

Katrin Stolz & Antonia Scholkmann

Modulübergreifende Studiengangentwicklung – das Beispiel hochschuldidaktischer Planungs- kompetenz

Zusammenfassung

Die bildungspolitischen Vorgaben des Bologna-Prozesses und neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu Anforderungen an das Lehrhandeln in Hochschulen erforderten am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung die Überarbeitung des Studienganges Master of Higher Education. Im folgenden Text diskutieren wir die Herleitung und modulübergreifende didaktische Modellierung professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz innerhalb dieses Studienganges als Beitrag zur Diskussion um kohärente Lernprozessgestaltung.

Schlüsselwörter

Studiengangentwicklung; Planungskompetenz; Kompetenzorientierung; Modulplanung

Cross-modular curriculum planning – the example of higher education planning competence

Summary

The political agenda of the Bologna process as well as new affordances for professional actions of university teachers led the University of Hamburg's Center for Higher and Further Education into a revision process of its master program for Higher Education. In the following text the theoretical conceptualization and didactic modeling of higher education planning competence are presented, which served as a blueprint for a coherent instructional design in this program.

Keywords

Curriculum development; planning competence; competence orientation; module planing

1 Problemlage

Die bildungspolitischen Vorgaben des Bologna-Prozesses verändern neben Lehre und Studium implizit auch das Anforderungsprofil an Hochschullehrende in Bezug auf die Planung, Durchführung und Evaluation universitären Lehrens und Lernens. Damit muss auch das intendierte Lernergebnis hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungen reformuliert werden. Vordergründig handelt es sich bei dieser neuen Zielsetzung hochschuldidaktischer Curricula darum, Hochschullehrende zur „Bologna-konformen“ (Senger 2012b, S. 376) Gestaltung von Lehre zu befähigen. Jedoch sollten hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen keine „Trainingslager“ (Euler 2011) für Hochschullehrende zur bolognagerechten Lehrgestaltung darstellen.

Aktuelle Diskussionen um Bildungsräume in Hochschulen sowie die Widerstände Hochschullehrender gegen ‚Kompetenzorientierung‘ und Bologna zeigen die Notwendigkeit, in hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungen bildungstheoretische Auseinandersetzungen und vorhandene Lehrkonzeptionen der Hochschullehrenden zu berücksichtigen (vgl. u.a. Ho 2000, Trautwein & Merkt 2013). Andernfalls besteht die Gefahr, dass das intendierte Lernergebnis hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildungen aufgrund innerer Widerstände vornehmlich als träges Wissen (Renkl 1996) abgelegt und nicht durch Reflexion handlungsleitend wird. Hinzu kommen die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse zum professionellen Lehrhandeln von Hochschullehrenden, das sich demnach auch durch die Kompetenz zum Umgang mit dilemmatischen Handlungssituationen auszeichnet (Wegner & Nückles 2011, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage wurde es im Wintersemester 2012/13 notwendig, im Studiengang *Master of Higher Education* am Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg eine neue Modellvorstellung professioneller hochschuldidaktischer Handlungskompetenz zu entwickeln. Der berufsbegleitende Studiengang *Master of Higher Education* umfasst 60 Leistungspunkte und besteht aus den vier grundlegenden Modulen Planungskompetenz, Leitungskompetenz, Methodenkompetenz und Medienkompetenz, sowie einem studienbegleitenden Modul Lehrkompetenz (vgl. Schulmeister 2005, Merkt 2006, 2011). Eine Neuausrichtung des Moduls Planungskompetenz bot hier die Möglichkeit, die genannten Forderungen als handlungsleitend für die inhaltliche und didaktische Re-Konzeptualisierung in diesem sowie im studienbegleitenden Modul Lehrkompetenz modellhaft für die Entwicklung des Gesamtstudienganges umzusetzen. Hierzu erfolgte zunächst eine inhaltliche Konzeptualisierung und Präzisierung der Teildimensionen des Begriffs ‚Planungskompetenz‘. Diese wurden im Weiteren als theoretisch fundierte Grundlage für die didaktische Neumodellierung von Lernangeboten auf der Ebene des Moduls Planungskompetenz selbst sowie im studienbegleitenden Modul Lehrkompetenz herangezogen (für eine Übersicht siehe Abbildung 1).

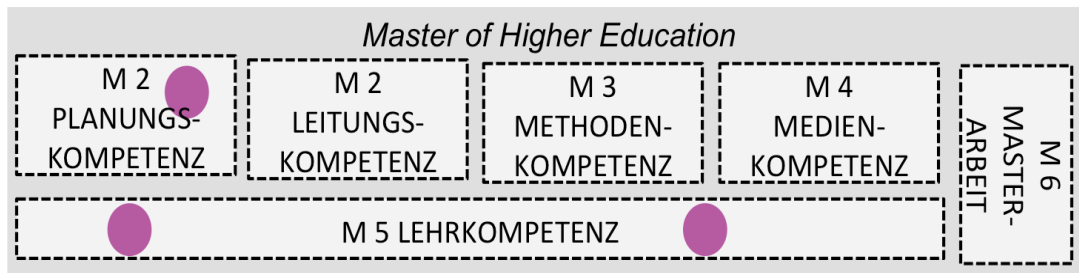


Abb. 1: Die Module des Studiengangs sowie Verortung der vorgestellten Re-Konzeptualisierungen

Der hier vorgestellte Text geht auf die Neuausrichtung des Moduls Planungskompetenz seit dem Wintersemester 2012/13 auf der Basis einer theoretisch begründeten Modellvorstellung hochschuldidaktischer Planungskompetenz ein, die als Leitkonzept für die Neuausrichtung der didaktisch begründeten Lernangebote herangezogen wurde. Das Konzept einer modulübergreifenden didaktischen Modellierung von Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb ergibt sich wesentlich aus der in Abschnitt 2 dieses Beitrags vorgestellten inhaltlich-theoriebasierten Fundierung und plädiert damit für die genaue Beachtung des Zusammenspiels von inhaltlichen und didaktisch-konzeptuellen Aspekten bei der kohärenten Gestaltung von Lernprozessen in Studiengängen.

2 Professionelle hochschuldidaktische Planungskompetenz – ein dreidimensionales Konstrukt

Hochschuldidaktische Planungskompetenz kann in einem dreidimensionalen Modell gedacht werden, das die folgenden drei Teilkompetenzen umfasst (vgl. Abb. 1):

1. Die Kompetenz zur kompetenzorientierten Planung von Lehre
2. Bildungstheoretische Kompetenz und
3. Die Kompetenz als *dilemma manager*.

Ein solches Modell stellt ein erweitertes Verständnis professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz dar, das sich einerseits auf die gängige Auffassung hochschuldidaktischer Planungs- und Gestaltungskompetenz bezieht (vgl. Paetz, Ceylan & Fiehn 2011, Schaper 2012, Senger 2013), darüber hinaus aber auch die Theorielinie zur pädagogischen Professionalität mit einbezieht, die Wegner & Nückles (2011, 2012) für das Feld universitärer Lehre aufgearbeitet und empirisch fundiert haben.

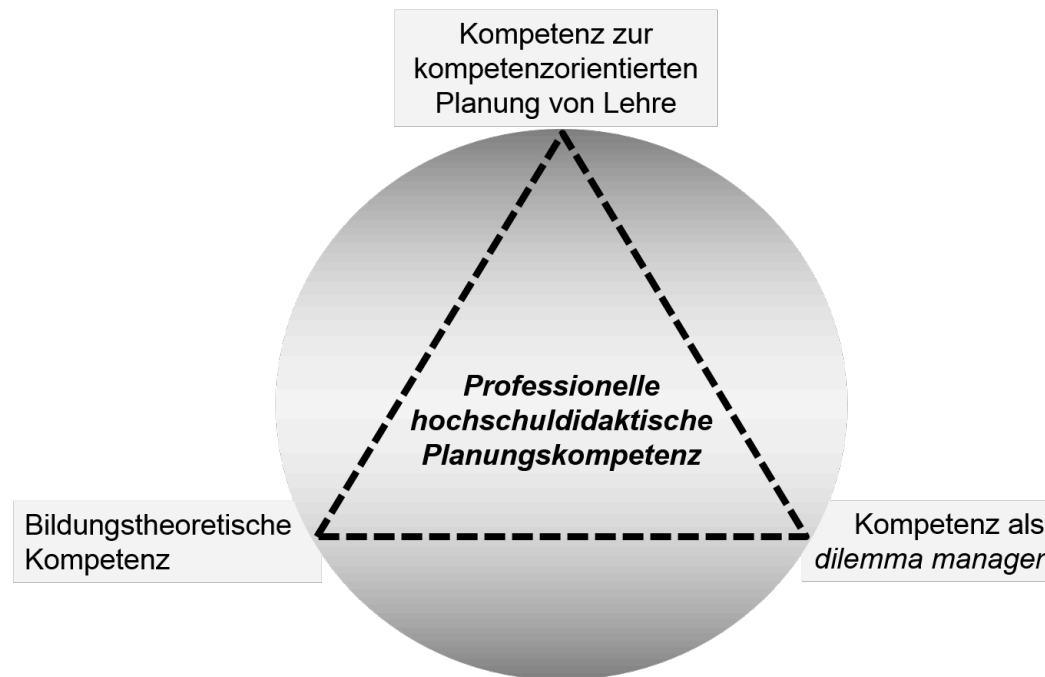


Abb. 2: Professionelle hochschuldidaktische Planungskompetenz als dreidimensionales Konstrukt

2.1 Hochschuldidaktische Planungskompetenz als Kompetenz zur kompetenzorientierten Planung von Lehre

Die Orientierung und bildungstheoretische Rückbindung der Planung von Lehrveranstaltungen, Modulen und Studiengängen an die Bologna-Richtlinien im Sinne einer kompetenzorientierten und damit ‚bolognagerechten‘ Planung und Gestaltung von Lehre stellt eine wichtige Referenz bei der Konzeption von hochschuldidaktischen Angeboten zur Entwicklung von Planungskompetenz von Hochschullehrenden dar. In diesem Sinne ist eine konsistente Planung von Studium und Lehre an den Richtzielen und -linien der Bologna-Reform für hochschulisches Lehren und Lernen auszurichten: Lehrende sollen in die Lage versetzt werden, einzelne Lehrsituationen, ganze Veranstaltungen sowie im Weiteren auch Module und Studiengänge so zu planen, dass alle darin auftauchenden Elemente dem Leitgedanken der Kompetenzorientierung sowie darauf aufbauend dem lebenslangen Lernen dienen (European Union, 2006).

Zur kompetenzorientierten und im Sinne des *constructive alignment* (Biggs & Collis 1982, Biggs & Tang 2009) abgestimmten Gestaltung von Lehre und Studium formulierten Schaper et al. in ihrem „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ (2012) notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen (vgl. im Folgendem Schaper u. a. 2012, S. 80 f). Hochschullehrende sollen ihnen nach im Anschluss an eine hochschuldidaktische Weiterbildung fähig sein:

- Kompetenzziele für Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge zu bestimmen und zu formulieren,
- kompetenzorientierte und am intendierten Lernergebnis ausgerichtete Lehr-Lern-Arrangements und Prüfungsformate zu konzipieren,

- auf der Mikroebene des didaktischen Handelns, unter Berücksichtigung der Konsistenz Ziele – Lehr-Lernarrangement – Prüfen, Lehren und Lernen kompetenzorientiert zu gestalten,
- die Lehre an einem Rollenverständnis als Lernbegleiter auszurichten, d.h. den Einsatz lernprozessförderlicher Arrangements und Methoden konsequent umzusetzen,
- Studierenden kompetenzorientiert zu prüfen, geeignete Prüfungsformate und Aufgaben und das konkrete Prüfungssetting kompetenzförderlich zu konzipieren,
- die durch die Modularisierung notwendiger gewordene Teamarbeit und organisationsentwickelnden Maßnahmen bei der Entwicklung eines Curriculums zu berücksichtigen,
- kompetenzorientierte Lehre zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

2.2 Hochschuldidaktische Planungskompetenz als Kompetenz zur Berücksichtigung von (ungeplanten) Bildungsprozessen (Bildungstheoretische Kompetenz)

Wie bereits eingangs skizziert, kann die Dimensionierung hochschuldidaktischer Planungskompetenz nicht auf die Planung kompetenzorientierter Lehre im Sinne eines *constructive alignments* beschränkt werden, sondern erfordert darüber hinaus die lern- und bildungstheoretische Reflexion der bildungspolitischen Vorgaben. Eine solche Auseinandersetzung kann einen Weg darstellen, einen *conceptual change* bei den Hochschullehrenden (Ho 2000) herbeizuführen und die Bereitschaft zu entwickeln, Lehre kompetenzorientiert zu gestalten.

Im Lichte eines bildungstheoretisch orientierten Verständnisses von Lehre muss die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse ausgehend von intendierten Lernergebnissen linear im Sinne des *constructive alignments* zu planen, in Frage gestellt werden. So vertritt Eugs-ter (2012) die Position, dass Bildungsprozesse als überraschende Ereignisse ungeplant gerade an den Bruchstellen des *constructive alignments* auftreten. Land, Cousin & Meyer weisen auf die Rekursivität von Lernprozessen hin:

The need for the learner to grasp threshold concepts in recursive movements means that they cannot be tackled in a simplistic ‚learning outcomes‘ model where sentences like ‚by the end of the course the learner will be able to...‘ undermine, and perhaps do not even explicitly recognize the complexities of the transformation a learner undergoes. (2004, 59f.)

Welche didaktischen Implikationen hat die Berücksichtigung von Bildungsprozessen als unplanbare, überraschende Prozesse? Bildungsprozesse müssen in der eigenen Lehre als solche erkannt werden und verlangen insofern eine bildungspraktische Analysekompetenz seitens der Hochschullehrenden. Reflexionskompetenz wird an der Bruchstelle des *constructive alignments* in der Öffnung des Plans und der Verständigung über das ‚überraschende Ereignis‘ erfordert. Bildungsprozesse als plötzlich auftretende Ereignisse müssen einerseits eingeplant werden, andererseits aber auch in der Situation unter Berücksichti-

gung des Lernsystems gestaltet werden. Auch individuell und in der Lerngruppe auftretende Bildungsprozesse müssen dabei gesteuert werden.

Nach Abschluss des Moduls Planungskompetenz sollen die Teilnehmenden des Masters of Higher Education fähig sein, Lehre bildungstheoretisch zu reflektieren und offen für unintendierte Bildungsprozesse zu gestalten. Dies umfasst Kenntnisse und Fähigkeiten, um

- Bildungszielen im universitären Lehren und Lernen eine Bedeutung zumessen und jenseits des *constructive alignments* Bildungsprozessen als „überraschende Ereignisse“ (vgl. Eugster 2011) flexibel Raum einzuplanen,
- Bildungsprozesse über entsprechende Lehr-Lernarrangements (wie forschendes Lernen im Sinne der Bundesassistentenkonferenz (1970) zu stimulieren,
- Bildungsprozesse als solche erkennen und durch geeignete didaktische Ansätze zu begleiten.

2.3 Professionelle hochschuldidaktische Planungskompetenz als Kompetenz zur Steuerung dilemmatischer Handlungssituationen

Vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen müssen Hochschullehrende in der Lage sein, angesichts sich widersprechender Handlungsanforderungen (Wegner & Nückles, 2011, 2012) Lehre konsistent zu planen und das eigene professionelle Handeln in dilemmatischen Handlungssituationen zu steuern. Aus Perspektive der interaktionistischen Professionstheorie (Schütze 1996) stellt sich ‚konsistente Veranstaltungsplanung‘ als eine herausforderungsvolle Aufgabe dar: Geht man von der Existenz widersprüchlicher Handlungsanforderungen bzw. Antinomien aus, denen sich (Hochschul-)Lehrende stellen müssen, umfasst ein erweitertes Verständnis von Planungskompetenz die Fähigkeit, Dilemmata zu managen und sich selbst als *dilemma manager* (Wegner & Nückles 2011, 2012) zu verstehen. Dieses professionelle Selbstverständnis als *dilemma manager* (ebd.) zu entwickeln, muss ein Ziel hochschuldidaktischer Lehrkompetenzentwicklung sein. Widersprüchliche Handlungsanforderungen beziehungsweise Handlungsdilemmata in der Hochschullehre sind dabei beispielsweise Spannungsfelder wie die Orientierung von Lehre an externen Vorgaben (z.B. durch Strukturreformen wie den Bologna-Prozess, vgl. Senger 2013) vs. die Orientierung von Lehre an inhaltlichen Kompetenzziele oder die Orientierung an der Selbstbestimmung der Studierenden hinsichtlich der Gestaltung ihres Lernprozesses und der Vorgabe von Struktur (vgl. Wegner & Nückles 2011, 2012).

Der hochschuldidaktischen Weiterbildung kommt daher die Aufgabe zu, widerstrebende Ziele deutlich zu machen und es den Lehrenden zu ermöglichen, didaktische Spannungsfelder zu erkennen und reflektierte didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. ebd.): Die widersprüchlichen Handlungsanforderungen müssen in ihrer Existenz akzeptiert und als solche in der eigenen Lehre erkannt werden und verlangen insofern Analysekompetenz seitens der Hochschullehrenden (vgl. ebd., S. 173f). Sie müssen abgewogen und für den konkreten Fall entschieden werden. Darüber hinaus müssen im Sinne einer Handlungskompetenz die widersprüchlichen Handlungsanforderungen im Prozess, *in action* navigiert und das didaktische Handeln angepasst werden.

3 Modellierung didaktischer Arrangements zur Förderung der Planungskompetenz

Handlungsleitend für die Gestaltung der didaktischen Arrangements ist in allen Modulen des Masters of Higher Education die Orientierung an authentischen Gestaltungsaufgaben (vgl. Van den Berk u.a. 2012) im Sinne des situierten Lernens (vgl. Renkl 2008, Reinmann & Mandl 2006). Als weiteres didaktisches Element finden die Lehrveranstaltungen in diesem Studiengang generell in mehrtägigen Workshop-Formaten statt, da dieses eine problemorientierte Didaktik und Lernen aus Selbsterfahrung durch intensive und prozessbezogenen Lernerfahrungen begünstigt (vgl. Schulmeister 2005). Im Modul Planungskompetenz steht innerhalb dieser Setzungen die Studiengangs-, Modul- und Lehrveranstaltungsgestaltung im Zentrum der didaktischen Bemühungen. Bei der Konzeption der Lehr-Lernaktivitäten wird dabei der Ansatz der Ermöglichung eines *conceptual change* und inhaltlich das oben dargestellte dreidimensionale Modell professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz zugrunde gelegt.

Der geforderte *conceptual change* (vgl. Ho 2000) von einer vermittlungsorientierten hin zu einer studierendenzentrierten Lehrkonzeption sowie von einem Selbstverständnis als Fachwissenschaftler/in hin zu einem Selbstverständnis als Lehrender (Kember 1997) stellt allerdings eine tiefgreifende Veränderung des subjektiven Blicks auf den Gegenstandsbereich Studium und Lehre und des eigenen Selbstverständnisses dar. Nach Ho (2000) umfasst ein derartiger *change*-Prozess mehrere Stufen der Auseinandersetzung und ist als ein komplexer, non-linearer Entwicklungsprozess zu konzeptualisieren (vgl. Clarke & Hollingsworth 2002, Trautwein & Merkt, 2013). Im Sinne von Land, Cousin & Meyer (2005) können die studierendenzentrierte Lehrkonzeption und das Konzept der „Kompetenzorientierung in Studium und Lehre“ als *threshold concepts* in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung und als für einige Hochschullehrende als „troublesome“ (ebd., S. 53) eingestuft werden: „Grasping a threshold concept is never just a cognitive shift; it might also involve a repositioning of self in relation to the subject.“ (ebd. 58)

Land, Cousin & Meyer (ebd., S. 59) gehen davon aus, dass eine derartige tiefgreifende Veränderungen des individuellen Verständnisses eines Gegenstandes einer rekursiven Annäherung an die betreffenden Konzepte bedarf. Das didaktische Arrangement zur Unterstützung dieses *conceptual change* sollte demnach nicht auf eine einzelne Lehrveranstaltung beschränkt werden, sondern die Möglichkeit zu einer mehrfachen individuellen Auseinandersetzung und Diskussion des Konzeptes innerhalb des Curriculums bieten. Wie eingangs beschrieben besteht der Studiengang *Master of Higher Education* aus den vier grundlegenden Modulen Planungskompetenz, Leitungskompetenz, Methodenkompetenz und Medienkompetenz. Das verpflichtende Lehrangebot in jedem dieser Module umfasst den Besuch von jeweils einer Lehrveranstaltungen in einem Grundlagen- sowie einem anwendungsbezogenen Modulbereich. Das studienbegleitende Modul Lehrkompetenz soll Reflexionsprozesse über die eigene hochschuldidaktische Professionalisierung anregen. Verpflichtend sind in diesem Modul neben dem Besuch einer Einführungsveranstaltung die Teilnahme an zwei reflexiven Schreibwerkstätten, die Reflexion eigener

Lehrprozesse in Form eines E-Lehrportfolios sowie die Teilnahme an Aktivitäten der hochschuldidaktischen Community (Merkt 2011).

Didaktisch folgt die Struktur der Lernangebote des Studiengangs der Idee einer Lernspirale (Kolb 1984): Ein solches Modell konzeptualisiert Lernen als einen vierphasigen Lernzyklus, bestehend aus der konkreten Erfahrung der Lernenden eines Lerngegenstandes, der beobachtenden Reflexion dieser Erfahrung, den Ausbau des persönlichen Wissensnetzes durch abstrakte Begriffsbildung und der Anwendung dieses Wissens bei der Planung weiterer Aktivitäten. Diese vier Stufen bilden eine Lernspirale, die mit einer beliebigen dieser vier Lerntätigkeiten beginnen kann. Für die konkrete Modellierung von Lernsituationen im Modul bedeutet dies, dass eine eigene konkrete Erfahrung in den Veranstaltungen thematisiert, reflektiert, beschrieben und abstrahiert wird, sowie, dass diese in konkrete Handlungspläne überführt werden kann. Diese Lernspirale kann in einer einzelnen Veranstaltung durchlaufen, aber auch als modulübergreifendes Lehrkonzept eingesetzt werden. Als modulübergreifende Lernspirale stellt sie ein Konzept zur rekursiven Auseinandersetzung mit einem Thema nach Land, Cousin & Meyer (2005, S. 59) dar. In diesem Sinne wird sie auch im Studiengang zur Entwicklung professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz eingesetzt.

3.1 Das didaktische Arrangement innerhalb des Moduls ,Planungskompetenz'

Gegenstand der zwei Lehrbereiche des Moduls Planungskompetenz ist die Entwicklung professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz. Die Neuausrichtung des Moduls betrifft hier insbesondere den Lehrbereich 1, der der Lehre im Bereich der Veranstaltungsplanung und Unterrichtsorganisation und damit grundlegenden Fragen der Planungskompetenz gewidmet ist. Die folgende Tabelle zeigt die didaktische Umsetzung im Rahmen der ersten entsprechend dieser inhaltlichen Überlegungen konzipierten Lehrveranstaltung („Lehre konsistent planen“), die erstmals im Sommersemester 2012 angeboten wurde. Während die inhaltliche Ausrichtung die Entwicklung der Kompetenz zur kompetenzorientierten Planung von Lehre, die bildungstheoretische und die *dilemma manager*-Kompetenz in den Fokus nimmt, erfolgt die didaktische Umsetzung entsprechend der erfahrungs- und problembasierten Paradigmen sowie unter Implementierung sozialer Austauschprozesse.

Den ersten für die Entwicklung von Planungskompetenz bedeutsamen Schritt stellt in der Lehrveranstaltung die Bewusstmachung und Formulierung der eigenen Lehrkonzeption dar. Hieran schließt sich die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zu kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehrkonzeptionen an; diese wird durch die Methode des problembasierten Lernens stimuliert. Im Anschluss erfolgt die für einen *conceptual change* notwendige Konfrontation zwischen den bisher verfolgten Lehrkonzeptionen und Forschungsergebnissen zu kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehrkonzepten. Die bildungstheoretische Reflexion wird aus der Gruppe der Hochschullehrenden selbst initiiert. Auch die verschiedenen widersprüchlichen Handlungsanforderungen wie Strukturierung vs. Selbstbestimmung, fachsystematische vs. kompetenzorientierte Strukturierung etc. (vgl. Wegner & Nückles 2011, 2012) tauchen zumeist in der Diskussion von selbst auf. Sie werden in der Lehrveranstaltung im Sinne

von Kolbs Lernaktivität des reflektierenden Beobachtens aus den Erfahrungen der Teilnehmenden induktiv entwickelt. Abschließend geht es um die Ableitung von auf den neuen Konzeptionen beruhenden Zielen und Handlungsplänen für die eigene Lehre und den Austausch dieser.

Tab. 1: Inhaltlich-didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung „Lehre konsistent planen“

Inhalte	Methoden
Tag 1 1 Explizierung des eigenen Lehrkonzeptes 2 Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen zu kompetenzorientierten und studierendenzentrierten Lehrkonzepten 3 Bildungstheoretische Reflexion, Reflexion von Widerständen, der eigenen Rolle und Implikationen (z.B. Notwendigkeit zur Teamarbeit) 4 Verortung des eigenen Lehrkonzeptes in Bezug auf vermittlungsorientiertes vs. studierendenzentriertes Lehrkonzept und der Antinomien des Lehrhandelns	<i>Einzelarbeit anhand eines Arbeitsblattes und Austausch in Tandems</i> <i>problembasiertes Lernen</i> <i>Diskussion</i> <i>Grafische Verortung auf den entsprechenden Kontinuen</i>
<i>Abb.: Kontinuum Bestimmung der Lernziele und Inhalte</i>	
Tag 2 5 Erprobung innovativer Lehrkonzepte 6 Bestimmung und Formulierung der intendierten Kompetenz- und Lernziele 7 Entwurf einer eigenen Lehr-Lern-Einheit	<i>Peer-Brainstorming</i> <i>Impulsreferat & Einzelarbeit mit Peergruppen-Feedback, ex. Diskussion im Plenum</i> <i>Einzelarbeit</i>
Tag 3 8 Präsentation der innovativ gestalteten Lehr-Lerneinheiten, Reflexion des Prozesses und Abschlussdiskussion	<i>Ausstellung, Reflexion in den Peergruppen und Diskussion im Plenum</i>

Als weiteres den Prozess der Kompetenzentwicklung förderndes Element wurde auch die Prüfungsanforderung im Modul einer Revision unterzogen. Als Prüfungsformat ist mit Neufassung der Masterordnung (Vom 19. Januar 2011) eine mündliche Gruppenprüfung festgelegt. Geprüft wird hier im Sinne des *constructive alignments* (Biggs 2008) „die „Behandlung von Fällen“, nicht eine isolierte Komponente von Kompetenz wie z.B. „Faktenwissen“ (Klieme u.a. 2007, S. 80). Aufgabe für die mündliche Gruppenprüfung ist, in einer fachlich heterogenen Projektgruppe den Entwurf für einen interdisziplinär angelegten Studiengang, ein interdisziplinäres Studiengangsmodule oder eine interdisziplinäre Lehrveranstaltung zu entwickeln (Senger 2012, Stolz 2013). Mit diesem Prüfungsformat wird die - durch die Modularisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses notwendig gewordene - Teamarbeit berücksichtigt, die auch Gegenstand des sich an die Präsentation des Lehrentwurfs anschließenden Fachgesprächs bildet.

3.2 Modulübergreifendes didaktisches Arrangement zur Unterstützung des *conceptual change*

Wie aus den Ausführungen deutlich wird, tendiert das Konzept der Lehrveranstaltung innerhalb des Moduls Planungskompetenz unter den zeitlichen und formalen Gegeben-

heiten zu dem Pol der „Strukturierung“ (Wegner & Nückles 2011); die Zeit und Bereitstellung von Räumen für reflexive Lern- und Bildungsprozesse ist eingeschränkt. Um der Annahme der Non-Linearität von Lern- und Bildungsprozesses an dieser Stelle besser gerecht zu werden, wurde daher auf das bereits existierende studienbegleitende Modul Lehrkompetenz (vgl. Abb. 1) zurückgegriffen. Dieses Modul, dessen Zentrum die studienbegleitende eLehrportfolioarbeit der Teilnehmenden ist (vgl. Merkt 2011), zeichnet sich durch ein vielfältiges Angebot an Lernanlässen aus, die von den Teilnehmenden bedarfsbezogen, d. h. selbstbestimmt, wahrgenommen werden können: Reflexive Schreibwerkstätten, Workshops zum kollegialen Austausch und zur Partizipation an Aktivitäten der hochschuldidaktischen Community, in Form hochschuldidaktischer Tagungen und Konferenzen, geben bspw. Impulse zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis und ihrer theoretischen Fundierung (vgl. Van den Berk u.a. 2012). Im zweimal im Studienverlauf stattfindenden Lehrendenfeedback wird der Reflexionsprozess hinsichtlich der Entwicklung als Lehrende/r individuell unterstützt. Durch die Bildung von Peergruppen zu Beginn des Studiums wird der studienbegleitende, kollegiale Austausch über die punktuell stattfindenden Workshops hinaus ermöglicht. In den Peergruppen kann Feedback, kollegiales Lernen und die Diskussion über hochschuldidaktische Inhalte stattfinden.

Die bewusst offen ausgelegten Lernarrangements im studienbegleitenden Modul 5 entsprechen der Forderung nach Raum für selbstbestimmte, non-lineare Entwicklungsprozesse im Sinne von Clarke & Hollingsworth (2002). Gleichzeitig sind sie didaktisch sinnvolle Anknüpfungspunkte für die Vertiefung des in den Lehrveranstaltungen der vier Grundmodule des Studienganges angestoßenen *conceptual change* von vermittlungsorientierter hin zu kompetenz- und studierendenzentrierter Lehre im Sinne der Vertiefung der in der Lernspirale nach Kolb (1984) angelegten Reflexions- und Kompetenzentwicklungsprozesse. Bezogen auf die Bereiche des Moduls Planungskompetenz lassen sich hier insbesondere die Entwicklung der bildungstheoretischen Kompetenz (vgl. 2.2) und der Kompetenz als *dilemma manager* nach Wegner & Nückles (2012, 2011, vgl. 2.3) als fruchtbare Schnittstellen identifizieren: Die Reflexion bildungstheoretischer Bedingtheit hochschulischen Lehrens und Lernens sowie die Reflexion der eigenen Eingebundenheit in mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen versehene Situationen bei der Planung und Durchführung von Lehre, deren Abstraktion sowie die Entwicklung begründeter Handlungsalternativen stellen Kerndimensionen professionellen Lehrhandelns dar, von denen davon auszugehen ist, dass sie aufgrund zeitlicher und prozessbezogener Aspekte (vgl. 3.1) in den Lehrveranstaltungen des Moduls Planungskompetenz nicht vollständig entwickelt werden können.

Seit dem Wintersemester 2012/13 werden im Rahmen des Moduls Lehrkompetenz Impulse zum reflektierenden Beobachten widersprüchlicher Handlungsanforderungen und Dilemmata bei der Lehrveranstaltungsplanung in verschiedenen Formaten (insbesondere in Form der semesterweise verschickten Lehrimpulse sowie im Rahmen des Feedbacks zur individuellen Lehrportfolioarbeit) aufgegriffen. Ein besonderes Augenmerk erfährt das Thema in den beiden Veranstaltungen „Reflexive Schreibwerkstatt zum Lehren und Lernen“ und „Schreibwerkstatt zur Masterarbeit“. Die Reflexive Schreibwerkstatt zum Lehren und Lernen ist eine zweitägige Veranstaltung, die empfehlenermaßen am Anfang des Masterstudiums belegt wird. Neben einer schreibend-reflexiven Auseinandersetzung

mit eigenen biografischen und normativen Zugängen zum Thema Lehren und Lernen erfolgt hier seit dem Wintersemester 2012/13 auch eine textbasierte und als Ergebnisdokumentation moderierte Erarbeitung zentraler bildungstheoretischer und bildungspolitischer Strömungen (insbesondere das Bildungsverständnis Wilhelm Humboldts, sozialwissenschaftliche Bildungsverständnisse sowie die Zugängen im Kontext der Kritischen Theorie, vgl. Kron 2009).

In der Schreibwerkstatt zur Masterarbeit, die ebenfalls zweitägig und empfohlener Weise nach Abschluss aller Veranstaltungen in den vier grundlegenden Modulen stattfindet, erfolgt seit dem gleichen Zeitpunkt zu Beginn des ersten Veranstaltungstages ein Impulsreferat zum Konzept des/der Hochschullehrenden als *dilemma manager*, welches im Weiteren in Form von Kleingruppenarbeit durch Identifikation eigener Handlungsdiemmata in der Lehre vertieft wird. Hierdurch bietet sich einerseits die Möglichkeit zur abstrakten Begriffsbildung (vgl. Kolb, ebd.) als Ausgangspunkt der Masterarbeit, andererseits fördert die Identifikation und Benennung eigener Spannungsverhältnisse aber auch die Professionalisierung im Hinblick auf konkrete Handlungsanforderungen als Lehrende.

4 Fazit

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellte Re-Konzeptualisierung innerhalb des Studiengangs *Master of Higher Education* erfolgte in einem zweistufigen Prozess: Auf der Basis einer theoretisch und empirisch fundierten inhaltlichen Konzeptualisierung des Anforderungsprofils an Hochschullehrende wurde ein Modellvorstellung professioneller hochschuldidaktischer Planungskompetenz entwickelt, die als Grundlage für die Überarbeitung, Neu-Konzeption und inhaltliche Schärfung der Lernangebote herangezogen wurde. Dieser Prozess wurde seit dem Wintersemester 2012/13 exemplarisch für das Modul Planungskompetenz durchgeführt. Ein besonderer Fokus lag auf der modulübergreifenden inhaltlichen und lernprozessbezogenen Verzahnung mit dem studienbegleitenden Modul Lehrkompetenz, das unter dem Aspekt der Herstellung inhaltlicher Konsistenz im Studiengang um Entwicklungsangebote für die im Planungsmodul vorgesehen Kompetenzbereiche angereichert wurde. Zudem wurde die Kompetenz als *dilemma manager* (nach Wegner & Nückles 2012) als handlungsleitendes Konzept für die Lehrkompetenzentwicklung in alle Angebote des Moduls Lehrkompetenz integriert.

Als Fazit des hier vorgestellten modellhaften Vorgehens ist festzuhalten, dass eine auf bildungstheoretischen Diskussionen basierende Weiterentwicklung eines Studienganges sicherlich ein herausforderndes Vorgehen ist, das bei allen Beteiligten, den Lehrenden untereinander wie auch bei den Studierenden, ein hohes Maß an Bereitschaft zur reflexiven Auseinandersetzung erfordert. Förderlich war und ist hier sicherlich die spezifische Verschränkung von inhaltlicher Expertise und didaktischer Erfahrung innerhalb des spezifischen Settings hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. Dennoch zeigen sich bei dem gewählten Vorgehen, eine theoretisch abgeleitete Fundierung von Kompetenzzielen sowie die Entwicklung von modulübergreifenden didaktischen Arrangements zu deren Förderung, auch Generalisierungspotenziale: Es verbindet fachsystematische mit berufsfeldrelevanten kritischen Kompetenzen sowie mit einer Sozialisationsfunktion der

Hochschulausbildung (vgl. Klüver 1977, nach Merkt 2010, S. 3) und entspricht der an selber Stelle thematisierten Forderung nach einem „Spiralcurriculum“ (dies. S. 4). Die Integration einer Kompetenzentwicklung zum reflektierten Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen kann unseres Erachtens darüber hinaus als gesellschaftliche Gesamtherausforderung im Kontext vieler Konzepte des lebenslangen Lernens (vgl. Schütze & Casey, 2006) angesehen werden, deren Integration als Leitmotiv in ein breites Spektrum hochschulischer Studiengänge wünschenswert ist.

Literatur

- Biggs, J. B. & Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO-Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: McGraw Hill.
- Bundesassistentenkonferenz (1970). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen: Ergebnisse der Arbeit der Ausschusses für Hochschuldidaktik*. Bonn: BAK.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education* 18: 947-967.
- Eugster, B. (2012). *Leistungsnachweise und ihr Ort in der Studiengangsentwicklung. Überlegungen zu einer Kritik des curricularen Alignments*. In T. Brinker & P. Tresp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung*. Bielefeld, Bertelsmann wbv, S. 45-62.
- Euler, D. (2012). *Hochschulentwicklung – eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik? Keynote auf der Sektionstagung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE*, 25. September 2012.
- Ho, A. (2000). *A conceptual change approach to staff development*. *International Journal for Academic Development* 5, 2000,1: 30-41.
- Kember, D. (1997). *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching*. *Learning and Instruction* 7, 1997, 3: 255-275.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P. & Gruber, H. Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, Stand vom 06.11.2013.
- Klüver, J. (1977). *Struktur der Disziplin – die Rolle der Fachsystematik bei der Entwicklung von Curricula*. In IZHD (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Stichworte* (13). Hamburg: IZHD.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik: mit 16 Tabellen*. München: E. Reinhardt.
- Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister (2009). *Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt*. http://www.bmbf.de/pubRD/leuvenner_communique.pdf, Stand vom 06.11.2013.
- Land, R, Cousin, G. & Meyer, J. (2005). *Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation*. In C. Rust (Hrsg.), *Improving student learning: Diversity and inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff & Learning Development, S. 53-64.
- Merkt, M. (2006). *Vom Zertifikat zum Master. Das Hamburger Modell der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, J L1.6.
- Merkt, M. (2010). *Umstellung von Studiengängen im Bologna-Prozess. Teil 2: Grundlagen und Vorstellung eines Rahmenmodells*. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe, J 2.14.
- Merkt, M. (2011). *Das studienbegleitende E-Lehrportfolio-Konzept im Studiengang "Master of Higher Education"*. In T. Meyer, K. Mayrberger, S. Münte-Goussar & C. Schwalbe (Hrsg.), *Kontrolle und Selbstkontrolle – Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-137.

- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, J., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool (auf CD). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 613-658.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In Psychologische Rundschau 47: 78-92.
- Renkl, A. (2008). Lehren und Lernen. In R. Tippelt, B. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 737-751.
- Rzadkowski, N. (2013). Threshold Concepts: Zugänge zur Rechtswissenschaft? In I. van den Berk, M. Merkt, P. Salden & A. Scholkmann (Hrsg.). ZHW-Almanach. Einzelbeitrag Nr.: 2013-3. www.zhw.uni-hamburg/almanach, Stand vom 5. November 2013.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horcath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – nexus.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Come, & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schuetze, H. G. & Casey, C. (2006). Models and meanings of Lifelong Learning: Progress and barriers on the road to a Learning Society. In Compare 36(3): 279–287.
- Schulmeister, R. (2005). Der Studiengang „Master of Higher Education“. In T. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.), Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre (=Medien in der Wissenschaft 32). Münster: Waxmann, S. 179-195. Online unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Master_oHE.pdf, Stand vom 06. November 2013.
- Senger, U. (2012). Neukonzeption des Moduls „Planungskompetenz“ des Master of Higher Education der Universität Hamburg in Einpassung in den Bologna-Prozess. PARadigma, (Doppelausgabe 2011/2012): 374–395.
- Stolz, K. (2013). Merkblatt Modulprüfung Planung, http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/merkblatt_modulpruefung_planungskompetenz_042013.pdf, Stand vom 29. April 2013.
- Universität Hamburg (2011). Ordnung für den Masterstudiengang „Master of Higher Education“ an der Universität Hamburg. Vom 19. Januar 2011. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung ZHW. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/neufassung_ordnung_2011.pdf, Stand vom 06.11.2013.
- Van den Berk, I., Sommer, A., Merkt, M., & Stolz, K. (2012). Studienführer Master of Higher Education. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung ZHW. <http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/studienfuehrer-29-06-2012.pdf>, Stand vom 06.11.2013.
- Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In Beiträge zur Hochschulforschung - Themenheft "Studium und Lehre" Jg. 35, Heft 3, 2013.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3+4). <http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/364/445>, Stand vom 06.11.2013.
- Wegner, E. & Nückles, M. (2012). Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), Lernwelt Universität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 63-81.

Autorinnen

Dipl.-Päd. Katrin Stolz M.A. Interdisziplinäres Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (IZuLL), Schlüterstr. 51, 20146 Hamburg. Katrin.Stolz@uni-hamburg.de

Dr. Antonia Scholkmann, Universität Hamburg, Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik, Sedanstraße 19, 20416 Hamburg, Germany; Email:
antonia.scholkmann@uni-hamburg.de (korrespondierende Autorin)



Zitiervorschlag: Stolz, K. & Scholkmann, A. (2014): Modulübergreifende
Studiengangsentwicklung – das Beispiel hochschuldidaktischer Planungskompetenz. *die
hochschullehre*, Jahrgang 1/2015, online unter: www.hochschullehre.org