die sich durch den Lernstoff ziehen, festzustellen. Das Auftreten des Coachs wirkt wie eine Herausforderung, die Studenten fühlen sich positiv gefördert.

Der Dozent als Coach ist derjenige, der in diesem Text in den Vordergrund gestellt wird. Wir beschreiben die Coachrolle eines modernen Hochschuldozenten. Der Dozent darf vielleicht bei Studienanfängern die Vorzeigerolle spielen, mit der Studenten so vertraut sind; in einer »Lernen zu lernen«-Umgebung ist die Coach-Rolle angemessen.

Auf der Zeitachse eines Studiums strebt der Coach also eine allmähliche Verschiebung seiner Rolle an. Es gibt aber immer die Möglichkeit des Rückfalls in die alte Rolle. Zum Beispiel der Coach, der ab und zu als Vorbild dient. Der Coach zeigt dann »strategische Einsicht«, weil er einsieht, wie Studenten gelegentlich, wenn viel neuer Lernstoff, der außerdem schwierig ist, eines höheren Steuerungsbedarfs bedürfen.

Als dritte Rollenerfüllung tritt der Coach als Berater auf. In der Beraterrolle bewegt sich der Coach am Seitenstreifen. Er gibt »Tipps« und »Tricks« aus seinem reichen Erfahrungsschatz. Der Dozent spielt die Rolle des Beraters im Rahmen der Praktikantenbetreuung oder beim Schreiben der Diplomarbeit. Gerade

⁸ Vgl. Vermunt, Jan, 1992, S. 41

während Fort- und Weiterbildungen, sowie in Ausbaustudien, bekommen angehende Controller, Ärzte, Anwälte, Psychologen nützliche Erfahrungstipps von ihren beratenden Coaches.

In der folgenden Übersicht werden Beispiele der Interventionen der unterschiedlichen Steuerungsrollen eines Coaches gegeben: starke Steuerung, gemäßigte Steuerung und schwache Steuerung⁹.

»Vorzeigefigur«	»Coach«	»Berater«
D. zeigt wie UG geführt werden muss. Im Nachhinein unterstützt er die S. bei der Durchführung der Aktivitäten in bescheidenem Maße.	S. führen selber die UG. D. gibt Feedback und regt Verbesserungen an.	S. führen die UG. D. gibt, wenn nötig, Feed- back während der Evaluierung.
D. demonstriert Arbeitsverfahren, z. B. der Siebensprung im Unter- richtsmodell des problem- gesteuerten Lernens. S. wieder- holen Teile der Verfahren.	D. weist auf relevante Aufgabenaspekte hin, die von Studenten nicht wahr- genommen wurden.	D. gibt spezifische, aktuelle Informationen aus seinem Fachgebiet.
D. zeigt Zusammenhänge zwischen Lernstoffteilen. Im nachhinein suchen die Studenten selber Zusammenhänge.	D. konkretisiert den Lernstoff, wenn Studenten keine Beispiele kennen.	S. wenden die Erkenntnisse in Praxisbeispielen an. Der D. stellt kritische Fragen, konfrontiert mit aktuellen Entwicklungen, regt zu neuen Einsichten an.
D. zeigt anhand von Beispielen, wie die Literatur zusammen- gefasst werden kann. Im nach- hinein fassen die Studenten selber zusammen.	S. erklären und erläutern selber, fassen selber zusam- men. D. kontrolliert und steuert, so dass die Zusam- menhänge zwischen Lernstoff- teilen, somit die Überein- stimmungen und Unterschie- de zwischen Fachgebieten entdeckt werden.	D. bringt einen engen Zusammenhang zwischen Studienteilen und Berufs- praxis herbei. D. bringt persönliche Einsichten und Erfahrungen ein.
D. zeigt, welche Fragen zufolge einer Problemfrage thematisiert werden müssen. Später werden die S. angeregt, die Fragen selber zu formulieren.	D. stellt Fragen, so dass S. zu tieferen Einsichten in den Lernstoff gelangen.	

⁹ Schmidt, H.G. und Moust, J.H.C., 1998, S. 207

D. demonstriert, wie bestimmte Erkenntnisse so angewendet werden, dass ein Problem erklärt und/oder gelöst werden kann. Anschließend sind die Studenten an der Reihe, das Verfahren anzuwenden.	D. stellt Situationen vor, die S. benützen um ihre Erkennt- nisse anzuwenden.	
D. erläutert Haupt- und Neben- sachen in der Literatur. Anschließend haben S. die gleiche Aufgabe.	D. stimuliert eine kritische, reflektive Attitüde dadurch, dass er kritische Fragen stellt.	,
D. = Dozent; S. = Student; UG = U	nterrichtsgruppe	

Der Coach als Sachverständiger oder als Begleiter?

Die Diskussion über die Rolle des Coaches in der Unterrichtsgruppe, unterliegt bestimmten Schwankungen. So gab es zu Anfang des »Lernen zu lernen «-Konzeptes eine Präferenz für die prozessbegleitende Rolle des Coaches oder Tutors, sowie er oft genannt wird. Seine inhaltlichen Kompetenzen wurden als weniger wichtig für den erfolgreichen Verlauf des Lernprozesses angesehen. Dahinter steckte die Auffassung, dass die inhaltliche Intervention des Coaches, wie man sie in Form von Vorlesungen gewöhnt war, absolut Tabu war. Demzufolge hatte der Coach sich zu diesen Zeiten passiv zu verhalten. Der Coach wurde zuständig gemacht, für ein gutes Gruppenklima und den Prozessfortgang.

In den letzten Jahren wird nebst der aktiven Rolle des Coaches im Prozessvorgang seine aktive Rolle im studentischen Lernprozess in den Vordergrund gestellt. Der Coach soll jetzt durch gezielte Fragen, kritische Bemerkungen, Verweisen nach Zusammenhängen den Studenten in ihrem Lernprozess stimulieren. Der Coach also als »Hebamme« von Lerneinsichten und Anwendungsmöglichkeiten. Er empfindet es nicht als seine Hauptaufgabe, Informationen zu vermitteln. Er zwingt seine Kenntnisse und seine Maßstäbe nicht seinen Studenten auf, sondern zeigt ihnen den Weg zum Fachgebiet. Er stellt seine Fachkenntnis unter Beweis, indem er zuhört, Fragen stellt und Anweisungen gibt. Er geht vom Wissensstand seiner Studenten aus und regt sie an, anstehende Schwierigkeiten zu bewältigen. Es ist einsichtlich, dass der Coach Sachverstand unbedingt braucht, um das aktive Lernen von Studenten durch u.a. Fragen fördern zu können. Nur Sachverstand reicht aber nicht, es kommt auf das Geschick an, womit der Sachverständige die Studenten stimuliert. Der Coach, der die Fragen selber beantwortet oder in die Vorzeigerolle zurückfällt, hat seine Studenten nicht aktiviert. Der gute Coach versteht es, die Gratwanderung zwischen Stimulieren und Beispielgeben zu machen. Er hält hierbei die Waage zwischen lenken und vormachen.

Dass Studenten sich schwer tun mit der aktivierenden Rolle des Coaches ist nachvollziehbar: sie bekommen die relevanten Informationen und Einsichten nicht auf dem Silbertablett präsentiert, stattdessen müssen sie selbst aktiv sein. Aus Beobachtungen von vielen Dozenten in »Lernen zu lernen«-Umgebungen geht hervor, dass gerade die Dozenten, die die Vorzeigerolle spielen von Studenten positiv bewertet werden.

Den idealen Coach gibt es nicht. Meistens handelt es sich um eine Mischform aus verschiedenen Arbeitsweisen. Das Wichtigste für den Coach sollte aber sein, dass die Studenten, individuell oder in Unterrichtsgruppen ihre Arbeit selbstständig machen.

Die Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppe ist für ihn ein Mittel, inhaltliche Ziele zu verwirklichen. Für den Coach ist es bezeichnend, dass er die verschiedenen Lehraktivitäten in der richtigen Art und dem richtigen Maß dosieren kann.

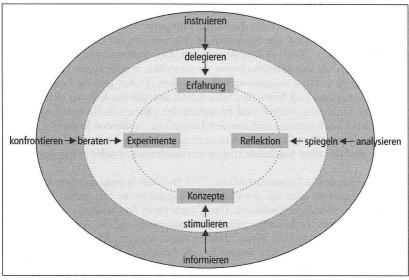
6.2.3 Der Platz des Coaches im Lernzyklus

Welcher ist der Platz des Coaches im Kolbschen Lernzyklus? In diesem Lernregelkreis wird bekanntlich der Lernende vorgestellt als jemand, der gezielte Reflektierungen aus Erfahrungen nützt, um neue Verhaltenspläne in Konzeptform zu gießen, die im nachfolgenden experimentell durchgeführt werden.

Der Coach kann in allen vier Phasen des Regelkreises eine Rolle erfüllen. Der klassische Hochschulbetrieb richtet sich fast ausschließlich auf die Konzeptualisierungsphase. Die Experimentphase erfolgt während eines Hochschulpraktikums (sofern dies im Curriculum eines Studiengangs festgelegt ist), aber nur unter der Bedingung, dass dieses Praktikum sorgfältig geplant wurde. Das heißt: es wurden Lernziele formuliert, die engstens an die Ziele des Berufs- und Ausbildungsprofils anschließen. Unter den selben Bedingungen würde der Student während seines Praktikums somit die Erfahrungs- und Wahrnehmungs-/Reflektierungs-Phase durchlaufen. Unter dem »Lernen zu lernen«-Ansatz sollte die Wirkung des Kolbschen Lernzyklus auf größere Teile des Unterrichts ausgedehnt werden. Leider wird auch im neuen Lernbetrieb die Erfahrungsphase nur beschränkt für Studenten vorhanden sein. Die Erfahrungsphase kann nur beschränkt im Hochschulstudium eingebaut werden, z.B. durch Projektarbeiten mit Aufträgen aus der Wirtschaft oder Planspielen, wobei die letzteren nur »Trockenübungen« sind, denen daher der Geruch der echten Praxis fehlt. Neben der allgemeinen Regel, dass die echte Praxiserfahrung nur beschränkt im Lehrbetrieb einzubauen ist, gibt es natürlich die Ausnahme von der Regel: die Praxis des »Action Learnings«. Action Learning kennt ein doppeltes Motto: lernen während der Arbeit, arbeiten während des Studiums. Die Arbeitserfahrungen der Studenten werden in die Studieninhalte integriert, bzw. die Studieninhalte schließen stets an Erfahrungen der Stu-



denten an. Somit lernen Studenten von ihren Kommilitonen. In der folgenden Übersicht werden die Rollen des Coaches im Lernregelkreis dargestellt.



Coachingintervention im Lernprozess¹⁰

Der Dozent als Coach setzt seine Akzente beim Lernprozess des Studenten. Er sieht es als seine Aufgabe, den Lernprozess weiterzuentwickeln. Seine primäre Aufgabe bezieht sich deshalb auf das persönliche Lernverhalten des Studenten.

In zweiter Instanz ist der Coach aufgabenorientiert, d.h. er bemüht sich, die Studenten so zu coachen, dass ein Fall gelöst wird oder ein Auftrag ausgeführt werden kann. Wenn wir die Beziehung Coach-Student als Ausgangspunkt nehmen, können zwei Dimensionen unterschieden werden, nämlich Mensch-Mensch und Mensch-Aufgabe. Wir behandeln zuerst die primären Interventionen des Coaches, nämlich die Mensch-Mensch-Interventionen.

Die Mensch-Mensch-Interventionen

Spiegeln spielt in der Wahrnehmungs-/Reflektierungsphase. Der Coach spielt die Rolle einer Vertrauensperson, wenn Probleme in der Zusammenarbeit mit Kommilitonen existieren oder wenn es persönliche Probleme gibt, die den Studienfortschritt hemmen könnten. Wichtige Techniken des Spiegeln, oder Coun-

¹⁰ In Anlehnung an Rijkers, Ton, Baarn, 1998, S. 115 ff.

selen sind die Techniken des aktiven Zuhörens, nämlich zuhören, Fragen stellen, Gefühle reflektieren und Inhalte paraphrasieren.

Stimulieren findet sich in der Konzeptualisierungsphase wieder. Der Coach stimuliert den Studenten, sich für die Unterrichtsgruppe einspannen zu lassen. Der Coach kann manchmal die Studenten in Begeisterung für das Thema und den Auftrag versetzen. Wenn es Probleme in der Zusammenarbeit gibt, hilft es oft, wenn der Student sich bemüht, besser zu verstehen, wie Gruppen funktionieren und Probleme in der Zusammenarbeit entstehen. Durch gezielte Fragen, ermutigende Einsichten und Versuche, Selbstkritik auszulösen, können sich Einsichten in die Gruppendynamik und bezüglich der eigenen Rolle entwickeln. Der Dozent als Coach bemüht sich um den Lernerfolg. Studenten brauchen oft Hilfe bei der Entwicklung neuer Studienstrategien. In der »Lernen zu lernen«-Umgebung sind die alten Studienstrategien der Studenten obsolet geworden.

Beraten spielt in der Experimentphase. Das Problem bezieht sich wieder auf die Unterrichtsgruppe oder auf die Hochschulorganisation. Oft haben Studenten, wie gesagt, persönliche Probleme. Der Coach berät den Studenten nachdem er das Problem und die Lösungsvarianten systematisch auf die Reihe bekommen hat. Er berät nicht auf die Weise, dass er Vorschläge macht. Er fragt nach wie die Mittel-Ziel-Wege gedacht waren. Er gibt Anweisungen, wenn besondere Aspekte nicht berücksichtigt wurden. Oder er erinnert an wichtigen Vorschriften in der Hochschulorganisation.

Das Delegieren lässt sich der Erfahrungsphase zuordnen. Der Coach schenkt dem Studenten Vertrauen. Er traut ihm zu, seine Probleme selbstständig lösen zu können. Wenn der Coach dem Studenten anbietet, das Problem für ihn zu lösen, bedeutet das eine Rücknahme von Verantwortlichkeit. Das Vertrauen in der Verantwortlichkeit des Studenten ist die absolute Grundlage für einen erfolgreichen Coachingprozess. Der Coach delegiert die Aufgabe an den Studenten. Er lässt machen, auch das ist Coaching.

Die Mensch-Aufgabe-Interventionen

Die Mensch-Aufgabe-Interventionen bilden die sekundären Interventionen des Coaches. Analysieren spielt in die Wahrnehmungs-/Reflektierungsphase hinein. Der Coach sieht es als seine Aufgabe, die Problemfindung in der Lernaktivität der Unterrichtsgruppe zu fördern. Wenn ein Problem, ein Projekt oder ein Fall vorgelegt wurde, kommt es auf die Qualität der Problemfindung an. Alle Daten sollten gesammelt werden, damit der Umfang des Problems festgestellt werden kann. Der Coach löst den Analyseprozess durch gezielte Fragen aus. Was ist das Problem oder die Hauptfrage, welche Relevanz hat es, und für wen, welche Ursachen und Folgen, welche Interdependenzen mit anderen Fachgebieten? Nur Fragen, keine Antworten.

Informieren hat seinen Platz in der Konzeptualisierungsphase. Der Dozent fördert die Suche nach neuen Informationen, nach neuen Gesichtspunkten, nach ergänzenden Blickwinkeln. In der Coachrolle strebt der Dozent die Auslösung neuer Suchaktionen an, in besonderen Fällen fällt er auf die Vorzeigefunktion zurück. Der coachende Dozent kennt den Weg zu der richtigen Antwort auf ein Problem oder eine Fallanalyse oder einen Projektansatz. Ohne die Richtung vorzugeben, versucht er den Weg zu weisen.

Konfrontieren ist Teil der Experimentphase. Der Dozent spielt des »Teufels Advokaten«. Er stellt kritische Gegenfragen, nimmt Gegenpositionen ein, gibt Feedback. Wenn Konfrontieren auf eine konstruktive Art und Weise verläuft, ermutigt es den Studenten, seine Leistung nochmals um einiges zu verbessern.

Instruktionen gehören in die Erfahrungsphase. Der Dozent instruiert den Studenten einer Praxissituation, wie während eines Praktikums. Oft sind Dozenten hier nicht die geeigneten Personen, weil es ihnen an den fachlich-inhaltlichen Erkenntnissen und Fähigkeiten fehlt. Ein Kollege oder meistens der Mentor am Arbeitsplatz spielt die Rolle des Instruktors. Übrigens sollte auch die Instruktion möglichst viel in fragender Form durchgeführt werden.

6.3 Checklisten

Checkliste Gruppenzusammenarbeit	
→ Die Gruppenatmosphäre ist gut	
→ Die Gruppenmitglieder machen alle konstruktiv mit	
→ Es gibt einen lebhaften Austausch von Meinungen	
→ Die Gruppenmitglieder hören einander aktiv zu	
→ Die Verabredungen sind für jeden klar und werden im Protokoll aufgenommen	۵
→ Die Verabredungen werden eingehalten	
→ Der Vorsitzende der Unterrichtsgruppe strukturiert die Besprechung: er benützt eine TOP-Liste, strukturiert durch Zusammenfassungen, hält an den Gesprächspunkten fest, fördert Beteiligung von allen, fasst zusammen, zieht Schlussfolgerungen	
→ Die Gruppenmitglieder besuchen alle Besprechungen und sind rechtzeitig da	
→ Es wird vermieden, dass die Meinungen von einigen Gruppen- mitgliedern schnell und oft übernommen werden	
→ Probleme werden gründlich vertieft	

Cl	neckliste Coachingverhalten, der Coach	
→	Stellt sich in den Hintergrund, wenn das Gruppentreffen gut verläuft und fördert die Interaktion zwischen dem Vorsitzenden und den Gruppenmitgliedern	П
→	Zeigt sich offen für Kritik aus der Gruppe	
→	Bietet Hilfestellung, so dass die Studenten die Erkenntnisse eigenständig strukturieren, ohne die Struktur vorzugeben	
→	Behält die Lernziele des Semesters und der Kurse im Auge	
\rightarrow	Schreite ein gegen »Zu-spät-Kommer« und Frühgeher	
→	Spricht Studenten an, wenn sie schlecht vorbereitet sind oder sich nicht ausreichend oder nicht konstruktiv beteiligen	
→	Coacht den Vorsitzenden, gibt den einzelnen Mitgliedern Feedback	
→	Korrigiert, wenn inhaltlich falsche Wege eingeschlagen werden oder in der Endberichterstattung Fehler auftreten	
→	Fördert selbstständiges Denken der Studenten durch geschicktes Fragen, statt Antworten zu geben	۵
→	Evaluiert Lernfortschritte, Lernverfahren und Gruppenzusammenarbeit mit den Gruppenmitgliedern	٥
→	Stimuliert den Studenten neue Lernziele zu formulieren	

Checkliste individuelles Verhalten des Studenten	Settle :
→ Ich höre aktiv zu, wenn die anderen reden	
→ Ich arbeite konstruktiv mit, d.h. ich leiste positive Beiträge, die mit zum Ziel des Gruppentreffens führen	
→ Ich übernehme Verantwortung für Verabredungen	
→ Ich erfülle öfters die Rolle des Vorsitzenden der Unterrichtsgruppe und die Rolle des Protokollführers	
→ Wenn die Verabredungen mir nicht klar sind, sage ich des dem Vorsitzenden	
→ Ich beteilige mich an allen Besprechungen, bin außerdem rechtzeitig da und gehe nicht vorzeitig	
→ Ich lasse mich, mit guten Argumenten, gerne von anderen überzeuge	n 🚨
→ Mit Kritik am Gesprächsverfahren halte ich mich nicht zurück, ich melde mich beim Vorsitzenden	
→ Ich habe einen positiven Einfluss auf die Arbeitsatmosphäre in der Gruppe	
→ Ich versuche den Lernstoff zu vertiefen und zu lernen	

7. Unterschiedliche didaktische Ansätze

Unter dem Schlagwort »Lernen zu lernen« haben es verschiedene didaktische Ansätze geschafft, Schule zu machen. Sie alle fordern eine veränderte Rolle des Dozenten, der Dozent ist Coach des Lernprozesses geworden. Erkenntnisvermittlung ist kein Ziel mehr, sondern höchstens ein Mittel um praktische Probleme zu lösen. Die didaktischen Modelle setzen darauf, dass der Student selbst verantwortlich für seinen Lernprozess ist und sich aktiv beteiligt. Die Hochschulen sehen es als ihre Aufgabe »eine inspirierende Arbeitsstätte für Studenten und Dozenten zu schaffen« (aus: Leitbild der Hanzehogeschool Groningen). Hier werden einige didaktische Ansätze vorgestellt.

7.1 Problemgesteuertes Lernen

Probleme statt Lösungen im Vordergrund

An Stelle der Fächer, sind in diesem Unterrichtsmodell »Probleme« an die Basis der Unterrichtsorganisation und der studentischen Lernprozesse getreten. Die Probleme wurden von Dozententeams zusammengestellt und den Studenten als Problemaufgaben gegeben. Die Studenten sollten die Probleme zuerst analysieren und dann lösen. In diesem Lernprozess steht nicht die Lösung selber, sondern der Prozess der Lösungsfindung im Vordergrund. Als große Stärke des problemgesteuerten Lernens wird gesehen, dass es die Studenten zum Lernen anregt. Durch problemgesteuertes Lernen, lernt der Student das Lernen.

Die Probleme sind meistens realitätsnah, dementsprechend ist dieser Unterrichtstyp für Studenten erfahrungsbezogen. Im Unterschied zu der mehr praxisorientierten Unterrichtsform »Projektzentrierter Unterricht«, wird im problemorientierten Lernen die aktive Suche und Verarbeitung von Erkenntnissen und die Analyse von Praxisfällen hervorgehoben. Die Aufgaben sind relativ geschlossen und führen zu bestimmten Lehrinhalten, die sich die Studenten selber aneignen müssen. Es wird kein konkretes Produkt (z.B. eine Architekturzeichnung, ein Entwurf) verlangt. Ein Problem kann mit einer Fallstudie verglichen werden. Bei den Fallstudien ist ein Problem der Ausgangspunkt des Lernens.

Das Problem steuert sozusagen die Studenten durch den Lernstoff, den sie sich eigenständig und in Gruppen aneignen. Im Unterschied zu den üblichen Fallstudien, ist es so gemeint, dass im problemgesteuerten Lernen tiefer und ausführlicher auf das Problem eingegangen wird. Studenten nützen dazu ihre schon vorhandenen Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten, daneben viele Hilfsmittel, wie Literatur, Internet, Gespräche mit Experten und Erfahrungskundigen. Bei der Analyse und Lösung des Problems laufen die Aneignung und die Anwendung von Erkenntnissen zusammen. Es gibt Probleme die eher aneignungsorientiert sind (Analyseaufgaben), andere sind dagegen mehr anwendungsorientiert (Entwurfaufgaben, Anwendungsaufgaben). Die Wahl der Probleme orientiert sich selbstverständlich an der künftigen Berufspraxis der Studenten.

Die Studenten arbeiten in selbstgesteuerten und selbstverwalteten Gruppen. Die Unterrichtsgruppen werden aus etwa 8 bis 12 Studenten zusammengestellt. Sie stehen unter der Begleitung eines Coaches. Der Dozent ist als Coach bei den geregelten Gruppentreffen, im Regelfall zwei mal zwei Stunden pro Woche, sechs Wochen lang, anwesend. Jede Gruppe führt ein Gruppenlogbuch. Das Logbuch beinhaltet: die Arbeitsplanung der Gruppe, ein Kurzprotokoll der Gruppenaktivitäten und Gruppenbesprechungen sowie ein Resümee der Gruppenergebnisse.

Neben dem Problemstudium werden in beschränktem Maße Instruktionsvorlesungen und Fähigkeitstrainings angeboten. Die Instruktionsvorlesungen werden entweder eingeplant oder erst bedürfnisbedingt organisiert, wenn Studenten darum bitten.

Ein Studienjahr das sich an problemgesteuertem Lernen orientiert, könnte man in Blöcke à sechs Wochen einteilen. Dies würde wie folgt aussehen:

Thema 1	Thema 2	Thema 3	Thema 4
Problemaufgabe	Problemaufgabe	Problemaufgabe	Problemaufgabe
Instruktionsvorlesung	Instruktionsvorlesung	Instruktionsvorlesung	Instruktionsvorlesung
Fähigkeitstraining	Fähigkeitstraining	Fähigkeitstraining	Fähigkeitstraining

Einteilung des Studienjahres im Unterrichtsmodell des problemgesteuerten Lernens

Der Siebensprung

Als Grundlage des Problemstudiums werden Problembeschreibungen oder Fallstudien verteilt. Zum Problemstudium wird im Regelfall der sogenannte Siebensprung benützt. Dieser besteht aus den folgenden Schritten, mit denen die Fallbeschreibung analysiert wird und die Lernstrategie erläutert wird:

- 1. Erklären der Problemdarstellung/Beschreibung des Problems: unverständlicher Ausdrücke und Begriffe
- 2. Gemeinsame Definition des Problems
- 3. Analyse des Problems
- 4. Ausarbeiten und Prüfen der Ergebnisse aus Schritt 3 und systematisches Ordnen, von dem was in dieser Phase zur Sprache gebracht wurde
- 5. Formulieren der Lernziele
- 6. Suchen von ergänzenden Informationen außerhalb der Gruppe
- 7. Zusammensetzen und Prüfen neuer Informationen

Es gibt verschiedene Arten von Aufgaben, die gelöst werden: entweder steht eine Problemaufgabe, eine Diskussionsfrage, eine Studienfrage, eine Strategieaufgabe oder eine Anpassungs-Aufgabe im Mittelpunkt.

Es folgen einige Beispiele von Problemfällen, die anhand der Siebensprungmethode von einer Unterrichtsgruppe gelöst werden sollten.

Beispiele von Problemfällen

Beispiel eines juristischen Problems (Moust, Bouhuijs, Schmidt, 1997, S. 26):

Nach einem stürmischen Verhältnis beschließen Karl und Ina zu heiraten. Sie wollen sich aber zuerst verloben. Am Heiligabend findet im Beisein von Familie und Freunden eine offizielle Verlobung statt.

Inas Vater, nicht unvermögend, schenkt seiner Tochter bei dieser Gelegenheit ein Stück Bauland in Meerssen (Wert hfl 100.000). Ina hat selber auch etwas Geld und lässt auf dem Grundstück ein vorgefertigtes Haus hinstellen. Der geschickte Karl nimmt seine angesammelten Ferientage, die Wochenenden, die Abendstunden und einige Tage unbezahlten Urlaub, um das Haus fertig zu stellen. Die Kosten für das benötigte Baumaterial (über hfl 25.000) zahlt er selbst.

Vor Abschluss der Arbeiten am Haus, löst Ina die Verlobung. Einen Monat später heiratet sie Jan Willem, einen Bekannten von Karl. Das Paar beschließt nach Australien auszuwandern und verkauft das Haus für hfl 300.000. Karl erfährt später, dass Ina heimlich ihr Verhältnis mit Jan Willem angefangen hat, als dieser einige Wochen am Haus gearbeitet hat.

Ina ist er los, das ist klar, aber wie ist es mit dem Geld?

Beispiel eines medizinischen Problems (Moust, Bouhuijs, Schmidt, S. 27)

Transpiration

Es ist ein heißer Tag im August. Du verausgabst Dich auf dem Tennisfeld, weil Du für Deinen Klub für die Meisterschaften nominiert werden möchtest. Nachdem Du mit 6 – 4, 6 – 4 und 6 – 0 gegen die Nummer acht Deines Klubs verloren hast, machst Du Dich auf den Weg zur Dusche.

Du hast einen knallroten Kopf und schwitzt am ganzen Körper. Deine Arm- und Beinmuskeln zittern. Wie sind diese körperlichen Phänomene zu erklären?

Beispiel eines medizinischen Problems (Moust, Bouhuijs, Schmidt, S. 29):

Blut im Mund

Ein Klempner kommt zum Arzt und sagt: »Als ich heute morgen gehustet habe, hatte ich auf einmal wieder Blut im Mund. Ich habe das in den letzten zwei Wochen schon öfters gehabt und ich bin jetzt doch etwas beunruhigt«.

Der Siebensprung anhand eines Fallbeispiels

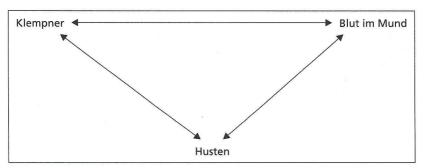
Dieses medizinische Problem wollen wir hier weiterverfolgen.

Schritt 1 des Siebensprungs klärt unverständliche Begriffe und Ausdrücke. Das Erste, dass man beim jedem Problem machen soll, ist das Erklären von unverständlichen Ausdrücken und Begriffen im Text des Problemfalls, damit jeder Teilnehmer weiß, welche Informationen vorliegen. Diese Aufgaben sind an und für sich ziemlich einfach zu verstehen. Die Situation ist kurz und deutlich beschrieben; die Vorgeschichte und der Verlauf eines Problems werden kaum hinterfragt. Schwierige juristische, wirtschaftliche und medizinische Ausdrücke gibt es nicht.

Mit Fortgang der Studie werden die Probleme umfangreicher und sie werden mehr Fachausdrücke enthalten. Problemfälle werden dann nicht mehr in einigen Sätzen dargelegt, sondern manchmal werden Situationen auf einigen Seiten beschrieben. In diesem Fall ist es erforderlich zuerst herauszufinden, ob jeder Teilnehmer der Gruppe die verwendeten Begriffe und die geschilderte Situation versteht. Erfahrungen mancher Teilnehmer und ein Wörterbuch erleichtern dies manchmal.

Schritt 2 definiert das Problem. Die Gruppe sollte sich darüber einig werden welche Teilaspekte das Problem beinhaltet. Je nach der Komplexität des Problems verläuft die gemeinsame Problemdefinition schleppend. In unserem medi-

zinischen Beispiel gilt es die verschiedenen Beschwerden und Krankheitssymptome zu bestimmen. Die Kernbegriffe des Problems werden dann in einem Übersichtsschema zusammengefasst. In unserem Fall hält sich die Definition des Problems in Grenzen:



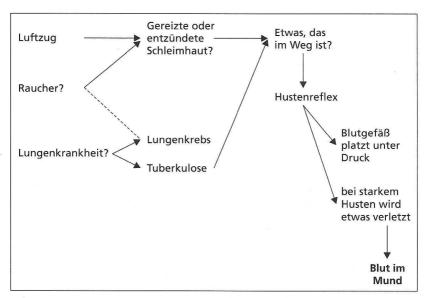
Problemdefinition im Modell des Siebensprungs

Schritt 3 des Siebensprungs besteht aus dem Einbringen von vorhandenen Erkenntnissen und Einsichten. Der dritte Schritt ist somit eine wichtige Phase der Problemlösung, die der kreativen Ideenfindung dient. Einem offenen Austausch von allen möglichen Aspekten des Problems sollte deshalb nichts im Wege stehen. Brainstorming bietet sich hier als kreative Ideenfindungsmethode an. Teile einer möglichen Analyse des Problems »Blut im Mund« (Moust et al, S. 32):

- »Hat es etwas mit Lungenkrebs zu tun? Blut im Mund muss nicht unbedingt aus den Lungen kommen. Es könnte sein, dass es irgendwo im Hals eine Verletzung gibt oder im Mund selber. Aber wie denn? «
- »Ich glaube, dass beim Husten einige Blutgefäße unter Druck geraten, denn Menschen, die tüchtig husten, bekommen oft einen roten Kopf. Das könnte bedeuten, dass irgendein Blutgefäß platzt, wenn dieser Mann hustet.«
- » Warum hustet man eigentlich? Es kann sich etwas irritierendes in der Luftröhre befinden, eine verschluckte Erdnuss oder Schleim. Das Husten ist ein Reflex, etwas Störendes zu entfernen ... «
- »Leute mit Tuberkulose husten manchmal auch Blut. Dieser Herr hustet schon 2 Wochen Blut. Hat er das schon länger? Raucht er?«
- »Aber warum Blut? Ich kann mir vorstellen, dass etwas bei dem plötzlichen Herauspressen einer Menge Luft beim Husten, durch den Luftdruck, platzt. Ein Geschwür?«
- »Ein Geschwür könnte natürlich auch vorhanden sein und den Hustenreiz verursachen.«

»Er ist Klempner. Das heißt, dass er oft in zugigen Räumen arbeitet. Er kann sich auch schwer erkältet haben ... eh ... eine Entzündung der Schleimhäute in den Luftwegen verursacht durch einen Virus o.ä. Ich glaube, dass manche Drüsen in den Schleimhäuten mehr Schleim produzieren zum Schutz des Körpers gegen diesen Virus. Aber das Blut? ...«

Schritt 4 bezieht sich auf die Ordnung der während des dritten Schritts gefundenen Lösungsansätze. Die erste Problemanalyse wird noch mal analysiert, d.h. der interne Zusammenhang wird geprüft, Wichtiges von Unwichtigem getrennt, alternative Erklärungen werden neben einander gelegt. In dieser Phase der Problemfindung sollten die Gruppenmitglieder sich anstrengen, das Problem kritisch und gründlich zu überprüfen. Es nützt wenig, wenn aus zeitlichen Gründen oder um es sich leicht zu machen, neue Fragen unterdrückt werden oder gegenübergestellte Erklärungen ignoriert werden. Problemgesteuertes Lernen lebt von dem Reichtum der Problemdefinition und Problemfindung. Gerade die Undeutlichkeiten, Diskussionspunkte, offenen Fragen, anderen Gesichtspunkte regen zum weiteren Studium an.



Schema einer möglichen Analyse des Problems »Blut im Mund« (Moust et al, S. 34).

Schritt 5 besteht aus der Formulierung von Lernzielen. Die Lernziele sind von den Defiziten, die den Studenten während der Problemlösung begegnet sind, abgeleitet. Die Lernziele kann man als die Studienaufträge, die die Studiengruppe sich selbst gesetzt hat, betrachten. Wenn der Auftrag herausfordernd war

und die Gruppe sich grundlegend damit beschäftigt hat, wird die Unterrichtsgruppe die Spur zu der Auffindung von Lerndefiziten und somit zu der Formulierung von Lernzielen aufgenommen haben. Die Lernziele sind von dem vorher definierten Problem abgeleitet. Im weiteren Sinne soll das Problem für die Studenten aber nur als Anreiz dienen, sich mit der Literatur und dem Lernstoff zu befassen, die sich hinter dem Problem verstecken. Das Lernziel ist sozusagen die Brücke zwischen Problemfall und Lernstoff, den der Student sich in Selbststudium aneignet.

Der Dozent versteht es als seine Aufgabe im sogenannten Blockbuch Anregungen über allgemeine Prinzipien und Theorien zu machen. Das Blockbuch ist ein Begleitheft, das zu jedem Problemstudium vom Dozententeam angefertigt wird. Es beinhaltet Informationen zum Ablauf des Problemstudiums, sowie Hinweise und Anregungen, die in den einzelnen Schritten des Siebensprungs nützlich sind.

Lernziele in unserem Fall, (Moust et al, S. 36):

- Was ist Lungenkrebs nun genau?
- Was ist Tuberkulose?
- Wie wirkt sich Durchzug auf die Luftwege aus?
- Welchen Einfluss hat das Rauchen speziell auf die Luftwege?
- Wie entstehen entzündete Schleimhäute und wie sehen sie aus?
- Wie wirkt der Hustenreflex physiologisch?
- Wie entsteht nun tatsächlich eine Blutung beim Husten?

Schritt 6 sucht ergänzende Informationen außerhalb der Gruppe. In Eigenregie suchen die Studenten relevanten Lernstoff. Hier fängt die gezielte Bearbeitung des Lernstoffs an. Es ist vielleicht überflüssig zu erwähnen, dass die Studienmaterialien, die von den Studenten benutzt werden, wie z.B. Bücher, Zeitschriften, CD-Roms, Videobände, Internetanschluss, Experten in der Studienumgebung der Hochschule, vorhanden sein sollten.

Schritt 7 setzt neue Informationen zusammen und prüft sie. In einer Besprechung der Unterrichtsgruppe werden die Einsichten, die der Lösung des Problems dienlich sind von den einzelnen Studenten erläutert. Vielleicht sind noch Unklarheiten übriggeblieben. Leitfaden des Gesprächs ist die Frage, ob die Unterrichtsgruppe jetzt in der Lage ist, die Probleme, die in der Fallbeschreibung aufgetaucht sind, zu diagnostizieren und zu verstehen. Wenn neue Fragen auftauchen oder das Problem nicht ganz verstanden wird, ist es notwendig eine andere Gruppenbesprechung vorzubereiten und abzuhalten.

Was	Wie	Ergebnis	Bemerkungen
Phase 1			
Phase 1: Erklären des Textes, unverständlicher Ausdrücke und Begriffe	Phase 1: Den Text gründlich lesen. Eventuell ein Schema des Textes machen Text in eigenen Worten, korrekt und im richtigen Zusammenhang wiedergeben Won allen wichtigen Wörtern die Bedeutung angeben Bei komplizierten Situationen die Tafel für ein Schema benutzen	Phase 1: Das Ziel des Inhaltes des Textes als Ganzes ist klar Die Bedeutung aller Wörter ist deutlich	Phase 1: Es gibt eine eindeutige Auslegung der (Problem)Situation Es herrscht Übereinstimmung darüber, was nicht in der Aufgabe vermerkt ist Die Art der Aufgabe ist klar: eine Problemaufgabe, Diskussionsgegenstand, Studienfrage, Strategieaufgabe oder eine Anpassungs-Aufgabe
Phase 2			
Phase 2: Bestimmen des Problems	Phase 2: In klaren Sätzen zeigen, was das Problem, der Kern oder die zentrale Frage ist, worum es geht	Phase 2: Es gibt ein gemeinsames Bild der Arbeit oder der Aufgabe: Die (zentrale) Frage, die beantwortet werden soll oder des Gegenstand/das Problem das diskutiert werden muss oder das Problem, das gelöst werden muss oder die Strategie, die bestimmt werden muss	Phase2: Wenn alles richtig ist, verweisen alle Elemente aus dem Text auf das Problem Deutlich ist in welchem Zusammenhang oder auf welchem Niveau das Problem steht: Krankenpflege und/oder andere Fachrichtungen

	Phase 3: Es gibt einen Überblick über alle Tatsachen, (mögliche) Teile der Erklärungen und/oder Lösungen und/oder Fragen hinsichtlich des Es gibt Ideen über den Rahmen, weitere Aktivitären und/oder Ausführungen, festgehalten an der Tafel soviel wie möglich	Phase 4: Es gibt eine Übersicht darüber, was die Gruppe schon weiß und was die Gruppe noch wissen sollte, um das zentrale problem zu lösen Die Gruppe weiß auch welche muss oder welche untergeordnete Fragen beantwortet werden müssen das zentrale Problem zu lösen
	Phase 3: aus (Vor)Kenntnis tatsäch- liche Informationen einbringen und (mögliche) Erklärungen formulieren. Danach Vorschläge machen über den Rahmen, die Ausführung und/oder Aktivitäten, die gemacht werden müssen, um das Problem zu mösen, bzw. in Angriff zu nehmen Die Tafel aktiv nutzen für Erklärungen, Tatsachen, den Rahmen und die Ausführung und/oder Die Regeln des »Brainstormings« meiger Aktivitäten	Phase 4: Schaue den Bestand von Phase 3 kritisch an Wähle die relevanten Vorschläge in zusammenhängender Form aus Erkläre das, was die Gruppe noch nicht weiß und was man braucht für Methoden oder 5 rage oder für die Lösung des Problems Wesse 4: Es gibt e darüber, was die (augustein weiß und was die Gruppe noch nicht weiß und was man braucht für Methoden oder 5 rage oder für die Lösung des Problems
Phase 3	Phase 3: Analyse des Problems licing by the p	Phase 4. Phase 4: Ausarbeiten und Prüfen der Ergebnisse aus Phase 3 und systematisch ordnen, von dem was in Phase 3 zur Sprache gebracht ir wurde

Phase 5			
Phase 5: Formulieren der Lernziele	Phase 5: Gib — in Form von Lernzielen — an, mit welchem Resultat welche Aktivitäten angegangen werden sollen, um die zentrale Frage zu beantworten oder das zentrale Problem zu lösen ■ Überprüfe ob das Erreichen der Lernziele wirklich bedeutet, dass die zentrale Frage oder das Problem gelöst ist	Phase 5: Die Lernziele sind allen Studenten klar und sie sind richtungsweisend für die folgende Phase: Das Suchen von ergänzender Information E Die Lernziele sind die Grundlage für die Aktivitäten in der nächsten Phase	Phase 5: Mache eine Reihenfolgen für das Studieren der Lernziele Zeige Zusammenhänge zwischen den Lernzielen Bestimme die Priorität der Lernziele
Phase 6			
Phase 6: Suche von ergänzenden Informationen außerhalb der Gruppe	Phase 6: Führe die Aufträge laut der Lemziele durch und versuche damit eine Antwort auf die Lemziele zu geben und schließlich auf die zentrale Frage oder das zentrale Problem Befrage verschiedene Quellen und lege diese schriftlich nieder	Phase 6: Ein Bericht der ausgeführten Studienaktivitäten Eine Übersicht über jede Aktivität und was dabei gelernt wurde, also konkret: von jedem Buch, jedem Kapitel, jedem Artikel	Phase 6: Die Lernziele sind keine Fragen, die (kurz) beantwortet werden sollen, sondern mehr Wegweiser zur Studie Die Übersicht beinhaltet so wenig wie möglich abgeschriebene Regeln

	Phase 7: Eine Zusammenfassung der erhaltenen Informationen Eine kritische Besprechung der Informationen Werstehst Du alle Bemerkungen und Beiträge der anderen Studenten? In der Regel folgt noch eine Auswertung: In das Problem lösen, In das selbstständige Lernen und die Zusammenarbeit in Gruppen	
	Phase 7: Das zentrale Problem ist gelöst oder aufgeklärt Die Lernziele sind erreicht Die Wissenslücken sind gefüllt	
	Phase 7: Die neuen Kenntnisse werden ausgetauscht, zusammen mit dem was man schon wusste, dieses in Zusammenhang gebracht trifft auf das zentrale Problem zu Zeige, ob Du die neuen Erkenntnisse verstehst und ob die Antwort ausreichend ist Zeige den Zusammenhang mit dem schon vorhandenen Wissen Zeige den Zusammenhang mit der Realität Variate die Tafel aktiv zum Erläutern	
Phase 7	Phase 7: Zusammensetzen und prűfen neuer Informationen	

Der Siebensprung im Überblick

Kontrolle und Rückkopplung

Der Dozent, der das Gruppenprodukt beurteilt, gibt Feedback über die Gründlichkeit und Kreativität, mit der die Unterrichtsgruppe das Problem definiert, analysiert und erklärt hat. Das Feedback des Dozenten veranlasst gegebenenfalls zu der Formulierung neuer studentischer Lernziele. Die Kontrolle der Lernfortschritte wird im System des problemgesteuerten Lernens, so wie es an der Universität von Maastricht durchgeführt wird, durch die sogenannte »Studienfortgangskontrolle« abgeprüft.

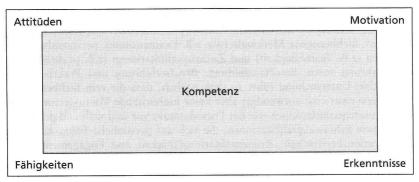
Die Studienfortgangskontrolle setzt die Verfügbarkeit einer Fragenpalette voraus, die alle Erkenntnisse, die während des Studiums gelernt werden müssen, in einem einheitlichen Test verarbeitet. Der Test soll so konstruiert sein, dass am Ende eines Studienabschnitts, eines Semesters oder eines Studienjahrs, die Studenten den Teil der Fragenpalette beantworten können, der mit den bisherigen Studienabschnitten korrespondiert. Wer nicht die Lernziele der bisherigen Studienabschnitte erfüllt hat, wird zurückverwiesen. Alternativerweise werden am Semester- oder Blockende die Studenten auf klassische Weise noch mal individuell mit Klausuren geprüft.

7.2 Kompetenz-Lernen

Einführung

Immer häufiger interessieren sich die Unternehmen in den letzten Jahren für die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter. Sie werden darin gefolgt von den Fachhochschulen, die den Einstieg in die Berufspraxis vorbereiten. In Unternehmen entstand erstmals das Bewusstsein, dass der menschliche Faktor für den Erfolg des Unternehmens auf dem Markt der entscheidende Faktor sei. Die Kompetenzen der Mitarbeiter bilden in diesem Kontext das Herz der Organisation. Kritische Erfolgsfaktoren, wie Qualitätsleistung, Innovation, Flexibilität und Kundenorientierung eines Unternehmens, hängen eng mit dem Maß zusammen, mit dem die Unternehmen die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter zu entwickeln und zu benutzen wissen.

Kompetenzen kann man wie folgt definieren: »Kompetenzen sind die Fähigkeiten, die Erkenntnisse, die Attitüden und die Motivation der Mitarbeiter, die in einem engen Zusammenhang mit der erfolgreichen Realisierung der erwünschten Unternehmensergebnisse stehen.«



Das Kompetenzviereck

Wir verwenden hier die Begriffe Kompetenz und Schlüsselqualifikation als bedeutungsgleiche Begriffe. Sowohl bei dem Begriff der Kompetenz als auch dem der Schlüsselqualifikation geht es um Verhaltensweisen, die eine erfolgreiche Erfüllung einer Tätigkeit oder einer Rolle vorhersagen. Es gibt verschiedene Klassifizierungen, z.B. die Aufteilung in soziale Kompetenzen, Fachkompetenzen und methodische Kompetenzen¹.

Die sozialen Kompetenzen äußern sich den individuellen Fähigkeiten und Erkenntnissen, welche die Kommunikation und Kooperation eines Mitarbeiters mit seinen Kollegen, Vorgesetzten und dem Unternehmensumfeld gestalten. Beispielsweise ist die Rede von sozialen Kompetenzen bei den Begriffen: Selbstkontrolle und Selbststeuerung, Einflussnahme und Gestaltungswille in der Gruppe, Verhalten in kritischen Situationen und bei Konflikten, Verantwortungsbewusstsein.

Methodische Kompetenzen stellen die Fähigkeiten eines Mitarbeiters dar, mit dem Arbeitsablauf und den Arbeitstechnologien umzugehen. Folgende methodische Kompetenzen seien genannt: Nutzung von Informationsangeboten, Lerntechniken, analytisches Denken, kreatives Handeln und logisches Denken. Die letzte Kategorie der fachlichen Kompetenzen vertritt den vertrauten Umgang mit berufs- und unternehmensspezifischen technischen Erkenntnissen und Fähigkeiten.

Schlüsselqualifikationen, wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, auch in Fremdsprachen, bekommen eine überragende Bedeutung zugewiesen. Aus der letzten Staufenbiel²-Studie geht die Gewichtung der im Konzept »Lernen zu ler-

1 Vgl. Faix, Buchwald, Wetzler, S.78 ff.

² In den seit 1974 regelmäßig erscheinenden Publikation des Staufenbiel Instituts für Studien und Berufsplanung werden Berufsbilder und Berufsanforderungen sowie Tätigkeits- und Be-

nen« geförderten Schlüsselqualifikationen hervor³. Unternehmen bewerten Nachwuchskräfte, die sich um eine Anfangsposition bewerben, nach folgenden Kriterien: fachbezogene Merkmale (wie z.B. Examensnote), personenbezogene Kriterien (z.B. Teamfähigkeit) und Zusatzqualifikationen (z.B. praktische Berufserfahrung sowie Berufsausbildung, Berufserfahrung und Praktika). Die Staufenbiel-Untersuchung führt zu dem Schluss, dass die rein fachbezogenen Merkmale zwar eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung mehr sind. Zusatzqualifikationen wie der Praxiskontakt vor und während des Studiums sowie Schlüsselqualifikationen, die sich auf persönliche Fähigkeiten wie Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit und Engagement beziehen, haben einen mindestens ebenso hohen Stellenwert

Der Kompetenzbegriff in Unternehmen

Früher wurde der Begriff Kompetenz als Handlungskompetenz im Sinne von Handlungsbefugnis definiert. Neuerdings kommt diesem Begriff immer mehr die Bedeutung zu, die er auch im Englischen hat, nämlich Kompetenz im Sinne von Fähigkeit oder Können. In diesem Sinne haben Erkenntnisse als vorherrschende Faktoren bei der Rekrutierung von neuen Mitarbeitern, sowie im Human Resources Management zugunsten der Fähigkeiten oder Kompetenzen eingebüßt. Erkenntnisse sind nur ein Teil der erwünschten Kompetenzen eines Mitarbeiters.

Der kompetente Mitarbeiter ist imstande, die richtigen Erkenntnisse und Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt zu demonstrieren. Kompetenzen sind deshalb an den Resultaten der Handlungen der Mitarbeiter und an deren Verhaltensweisen selber wahrnehmbar. Welche Kompetenzen für ein Unternehmen die richtigen sind, hängt vor allem von den erwünschten Zielen eines Unternehmens ab.

Der rasante Wandel der externen Unternehmensumwelt und der technologische Fortschritt machen deutlich, warum der Katalog der erwünschten Verhaltenskompetenzen einer stetigen Anpassung unterliegen muss. Der klassische Leistungsmanagementansatz hat sich auf die Kompetenzen, die der Mitarbeiter in das Unternehmen eingebracht hat, konzentriert. Man versuchte, die bestehenden Kompetenzen so gut wie möglich einzusetzen.

3 Vgl. Joerg E. Staufenbiel (Hrsg), Berufsplanung für den Managementnachwuchs, Staufenbiel

Institut für Studien- und Berufsplanung, Köln, 1998, Seite 40 ff.

rufsfelder für Wirtschaftswissenschaftler beschrieben. Die Ergebnisse dieser Arbeitsmarktforschungen bieten den Führungsnachwuchskräften eine Informations- und Entscheidungshilfe für die Studien- und Berufsplanung.

Der neue Leistungsmanagementansatz ist mehr output- als inputorientiert. Der Wandel hin zu einer Ergebnisorientierung macht sich in Unternehmen dadurch bemerkbar, dass dauernd nach den für den Unternehmenserfolg ausschlaggebenden Verhaltenskompetenzen geforscht wird. Der erfolgreiche Mitarbeiter ist derjenige, der auch längerfristig imstande ist, sich an der gemeinsamen Suche nach Verhaltenskompetenzen und deren Entwicklungsmöglichkeiten zu beteiligen. Die Fähigkeit des Mitarbeiters sich weiterzuentwickeln, sprich seine Lernfähigkeit, ist somit zu einer eigenständigen Kompetenz avanciert.

Seit einigen Jahren wird das Potenzial der lernenden Organisation in der Managementliteratur hervorgehoben. Das Management der Kompetenzen der Mitarbeiter ist dabei das Fundament auf dem die lernende Organisation steht.

Wichtige Funktionen von Kompetenzmanagement innerhalb des Unternehmens sind:

Vertikale Bindung: Leitbild und Strategie steuern die Erwartungen und die Verhaltensweisen der Mitarbeiter

Horizontale Bindung: Kompentenzbeurteilung bietet eine einheitliche Grundlage für die Human Resources Practices, wie Einstellung, Weiterbildung, Belohnung und Beurteilung. Es bildet insgesamt die Grundlage einer gemeinsamen Kultur.

Kompetenzlernen an der Hochschule

Das Kompetenzmanagement in den Unternehmen orientiert sich am Unternehmensleitbild und an der hiesigen Unternehmensstrategie. Das Lernen von Kompetenzen (»Kompetenzlernen«) findet in den Hochschulen statt und lässt sich von dem Katalog an Kompetenzen, über den die Berufsanfänger verfügen sollten, lenken. Das Berufsprofil der Berufsanfänger wird von den Hochschulen als richtungsweisend für Inhalte und didaktische Methoden gesehen. Es enthält die gesamten Erkenntnisse, Fähigkeiten und Attitüden der Berufstätigen, die als Grundlage für das Ausbildungsprofil eines Studiengangs dienen. In einigen Fällen, wie z.B. im niederländischen Gesundheitswesen, haben die Arbeitgeber die Initiative zur Erstellung eines Berufsprofils ergriffen. Für z.B. die Ausbildung zum Betriebswirt haben die Fachhochschulen, in Rücksprache mit Unternehmensvertretern, selber ein Berufsprofil erstellt, weil das Einsatzgebiet eines Betriebswirts zu heterogen erscheint. Es kann nicht auf spezifische Tätigkeiten beschränkt werden, wie z.B. im Gesundheitswesen, wo die Tätigkeiten deutlich aufgefächert sind. Das Berufsprofil wird im Regelfall in ein Ausbildungsprofil übersetzt, so dass die erwünschten Erkenntnisse, Fähigkeiten und Attitüden der Berufstätigen in Lernziele für den Lehrbetrieb konkretisiert werden können. Die Probleme mit dem Berufsprofil und dem Ausbildungsprofil liegen meistens in ihrer breiten Auffächerung. Am Ende entstehen Rezeptbücher für den Hochschullehrbetrieb mit einigen Hunderten von Lernzielen. Folgende Probleme ergeben sich aus der Praxis der Rezeptbücher:

Kein Studiengang ist in der Lage, die komplette Liste der Lernziele im Curriculum zu bearbeiten und zu erreichen. Statt dessen wird, oft nach ausgereiften Diskussionen, öfter aber bedingt von den zufällig anwesenden Interessen und Potenzialen der Dozenten, eine Auswahl getroffen.

Nicht alle Lernziele sind gleichrangig von Bedeutung für den Berufstätigen, zumal es in der Berufspraxis viele unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten gibt.

Es sei vor allem erwähnt, dass der Berufsanfänger über einen Standardsatz von Kompetenzen verfügt. Dieser Standardsatz ist bei den Absolventen nicht immer vorhanden.

Im Laufe der Zeit hat sich eine verwirrende Vielfalt an Studiengängen gebildet, weil die Fachhochschulausbildungen alle andere Akzente setzen. Das Chaos an der Front der Fachhochschulen erschwert das im Moment in den Niederlanden gängige Streben nach Zertifizierung von Ausbildungen. Das Zertifizierungsstreben der Ausbildungen setzt nämlich voraus, dass sie sich über gemeinsame Standards bezüglich der Qualität ihres Angebots Gedanken gemacht haben. Für die Unterrichtsbehörde liegt hier ein Grund, die Akkreditierung nach vorne zu treiben.

Lernziele zu haben ist immer schön und gut, leider sind diese im Regelfall jedoch nicht operationalisiert. Das heißt, dass sie nicht in deutlichen, messbaren und spezifischen Erkenntnissen und Verhaltensweisen, die von den Studenten gelernt werden sollen, ausgedrückt werden können. Die Antwort auf die Frage, ob die für die Berufspraxis wichtigen Kompetenzen gelernt werden, bleibt ungewiss.

Es wäre deshalb sinnvoll, einen festen Kanon von konkreten, messbaren Kompetenzen, die an allen vergleichbaren Studiengängen gelernt werden, zu formulieren. Dies ist jedenfalls im Moment die Praxis an niederländischen Fachhochschulen, wo in allen Studiengängen eine 70 Prozent zu 30 Prozent-Verteilung angestrebt wird: 70 Prozent der dem Berufsbild zugrundeliegenden Kompetenzen werden an allen Schulen gelernt, über die restlichen 30 Prozent kann jede Fachhochschule eigenständig bestimmen.

Beispielsweise im niederländischen Sozialwesen haben sich die Hochschulen auf ein gemeinsames Kerncurriculum mit einem Anteil von 70 Prozent der gesamten Kompetenzen geeinigt, d.h., dass die Inhalte der verschiedenen Ausbildungen sich zu 70 Prozent auf dieselben Kompetenzen beziehen. Die Art und Weise wie Lerninhalte definiert werden, hat sich hier geändert. Die Planung des Lehrbetriebs orientiert sich jetzt an Kompetenzen, statt an Lernzielen, wie es früher

der Fall war. Selbstverständlich dürfen die Fachhochschulen ihre eigenen Lernziele formulieren, Hauptsache ist jedoch, dass die Kompetenzen gelernt werden. Statt Ziel zu sein, ist das Lernziel in dieser neuen Hochschulpraxis jetzt Mittel zum Ziel geworden. Die neuen, zu 70 Prozent des Curriculums gemeinsamen Kompetenzen stellen die neuen Ziele dar.

In folgenden Beispielen seien Kompetenzen für den Berufsanfänger im sozialpädagogischen Bereich genannt:

Die Studenten sollten für drei Aufgabengebiete gerüstet werden, nämlich Hilfestellung und Dienstleistung an Klienten, Funktionieren in der Arbeitsumgebung und die Selbstbeteiligung an der eigenen Professionalität. In diesen drei Aufgabengebieten wurden 40 Kompetenzen, die die Studenten lernen sollten, benannt. Beispielsweise: »Der Berufsanfänger demonstriert, dass er imstande ist, einem Dritten über einen Klienten zu berichten«, oder »Der Berufsanfänger demonstriert, dass er imstande ist, mit Kollegen zusammenzuarbeiten und damit einen Beitrag an der Teamleistung zu erbringen« oder »Der Berufsanfänger demonstriert, dass er imstande ist, die eigene Professionalität ständig dadurch weiterzuentwickeln, dass er aus neuen Situationen mit Klienten und in der Gesellschaft eigenständig und mit anderen lernt«. Die Kompetenzen werden in speziellen Anlagen zusätzlich dezidiert erläutert.

Beispiel einer Kompetenzbeschreibung eines Berufsanfängers in einer Unternehmensberatung.

Der Berater als Berufsanfänger hat folgende Kompetenzen, er ist ...

- kommunikativ, sowohl schriftlich als auch mündlich,
- kann Probleme analysieren,
- kann die Initiative ergreifen,
- ist ergebnisorientiert,
- ist teamfähig,
- hat Selbstlernpotenzial.

Kompetenzlernen als Unterrichtsform

Kompetenzlernen kann man, anders als problemgesteuertes Lernen und projektzentrierten Unterricht nicht als eine eigene didaktische Form darstellen. Im Modell des problemgesteuerten Lernens soll die Unterrichtsgruppe ein Problem analysieren und lösen. Im projektorientierten Unterricht müssen Studenten in Projektgruppen ein konkretes Produkt anfertigen. Kompetenzlernen ist als grundlegendes Prinzip für die Gestaltung des Lehrbetriebs zu sehen. Mit der Entscheidung für das Kompetenzlernen wird nur festgelegt, dass der Lehrbetrieb sich vorrangig auf die Bildung von Kompetenzen orientiert. Das Bestre-

ben, den Studenten Kompetenzen beizubringen, könnte theoretisch sogar mit dem klassischen Lehrbetrieb, der sich auf die einzelnen Fachinhalte orientiert, einhergehen.

Problemgesteuertes Lernen und projektzentrierter Unterricht passen sehr gut zu den Zielen des Kompetenzlernens, weil gerade in diesen Unterrichtsformen die unterschiedlichen sozialen Kompetenzen und professionellen Attitüden zum Zuge kommen. Kennzeichnend für das Kompetenzlernen ist die Fokussierung auf die Fähigkeiten und Attitüden der Studenten.

Die klassische Unterrichtsform der Vorlesung kann es noch geben, sowie es auch noch Prüfungen, sowohl schriftlich, als auch mündlich, geben kann. Die Prüfungen sind aber im Gegensatz zu der klassischen Unterrichtsform mehr anwendungsorientiert als erkenntnisorientiert. Erkenntnistests können im Kompetenzlernen bestehen bleiben.

Kompetenzen lassen sich im Vergleich zu Erkenntnissen längst nicht so leicht testen. Vor dem Hintergrund, dass gerade Kompetenzen sich erst während eines länger dauernden Lernprozesses entwickeln lassen, wird bei Kompetenzlernen auf Coachingprinzipien gesetzt. Studenten werden anhand der Ausprägung ihrer Kompetenzen, die durch verschiedene Rückkopplungsmomente mit dem Dozenten und den Mitstudenten bewertet werden, beurteilt.

Dazu sind Intervisionsgespräche mit Kommilitonen und das Supervisionsgespräch mit dem Dozenten die Instrumente. Der Student bereitet diese Feedbackgespräche vor <-> anhand eines persönlichen Logbuches. Dieses Logbuch soll übrigens von den im projektgesteuerten Unterricht üblichen Gruppentagebüchern unterschieden werden. Die Tagebücher sind unpersönlich und beschreiben die Gruppentätigkeiten. Das persönliche Logbuch zielt auf die Reflektierung der eigenen Erfahrungen und Konzepte. In regelmäßigen Abständen bis zum Ende des Studiums schreiben die Studenten selbstevaluierende Reflektierungsaufsätze, die einerseits als Verarbeitung der letzten Lernerfahrungen, anderseits als Auftakt zu folgenden Lernmomenten gelten. Die hier erwähnten Feedbackinstrumente kann man deshalb als Teile des Lernprozesses einstufen.

Beispiel von Kompetenzunterricht

Die MER-Abteilung (Management, Ökonomie und Recht) im Fachbereich Wirtschaft der Hanzehogeschool Groningen bildet angehende Verwaltungs-, Immobilien- und Personalbetriebswirte aus. Arbeitsmarktforschungen, Gespräche mit Unternehmen und Behörden sowie Rückkopplungen von Absolventen haben Einsichten in die wichtigen sozialen Kompetenzen und in die professionellen Attitüde eines Berufstätigen jener Branchen vermittelt. Auf diese Weise entstand ein Set von sogenannten »zwischenmenschlichen Berufsfähigkeiten«,

die es während des ganzen achtsemestrigen Studiums zu entwickeln gilt. Seitdem die Abteilung das Kompetenzlernen eingeführt hat, wird das studentische Leben vier Jahre lang von der regelmäßigen Anfertigung persönlicher Logbücher, Verbesserungspläne, Evaluationsaufsätze und eigenen Portfolios der bisher gewonnenen Kompetenzen geprägt. Das Dozententeam bemüht sich, die Kompetenzentwicklung durch Rückkopplungsgespräche zu betreuen und in guten Bahnen zu leiten. Dazu gibt es die regelmäßigen Intervisionsgespräche mit Kommilitonen und die Supervisionsgespräche zwischen Dozent und Student.

Im Folgenden wird die Operationalisierung der zwischenmenschlichen Kompetenzen, wie sie im MER – Studiengang an der Hanzehogeschool Groningen gehandhabt werden, vorgestellt.

Wie gut sind die zwischenmenschlichen Kompetenzen? (Auszug aus Studienanleitung für MER-Studenten, Vaardig in de propedeuse?, S. 41 ff.)

Fähigkeiten	gut	ausreichend	zweifelhaft	ungenügend
Entscheidungen treffen		4		
 Vorschläge machen Entscheidungen begründen können Knoten lösen 	tatkräftiges und effektives Auftreten bei Entschei- dungen	kann Entscheidungen noch nicht ausreichend erläutern	zeigt wenig Initiative, redet wohl mit	überlässt anderen die Entscheidung; auf Durchführrung fixiert, er beschließt alleine, und die anderen sollen mitmachen
Führung übernehmen				
 Rolle des Vorsitzenden übernehmen Haupt- und Nebensächlicheiten unterscheiden/Überblick behalten delegieren 	in der Lage sein, die Führung zu übernehmen	von der Situation abhängig in der Lage die Führung zu übernehmen	kann 1) und 2), aber nicht als Leiter, kann nicht delegieren	überlässt anderen die Initiative, möchte nur aus- führen oder ist zu »Herrsch- süchtig« und will alles an sich reißen
Protokoll führen				
■ Protokoll führen gemäß Tagesordnung■ Formulieren■ Rechtschreibung	führt klar und übersichtlich Protokoll, d.h. auch für nicht Anwesende gut verständlich	was besprochen wurde, auch beschrieben, aber unklar beschrieben	erstellt nur einen Termin- kalender	Notiz ohne Gliederung
Tagen				
 an der Diskussion teilnehmen andere Meinungen respektieren Achtet auf die Atmosphäre 	nimmt aktiv teil, ohne herrschsüchtig zu sein	nimmt aktiv teil, aber zu herrschsüchtig, respektiert andere Meinungen zu wenig	nimmt nur teil, wenn er aufgefordert wird; nimmt nur Teil, um zu kritisieren	nimmt nicht teil, steht im Abseits, desinteressiert oder zu nachdrücklich anwesend
			The second secon	

	lereiten gute Gliederung der gute Vorbereitung, gute der Gliederung der guten Überblick und kann aufeinander abgestimmt schweigsame Teilnehmer motivieren gute Gliederung der Gliederung gute Gliederung der Gliederung guten Überblick und kann aufeinander abgestimmt schweigsame Teilnehmer motivieren gute Gliederung gute Orbereitung gute Vorbereitung gute Vorbereitung gute Vorbereitung gute Vorbereitung gute Vorbereitung ist chao-tisch, nicht gut vorbereitet, biskussionen zu führen keine oder fast keine Gliederung guten Überblick und kann aufeinander abgestimmt privingeren gute Gliederung ist chao-tisch gute Vorbereitung ist chao-tisch gute Vorbereitung ist chao-tisch gute Wienen guten Überblick und kann aufeinander abgestimmt privingeren guten überblick und kann aufeinander abgestimmt gegen		rn kann die Verhandlung mit ratingen Argumenten zu einer guten durchsetzen, aber kann sich schlecht durchsetzen, weil es an Überzeugungskraft oder zu aggressive Darstellung		vermögen gang mit gang findet schnell heraus was findet schnell heraus was Einschätzungsvermögen, gang mit noch nicht gang mit andere denken, empfinden, fühlen und geht darauf ein Einschätzungsvermögen, andere denken, empfinden, andere denken usw. und ist fühlen und geht darauf ein park keine Ahnung, was andere denken usw. und ist fühlen, aber haut regel- mäßig daneben fühlen und geht darauf ein gut umgehen mäßig daneben mäßig daneben andere (über Dich) denken.		weiß die richtigen Quellen kann gut Informationen wenn Quellen angeboten kommt nicht weiter als zu befragen und kann die sammeln, kann sie aber linformationen richtig nicht einschätzen Umsetzung fehlt setzt werden
Vorsitz führen	Tagungen vorbereitenTagungen gliedernDiskussionen leiten	Verhandeln	Meinung äußern Argumente vorbringen Anträge stellen	soziale Intelligenz	 Einschätzungsvermögen wirksamer Umgang mit anderen Kontakte knüpfen/ pflegen 	Research	Quellen bestimmen Quellen befragen Informationen

Darbietung				
■ Mündlich■ Nicht-Mündlich■ Gliederung	kann fließend vortragen, gute Gliederung, kann die Aufmerksamkeit des Publikums auf sich ziehen und erreicht das Ziel der Darbietung	An und für sich eine gute Präsentation, aber fesselt das Publikum nicht	wohl eine Gliederung, aber (durch Nervosität) geht mündlich und nicht-münd- lich einiges schief	kann sich nicht äußern, ist ungeschickt, kaum/keine Gliederung
Planen				
Termine machenTermine einhaltenflexible Aufstellung	kann gut planen und be- rücksichtigt unerwarrete Vorkommnisse, hält Fristen ein	hält Fristen (meistens) ein aber plant nicht richtig	Termine machen gelingt gut, aber das Einhalten we- niger	verheddert sich bei der Planung, hält Termine nicht ein und berücksichtigt unerwartete Vorkommnisse zu wenin
				n :

Operationalisierung der zwischenmenschlichen Kompetenzen an der Hanzehogeschool Groningen, Abteilung MER, ein Auszug

Das persönliche Logbuch

Das persönliche Logbuch ist die schriftliche Darlegung der Erfahrungen eines Studenten mit kommunikativen Fähigkeiten und berufsähnlichen Situationen im projektorientierten Unterricht, bei problemgesteuertem Lernen, auch in den einzelnen Fächern oder bei Aktivitäten außerhalb der Hochschule.

Während des Semesters führt der Student regelmäßig, beispielsweise jede zweite Woche, Logbuch.

Im Logbuch wird möglichst genau beschrieben:

- 1. konkrete Situationen, in denen der Student die Fähigkeiten angewendet hat,
- 2. die Eigenbeurteilung des Verhaltens:
 - Was lief Deiner Meinung nach gut?
 - Was war nicht so gut?
 - Aus welchen Gründen lief es gut oder weniger gut?
 - Wie haben die anderen reagiert?
 - Welche Folgen hatte dies für Dich?
- 3. die eigenen Vorschläge zur Verbesserung dieser Fähigkeiten.

Das Logbuch zwingt den Studenten, über sein Handeln nachzudenken. Auf diese Weise zeigt sich, was der Student tut, wie er es tut und wie er seine Fähigkeiten verbessern kann.

Das Intervisionsgespräch

Das Intervisionsgespräch besteht aus einem Kreisgespräch von Studenten, die einander Feedback geben. Im Regelfall trifft sich die Unterrichtsgruppe, die sich entweder mit einem Problemfall (problemgesteuertes Lernen) oder mit einer Projektaufgabe (projektorientierter Unterricht) beschäftigt. Die enge Zusammenarbeit ermöglicht das Feedback auf kommunikative Kompetenzen und professionelles Verhalten während der Anfertigung des Gruppenprodukts.

Im Regelfall führt jede Unterrichtsgruppe einmal pro Quartal ein Intervisionsgespräch durch. Als Folge des Austausches von Feedback werden die sogenannten »blinden Flecken« im eigenen Verhalten aufgedeckt, was den Studenten in die Lage versetzt, die kritischen Verhaltensweisen in seinen Verbesserungsplan einzubringen.

Für jedes Intervisionsgespräch wird ein Vorsitzender benannt. Der Vorsitzende bereitet eine TOP-Liste für die Besprechung vor. Die Teilnehmer bereiten die Problempunkte vor, die sie für sich und für die Gruppe sehen. Während des Intervisionsgespräches werden die Feedbackregeln für konstruktive und positive Übung und Empfang von Kritik beachtet. Die Lerneffekte des Intervisionsgespräches fließen in das Supervisionsgespräch mit ein.

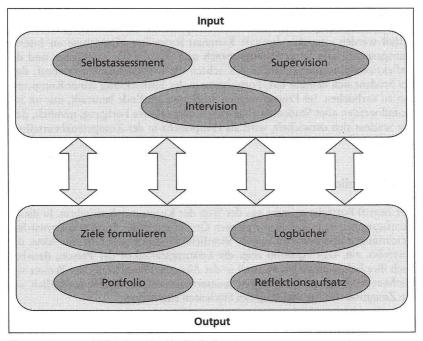
Der Reflektionsaufsatz

Der Reflektionsaufsatz dient der regelmäßigen, periodischen Selbstbeurteilung des Studenten. Folgendes wird behandelt:

- Die Lernpunkte auch wohl Verbesserungspunkte genannt, die der Student am Anfang des Semesters, oder besser, des Studiums formuliert hat. Warum wollte der Student sie sich aneignen und welchen Weg beabsichtigte er hier zu gehen?
- Mit welchem Ergebnis hat der Student die thematisierten Kompetenzen angewendet?
- Welche Gründe gibt es für das Gelingen oder Scheitern einer kritischen Verhaltensweise?
- Welche Beobachtungen haben Kommilitonen und Dozenten vom eigenen Verhalten gemacht? Hier können die Bemerkungen, die im Intervisionsgespräch mit den Kommilitonen und im Supervisionsgespräch mit dem Dozenten gemacht wurden, besprochen werden.

Am Ende wird ein Resümee gezogen und Lernziele werden für die nähere Zukunft formuliert.

Der Reflektionsaufsatz hat eine deutliche Gliederungsfunktion zwischen den verschiedenen Feedbackgesprächen, nämlich dem Intervisionsgespräch und dem Supervisionsgespräch.



Kompetenzentwicklung an der Hochschule

Das Supervisionsgespräch

Das Supervisionsgespräch ist ein Gespräch zwischen Dozent und Student. Es wird anhand einer TOP-Liste über die unterschiedlichen Fähigkeiten gesprochen, die im jeweiligen Studiengang thematisiert werden. Der Dozent erläutert die Beobachtungen von der Seite des Dozententeams. Er klärt, welches die Stärken und welches die Schwächen des Studenten sind und liefert somit Verbesserungspunkte für den Studenten. Der Student reagiert darauf und beide überlegen gemeinsam, wo die Verbesserungspunkte liegen. Der Student analysiert die Verbesserungspunkte in seinem Reflektionsaufsatz, der als Grundlage für das nächste Supervisionsgespräch dient. Pro Jahr finden im Regelfall zwei Supervisionsgespräche, jeweils gegen Semesterende, statt. Der Supervisor füllt am Ende des Gespräches ein Beurteilungsformular aus, worin die relevanten Kompetenzen als gut, ausreichend, zweifelhaft oder ungenügend bewertet werden. Das Beurteilungsformular wird von beiden, vom Dozent und vom Student, unterschrieben. Für jeden Studenten wird eine Akte aufgebaut, die selbstverständlich datengeschützt ist, d.h. nur für den Student, den Supervisor und den Studiengangsleiter zugänglich ist.

Für die Lerneffekte gelten keine absoluten Standards, weil die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen eine Sache der persönlichen Gestaltung ist. Im Regelfall werden einerseits formale Kriterien formuliert (Teilnahme an Intervisionsgespräch und Supervisionsgespräch und Abgabe der Logbücher und des Reflektierungsaufsatzes), anderseits achten die Dozentencoaches darauf, dass der Student sich bemüht hat, Fortschritte in der Entwicklung seiner Kompetenzen zu verbuchen. Im Prinzip werden Studenten am Ende beurteilt, nur im Seltenfall werden aber Studenten abgewiesen. Der relative Fortgang, nämlich, dass der Student sich entwickelt, wird als Hauptsache in der Kompetenzbeurteilung gesehen

Das Portfolio

Der Begriff Portfolio stammt aus der Welt der Kunst und Architektur. In diesen Berufsgruppen ist es üblich, die eigenen Qualitäten in der Form von Entwürfen, Zeichnungen und Fotos zu zeigen. Sämtliche Produkte gehen in eine Akte, das Portfolio, ein. Das Portfolio zeigt die Leistungsfähigkeit der Person, daneben auch ihre Fähigkeit zu lernen, weil in der Akte die Entwicklung der Person verzeichnet wird. Gerade im Kompetenzunterricht sind die Portfolios nützlich, um die Zeugnisse der Entwicklung des Studenten einzusehen.

Für Studenten bietet das Portfolio die Möglichkeit, die eigenen Errungenschaften auf begeisternde Weise darzustellen. Das Portfolio wächst auf diese Weise zu einer ausgedehnten Zeugnismappe, was sich vor allem gegen Studierende als sehr nützlich erweist. Die multimedialen Möglichkeiten, die von Desktop Publishing und Internet geboten werden, führten zu »digitalen Portfolios«. Studenten bedienen sich oft der Möglichkeit einer eigenen Homepage für ihr digitales Portfolio.

Um das Portfolio für das Kompetenzlernen an der Hochschule geeignet zu machen, sind einige Anleitungen zu befolgen, damit sie in dem Betreuungssystem eine Rolle spielen können. Folgende Themen sollten in jedem Portfolio dokumentiert werden:

- die Lernziele,
- die Lerneffekte anhand der konkreten »Beweise« aus der Praxis,
- Selbstkritik,
- Feedback von anderen und eine
- Selbstevaluierung.

Das Portfolio sollte ständig an dem Wandel der Kompetenzen und der Attitüden des Verfassers angepasst werden.

Modell der Lernphasen

Folgendes Modell der Lernphasen des Kompetenzlernens⁴ wird als Grundstruktur für den Lernprozess gehandhabt.

Phasen der zwischenmenschlichen Kompetenzentwicklung	Aktivität
Phase des Bewusstwerdens	■ Teilnahme am Projektunterricht und Durchführen von Aufträgen der Fächer des Grundstudiums
	Wöchentlich Logbuch führen
	Zwischengespräch mit Kommilitonen führen; Ergebnis ins Logbuch eintragen
Verbesserungsphase	Verbesserungsvorschläge im Logbuch festhalten
	Aufträge durchführen im Rahmen des Projektunterrichts und anderer Stu- dienfächer
	Eintragung ins Logbuch
Beurteilungsphase	Supervisionsgespräch
	Verbesserungsvorschläge im Logbuch festhalten
	Zwischengespräch
Beratungsphase	■ Überprüfungsgespräch
	Reflektierungsbericht
Verbesserungsphase im Hauptstudium	verschiedene Studienfächer

Phasen der zwischenmenschlichen Kompetenzentwicklung

Ein neuer prozessorientierter Lehransatz

Kompetenzlernen unterscheidet sich von den üblichen Trainingsmustern von Fähigkeiten. Es gibt den Unterschied zwischen den klassischen instruktiven Lehrmethoden, in Form von Trainings und der prozessorientierten Lehrmethode, durch Supervision, Intervision und gezielte Reflexion der eigenen Verhaltensweisen während der Berufspraxis.

⁴ Hanzehogeschool Groningen, Vaardig in de propedeuse?, 1998, S. 9

Instruktive Lehrmethoden zielen auf die klassischen Lernformen ab, in denen Erkenntnisse und Fähigkeiten durch Übertragung von Informationen und gegebenenfalls einigen Übungen vermittelt werden. Kompetenztraining ist hier das Revier der Verhaltenstrainer.

Die prozessorientierten Lehrmethoden orientieren sich an den Verhaltensweisen der Studenten während des ganzen Studiums – nicht nur in den Trainings – beispielsweise bei der Arbeit in den Projektgruppen oder während eines Betriebspraktikums. Die Studenten machen dort Selbsterfahrungen und werden von der Gruppe oder von den Kommilitonen bewertet. Die (Fremd-)Beobachtungen der eigen Person werden von den Studenten thematisiert. Der Student benützt zur Reflexion der eigenen Verhaltenseigentümlichkeiten seine persönlichen Logbücher und periodischen Evaluationsaufsätze. Studenten setzen sich zusammen, um sich gegenseitig Feedback zu geben, bzw. um es zu empfangen.

Die Rolle des Dozent liegt beim Coaching, das durch seine Beobachtungen des individuellen Verhaltens, die persönlichen Logbücher und Reflektionsaufsätze unterstützt wird. Möglichst viele Dozenten übernehmen neben ihrer fachlichen Rolle die Rolle des Coaches im Rahmen des prozessorientierten Kompetenzlernens. Um sie für ihre neue Aufgabe fit zu machen, müssen Dozenten in Coachingtechniken geschult werden. Wenn Wille und Techniken vorhanden sind, gehört Kompetenzlernen zum Normalpaket eines niederländischen Fachhochschuldozenten. In folgender Darstellung werden die beiden Lehrformen abgebildet.

Instruktive Lehrmethoden	Prozessorientierte Lehrmethoden	
Rollenspiele	Coaching durch Supervision	
Instruktion im Seminarraum	Intervision	
	Reflexion der eigenen Arbeit	

Unterschiede zwischen instruktiven und prozessorientierten Lehrmethoden

7.3 Projektzentrierter Unterricht

Methode

Projektunterricht lässt sich wie folgt beschreiben. Ein Problem aus der beruflichen Praxis wird als Ausgangspunkt des Lernprozesses genommen. Die Studenten arbeiten in Form von Gruppen selbstständig an einem gemeinsamen Produkt, womit das Problem gelöst werden kann. Anders als beim problemgesteuerten Lernen wird nicht die Bearbeitung des Problems, sondern das Endprodukt hervorgehoben. Am Ende resultiert das Projekt in einem sichtbaren Er-

gebnis, im Wirtschaftsstudium z.B. in einem Business-Plan oder in einer Unternehmensanalyse, im Ingenieursstudiengang z.B. in einem neuen Werkzeug, wie z.B. einem neuen Typ Mülltonne.

Der Projektauftrag verweist meist auf »lebensechte« Situationen und Probleme. Er soll sich deshalb auf ein relevantes Problem aus der Berufspraxis beziehen. Daher ist es nur logisch, dass »Projektzentrierter Unterricht« praxisorientierter als die meisten anderen Arbeitsformen ist. Die unterschiedlichen Fächer werden als einzelne Fächer teilweise aufgelöst und im Projekt verknüpft, weil sie alle die Bestandteile für die Erstellung dieser Projektarbeit liefern.

Daher müssen die Dozenten dementsprechend eng in einem selbststeuernden Team zusammenarbeiten. Die Studenten erwerben die benötigten Erkenntnisse zum Großteil in Eigenregie. Es ist jetzt einsichtlich, wie sehr der projektzentrierte Unterricht den Prinzipien des »Lernen zu lernen«-Modells entgegenkommt: Er ist realitätsnah, er durchbricht die üblichen Fächerüberschneidungen und er setzt die Selbstaktivität des Studenten voraus. Als größter Vorteil des projektzentrierten Unterrichts wird gesehen, dass er den Studenten lehrt, ein konkretes Produkt zu erstellen.

Das Projekt besteht aus einer Teamleistung, die nicht in einzelne Beiträge der Teammitglieder aufgeteilt werden kann. Studenten sind sowohl als Gruppe, als auch individuell für das gemeinsame Produkt verantwortlich, d.h. dass jeder auf das Gesamtprodukt angesprochen wird. Der Dozent fungiert als Coach, was impliziert, dass er während des Lernprozesses den Gruppenprozesse begleitet. Gruppe und Coach treffen sich innerhalb des Rahmens der Projektstruktur und der Phasen der Organisationsplanung. Projektzentrierter Unterricht fördert oft die Kreativität der Studenten bei der Erstellung ihres Produkts. Das Projektergebnis spricht andere Begabungen und Fähigkeiten als die üblichen Unterrichtsformen an, die mit individuellen Prüfungen der theoretischen Erkenntnisse abgeschlossen werden.

Der Gruppenauftrag bietet außerdem den Vorteil, dass ganz gezielt die sozialen Kompetenzen der individuellen Studenten unter die Lupe genommen werden können. Die Bildung der individuellen Kompetenzen ist somit in den Lernzielen vom projektzentrierten Unterricht aufgenommen. Das Projekt wird von den Studenten selbstständig verwaltet, und zwar dadurch, dass sie Personen und Mittel – also Ressourcen – innerhalb eines bestimmten Zeitraums aufeinander abstimmen, sprich: die Studenten führen ein eigenes Projektmanagement aus. Auf diese Weise lernen Studenten, Lernaufgaben selbstständig zu planen und zu organisieren. Einsichtlich ist jetzt auch, warum Studenten projektzentrierten Unterricht als motivierend erfahren: relativ selbstständig wird in einer Gruppe an einem realistischen Auftrag gearbeitet, der die Kreativität fördert und zu einem fassbaren Resultat führt. Projektzentrierter Unterricht ist deshalb intrinsisch motivierend.

Projektunterricht in der Hochschule

Projekte können auf unterschiedliche Weisen geplant werden:

- parallel zu den der anderen Unterrichtsverpflichtungen, beispielsweise ein oder zwei Tage pro Woche
- in Form von Blocklehrveranstaltungen, am Anfang oder Ende eines Semesters
- in getrennten Zeitabschnitten, beispielsweise im ersten Viertel eines Semesters

Das Gesamtangebot an didaktischen Arbeitsformen ist im Modell des projektzentrierten Unterrichts meistens eine Mischform aus kleineren Seminaren (Workshops), klassischen Vorlesungen (Instruktionsvorlesungen) und dem Projekt selber. Dieses bezieht sich wiederum immer auf verschiedene Fächer, die somit integriert angeboten werden können. Die Kontaktstunden (consulting hours) zwischen Projektcoaches und Unterrichtsgruppen werden im Regelfall sehr in Grenzen gehalten, nämlich ein mal pro Woche oder im Einzelfall nur bei Problemen. Die klassischen Seminare und Instruktionsvorlesungen werden effizient, in weniger Stunden als im herkömmlichen Lehrbetrieb üblich, durchgeführt. Für die Inanspruchnahme der Studenten bedeutet dies, dass ihnen an Stelle der klassischen Unterrichtsformen viele Vorbereitungen und Aufträge überlassen werden.

Im Organisationsmodell der Universität Aalborg in Dänemark nimmt der projektzentrierte Unterricht während der Studienzeit/des Semesters einen stets größer werdenden Anteil ein. Jedes Semester wird in drei Perioden à sechs Wochen aufgeteilt. Nach jeder Periode finden Leistungskontrollen und am Ende des Semesters eine zweiwöchige Prüfungsperiode statt.

Periode 1 (6 Wochen)	Periode 2 (6 Wochen)	Periode 3 (6 Wochen)
Projektarbeit	Projektarbeit	Projektarbeit
25 Prozent	50 Prozent	75 Prozent
Projektorientierte Vor-	Projektorientierte Vor-	Projektorientierte Vor-
lesungen 25 Prozent	lesungen 25 Prozent	lesungen 25 Prozent
Sonstige Theorievor-	Sonstige Theorievor-	Sonstige Theorievor-
lesungen 50 Prozent	lesungen 25 Prozent	lesungen 0 Prozent

Schematische Darstellung des Aalborg-Modells:5

⁵ Hanzehogeschool, Uitdagend en praktijkgericht, 1997, S. 11

Im allgemeinen sind Projektarbeiten relativ arm an begleitenden Vorlesungen. An die Stelle der Vorlesung treten die Begegnungen mit den Dozenten, die zweierlei Form annehmen sollten.

■ Einerseits treten Dozenten als Coach auf. Diese Treffen werden Tutorentreffen genannt. Der Tutor ist ein Dozent, manchmal auch ein Student höheren Semesters und sollte den Lernprozess begleiten. Im Rahmen der Prozesskontrolle, die er ausübt, unterstützt der Tutor wo nötig den Vorsitzenden (einen Studenten der Projektgruppe).

■ Daneben gibt es die Treffen mit Sachverständigen, wobei teilweise im Prinzip andere Dozenten als Experten um Rat gefragt werden.

Es kann sein, dass ein Dozent beide Rollen, die des Tutors und die des Sachexperten wahrnimmt. Vor dem Start, aber auch während des Projekts nehmen Studenten an einigen Vorlesungen teil, in denen ihnen theoretische Grundlagen vermittelt werden. Die inhaltliche Konzeption dieser Veranstaltungen sollte dem Projekt angepasst werden. Bei manchen, überaus nützlichen Basisveranstaltungen kann jedoch auch die direkt sichtbare Beziehung zum Projekt fehlen.

Im System des projektorientierten Unterrichts wird deshalb gefördert, dass Studenten selbstständig die Theorie, die in den Veranstaltungen (noch) nicht behandelt wurde, erforschen. Dadurch lernen sie, selber Informationen zu sammeln, diese bezüglich ihrer Relevanz zu beurteilen und sie schließlich zu untersuchen.

Im Hinblick auf die oben erwähnten Ausgangspunkte kann man den projektzentrierten Unterricht als »projektzentrierten Unterricht anhand offener Probleme« bezeichnen⁶.

Lernziele Projektunterricht

Der projektzentrierte Unterricht richtet sich auf die Einübung von Fähigkeiten. Folgende Ziele des projektzentrierten Unterrichts sind üblich:

Probleme inhaltlich lösen.

Studenten lernen zusammen, wie sie die Kenntnisse, die sie in den verschiedenen Fächern erworben haben, kombiniert anwenden können.

Projekte verwalten

Studenten lernen, gemeinsam Informationen, Zeit und Mittel in einer Projektsituation zu verwalten. Außerdem erwerben sie Kenntnisse, Einsichten und Fähigkeiten im Bereich des Projektmanagements.

⁶ Studiengang BWL der Hanzehogeschool Groningen, 1998/1999, S. 3

Systematisches Arbeiten

Studenten lernen systematisch zu arbeiten. Sie erstellen als Gruppe einen (Zeit)Plan und arbeiten auf systematische Weise an einem Problem. Sie lernen, sich zusammen (kritisch) für die im Unterricht anderer Fächer behandelten Methoden zu entscheiden und diese anzuwenden. Sie lernen ihre Entscheidungen zu verantworten und das Projektresultat in einem klaren, durchstrukturierten Bericht oder in Akten festzulegen.

■ In einer Gruppe/einem Team zusammenarbeiten

Studenten lernen in einer Gruppe zusammenzuarbeiten. Hierzu müssen sie Fähigkeiten wie Planen, Konfliktbewältigung, Koordinieren, Delegieren und die hiermit verbundenen kommunikativen Fähigkeiten (z.B. Zuhören, an Konferenzen teilnehmen, Vorträge halten, Protokoll führen, Verhandeln, Interviewen usw.) anwenden können.

Des weiteren lernen sie, einerseits Kritik am eigenen Handeln innerhalb des Projekts hinzunehmen und andererseits andere kritisch auf ihren Beitrag zum Projekt anzusprechen.

Projektzentrierter Unterricht versus Problemgesteuerter Unterricht

In beiden neuen Unterrichtsmodellen arbeiten Studenten selbstständig in Gruppen an Problemen, die der Berufspraxis sehr nah sind. Es gibt Übereinstimmungen und Unterschiede⁷.

Problemgesteuerter Unterricht	Projektunterricht
Erkenntnisgewinn und Analyse der Praxissituation stehen an erster Stelle	■ Die Anwendung wo auch immer erworbener Erkenntnisse steht im Vordergrund
Das Problem ist der Startpunkt des Lernprozesses	
■ Die Aufgaben sind relativ klein (Studienbelastung ein bis drei Tage)	■ Die Projektaufträge sind komplexer und nehmen mehr Zeit in Anspruch (eine Woche bis einige Monate)
■ Problemaufgaben sind relativ geschlossen und führen zu bestimmten Lehrstoffgebieten	Projekte sind relativ offen, Studenten können in verschie- denen Richtungen gehen

⁷ Hanzehogeschool Groningen, Uitdagend en praktijkgericht, 1997, S. 12

■ Problemaufgaben führen oft nicht zu einem »fassbaren« Ergebnis	■ Projekte werden mit einem »fassbaren« Ergebnis beendet (mindestens ein Projektbericht)
■ Der Coach ist bei den Treffen der Unterrichtsgruppe anwesend	Coach und Sachexperten begleiten auf Distanz die Produkte und Zwischenprodukte

Die Unterschiede sind da, sie sollten aber nicht überbewertet werden. Problemgesteuertes Lernen und Projektzentrierter Unterricht können nebeneinander bestehen oder sich abwechseln. Studenten könnten beispielsweise zuerst eine Lösung für ein Problem erarbeiten und dann ein Projekt durchführen, wenn es um komplexe Entwurfaufgaben oder Anwendungsaufgaben geht. Problemgesteuerter Unterricht wird tendenziell eher in den Anfangsphasen des Studiums angesiedelt, Projektstudium in den späteren Semestern.

Rules and Regulations

Anders als der herkömmliche Lehrbetrieb lässt sich der Verlauf des neuen Lehransatzes weniger gut vorhersagen. Der projektzentrierte Unterricht kommt erst zur Entfaltung, nachdem Regelungen für die Durchführung der Projektgruppenarbeit und die Betreuung durch den Dozenten getroffen worden sind. Es gibt daher einige Voraussetzungen, die geschaffen werden müssen, um das Erreichen der erwähnten Ziele zu gewährleisten.

Jeder Student wird in eine Projektgruppe eingeteilt. Eine Projektgruppe besteht aus minimal 3 und maximal 8 Studenten. Jeder Projektgruppe wird ein Tutor zugewiesen, der für den Prozess und die zugehörige administrative Arbeit, z.B. die Erstellung von Einladungen für die Gruppentreffen, TOP-Listen und Protokolle, verantwortlich ist.

Das Problem des doppelten Auftrags des Tutors, nämlich als Prozessbegleiter zum einen und als Sachexperte zum anderen, wird hier manchmal durch eine Aufspaltung der beiden Rollen umgangen. Der Tutor ist nur für den Prozessvorgang zuständig. Sachfragen sollen die Studenten an den Sachexperten adressieren. Es gibt Studiengänge, wo Studenten ihr Recht den Sachexperten zu befragen in Form einer beschränkten Zahl von »Vouchers« zugewiesen bekommen. Vouchers sind Gutscheine, die ein Recht auf Befragung des Sachexperten darstellen. Die Voucherverteilung schränkt die Möglichkeiten der Projektgruppe den Fachexperten zu konsultieren ein, damit man gezwungen wird selber zu suchen. Sachverständige sind für die inhaltliche Betreuung und die Beurteilung der Produkte der Studenten zuständig. Die Sachverständigen sind nicht bei den Projekttreffen anwesend. Sie werden ihre aktivierende Rolle für den Lernprozess der Studenten deshalb nur ausüben können, wenn die Studenten sich mit

Fragen melden. Der Tutor wird in den meisten Fällen von der Sache wenig Ahnung haben. Die Aufspaltung der beiden Coachrollen, die des Tutor und des Sachexperten, hat somit bestimmt Nachteile für die Qualität des Coaching.

Büroarbeit

Die Arbeit der Projektgruppe wird als eine Gruppenarbeit betrachtet. Der Fortgang des projektzentrierten Unterrichts sollte durch die (zufällige) Abwesenheit einer oder mehrerer Personen jedoch nicht behindert werden. Damit die Kontinuität des Gruppenprozesses gewährleistet wird, soll deshalb während des projektzentrierten Unterrichts für Gruppenmitglieder, Tutoren und Sachverständige zugänglich Protokoll geführt werden. Tutoren und Sachverständige haben zudem über die Protokolle die Möglichkeit, Einsicht in den Gruppenprozess und Gruppeneffektivität zu bekommen.

Die Projektgruppenarbeit lebt davon, dass unter den Teilnehmern eine sinnvolle Arbeitsteilung erfolgt, sich alle Teammitglieder an Rollenverteilung und Terminabsprachen halten und untereinander kontinunierlich kommunizieren. Zum Ende des Projektes fließen die verschiedenen Beiträge im Endbericht zusammen. Projektorientierter Unterricht hängt deshalb – weit mehr als der herkömmliche Lehrbetrieb – vom individuellen Einsatz aller Betroffenen ab.

Vereinbarung innerhalb von Projektgruppen

Nicht alle Betroffenen bringen aber immer die Leistung, die angebracht ist. Das gilt sowohl für Studenten als auch für Dozenten. Hier liegt eines der größten Probleme bei der Projektarbeit. Manche Gruppenmitglieder kommen wiederholt zu spät oder erscheinen erst gar nicht, erfüllen ihre Aufgaben nicht oder weisen ihre Verantwortlichkeit innerhalb der der Gruppe zurück. Wenn ein Teilnehmer nicht erscheint, ist das nicht nur ein Problem für ihn selber (bei unerlaubter Abwesenheit wird er ja von weiterer Teilnahme am Projekt ausgeschlossen), sondern auch für die Gruppe. Dieser Student kann seine Aufgaben nicht erfüllen und andere Gruppenmitglieder sehen sich gezwungen, sie zu übernehmen.

Um diese Art Probleme zu vermeiden, sind Studenten gehalten, ihre Arbeit zu organisieren:

- Die Gruppe verteilt turnusmäßig u.a. die Rollen des Vorsitzenden und Protokollführers.
- Die Gruppe legt selber die Verteilung der Aufgaben und Tätigkeiten (Vorsitz, Protokollführer usw.), die Sitzungsfrequenz und -termine, die Tagesordnung sowie die Berichterstattung fest. Der Tutor erhält Kopien aller Protokolle.

- Der Tutor wird über Gruppenentscheidungen informiert.
- Jeder Projektgruppe wird ein Arbeitsraum zugeteilt. Studenten sollten während der für das Projekt eingeplanten Stunden anwesend sein und am Projekt arbeiten.
- Ein- oder Zweimal in der Woche findet zu einem festen Zeitpunkt ein Gespräch zwischen dem Tutor und der Projektgruppe statt. Die Gesprächsdauer ist auf maximal eine Stunde festgesetzt. Der Tutor wird vorher über die Gesprächsthemen informiert. Das Tagebuch ist ein wöchentlich wiederkehrendes Thema.
- Jede Woche werden an einem festgesetzten Zeitpunkt dem Tutor die Protokolle übergeben. Dieser Zeitpunkt wird zu Beginn des Blocks zusammen mit dem Tutor festgelegt. Der Tutor überprüft, ob die Protokolle die minimalen Anforderungen erfüllen (z.B. die Lesbarkeit der Protokolle). Ist das nicht der Fall, dann gibt der Tutor sie mit Verbesserungsvorschlägen der Gruppe zurück. Der Tutor registriert die eingereichten Arbeiten in einer Gesamtübersicht der erbrachten studentischen Leistungen.
- Für die inhaltliche Betreuung durch die Sachverständigen sollte die Projektgruppe Vereinbarungen treffen und sich auf Termine einigen. Die Vereinbarungen und Termine werden aufgezeichnet und dem Protokoll angefügt. Auch ein Bericht über was, wann (Datum und Dauer des Gesprächs), von wem mit welchem Sachverständigen besprochen wurde, wird dem Protokoll angefügt. Der Tutor trägt die Termine in das Terminverzeichnis ein.
- Die Arbeit, die beim Sachverständigen eingereicht wird, wird vom Tutor registriert. Die Projektgruppe gibt hierzu dem Tutor einen Bericht, mit dem Namen des Sachverständigen, dem Abgabetermin und einer kurzen Umschreibung der abgegebenen Arbeit. Pro eingereichte Arbeit sollte dies erfolgen.
- Die Verantwortlichkeit für die Organisation, den Fortgang und den guten Verlauf eines Projekts liegt bei den Studenten. Bei Problemen, die die Gruppe selber nicht lösen kann, sollte sie sich an den Tutor wenden.

Eventuelle Probleme in der Projektgruppe sollten von den Studenten selber gelöst werden. Vielmehr: Das ist eins der Ziele im Bereich der Zusammenarbeit. Auch im Beruf kann man später bei eventuellen Schwierigkeiten nicht sofort die Stelle wechseln.

Leider gibt es auch Dozenten, die ihre Rolle als Tutor nicht ernst nehmen. Vereinbarte Termine werden nicht eingehalten, Arbeiten der Studenten nicht gelesen oder ohne Verbesserungsvorschläge korrigiert. In der Praxis des Hochschullehrbetriebs ist Demotivation von Dozenten – aus unterschiedlichsten Gründen – kein Seltenfall. Die Chancen einer erfolgreichen Projektarbeit reduzieren sich drastisch, wenn der Betreuer seine Verantwortlichkeit nur nachlässig und widerwillig erfüllt. In jedem Studiengang muss es daher Verantwortliche geben, die die Qualität der Lehre sicherstellen. Als »letzte Instanz« ist es die Studiengangsleitung, die die Initiative ergreift und demotivierte Dozenten wieder für ein engagiertes Mitarbeiten gewinnen muss.

Das Tagebuch

Studenten führen (als Gruppe) ein Tagebuch. Dieses Tagebuch wird auch Logbuch genannt, entspricht aber nicht dem persönlichen Logbuch, das beim Kompetenzlernen benützt wird. Folgende Themen sollten im Tagebuch behandelt werden:

- die Planung des Blocks/Planung pro Tag (einschließlich Termine beim Sachverständigen);
- die Aufgabenverteilung;
- die Rollenverteilung;
- die Änderungen bezüglich der oben erwähnten Rollen-Verteilungen;
- die Protokolle;
- die eingereichte Arbeit:
- die Berichterstattung anlässlich des Termins beim Sachverständigen.

Die Beurteilung

Außerdem sollte jedes Gruppenmitglied ins Tagebuch eintragen, welche Aktivitäten von ihm/für ihn geplant und ausgeführt wurden.

Die Bewertung der Ergebnisse des projektzentrierten Unterrichts ist kompliziert, weil mit dieser Unterrichtsform sehr unterschiedliche Lernzwecke einhergehen. Die Beurteilung der Resultate erfolgt anhand der Kriterien, die von den Lernzielen abgeleitet wurden. In der Endbeurteilung werden alle vier Lernziele berücksichtigt: die inhaltliche Lösung des Projektproblems, die systematische Arbeit, die Projektverwaltung und die Teamzusammenarbeit. Die Lernziele und damit auch die Beurteilungskriterien beziehen sich somit sowohl auf das Endprodukt – den Produktteil – als auch auf das Arbeitsverfahren – den Prozessteil.

Außerdem findet sowohl eine Gruppen-, als auch eine individuelle Beurteilung statt. Die individuelle Beurteilung wird dabei, unabhängig von Produkt- oder Prozessbeurteilung, eindeutig als zweitrangig angesehen. Individuelle Prozessbeurteilung findet im Projekt nicht immer statt, weil sie sehr schwierig ist. Für den individuellen Gruppenbeitrag gibt es keine absoluten Standards. Die Bewertung der individuellen Prozessbeiträge widerspricht dem Gedanken, dass Studenten sich in einem Lernprozess befinden. Prozessbeurteilungen sollten vor allem die Instrumente liefern, mit denen der Student sich verbessern kann. Im Rahmen von Projektmanagement wird der individuelle Prozessbeitrag im Regelfall nicht hoch gehandelt. Wenn eine Hochschule sich aber ernsthaft mit Kompetenzlernen auseinandersetzt, werden häufig doch individuelle Prozessschecks durchgeführt. Mögliche individuelle Prozessprüfungen sind: persönliches Logbuch und Portfolios der einzelnen Studenten (siehe dazu das Kapitel über Kompetenzlernen).

In seinem persönlichen Logbuch setzt sich der Student schriftlich mit seinen Erfahrungen im Projekt auseinander (siehe »Das Logbuch«). Das Portfolio bündelt alle Errungenschaften (siehe »Das Portfolio«). Der Dozent kann die Systematik und Ernsthaftigkeit dieser Erfahrungsauseinandersetzungen bewerten und sie als Grundlage für Supervisionsgespräche nutzen. Entscheidend ist, inwieweit die Kompetenzentwicklung der Studenten von der Hochschule als didaktisches Leitprinzip angenommen wurde. Siehe hierzu »Das Kompetenzlernen«.

Eine gängige Praxis zur individuellen Produktbenotung der Studenten ist, dass neben dem Gruppenbericht die Studenten individuell für das inhaltliche Gruppenprodukt benotet werden. Eine individuelle Note gäbe es für den Anteil an der Gruppenpräsentation oder für eine mündliche, individuelle Prüfung, wobei der Student nach dem Endprodukt gefragt wird. Alternativ wäre sogar eine echte Prüfung möglich. Eine Prüfung gibt es aber in den seltensten Fällen, diese Praxis widerspricht der Lernphilosophie des projektzentrierten Unterrichts.

Der Tutor ermittelt für jede Gruppe eine Verhaltensnote. Die Verhaltensbeurteilung besteht aus Notizen des Tutors über positives und negatives Gruppenverhalten hinsichtlich Gruppenzusammenarbeit, -organisation und -verwaltung. Der Tutor macht diese Notizen aufgrund der Wochenberichte der Gruppe und seiner eigenen Beobachtungen. Die Verhaltensbeurteilung wird auch bei den Zwischenevaluationen und Endbeurteilungen des Gruppenprozesses benutzt.

Während der regelmäßig stattfindenden Fortgangsevaluation werden die Studenten im Lern- und Arbeitsprozess begleitet; hier finden noch keine Beurteilungen statt. Die Fortgangsevaluationen finden desöfteren am Ende des (halben) Tages, an dem die Gruppe am Projekt gearbeitet hat, statt. Alle Evaluationen sollten im Tagebuch verzeichnet werden.

	Produkt (durch den Sachverständigen)	Prozess (durch den Tutor)
Individuum	■ Individuelle Prüfung	■ Persönliches Logbuch
• 501	■ Präsentationsteilnahme	■ Portfolio
Gruppe	■ Gruppenproduktbericht	Verhaltensbeurteilung des Tutors
		■ Wochenberichte
		■ Gruppenprozessbericht

Übersicht der Projektbeurteilung

Beispiel: PROJEKT BETRIEBSPLAN

Beschreibung des Projektinhalts

Während dieses Projekts gründet die Projektgruppe eine einfache Produktionsgesellschaft. Sie kauft Produkte ein, bearbeitet sie und verkauft sie weiter. Der Tutor stellt eine Beschreibung der Rahmenbedingungen zur Verfügung.

Die Projektgruppe spielt die Rolle der Geschäftsführung der zu gründenden Firma und entscheidet selber über die Aktivitäten und Ziele des Unternehmens.

Die Geschäftsführung ist auch für operative Tätigkeiten zuständig. Sie sollte die Betriebsverwaltung gestalten und umschreiben und ein Buchführungssystem (z.B. in Datev) designen. Zur Überprüfung des Entwurfs könnte sie beispielsweise die Periode Juni 2000 simulieren. Die Informationsversorgung sollte durch die Entwicklung eines Informationssystems unterstützt werden. Da letzteres eine sehr umfangreiche Aufgabe wäre, braucht die Geschäftsführung nicht alle Informationssysteme zu entwickeln. Im Einvernehmen mit den Tutoren fertigt sie einen Entwurf für ein Teilsystem an. Unter anderem aufgrund der Erfahrungen mit diesem Teilsystem erstellt die Geschäftsführung einen Informationsplan mit einer Zielanalyse und einem untermauerten Projektplan für die weitere Systementwicklung. Im Endbericht sollte über die operative Arbeit berichtet werden.

Der Wochenbericht

Zum Schluss jeder Sitzung der Projektgruppe wird der Fortgang des Projekts evaluiert. Sitzungsthemen sind zum Beispiel:

- die Erledigung der Aufgaben, was gut lief und was verbessert werden könnte;
- die Meinung der Projektgruppe über den Verlauf der Sitzung;
- die Lust oder Unlust der Gruppenmitglieder, die Art und Weise, wie sie sich ihren Aufgaben widmen und ihre jeweiligen Bemühungen.

Diese Evaluationen werden im Wochenbericht verzeichnet: In jedem Wochenbericht sollte die Gruppe das eigene Funktionieren einschließlich der betreffenden Woche beurteilen.

Dazu gibt die Gruppe im Bericht an, wie sie sich selber nach untenstehenden Aspekten beurteilt (insofern diese Aspekte zutreffen). Wenn gewünscht kann sie das Gruppenurteil anhand konkreter Situationen darstellen. Die Beurteilungskriterien sind die Art und Weise, wie die Gruppe:

- selbstständig Probleme löst
- untereinander Informationen über den Fortgang der Teilaufgaben austauscht
- ihre Sitzungen gestaltet

- ihre individuellen Mitglieder managt
- nach dem Prinzip der Aufgabenverteilung arbeitet
- ihr eigenes Funktionieren evaluiert
- ihren Arbeitsplan überwacht
- ihre Teilprodukte zu einem Gesamtprodukt integriert
- Dokumente und Software verwaltet
- den Projektraum verwaltet
- die individuellen Lernziele ihrer Gruppenmitglieder beachtet
- und: sich als Gruppe dem Tutor gegenüber zuverlässig zeigt.

Diese Aspekte spielen bei der Beurteilung des Gruppenprozesses durch den Tutor eine Rolle.

Prozessbericht durch die Unterrichtsgruppe

Jede Gruppe reicht zusammen mit seinem Produktbericht auch einen sogenannten Prozessbericht ein. In diesem Bericht beschreibt die Gruppe, wie das Endprodukt gruppenmäßig zustande gekommen ist, was dabei gut und weniger gut lief und welche Verbesserungen in der Arbeitsweise der Gruppe demnächst vorgenommen werden. Im Prozessbericht werden u.a. folgende Themen angesprochen:

- Arbeitsplan, wie zu Beginn des Berichts angefertigt
- Rückblick auf den Arbeitsplan: Wurden alle Zielstellungen realisiert? War die zeitliche Planung realistisch? Wurden die Teilaufgaben so ausgeführt wie geplant? Hat man im Laufe des Blocks den Plan noch geändert?
- Rückblick auf die Zusammenarbeit, die Gruppenorganisation und die Verwaltung in der Gruppe anhand folgender Aspekte, die auch im Wochenbericht behandelt werden:
 - Selbstständigkeit
 - Informationsaustausch
 - Sitzungen
 - Managen individueller Mitglieder
 - Aufgabenverteilung
 - Evaluation des eigenen Funktionierens
 - Überwachung des Arbeitsplans (wenn zutreffend)
 - Zuverlässigkeit
 - Integration der Teilprodukte
 - Verwaltung der Dokumente und Software
 - Verwaltung des Projektraums
 - Beachtung individueller Lernziele

Prozessbeurteilung durch den Tutor

Der Tutor gibt eine Prozessbeurteilung aufgrund der Verhaltensbeurteilung und des Prozessberichts. Im Regelfall beeinflusst diese Beurteilung des Prozessteils mittels eines Bonus oder Malus von höchstens zehn Prozent die Gruppenproduktnote. Die Note für den Produktbericht kann aufgrund der Gruppenleistung im Bereich der Zusammenarbeit, Gruppenorganisation und Verwaltung also höchstens um einen Punkt erhöht oder gesenkt werden.

Das Bonus-/Malus-System in der Prozessbeurteilung

Im vorhergehenden habe ich die Systematik der Prozessbeurteilung erläutert. Im nachfolgenden teile ich Näheres über die Art und Weise mit, wie der Tutor den Bonus oder Malus bestimmt⁸.

Fortschritte werden belohnt

Die Gruppenzusammensetzung und die individuellen Qualitäten der Gruppenmitglieder bestimmen zu einem großen Teil die Gruppenzusammenarbeit. Es geht nicht so sehr darum, dass eine Gruppe bestimmte absolute Kriterien erfüllt, sondern darum, dass eine Gruppe mit einer bestimmten Zusammensetzung und mit individuellen Qualitäten im Laufe des Jahres immer besser zusammenarbeitet, ihre Organisation mehr in den Griff bekommt und Dokumente und Software besser verwaltet. Verbesserungen führen zu einer positiven, Rückschritte zu einer negativen Bewertung.

Beispiele positiven und negativen Gruppenverhaltens

Um sich eine Vorstellung von dem, was der Tutor positiv und negativ beurteilt, machen zu können, gibt es jetzt im nachfolgenden pro Beurteilungskriterium einige Beispiele⁹.

⁸ Vgl. Betriebswirtschaft an der IBS, Anleitung zum Projektunterricht, 1998/1999

Selbstständigkeit	
negativ	positiv
Während einer Gruppensitzung bitten mehrere Mitglieder der Gruppe X den Tutor um Auskünfte über MS-Access. Der Tutor verweist sie ans Nachschlagewerk in der Mediathek. Der Tutor von Gruppe Y erscheint eine Stunde nach Anfang der Projektstunden, um die Anwesenheit zu kontrollieren. Die Gruppe wartet noch vor dem geschlossenen Projektraum. Keinem ist eingefallen, den Schlüssel beim Hausmeister abzuholen.	In Gruppe Z surft eins der Gruppen- mitglieder während der Projektstun- den andauernd im Internet. Nachden die Gruppe ihn auf sein Verhalten an gesprochen hat und dies im Wochen- bericht verzeichnet wurde, ent- schließt sich die Gruppe, gegen diese Gruppenmitglied ein Verfahren zur Ausschließung einzuleiten.

Informationsaustausch	
negativ	positiv
Die Mitglieder der Gruppe X wissen nicht um des anderen Termine und Vereinbarungen. Teilprodukte sind nicht aufeinander abgestimmt.	Gruppe Y hält wöchentlich eine kurze Sitzung, in der alle Gruppenmitglie- der einer nach dem anderen erzäh- len, was sie gemacht haben und was sie noch vorhaben. Die Aktivitäten werden aufeinander abgestimmt.

Sitzungen	
negativ	positiv
Gruppe Y hält Sitzungen ab, wenn es ihr gerade so passt. Der jeweilige Vorsitzende beruft eine Sitzung ein, aber die Hälfte der Gruppe wird darüber nicht informiert und sitzt in der Cafeteria. Außerdem erstellt er keine Tagesordnung. Jeder wartet auf eine Initiative des Vorsitzenden; der hat aber auch keine Ahnung, was besprochen werden sollte. Nach fünf Minuten geht die Versammlung zu Ende, ohne dass etwas Wesentliches besprochen wurde.	Gruppe Z hält zu Beginn jedes Grup- pentreffens eine Sitzung. Der jeweili- ge Vorsitzende erstellt eine Tagesord nung. Zu jeder Versammlung wird ein Protokoll, in dem alle Vereinbarun- gen festgelegt werden, erstellt.

Managen individueller Mitglieder	
negativ	positiv
Der Beitrag von zwei Mitgliedern der Gruppe X ist sehr gering. Die Arbeit erledigen die übrigen vier Mitlieder. Die Gruppe ignoriert diese Mitglieder, die während der Projektstunden nichts zustandebringen. Zu viert werden sie es schon schaffen, meint die Gruppe.	In derselben Gruppe X wird eine Versammlung einberufen, in der das Verhalten der beiden Gruppenmitglieder besprochen wird. Beide versprechen Besserung und scheinen sich tatsächlich mehr für die Gruppenarbeit zu engagieren. In einer nächsten Sitzung werden die Bemühungen beider Gruppenmitglieder evaluiert.

Aufgabenverteilung	
negativ	positiv
Vier Gruppenmitglieder der Gruppe Z können gut programmieren. Sie erle- digen alle Progammieraufgaben der Gruppe. Die übrigen zwei Mitglieder beschäftigen sich mit der Dokumen- tation, dem Produktbericht usw. Die individuellen Lernziele werden also ungenügend beachtet. Die beiden Gruppenmitglieder, die nicht so gut programmieren können, bekommen nicht die Gelegenheit, sich während des projektzentrierten Unterrichts in diesem Bereich auszubilden.	In derselben Gruppe Z arbeitet man nach einer anderen Aufgabenverteilung. Zwei Programmierer nehmen je eins der beiden anderen Gruppenmitglieder in ihre Obhut und weihen sie in die Programmierarbeit ein. Die beiden anderen Programmierer fertigen die Dokumentation und den Produktbericht an und verbessern so ihre Fähigkeiten in diesem Bereich.

Evaluation des eigenen Funktionierens	
negativ	positiv
Gruppe X hat mit dem Tutor eine Sitzung zur Prozessevaluation verein- bart. Die Gruppe meldet nur, dass alles >ziemlich gut läuft‹ und das nichts verbesserungsbedürftig ist. Die Sitzung dauert fünf Minuten.	Gruppe Z hält jede Woche bei der Besprechung des Konzept-Wochen- berichts eine kurze Runde, in der jedes Gruppenmitglied Beispiele erfolgreicher und verbesserungs- bedüftiger Aktivitäten vorbringt. Die Ergebnisse dieser Runde werden im Wochenbericht verzeichnet.

Überwachung des Arbeitsplans (wenn zutreffend)	
negativ	positiv
Gruppe X hat zu Anfang des Viertel- jahres einen Arbeitsplan erstellt und mit dem Tutor durchgesprochen. Über den Arbeitsplan wird während des Vierteljahres nicht mehr geredet. Am Ende des Vierteljahres stellt sich heraus, dass die Planung keineswegs realisiert wurde. Es entsteht große Panik, und der Produktbericht wird gerade noch rechtzeitig abgegeben.	Gruppe Y ist anders vorgegangen. Der Vorsitzende überprüft jede Woche, ob die Gruppe nach Plan arbeitet. Wenn er Abweichungen erwartet, dann fügt er der Tagesord- nung der nächsten Versammlung den Punkt Anpassung Arbeitsplans an. Er bereitet dazu einen Vorschlag vor, der plenär besprochen wird. In der Gruppe Z ermittelt der jeweili- ge Vorsitzende zu Anfang der Woche den Stand der Dinge. Aufgrund die- ser Bestandsaufnahme erstellt er eine detaillierte Planung für die nächste Woche.

Zuverlässigkeit	
negativ	positiv
Gruppe X hat hart gearbeitet. Sie hat eine Aufgabenverteilung erstellt und alle Gruppenmitglieder haben zum Ende des Vierteljahres ihre Teilaufgaben erledigt. In dem Moment, wo die Gruppe alle Teilaufgaben miteinander verbinden möchte, stellt sich heraus, dass zwei Teilgruppen die grundlegende Datenbankstruktur geändert haben. Die Teilprodukte können nicht miteinander verbunden werden, und der Produktbericht kann nicht rechtzeitig fertiggestellt werden.	Während der Sitzungen von Gruppe Z ist Integration der Teilprodukte ein fester Punkt auf der Tagesordnung. Bezüglich dieses Punktes werden alle auf den neuesten Sachstand gebracht und es werden Mitteilungen über wichtige Änderungen gemacht. Die Änderungen werden im Protokoll verzeichnet, damit alle informiert sind.

Integration der Teilprodukte	
negativ	positiv
Die Gruppe X hat mit dem Tutor einen Termin für die Zwischen- evaluation vereinbart. Wenn der Tutor am vereinbarten Zeitpunkt erscheint, sitzen zwei Gruppenmit- glieder am Computer. Wo der Rest steckt, ist unklar. Der Vorsitzende ist angeblich in der Cafeteria. Der Tutor verlässt den Raum und sagt die Zwischenevaluation ab. Die Gruppe Y reicht keine Wochen- berichte ein.	Die Gruppe Z hat mit dem Tutor einen Termin für die Zwischen-evaluation vereinbart, aber schafft die Planung nicht. Zu diesem Zeitpunkt gibt es nicht viel zu beurteilen, nächste Woche dafür um so mehr. Der jeweilige Vorsitzende setzt sich rechtzeitig mit dem Tutor in Verbindung und verschiebt den Termin.

Produktbeurteilung

Jede Projektgruppe erstellt einen Endbericht, in dem die ausgeführten Aktivitäten erläutert werden und die Produkte für die unterschiedlichen Experten verzeichnet sind. Aufgrund der Gruppenleistung und der individuellen Leistung reichen die Sachverständigen beim Tutor eine Teilnote für das jeweilige Produkt ein.

Checkliste für die Projektgruppe	
→ Die Rollen des Vorsitzenden und des Protokollführers wurden gleich zu Anfang des Projekts verteilt.	۵
→ Es wurde eine gute Aufgabenverteilung für den bevorstehenden Endbericht erarbeitet.	٥
→ Es wurde ein Arbeitsplan für das Projekt erstellt.	
→ Probleme wurden möglichst schnell zur Sprache gebracht, eventuell mit Hilfe des Tutors, und es wurde ein Plan erstellt, um das Problem zu lösen.	
→ Große Probleme, die die Gruppe nicht lösen kann, wurden an den Tutor weitergeleitet.	
→ Es wurden (extra) Termine mit dem Tutor für (extra) Betreuung vereinbart.	٥
→ Jede Gruppensitzung wurde protokolliert. Die Protokolle wurden in das Gruppenlogbuch aufgenommen.	
→ Das Gruppenlogbuch wurde täglich beibehalten und befindet sich im Projektzimmer.	

→ Die Mitglieder haben sich bei Abwesenheit über das Abmeldeformular abgemeldet und haben sich bei der Gruppe erkundigt, was sie nachholen müssen.
 → Die Projektgruppe hat versucht, Informationen und Einsichten zu tauschen, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.

8. Konsequenzen aus der neuen Unterrichtskonzeption »Lernen zu lernen«

Die Modelle des problemgesteuerten Lernens und des projektzentrierten Unterrichts bieten die besten Voraussetzungen dafür, dies dürfte jetzt deutlich geworden sein, dass Gelerntes von Studenten in der späteren Berufspraxis angewendet werden kann. Das herkömmliche »Instruktionsmodell« rückte den Hochschuldozenten, sowie auch den Trainer in der betrieblichen Weiterbildungspraxis, als Quelle des Wissens in eine Elfenbeinturmposition. Diese Praxis der »Belehrung« von Seiten des Dozenten oder Trainers hat den Lernenden in der Rolle des passiven Zuhörers gehalten. Der Lerntransfer am (späteren) Arbeitsplatz misslingt sehr oft, weil die Teilnehmer der herkömmlichen Instruktionsvorlesungen oft nicht imstande sind, ihr Wissen anzuwenden. Die Hintergründe für diesen Lernmisserfolg sind genau beschrieben: die Lernenden sind nicht in der Lage gewesen, ihr neuerworbenes konzeptionelles Wissen mit Vorerfahrungen zu verbinden, in praktischen Anwendungen selbstständig anzuwenden, eigenständig zu durchdenken und auf die Verknüpfung mit Anwendungsmöglichkeiten zu reflektieren.

Als Konsequenz einer Neudefinierung der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden soll der Lehrende von seinem »hohen Ross« herunterkommen. Statt den studentischen Lerndurst nach dem »Gießkannen«-Prinzip zu befriedigen, soll er auf Stimulierung und Aktivierung von studentischem Selbstlernen setzen. Der Dozent als Coach arbeitet in einem Dozententeam an der praktischen Durchführung eines Lernprofils. Die neue Rolle wird einen anderen Weiterbildungsbedarf als im herkömmlichen Lehrmodell mit sich bringen. Außerdem soll die Lernumgebung an Hochschulen und in der betrieblichen Weiterbildung den Rahmenbedingungen des neuen Lehrbetriebs entgegenkommen. Im Nachfolgenden werden die Konsequenzen aus der neuen Unterrichtskonzeption »Lernen zu lernen« für die Unterrichtsplanung, für die Fort- und Weiterbildung der Dozenten und für die Rahmenbedingungen der neuen Lernumgebung spezifiziert.

8.1 Konsequenzen für die Unterrichtsplanung

Sowohl im projektzentrierten Unterricht als auch im problemgesteuertem Lernen wird der Zusammenhang zwischen den beitragenden Fächern vorausgesetzt. Die einzelnen Fächer haben ihren vorherrschenden Platz als Startpunkt des Lehrbetriebs verloren. An Stelle der Fächer sind die Probleme oder die Projektaufträge als Wegweiser für Lehrinhalte und didaktische Formen getreten.

Die Fächer als solches werden in beiden Systemen noch angeboten, aber nur nach dem, von den Anforderungen der Problembehandlung oder der Projekt-plandurchführung bedingten Bedarf. Für die Positionen der einzelnen Fächer und deren Vertreter kann die Einführung der neuen Unterrichtsformen schwerwiegende Folgen haben.

Die Gewichtung der einzelnen Fächer wird manchmal in Frage gestellt. Fächer mit bescheidener Relevanz für das Berufsprofil werden ersetzt, weil die Wahl der Probleme und der Projekte sich engstens nach dem Berufsprofil und Ausbildungsprofil eines Studiengangs richtet. Übrigens wird das Leid des überfüllten und zersplitterten Fächerkanons den meisten Fachhochschulen die Entscheidung Fächer abzuschaffen oder zu verringern ohnehin leicht machen.

Die allerwichtigste Folge für die Organisation wird sein, dass sich die Position der einzelnen Dozenten und ihrer Fachgruppen ändern wird. Die Dozenten werden sich an interdisziplinären Dozentengruppen, die sich mit einem Problem oder Projekt beschäftigen, beteiligen. Man kann die Dozentengruppen auch als Produktgruppen bezeichnen. Das Produkt besteht hier aus der Vorbereitung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation der Probleme oder Projekte. Zur Vorbereitung und Durchführung werden oft getrennte Produktgruppen organisiert. Die Produktgruppen arbeiten als autonome, selbststeuernde Dozentengruppen, die die Verantwortlichkeit für die Realisierung von Lernzielen in bestimmten Studienabschnitten übernommen haben. Der primäre Unterrichtsprozess liegt hier nicht in den Aktivitäten der Dozenten, sondern im Lernprozess der Studenten.

Gegenstand der Organisation des Unterrichts ist nicht die Anzahl der Vorlesungsstunden der Dozenten, sondern die erwünschten Studienaktivitäten der Studenten. Als Planungseinheit gilt hier nicht der Stundenplan, sondern die Studienplanung der Studenten. Die selbststeuernden Produktteams planen die Studienwoche der Studenten, mit Bürozeiten, Treffen mit Coaches und Sachverständigen, evtl. werden instruktive Vorlesungen abgeboten. Der Vorlesungsplan hat aber seinen Platz als Rahmenplan für die studentischen Lernaktivitäten verloren.

8. Konsequenzen aus der neuen Unterrichtskonzeption

Im klassischen Lehrbetrieb	Im modernen Lehrbetrieb
Vorlesungsplan	Lernplan der Studenten
Fächer	Problemaufgaben oder Projektaufträge
Dozent	Produktteam

Konsequenzen des »Lernen zu lernen« für die Studienplanung

8.2 Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung der Hochschuldozenten

Der Dozent als Coach braucht andere Fähigkeiten als es im Modell des Dozenten als Vorzeigefigur üblich war. Als Coach begleitet er den Gruppenprozess in den Unterrichtsgruppen sowie den Lernprozess. Bei der Förderung eines aktiven Lernprozesses setzt der Coach Techniken ein, die viel von seinem Verständnis und der Sensibilität für das Lernen erfordern. Seine Facherkenntnisse sind zwar wichtig, er darf sie aber nicht unvermittelt lehren. Der Dozent setzt seine Facherkenntnisse so ein, dass es den Studenten bei der Selbstfindung hilft. Die Vorbereitung einer Problemaufgabe oder eines Projekts besteht aus der Verfassung von Projektanleitungen, Problemskizzen und Blockbüchern, die den Studenten im problemgesteuertem Lernen durch den Lernstoff führen.

Die Erfolgschancen der neuen Unterrichtsformen sind sehr mit der Vorbereitung der Projektanleitungen und Blockbücher durch das Dozententeam verbunden. Für die Fort- und Weiterbildung der Dozenten hat der Wandel im Lehrbetrieb schwerwiegende Folgen. Die fachinhaltliche Schulung bleibt von großer Bedeutung. Dazu braucht der Dozent Übung in der Begleitung von Unterrichtsgruppen. Der Coach soll lernen, wie er die eigenen Sacherkenntnisse einsetzt, ohne diese direkt vorzugeben. Außerdem ist Schulung in der Entwicklung von Problemaufgaben und Projekten erwünscht. Der Coach schafft die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Lernprozess durch Anleitungen und Studienführung.

Die Auswahl der Problemaufgaben und Projektaufträge sollte unter Aspekten der Lebensechtheit vorgenommen werden, das heißt, dass sie relevant bezüglich der späteren Berufspraxis sein müssen. Die neuen Unterrichtsformen orientierten sich deshalb sehr stark an der beruflichen Praxis. Dozentenpraktika, Betriebsbesuche, Gastvorlesungen sind Mittel die die Praxiserkenntnisse der Dozenten gewährleisten können. Der Dozent braucht Fähigkeiten im Umgang mit den modernen Medien, so dass er wenigstens die Kommunikation mit Studenten über e-Mail, Chatboxes und Diskussionsgruppen im Internet gestalten kann. Die neuen Medien erleichtern und ermöglichen die ständige Rückkopplung der Lernergebnisse mit Studenten.

Im klassischen Lehrbetrieb	Im modernen Lehrbetrieb
Fachliche Entwicklung	Fachliche Entwicklung
Praxiserkenntnisse, aber nicht immer unbedingt notwendig	Praxiserkenntnisse sind richtung- weisend für die Problemaufgaben und Projektaufträge
Präsentationstechniken sind von allergrößter Bedeutung	Präsentationstechniken sind gelegentlich nützlich
Skripte schreiben	Studienanleitungen schreiben
Moderne Medien werden gelegent- lich als Kommunikationsmittel eingesetzt	Moderne Medien als Kommunika- tionsmittel mit Unterrichtsgruppe unbedingt erforderlich

Der Bedarf an Fort- und Weiterbildung für Hochschuldozenten in den beiden Lehrsystemen

8.3 Konsequenzen für die Rahmenbedingungen der Lernumgebung

Der Ansatz »Lernen zu lernen« stellt hohe Anforderungen an die Gruppengröße, die Räumlichkeiten und an die für Studenten verfügbare Informationstechnologie. Mangelhafte Rahmenbedingungen spiegeln sich in sehr negativen studentischen Bewertungen des neuen didaktischen Systems wider. Im neuen Lehrbetrieb werden die Akzente in der Raumnützung der Hochschule anders gesetzt werden.

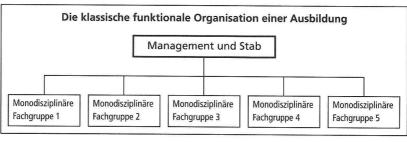
Alles hängt aber davon ab, ob der »problemgesteuerte Unterricht« und der »projektorientierte Unterricht« in Reinform durchgeführt werden. Das passiert nur in den seltensten Fällen. Die meisten Hochschulen entscheiden sich für Mischformen. In beiden neuen Ansätzen wird die herkömmliche Seminarform verschwinden. Die Großveranstaltung wird ihre Instruktionsfunktion behalten können. Die kleineren Seminare waren ursprünglich zur Übung und zum Lehrgespräch gedacht. Gerade diese Funktion kann von der Unterrichtsgruppe übernommen werden. Die kleineren Räumlichkeiten könnten, so gesehen, zum Großteil als Projekträume für die Unterrichtsgruppen umgebaut werden. Wenn die Projekträume auch zum Selbststudium von den Studenten genützt werden können, wird das die Mediathek¹ entlasten. Gerade während der Übergangszeit vom alten zum neuen Konzept gibt es in vielen Hochschulen noch wenig Projekträume. Die Mediathek jedoch wird dann schon ziemlich von den aktiv ler-

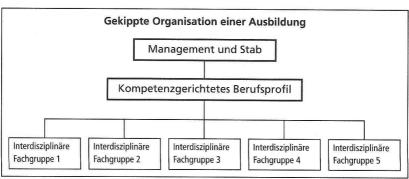
¹ Die Mediathek verfügt neben der üblichen Bibliothekausstattung mit Büchern und Zeitschriften über neuere mediale Mittel, wie z.B. CD-Rom, Videogeräte und Internetzugänge.

nenden Studenten in Anspruch genommen. Auf die Mediathek kommt mit den neuen Ansätzen die Herausforderung, ihre Bücher- und Zeitschriftenvorräte aufzustocken. Problemaufgaben oder Projektaufträge, die die studentischen Aktivitäten zukünftig steuern werden, haben zur Folge, dass viele Studentengruppen gleichzeitig auf die gleichen Wissensressourcen zurückgreifen möchten.

Im klassischen Lehrbetrieb	Im modernen Lehrbetrieb
Zwei Typen von Vorlesungsräumen: der kleinere für die Seminare und der große für die Großveranstaltungen	Weniger Vorlesungsräume zugunsten vieler Räume für Unterrichtsgruppen bis zu zehn Studenten
Wenig Projekträume für Gruppen- arbeiten	Viele Projekträume für Gruppen- arbeiten
Mediathek nur in Phasen der Diplomarbeit sehr wichtig	Mediathek ist sehr wichtig für die studentischen Suchprozesse
PCs sind an zentralen Stellen verfügbar	Die Zahl der PCs soll vergrößert werden, teilweise werden sie in den Gruppenräumen installiert

Konsequenzen des neuen Lehrbetriebs für die Rahmenbedingungen der Lernumgebung in der Hochschule





Das »Lernen zu lernen«-Konzept im Mittelpunkt der Kritik

Der projektorientierte Unterricht, das Kompetenzlernen und das problemgesteuerte Lernen sind Operationalisierungen des »Lernen zu lernen«-Konzepts. Ob es sich um ein Proiekt, die Gesamtheit der Kompetenzen, oder ein Problem handelt, in allen Fällen stehen Aktivitäten der Studenten am Anfang der Planung, Organisation und Durchführung des Lehrbetriebs. An die Stelle des herkömmlichen dozentorientierten Unterrichtsmodells, tritt im »Lernen zu lernen «-Konzept eine studienorientierte Lehrpraxis, die sich an den Lernprozessen der Studenten orientiert. Den studentenorientierten Unterricht will ich daran festmachen, dass eine aktive Verarbeitung des Lernstoffes an der Hand von Aufgaben stattfindet, im Regelfall in einer Unterrichtsgruppe, wobei der Student in einem Prozess der Selbsttätigkeit sein eigenes Lernbedürfnis definiert. Bei der Betreuung im Rahmen des »Lernen zu lernen« hat der Dozent eine coachende Rolle eingenommen: er versucht als Katalysator der studentischen Lernprozesse, sozusagen als »Hebamme«, neuer Einsichten und Fähigkeiten zu wirken. Im »Lernen zu lernen«-Konzept steht somit nicht der Dozent als derjenige, der mit seiner Gießkanne unaufhörlich Wissen auf die Pflänzchen (die Studenten) gießt im Mittelpunkt, sondern der Student mit seinen Lernprozessen.

Das klassische Rollengefüge zwischen Dozent und Student hat sich somit grundlegend geändert. Aus der Praxis des neuen Lernens geht die Erfahrung hervor, dass nicht alle Beteiligten, seien sie Dozent oder Student, sich in der neuen Rolle zurechtfinden. Sowohl Dozenten als auch Studenten tun sich manchmal schwer mit dem neuen didaktischen Konzept des »Lernen zu lernen«. Dafür gibt es einige verständliche Gründe.

Wir wollen uns mit einigen kritischen Faktoren des »Lernen zu lernen«-Modells befassen, sowohl aus der Sichtweise der Dozenten, als auch aus der der Studenten.

Die Stärken des »Lernen zu lernen«-Lehrbetriebs bestehen darin, dass die Hochschuldozenten als Team ein Gesamtentwurf für das Curriculum entwerfen. An die Stelle der einzelnen Fächer und ihrer Vertreter tritt das Berufs- und Ausbildungsprofil des Absolventen als maßgebendes Prinzip für die inhaltliche

und didaktisch-methodische Gestaltung der Lehre. Dozenten werden gezwungen über den eigenen Tellerrand zu schauen, wenn die angestrebten studentischen Kompetenzen fachübergreifend thematisiert werden. In dem Sinne hat die Planung und Organisation des Lehrbetriebs einen Wandel von Dozentorientierung in Richtung Studentorientierung gemacht. Bildlich gesprochen kann man hier von einem »gekippten Lehrmodell« reden. Siehe das »gekippte Modell des Lehrbetriebs« im Vergleich zum »herkömmlichen Modell«.

Prüfungsunterlagen werden gemeinsam entwickelt und beurteilt. Der klassische, fachorientierte Dozent wird gezwungen sich in eine andere Dozentensprich Coach-Rolle zu begeben. Die Integration von Fächern unter dem Nenner der Probleme, Projekte oder Kompetenzen hat in der Tat zu ausführlicher Kommunikation über Lehrinhalte und Zusammenhang zwischen den Fächern geführt. An die Stelle der Freiheit der Dozenten ist die gemeinsame Verantwortung für das Curriculum getreten. Die Entwicklung des Hochschullehrbetriebs zu einem Teamprodukt ist als Arbeitsmethode sicherlich als ein Schritt nach vorne zu sehen. Soweit die heile Welt der perfekten Durchführung des kompetenzorientierten Unterrichts. Hinter den Stärken verbergen sich zu gleicher Zeit die Schwächen dieses Systems. Im nachfolgenden werden sie genannt:

- Der Ansatz fördert, dass Dozenten willig und fähig sind als Team aufzutreten. Hochschuldozenten haben im Regelfall andere Sozialisationsmuster erlebt und haben sich aus anderen Gründen für den Lehrbetrieb entschieden.
- Das Dozententeam braucht dringend eine inspirierende Führung von einem Teammanager, der mit Vision und kommunikativem Geschick die Gruppenarbeit vorantreibt. Solche Hochschulkollegen sind relativ selten.
- Wenn, wie es in den neuen Unterrichtsformen üblich ist, Fächer integriert werden, verlieren die Dozenten die alten Stützpunkte, die traditionell von ihren Fächern oder Lehrstühlen ausgingen. Wenigstens im eigenen Vorlesungsraum und im Bereich des eigenen Spezialgebiets waren sie »Chef im eigenen Revier«. Diese Reviere an Hochschulen existierten in einer reinen Inselkultur, worin die Verantwortung für das Gesamtprodukt, nämlich den Studiengang längst aus dem Blickfeld verloren war. Der Dozent verliert somit an Freiheit. Change-Manager an Hochschulen werden ab und zu mit Kollegen konfrontiert, die offenen Widerstand leisten. Ein Großteil des Widerstands ist aber eher passiv: Dozenten versuchen, sich den neuen Coach-Rollen zu entziehen, leisten keinen aktiven Beitrag bei der Entwicklung des Lehrbetriebs.
- Im »Lernen zu lernen«-Lehrbetrieb nimmt die Zahl der Rollen der Dozenten zu: Fachexperte, Coach, Mentor, Curriculumentwickler, Teammanager. Kein Dozent wird sich einer Rollenmischung entziehen können. Die meisten Dozenten haben hierzu nicht die richtige Ausbildung erhalten, bzw. es fehlt ihnen an Affinität zu den neuen, mehr prozessorientierten Rollen. Die Rollenmischung ändert sich im Regelfall jährlich.
- Ein kritischer Punkt in den neuen Unterrichtsformen ist die Rolle des Tutors.

Der Tutor soll die Gratwanderung zwischen Beteiligung und Leitung gehen. In Problemstudien oder Projekten bekommt der Dozent oft Tutorrollen zugewiesen, die ihn in Situationen bringen, in denen er fachlich überfordert wird. Beispielsweise während einer Sitzung einer Unterrichtsgruppe geht der Organisationsspezialist die Betreuung eines Problems ein, das auch juristische und volkswirtschaftliche Aspekte beinhaltet. Der Tutor verfügt zwar über einen Leitfaden, der ihm von den Fachspezialisten gegeben wurde, bei inhaltlichen Fragen der Studenten bleibt ihm nicht anderes übrig als auf Kollegen zu verweisen. Das inhaltliche Nicht-Wissen der Tutoren dürfte die prozessuale Betreuung der Studenten fördern, es sind aber oft die fachlichen Erkenntnisse, die die Interventionsmöglichkeiten der Dozenten erleichtern, allenfalls sein Selbstvertrauen stärken. Der Dozent als Tutor hat somit das Problem die doppelte Aufgabe von Sachexperte und Prozessbegleiter zu kombinieren. Die inhaltliche Rolle fordert seine Fachkundigkeit. Im Falle eines für den Dozenten fremden Faches lebt seine Coachrolle vor allem von nicht-fachgebundener Kreativität und didaktischem Geschick.

Die schwächere Verbindung zwischen Dozent und Fach geht unweigerlich auch auf Kosten der fachlichen Erkenntnisse der Dozenten. Sein Wissen wird fachübergreifend, bezieht sich zudem mehr auf die Betreuung von Lernprozessen, wird somit aber oberflächlicher. Dieser Verlust an Konzentration auf ein Fachgebiet wirkt für viele Dozenten sehr demotivierend. Die Frage ist, ob auf der fachlichen Seite nicht zu viel Know-how und Motivationspotenzial für den Dozenten in den Hochschulen verloren geht.

Für Studenten hat der kompetenzorientierte Lehrbetrieb den Vorteil, dass der Unterricht auf das individuelle Maß zugeschnitten wird. Die Betreuung ist persönlich und die Zahl der Kontaktmomente vermehrt sich im Vergleich zum herkömmlichen Lehrbetrieb. Das neue Kontaktgefüge kann von dem Student auch als freiheitseinengend verstanden werden, weil sich in der Beziehung zwischen Student und Dozententeam mehr Verbindlichkeit entwickelt. Anders gesagt: der Student gerät häufiger unter Druck, zumal die Lernmethoden im neuen Lehrbetrieb auch einen aktiveren Studenten voraussetzen. Die Studenten werden mit folgenden Problemen konfrontiert:

Die vielen Teamarbeiten, die im kompetenzorientiertem Lehrbetrieb durchgeführt werden, schmälern die Möglichkeiten der Studenten durch individuelle Benotung hervorzustechen. Dafür werden aber wichtige Sozialkompetenzen, wie Teamfähigkeit gefördert. Der herausragende Student, so ist die Erfahrung, macht auch in Teams auf sich aufmerksam. Nichtsdestotrotz sollte der Lehrbetrieb dem Studenten die Möglichkeit einer individuellen Benotung geben. Dem bekannten Problem des Trittbrettfahrers kann durch zusätzliche individuelle Bewertung von Teilleistungen entgegengewirkt werden¹.

¹ Das Trittbrettfahrerproblem ist in diesem System vor allem über die sozialen Kompetenzen der Studenten zu lösen, die dieses Verhalten ansprechen und in der Gruppe korrigieren.

- Die Studenten beklagen sich häufig über den gestiegenen Arbeitsdruck. Wenn Vorlesungen durch Betreuung ersetzt werden, nehmen individuelle und Teamaufgaben teilweise den Platz der Klausuren ein. An die Stelle des früheren semestrigen Hürdenlaufs wird das Studium für Studenten so geregelter und intensiver.
- Verfügbarkeit der Dozenten: Wenn nicht mehr die Vorlesung, sondern die Rückkopplungsmomente zwischen Dozent und individuellem Student oder Unterrichtsgruppe im Mittelpunkt stehen, entwickelt sich die Kontaktmöglichkeit zur Achillesferse des neuen Unterrichtssystems. Von Studenten und Dozenten wird hier viel Flexibilität im Umgang mit einander erwartet. Studenten klagen oft über nicht-beantwortete E-Mails oder Dozenten, die Sprechstunden ausfallen lassen.

Auf der Ebene der didaktischen Gestaltung sind folgende Probleme für das System zu erwähnen:

- Es ist schwieriger im »Lernen zu lernen«-Konzept Kompetenzen zu bewerten, im Vergleich zur der Benotung der Erkenntnisse, wie es im herkömmlichen Lehrbetrieb der Fall war. Im kompetenzorientierten Unterricht steht der Wachstum der studentischen Kompetenzen im Vordergrund. Dieses Wachstum zu diagnostizieren und zu bewerten stellt die Hochschuldozenten vor neue Probleme. Dozenten und Studenten sollten hier vielleicht die Idee, dass studentische Leistungen genau zu benoten sind, als Scheinsicherheit aufgeben.
- Die Zusammenstellung und die Dynamik der Unterrichtsgruppe sind ausschlaggebend dafür, ob die Problemdiskussionen (im Falle des problemgesteuerten Lernens) eine gewisse Tiefe bekommt. Wenn die Unterrichtsgruppe im Falle des problemgesteuerten Lernens dem Siebensprung nachgeht, läuft sie Gefahr (vgl. Dolmans u.a., S. 23) ihre Aktivitäten zu ritualisieren, d.h. dass die sieben Schritten pflichtmäßig, ohne Phantasie und Begeisterung gegangen werden. Die Unterrichtsgruppe läuft unter Umständen in eine motivationelle Sackgasse, nämlich wenn es bei den Studenten an Begeisterung für den Suchprozess fehlt. Im »Lernen zu lernen«-Konzept wird die Unsicherheit der Studenten im Umgang mit dem Problem oder Projekt, mit den Lernmaterialien, mit der Gruppe und mit Dozenten geschürt. Nicht alle Studenten sind für so viele Unsicherheiten zu begeistern. Der Dozent hat die Aufgabe, vor allem in der Brainstormingsphase des Siebensprungs, der Unterrichtsgruppe mit Inspiration auf die Sprünge zu helfen. Sonst werden die sieben Sprünge sozusagen »blind« angewendet, ohne dass die Vorkenntnisse des Studenten aktiviert werden und die Zusammenhänge zwischen den Erkenntnissen, die eingebracht werden, erkannt werden. Es ist überflüssig zu erwähnen, dass im Falle einer Ritualisierung der sieben Schritte des problemgesteuerten Lernens, die Arbeit in der Unterrichtsgruppe demotiviert. Wenn Studenten aus den Sitzungen der Unterrichtsgruppe wegbleiben, stellt sich die Frage wie die Gruppenarbeit normalisiert werden kann. Die Einführung ei-

- ner Anwesenheitspflicht kann hier nach hinten losgehen, weil somit die internale Motivierung der Studenten untergraben wird.
- Der Ansatz der individuellen Verknüpfung von alten und neuen Erkenntnissen und Fähigkeiten hat dazu geführt, dass von jedem Studenten eine Übersicht der Kompetenzen angefertigt und weiterhin beibehalten wird, nämlich in der Form einer digitalen Kartei. Ziel dieser individuellen digitalen Karteien ist es, die Entwicklung der studentischen Kompetenzen festzuhalten und kontrollierbar zu machen. Das Verwaltungssystem muss daher mit viel mehr Informationen über studentische Leistungen als früher klarkommen. Die Lösung einer digitalen Kartei setzt voraus, dass ein gut funktionierendes EDV-System vorhanden ist. Leider können viele studentische Leistungen, wie Aufsätze, Projektberichte nicht digital aufgeschlagen werden, der Aufwand wäre zu groß.

Im Moment wird an niederländischen Hochschulen an neuen Anforderungsprofilen für Hochschuldozenten gearbeitet. Sowohl die Personalbeurteilung, als auch die Einstellung von neuen Kollegen steht jetzt schon unter dem Einfluss des »neuen Stils« des Kompetenzprofils der Hochschuldozenten. Einerseits wird künftig ein neuer Typus von Dozenten die studentische Förderung als Herausforderung aufnehmen, anderseits wird es die größere Aufgabe sein mit der alten Belegschaft die Neudefinition der dozentischen Aufgaben aufzunehmen. Hierzu wurde an den meisten Hochschulen ein Prozess der Organisations- und Personalentwicklung initiiert. Ohne »Hochschulentwicklung«, wobei Selbstverständlichkeiten zur Diskussion gestellt werden, wird sich die Einführung neuer pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Konzepte als aussichtsloser Weg herausstellen.

Endevaluierung eines »Lernen zu lernen«-Projekts

Checkliste für den Auftrag	
→ Die Lernziele waren deutlich	
→ Der Auftrag war ausreichend deutlich formuliert	
→ Der Auftrag war nicht zu leicht	
→ Der Inhalt war fordernd	
→ Es gab ausreichende Möglichkeiten, Informationen zu finden	
→ Der Auftrag hatte einen deutlichen Bezug zur Berufspraxis	

Cl	heckliste für das Gruppenmanagement durch Studenten	
→	Es wurde ein deutlicher Arbeitsplan gemacht	
\rightarrow	Es wurde eine Arbeitsteilung gemacht	
\rightarrow	Die Arbeitsplanung wurde bewacht und evaluiert	
\rightarrow	Die Termine für Gruppentreffen wurden eingehalten	
→	Die Studenten haben einander auf Probleme in der Gruppenarbeit angesprochen	
→	Die Studenten haben Konflikte ausgesprochen und versucht, zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen	
\rightarrow	Man hat sich um eine gute Atmosphäre bemüht	
→	Die Studenten haben einander auf das Einhalten von Verabredungen und Terminen angesprochen	
→	Die Gruppentreffen hatten einen geordneten Verlauf (TOP-Liste, Protokoll, Aktionsplanung)	

Checkliste für die Betreuung durch den Coach	
→ Die Lernziele waren deutlich erklärt	
→ Der Coach war während den Treffen anwesend	
→ Der Coach war ansprechbar (e-Mail)	
→ Der Coach hat sich für den Fortgang des Projektes interessiert	
→ Der Coach hat durch gezielte Fragen der Gruppe oft auf die Sprünge geholfen	
→ Der Coach hat sich bemüht zu helfen, als innerhalb der Gruppe Probleme bestanden	۵
→ Der Coach hat den Vorsitzenden zusätzliches Feedback gegeben	
→ Der Coach hat der Gruppe auf ihre Arbeitsweise Feedback gegeben	
→ Der Coach zeigte sich für Kritik an seiner Funktionsweise empfänglich	

Ch	neckliste für die Lernumgebung	
→	Es waren Räumlichkeiten, die für Gruppenarbeiten geeignet sind, verfügbar	٥
→	Die Gruppenräume war ausreichend ausgestattet: Tafel, Schrank für die Gruppensachen, evtl. PC	۵
→	Im allgemeinen sind in der Hochschule ausreichend PC, Drucker und evtl. Telefonanschlüsse verfügbar	٥

Literatur

De Bie, Dick, Gerritse, Jaap J., Onderwijs als opdracht, Houten/Diegen, 1999.

Blom, Herman, Der Professor als Coach, in: Die Neue Hochschule, 1999/4, S. 23-24.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P., Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher 18 (1), 1989, S. 32-42.

Dolmans, D., Wolfhagen, H.A.P., Van der Vleuten, C., Wijnen, W., Probleemgestuurd onderwijs: Mythes en merites, Groningen, 1999.

DOZ-Boek 3, didactisch vademecum, elfde druk, Utrecht, 1998.

Faix, Werner G., Buchwald, Christa, Wetzler, Rainer, Skill-Management: Qualifikationsplanung für Unternehmen und Mitarbeiter, Wiesbaden, 1991.Freudenthal, H., Revisiting mathematics education, Dordrecht, 1991.

Gijselaers, W.H. & Schmidt, H.G. (1995), Effects of quantity of instruction on time spent on learning and achievement. Educational Research and Evaluation, 1, 183-201.

Gräsel, Cornelia, Mandl, Heinz, Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern, in: Personalführung 6/1999, S. 54-62.

Hanzehogeschool, Afdeling Management, Economie en Recht/Fiscale Economie, Vaardig in de propedeuse?, studentenhandleiding, 1998, Groningen

Hanzehogeschool, Faculteit Economie, Uitdagend en praktijkgericht, eindrapport projectgroep orientatie didactisch concept, 1997, Groningen

Hanzehogeschool, Afdeling Management, Economie en Recht/Fiscale Economie, Handleiding voor de coach, Groningen, 1998

Hanzehogeschool, Studiengang Betriebswirtschaft an der IBS, Anleitung zum Projektunterricht, 1998/1999, Groningen

Kolb, D.A., Experimiental learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.

Korthagen, F.A.J., Leraren leren leren, realistisch opleidingsonderwijs, geinspireerd door Ph. A. Kohnstamm, Amsterdam, 1998.

Schmidt, H.G., Drie factoren die verhinderen dat mensen zelfstandig leren kennis verwerven, in. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 1997/1, S. 26-33.

Schmidt, H.G., Moust, J.H.C., Probleemgestuurd onderwijs, praktijk en theorie, Groningen, 1998.

Rauen, Christopher, Coaching, Innovative Konzepte im Vergleich, Göttingen, 1999.
 Ritzen, J.M.M., Investeren in mensen, in: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 1997/1, S. 18-25.

Romme, A.G.L., Naar samenwerkend leren in het universitair onderwijs, in Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 1998/2, S. 45-49.

Rijkers, Jan, De opleider als Coach in bedrijfsopleidingen, in: De Ruijter, Jan (Hrsg.), De Docent als Coach, 2de druk, Baarn, 1998, S. 109-136.

Senge, P., Die fünfte Disziplin, Stuttgart, 1999

Staufenbiel, Joerg E., Berufsplanung für den Managementnachwuchs, 19. Auflage, Köln, 1998.

Stuart, J. & Rutherford, R.J.D. (1978), Medical Students' concentration during lectures. The Lancet, 312, 514-516.

Vleuten, C.P.M. van der, De Intuitie voorbij, in: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 1997/1, S. 34-46.

Verhoeven, Willem, Van Vlerken, Anita, De basisprincipes van coaching, in: De Ruijter, Jan (Hrsg.), De Docent als Coach, 2e druk, Baarn, 1998

Vermunt, Jan, Leerstijlen en sturen van leerprozessen in het hoger onderwijs, naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken, Amsterdam/Lisse 1992.

Vlerken, Anita van, Verhoeven, Willem, Coaching in het onderwijs, in: De Ruijter, Jan (Hrsg.), De Docent als Coach, 2e druk, Baarn, 1998.

Whitmore, John, Coaching für die Praxis, Frankfurt am Main, 1994.

Moderation in der Hochschule

Ochon längst hat sich die Moderationsmethode in der Wirtschaft als eine effektive, ergebnisorientierte Arbeitstechnik durchgesetzt. Sie ist interaktiv. macht schnell Betroffene zu Beteiligten. Mit "Moderation in der Hochschule" setzt Professor J. Freimuth dieses Konzept höchst kreativ für die unterschiedlichen Fachbereiche und Problematiken im Hochschulbereich ein. Das Buch beschäftigt sich mit Reform-

ansätzen und mit der Frage, wie man Studenten so auf die Berufspraxis vorbereitet, dass sie ihr akademisches Wissen auch anwendungsorientiert benutzen und nicht an Alltagsproblemen scheitern werden.

er Leser findet aktivierende Lehrmethoden und neue Ansätze anhand vieler Fallbeispiele. Sie thematisieren Transferorientierung, den Umgang mit Komplexität, die Verbesserung der Dialogfähigkeit und die Bearbeitung von Konflikten. So zeigt der Autor, wie man mit der Moderationsmethode z.B. ein Hochschulleitbild entwickeln, die Standortbestimmung eines Fachbereichs durchführen, einen neu eingerichteten Studiengang evaluieren, einen Workshop zur Einigung über Foschungsprioritäten veranstalten oder ein Beratungskonzept für Langzeitstudenten entwickeln kann. Die Techniken der Moderationsmethode werden umfassend erklärt. auf den Hochschulalltag bezogen dargestellt. Damit leistet Freimuth einen wichtigen Beitrag zur Reform einer "Schlüsselindustrie", auf die Politik, Wirtschaft und Gesellschaft mit großer Sorge schauen - die Hochschule.





Band 3 der Reihe Moderation in der Praxis

Joachim Freimuth
MODERATION IN DER HOCHSCHULE
Konzepte und Erfahrungen in der
Hochschullehre und Hochschulentwicklung
199 S., zahlr. Abb.,
ca. 54,– DM, 394,– öS, 49,– sFr
ISBN 3-922789-62-5

Windmühle GmbH

Verlag und Vertrieb von Medien

Goßlerstraße 22/24 D-22587 Hamburg Postfach 551080 D-22570 Hamburg Tel. 040/86 83 07 Fax 040/866 31 23 e-mail:





Dieses Buch leistet einen Beitrag zur Debatte über eine neue Hochschule. Die behandelten Probleme und deren mögliche Lösungswege sind nicht nur dem Hochschulbereich vorbehalten, sondern lassen sich auch auf die Schule und auf den Fort- und Weiterbildungsbereich übertragen.

Der Hochschulbereich in Deutschland steckt in einer Krise. Dafür gibt es viele Gründe: die Lehr- und Lernkonzepte sind sehr fragwürdig geworden, die Studienzeit ist im Durchschnitt zu den Nachbarländern zu lang und wenig effizient. Ein Problem liegt auch in der Organisation der Hochschulen, die sowohl für Studenten, als auch für Dozenten sehr unverbindlich ist.

Der Autor hat Erfahrungen mit den Hochschulsystemen in Deutschland und den Niederlanden gesammelt. Diese fliessen ein in die kritischen Bemerkungen und praktischen Vorstellungen sowohl für einen anderen Lehrbetrieb als auch eine neue Hochschulorganisation in Deutschland. Als Eckwert eines neuen Lehrbetriebs schlägt er das pädagogisch-didaktische Konzept des »Lernen zu Lernen« vor: Der Dozent übernimmt hierbei die Rolle des Coaches, der die Studenten während ihres Studiums begleitet und unterstützt.

Der Autor Dr. Herman Blom baute den deutschsprachigen Studiengang Betriebswirtschaft an der International Business School (IBS) der Hanzehogeschool Groningen auf und leitete ihn von 1996-99. Er verbrachte 1999/2000 ein »sabbatical year« in der Abteilung Betriebliches Bildungswesen einer großen Versicherung in Stuttgart und dozierte als Gastprofessor zum Thema »Internationales Management« an der Fachhochschule Merseburg.



www.luchterhand.de