



Kompetenzentwicklung in der Lehre

Beiträge zu Innovation, Exzellenz und Qualität
in der universitären Lehre

Katharina Mallich-Pötz & Karin Gutiérrez-Lobos (Hrsg.)

Impressum

Medizinische Universität Wien
Stabstelle Personalentwicklung
www.meduniwien.ac.at/pe

Gestaltung:
Medizinische Universität Wien
Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Coverfoto: Shutterstock

Lektorat: Katharina Mallich-Pötz & Miriam Zehnter
2014 Facultas Verlags- und Buchhandels AG

ISBN 978-3-7089-1194-6

© MedUni Wien, 2014

Die inhaltliche Richtigkeit der Beiträge verantworten die AutorInnen selbst. Sie geben ausschließlich deren Meinungen wieder, die sich nicht zwangsläufig mit jenen der Herausgeberinnen decken.

Katharina Mallich-Pötz & Karin Gutiérrez-Lobos (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung in der Lehre

Beiträge zu Innovation, Exzellenz und
Qualität in der universitären Lehre

Exzellente Lehre und universitäre Rahmenbedingungen – das muss kein Gegensatz sein!

Strukturelle Rahmenbedingungen sowie finanzielle Ressourcen sind grundlegende Voraussetzungen bei der Aufwertung der Lehre, die insbesondere im Vergleich zur Forschung vielfach als belastend wahrgenommen wird. Trotz der bestehenden Unterrepräsentanz der Lehre in der Dyade „Forschung und Lehre“ gibt es dennoch exzellente Lehrende, die mit Freude und Kompetenz an ihre Lehrtätigkeit heran gehen. Welcher Eigenschaften bedarf es, sich in die Lehre engagiert einzubringen und daran zu arbeiten, ein/e gute/r Lehrende/r zu sein?

Dieser Fragestellung widmen sich nationale wie internationale ExpertInnen der Hochschuldidaktik auf den folgenden Seiten, auf denen sich zunächst ein Überblick über aktuelle Entwicklungen in der Hochschuldidaktik findet. Darüber hinaus werden Best Practice Beispiele aus dem universitären Kontext zur Entwicklung von Lehrkompetenzen aufgegriffen. Abschließend runden Statements zum Thema „Erfolgsfaktor Lehre – Den Wert der Lehre sichtbar machen“ die Diskussion rund um die „Exzellenz in der Lehre“ ab.

Die Herausforderungen in der Lehre sind bekannt: angefangen bei der wahrgenommenen fehlenden Wertschätzung für die Lehre, über mangelnde zeitliche Ressourcen und monetäre Vergütung bis zur Ungleichverteilung der finanziellen Mittel zwischen Forschung und Lehre. „Darüber hinaus ist die universitäre Lehre von einer fehlenden Feedbackkultur geprägt“, wie Rudolf Egger (Karl-Franzens-Universität Graz) informiert. Und Ingrid Augenstein (Universität Innsbruck) konstatiert, dass „viel zu oft davon ausgegangen wird, dass Lehrkompetenz durch Lehrpraxis erworben wird!“ Allerdings gibt es keine universell einsetzbare Toolbox für gute Lehre. „Eine Toolbox hilft – viel wesentlicher aber ist das Engagement von Lehrenden!“, so Martina Kadmon (Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg). Das unterstützt auch Ulrike Salzer-Muhar (Medizinische Universität Wien), die als wesentlichen Faktor für gute Lehre die Freude am Fach und die Begeisterung für die Wissensvermittlung sieht. Götz Fabry (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) fasst die wirksamsten Elemente für die Steigerung von Lehrkompetenzen wie folgt zusammen: 1) erfahrungsbasiertes Lernen, 2) Feedbackkultur etablieren, 3) peer teaching und peer coaching und 4) Methodenmix.

Als Best Practice Beispiel für die Entwicklung einer Feedbackkultur an Universitäten wird von Gudrun Salmhofer die „Kollegiale Hospitation“ an der Universität Graz vorgestellt. Dabei besuchen Lehrende Lehrveranstaltungen von KollegInnen und geben einander gegenseitig Feedback. Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft, Feedback anzunehmen. Als weiteres Beispiel stellt Ingrid Augenstein das „Zertifikat Lehrkompetenz“ der Universität Innsbruck vor, eine individuelle Maßnahme, bei welcher Fallstudien wie z.B. „Studierende prüfen Studierende“ bearbeitet werden. Ganz im Sinne der Forderung von Mirijam Müller, Österreichische HochschülerInnenschaft, nach welcher Lehrende Studierende an der Gestaltung der Lehre partizipieren lassen sollen, da dies Wertschätzung der Lehrenden den Studierenden gegenüber vermittele. Studierende sollten darüber hinaus verstärkt bei der Beurteilung der Lehrqualität bei Berufungsverfahren eingebunden werden, weiß Marianne Merkt (Hochschule Magdeburg-Stendal). Als Instrumente stellt sie ein Lehrportfolio in den Vordergrund, welches unter anderem aus Lehrgutachten und studentischen Hospitationen besteht. Das „Zertifikatsprogramm Medizinische Lehre Wien“ wird darüber hinaus als Beitrag zur Kompetenzentwicklung in der Lehre von Miriam Zehnter und Katharina Mallich-Pötz (Medizinische Universität Wien) vorgestellt.

Die Sichtbarmachung der Lehre kann auf vielfältige Weise erfolgen. Unter anderem über die Etablierung von Kompetenzzentren wie an der Karl-Franzens-Universität Graz oder im Rahmen von „teaching units“ an der Medizinischen Universität Graz. „Kaum etwas wird in der scientific community in Bezug auf die Lehre so stark wahrgenommen wie die Leitung einer ‚teaching unit‘“, so Hans-Peter Dimai (Vizekanzler an der MedUni Graz). Brigitte Müller-Hilke (Medizinische Universität Rostock) fordert darüber hinaus einen Karrierepfad in der Lehre. „Dies muss möglich sein, und nicht nur dann, wenn man’s in der Forschung nicht bringt!“

Hauptaufgabe einer Universität muss es sein, Studierenden kritisches, methodengeleitetes Denken zu vermitteln. Für diese Aufgabe sind, so das Fazit, auf der einen Seite universitäres Commitment und Wertschätzung nötig sowie auf der anderen Seite Engagement und Motivation der Lehrenden.

Karin Gutiérrez-Lobos & Katharina Mallich-Pötz

Seite

4 Vorwort

Karin Gutiérrez-Lobos und Katharina Mallich-Pötz

I. Beiträge zu Innovation, Exzellenz und Qualität in der universitären Lehre

10 Integration von Forschung und Lehre. Ansprüche, Widersprüche, Kontexte

Rudolf Egger

22 Lehren lernen – (Wie) wirken medizindidaktische Qualifikationsmaßnahmen?

Götz Fabry

33 Neue Wege in die Lehre – Student-Centred Learning

Mirijam Müller

40 Lehrqualität berufen und fördern - Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an der Universität Hamburg

Marianne Merkt

II. Professionalisierung der Akademischen Lehre: Best Practice

- 48 Lehrkompetenz stärken: bedarfsorientierte Angebote für Lehrende**
Gudrun Salmhofer
- 62 Entwickeln von Lehrkompetenz – was funktioniert wirklich?**
Ingrid Augenstein
- 68 Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW)**
Miriam Zehnter und Katharina Mallich-Pötz

III. Erfolgsfaktor Lehre – Den Wert der Lehre sichtbar machen! Statements von Stakeholdern an Universitäten

- 76 Hans Peter Dimai, Medizinische Universität Graz**
- 78 Martina Kadmon, Universität Heidelberg**
- 80 Mirijam Müller, Österreichische HochschülerInnenschaft**
- 82 Brigitte Müller-Hilke, Universität Rostock**
- 84 Ulrike Salzer-Muhar, Medizinische Universität Wien**
- 87 Karin Gutiérrez-Lobos, Medizinische Universität Wien**
- 88 Curricula vitae**

I. Beiträge zu Innovation, Exzellenz und Qualität in der universitären Lehre

Integration von Forschung und Lehre. Ansprüche, Widersprüche, Kontexte

Rudolf Egger, Karl-Franzens-Universität Graz

Abstract

In diesem Beitrag werden die institutionellen Bedingungen und die individuellen Bezüglichkeiten der Entwicklung von Lehr- und Forschungskompetenz im universitären Bereich beschrieben. Dabei werden die hier wirkenden Handlungskontexte und Hintergrundkonstruktionen, aber auch die persönlichen Erwartungsmuster in Bezug auf Prozesse der „Passung“ von Forschung und Lehre innerhalb der institutionellen Anforderungen erschlossen. Es soll gezeigt werden, wie groß der Handlungsbedarf für eine lebendige Verbindung von Lehr- und Forschungshandeln ist und wie schwierig ein nachhaltiger Bedeutungszuwachs tatsächlich effektiv zu erreichen ist. Der Vorgang der Perspektivenerweiterung von der Forschungsleistung hin zur Lehrleistung muss deshalb an der Universität durch eine gezielte Unterstützung und Begleitung der wichtigen AkteurInnengruppen vor Ort erfolgen, innerhalb derer die Lehr-/Lernkultur insgesamt neu bewertet werden muss. In diesem Sinne wird ein Vorschlag zur Entwicklung und Umsetzung eines strategischen Konzepts von Forschung und Lehre im Sinne einer nachhaltigen Personalentwicklung vorgestellt.

1. Hintergründe zum Spannungsfeld von Forschung und Lehre

Lehrende an Universitäten sind eine äußerst heterogene Gruppe, die sich durch eine hochgradige fachliche Kompetenz, eine außerordentliche Heterogenität in ihren Lehrkonzepten, Lehrstrategien und eine meist schwach (systematisch) entwickelte didaktische Expertise auszeichnen (vgl. dazu ausführlich Egger 2012; Heiner 2012, S. 170). Dabei wirken sich die Fokussierung der universitären Berufsbezüge auf kompetitive Forschungs- und Drittmittelinwerbungen, der Primat der Fachkulturen und die dazu in Relation stehende geringe (bzw. kaum offensiv vertretene) Bedeutung der Hochschullehre behindernd auf einen Zuwachs der Bedeutungsgehalte der Lehre aus. Der Ausbau von institutionell abgesicherten Lehrentwicklungen und des individuellen kompetenten Lehrhandelns finden ihre Begrenzung dabei meist innerhalb konkreter universitärer Berufskarrieren und der hier wirkenden sozialen Normen. Diesbezüglich wirken vor allem jene Formen der „institutional

policy“, die die Leistungen nach messbaren fachspezifischen Parametern bewerten, da hier die organisationale Identität („das Profil“) von Universitäten, von Fakultäten und Instituten angelegt ist. Aktive Universitätsentwicklungspolitik orientiert sich weitgehend an diesen regulierten Strukturen institutioneller Differenzierungen, werden doch die wesentlichen Rankings und Bezugspunkte in der Scientific Community, die vermehrt darüber bestimmen, wie eine Hochschule mit finanziellem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet wird, davon dominiert. So dynamisch die davon betroffenen Institutionen ihre internen und externen Bezüge im Wissenschaftssystem herstellen, so passiv und strukturkonservativ kommen die dabei erzeugten Effekte in der Lehre an. Dies scheint unter den Bedingungen der derzeitigen Massenuniversitäten ein fundamental immanentes Dilemma zu sein, dass sich in den Studiengängen, aber verschärft noch im Bereich der Aus- und Weiterbildung des wissenschaftlichen Lehr(nachwuchs)personals zeigt. Dies zeigt sich vor allem in der immer wieder auftauchenden inhärenten Spannung zwischen der Forschungs- und der Lehrleistung, zwischen dem eigenen Hervorbringen von Erkenntnis und der Entwicklung eines Vermittlungs- und Beziehungssystems zur Kommunikation und Weiterentwicklung des Wissens in der Lehre. Alle universitär Lehrenden finden sich (zumindest solange sie keine tragfähigen Routinen dafür entwickelt haben) in diesem Spannungsfeld wieder. Für neu eintretende Personen birgt sie besonders viele Wagnisse, denn sie müssen an den gewohnten Bahnen des eigenen unmittelbaren Umfelds festhalten, um sich nicht in ein wissenschaftliches Abseits zu begeben, und sollten gleichzeitig Raum für Erkundungen eigener Fragestellungen und Erklärungsversuche in der Lehre bekommen. Sie müssen diesbezüglich zwischen der Skylla der ungeschützten Lehrerkundungspfade und der Charybdis der festgefügt und nachdrücklich verteidigten Strukturen in der Organisation von Hochschulen hindurch. Gerade hier ist die Bereitschaft der Universitätsleitungen von entscheidender Bedeutung, eine offensive Hochschuldidaktikpolitik zu betreiben und die (Weiter-) Bildungsaktivitäten in Bezug auf die Lehre auszubauen. Dazu bedarf es vor allem förderlicher und unterstützender Rahmenbedingungen, um der systematischen Entwicklung von Lehrkompetenz, als einer zentralen Aufgabe der Universität, Aufmerksamkeit zu verschaffen. Wie dies geschehen kann, wurde in einem österreichweiten Projekt analysiert (vgl. Egger 2012). Im Zentrum des Interesses standen dabei Lehrende des tertiären Bereiches aus fünf österreichischen Universitäten, wobei in der Analyse den narrativen Konstruktionsprozessen von biographischen Lehrdispositionen nachgegangen wurde. Dabei standen sowohl kompetenz- und identitätstheoretische Bewältigungsmechanismen, als auch Fragen nach den unterschiedlichen Formen von (berufs-)biographischen Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozessen in Bezug auf die Entwicklung von Lehrkompetenz im Mittelpunkt der Fragestellung (vgl. dazu und zu den folgenden Ausführungen Egger 2012). In der Mehrzahl der hier analysierten Berufsbiographien wird die Situation einer zielgerechten Entfaltung von Lehrkompetenz als etwas weitgehend Randständiges beschrieben. Die in allen Institutionen vermehrten Debatten über

lebenslanges Lernen werden kaum auf die Lehre in der Universität übertragen. Existieren zwar durchaus vielfältige hochschuldidaktische Angebote für unterschiedliche Zielgruppen in der Universität, so ist es aus Sicht der Befragten bisher noch nicht gelungen, die hochschuldidaktische Weiterbildung tatsächlich als dritten, gleichwertigen Pfeiler neben Forschung und Erstausbildung zu verankern. Die Gründe und Ursachen dafür liegen in der schon beschriebenen Maximalorientierung auf die Forschungsleistungen und haben auch in der erheblichen Überlastung der Lehre insgesamt (aufgrund der sich kontinuierlichen ausdehnenden Betreuungsleistungen und einer gleichzeitig rückläufigen Personalentwicklung) ihre Ursachen. Ist dieser Überlastungs- und Nachfragedruck zwar zwischen den Studienfächern recht unterschiedlich, so ist das Gesamtsystem Universität derzeit generell von diesen Entwicklungen und den Reaktionen der Lehrenden darauf betroffen. Gerade diese ungünstigen Rahmenbedingungen können eine abwehrende Haltung hochschuldidaktischer Weiterbildung gegenüber noch verstärken. Auf der anderen Seite werden von den Universitäten zwar hochschuldidaktische Ausbildungen für neueintretende WissenschaftlerInnen gestartet, aber diese Kompetenzen bleiben vielfach nicht im System, da größtenteils KollegInnen davon betroffen sind, die mit kurzfristigen Verträgen bald wieder aus der Institution ausscheiden müssen. So sinnvoll derartige einzelne Maßnahmen auch sind, so sehr werden sie einerseits von dienstrechtlichen und andererseits von karrieretechnischen Hemmnissen konterkariert, denn auch heute gilt noch jener paradoxe Prozess, den Hageman-White bereits 1976 mit großem Erstaunen konstatiert hat: „Es gibt keine andere Möglichkeit, den Beruf eines Hochschuldozenten zu erlernen, als die, eine zeitlich befristete Stelle zur Ausübung dieses Berufs zu übernehmen. Wer aber während dieser Zeit tatsächlich seine Kräfte den Aufgaben eines Lehrenden widmet (...), wird mit hoher Wahrscheinlichkeit diesen Beruf nicht ausüben können“ (Hageman-White, 1976, S.90).

Diese recht beständigen institutionellen hochschuldidaktischen Schranken werden im alltäglichen pädagogischen Arbeiten noch einmal komplexer, da die Bestimmung dessen, was gute forschungszentrierte Lehre ausmacht, auf recht unterschiedlichen Ebenen festgemacht ist. Dabei zeigt sich in Studien (vgl. Cremer-Renz & Jansen-Schulz, 2010; Linde & Szczyrba, 2011; Egger & Merkt, 2012), dass die Lehre noch immer von der Mehrzahl der Lehrenden vorwiegend als Wissensvermittlung und kaum als Veränderung von Wissensstrukturen bei den Studierenden aufgefasst wird. Die Angelegenheit der Lehrenden ist es in diesem Sinne, vorbestimmte fachliche Inhalte an die Studierenden „weiterzugeben“. Außerfachliche Perspektiven (z. B. Sozial- oder Handlungskompetenzen) spielen hierbei eine untergeordnete Rolle. Aus Befragungen von Lehrenden lässt sich ersehen, dass es dabei vor allem vier Arten von Variablen sind, die den Lehrerfolg an Universitäten ausmachen (vgl. z. B. Egger, 2012; Fiehn, Spieß, Ceylan, Harteis & Schworm, 2012):

- Einmal sind das wissenschaftsrelevante Aspekte, die die Lehrenden als ExpertInnen auszeichnen und die das System der Universität repräsentieren sollen.
- Zum Zweiten geht es um Fragen der Strukturierung und Klarheit des Stoffes, wozu eindeutige Erklärungen, rhetorische Kompetenz und Kommunikationsstrategien von Lehrenden gehören.
- Als dritte große Gruppe von Bedingungsvariablen wird das Verhalten der Studierenden als wesentlich angesehen.
- Schließlich spielen auch die Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltungen eine Rolle.

In den hier dargelegten Einschätzungen werden die klassischen Bedingungskonstanten „guter Lehre“ grundsätzlich von der Wissenschaftsseite und nicht von den didaktischen Grundelementen her begründet. Kaum irgendwo tauchen Lehr- oder Lernzielformulierungen oder Elemente von Lernergebnissicherungen auf, was deutlich zeigt, dass hochschuldidaktische Bestrebungen oft nur schwer einen griffigen Anhaltspunkt für viele Lehrende bieten (am ehestem geht dies noch dort, wo es um konkrete Methoden oder „didaktische Tricks“ geht). Diese Präferenz ist für die Mehrzahl der Lehrenden aus ihren eigenen bisherigen Lern- und beruflichen Sozialisationsprozessen her begründbar und im derzeitigen System auch sinnvoll. Das, was die „Ich-Identität“ dabei ausmacht, was die Lehrrolle mit Bedeutungsgehalt füllt, ist eine spezifische Kontinuität in der Abarbeitung von Wahrnehmungs- und Bewertungsgewohnheiten, die sich in der Regel auf die jeweilige Fachkultur beziehen. Neben dieser institutionell „abgesicherten Minderbewertung“ hochschuldidaktischer Belange kommt hier auch der Umstand zum Tragen, dass sich erst in den letzten Jahren eine tragfähige Begriffsstruktur der Hochschuldidaktik entwickelt hat (vgl. dazu: Behrendt, Voss & Wildt, 2006; Stelzer-Rothe, 2008; Auferkorte-Michaelis, Ladwig & Stahr, 2010; Cremer-Renz & Jansen-Schulz, 2010; Dudeck & Jansen-Schulz, 2011; Weil, Schiefner, Eugster & Futter, 2011; Egger & Merkt, 2012). Haben zwar die Fachdidaktiken in den beiden letzten Jahrzehnten einen richtigen Boom erlebt, so bleiben dabei aber viele hochschuldidaktische Elemente (z. B. die professionsbezogene und soziale Verantwortung von Lehrenden, die Entwicklungsbiografien eines Lehr- und Studier-Habitus, die Kommunikations-, Interaktions-, Reflexions- und Aushandlungszusammenhänge von Lehre und Studium, Diversitätssensibilität, Organisationsentwicklung etc.) hierbei unterrepräsentiert. Hochschuldidaktische Kompetenzen gehen über fachdidaktische Lehrkompetenzen weit hinaus, da sie eine partizipative und kompetenzorientierte Lehr-Lern-Kultur im Fokus haben und dadurch Teil eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung der Lehre im Sinne der Erhöhung der Studienqualität insgesamt sind.

2. Was Lehrende für eine Integration von Forschung und Lehre brauchen

In der hier referierten Studie zeigte sich, wie groß der Handlungsbedarf auf dem Feld der Lehrkompetenz ist und wie schwierig ein nachhaltiger Bedeutungszuwachs effektiv zu erreichen ist. So vielfältig die einzelnen Anfänge in der Lehre auch sind, so übereinstimmend werden die einzelnen Erfahrungsbasen in der Lehr-, Beratungs- und Prüfungsarbeit doch bestimmt. Orientiert an den eigenen Studienerfahrungen bestimmen die jeweiligen Modi und habitualisierten Praktiken an der unmittelbar betreffenden Wissenschaftseinheit die Aufgabenstellungen. Der Prozess der Perspektivenerweiterung von der Forschungsleistung hin zur Lehrleistung muss deshalb an der Universität allgemein durch eine gezielte Unterstützung und Begleitung der wichtigen Akteurlnengruppen und der sie umgebenden Kontexte vor Ort erfolgen. Universitäre Lehre wird nur dann konkret aufgewertet, wenn nicht nur das Lehrhandeln und die Kompetenzen von Lehrenden im Mittelpunkt stehen, sondern die Lehr-/Lernkultur insgesamt, innerhalb derer Lehr- und Betreuungsleistungen erbracht werden. Dabei erwarten hochschuldidaktisch interessierte Personen Aktivitäten auf vier Ebenen:

2.1. ...von der Universität

- Um eine Aufwertung der Lehre (generell und individuell) erreichen zu können, werden von den Befragten verschiedene Weiterbildungsformate vorgeschlagen. Diese beziehen sich sowohl auf konkrete Einstiegsangebote (wie ohnehin an den meisten Universitäten schon vorhanden) als auch auf „niederschwellige, unaufwändige“ Veranstaltungen, innerhalb derer konkrete didaktische Hilfestellungen und Entwicklungsmöglichkeiten erarbeitet werden könnten. Die Klärung und Verankerung der Verantwortlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten des Hochschul- und Weiterbildungsmanagements ist hinsichtlich der Planung von Weiterbildungsaktivitäten im Bereich der Hochschuldidaktik auf allen Ebenen zu erreichen.
- Darüber hinaus werden alle jene Aktivitäten als sinnvoll eingeschätzt, die, jenseits organisierter Kurse, informelle und non-formale Begegnungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im hochschuldidaktischen Kontext (Mentoringprozesse, Peer-Hospitationen etc.) als Lernanlässe und -gelegenheiten anregen und gestalten.
- Hierzu zählen auch hochschulpolitische Themenbereiche, die die Rolle, die Funktion und die Stellung von universitär Lehrenden betreffen. Es besteht der dringende Wunsch, Hochschuldidaktik nicht nur aus Sicht der Studierenden zu

bewerten, sondern auch anhand der Situation der Lehrenden und darüber hinaus bildungspolitischer Parameter zu diskutieren und zu betreiben. Da die Lehre nie in einem „luftleeren“ sozialen und politischen Raum stattfindet, sollte die Universität hochschuldidaktische Bemühungen an hochschulpolitische Bestrebungen knüpfen. Von der Universitätsseite wird gefordert, dass die Wirkungen der Lehre nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern stets innerhalb der generellen Rahmenbedingungen und der hier wirkenden Faktoren auf die Studienbedingungen zu diskutieren sind. Die Studierendenzufriedenheit muss deshalb mit anderen Erhebungen verbunden werden, um Entwicklungen voranzutreiben. Studentische Zufriedenheit alleine kann nicht das einzige Maß für Verbesserungen sein.

- Als wesentlich in der Aus- und Fortbildung von universitär Lehrenden werden die unmittelbare Erlebnisperspektive und die daraus abgeleiteten metatheoretischen und didaktischen Bezüge bezeichnet. So spielt die kollegiale Fallarbeit, die in einer gewissen konzeptionellen Nähe der Supervision angesiedelt ist, und die auf dem Peer-to-Peer-Prinzip beruht, eine wichtige Rolle. Dabei werden (meist problematische) Fälle aus der Alltagspraxis zur Diskussion gestellt und gemeinsam interpretiert. Da die Lehrenden im gemeinsamen Feld der Universität tätig sind, werden sich zwar unterschiedliche Sichtweisen, aber auch kollektiv geteilte Handlungsoptionen daraus ableiten lassen. Dabei liegt eine wesentliche Aufgabe für die Universität, solche Formen der gegenseitigen Unterstützung in der Praxis anzuregen und (ohne Kontrolldruck) zu institutionalisieren. Da der Erfolg solcher Maßnahmen von der Qualität der Falldarstellung abhängt, bedarf es einer professionellen Unterstützung, die keinerlei Auskünfte über das bearbeitete Geschehen an die Institution rückmelden darf. Gleichzeitig wird zaghaft gefordert, dass eine hochschuldidaktisch ausgerichtete Lehr- und Lernkultur eines freien Zeitrahmens bedarf. Gerade diesbezüglich sind die Befragten skeptisch, dass diese Lernräume an der Universität tatsächlich systematisch geöffnet und genutzt werden können.
- Die Entwicklung von Verfahren zur Qualitätssicherung bzw. zum Qualitätsmanagement in der Feststellung von Lehrkompetenz sowie Maßnahmen zur Erhöhung der Transparenz des Leistungsspektrums der Lehre sind dafür unabdingbar. Dazu muss die Sicherstellung des Transfers wissenschaftlicher Innovationen aus der Forschung in die Weiterbildung erfolgen.

- Den gleichen Stellenwert haben die Vorbereitung der WissenschaftlerInnen auf lebenslange hochschuldidaktische Lernprozesse sowie die Sicherstellung eines Wissensmanagementsystems als kooperatives Projekt von erfahrenen und neuen Lehrenden (im Sinne von Mentoring, Tutoring, etc.).
- Besonders wird auf die prekäre Situation von jenen WissenschaftlerInnen hingewiesen, die innerhalb zeitknapper, aber arbeitsintensiver Verträge kaum Planungssicherheit für ihre weitere Entwicklung haben. Im Rahmen dieser misslichen Umstände können selten hochschuldidaktische Maßnahmen greifen, da der Aufbau von Lehrautorität (wie der von wissenschaftlichem Ansehen) langfristige Perspektiven benötigt. Immer wieder wird in den Interviews betont, wie wichtig der Zusammenhang der konkreten Arbeitsbedingungen mit den hochschuldidaktischen Bemühungen ist.
- Lehrkompetenz muss ein Berufungskriterium sein. Dazu sind analog zu den guten indikatoren gestützten Maßstäben für die Bewertung der Qualität von Forschung Qualitätskriterien für die Bewertung der Lehre zu entwickeln. Der Mangel in der Bezugnahme auf Lehrbefähigung darf nicht länger dazu führen, dass das Lernen des Lehrens hinter dem Lernen des Forschens verschwindet.
- Von der Universität wird gefordert, dass großes Engagement in der Lehre in universitären Karrieren sichtbar gemacht werden sollte. Diesbezüglich müssten die Schnittstellen zum Hochschulmanagement effizienter gestaltet werden, um nicht nur im Falle der Habilitation auf spezifische Lehrgutachten zurückzugreifen. Dabei könnten längerfristige und zielbezogene Anreize geschaffen werden, damit die systematische Entwicklung von Kompetenz- und Autonomieerleben als Grundlage für die Motivation ermöglicht werden. Die Kernfrage des wissenschaftlichen Nachwuchses ist dabei aber eine prinzipielle Verlässlichkeit der Berufsperspektive.
- Demgemäß ist die Steigerung der Lehrkompetenz an Universitäten für alle MitarbeiterInnen mittels Zielvereinbarungen in die kontinuierliche Organisations- und Personalentwicklung der Universität einzubinden. Dabei muss der Beitrag zum lebensbegleitenden Lernen und zur internen MitarbeiterInnenfortbildung in Bezug zur „corporate identity“ und zur Marketingstrategie Universität hergestellt werden. Die Karriereverläufe der WissenschaftlerInnen müssen tatsächlich mit Forschung und Lehre verbunden werden. Bildungsaktive Personen bekommen eine spezifische Anerkennung ihrer Leistungen, die sich in der Entwicklungsstrategie

der Universität und deren Leistungsindikatoren und Ressourcenzuweisung wiederfindet.

- Alle hochschuldidaktischen Abschlüsse sollten auf der Basis entsprechender Vereinbarungen für Masterprogramme anrechenbar sein.
- Der Ausbau von e-learning-Elementen ist zur Erhöhung der Lehrkompetenz sicherzustellen.

2.2. ...von den unmittelbaren Vorgesetzten

- In diesem Bereich werden vor allem zielbezogene und entwicklungsfördernde Formen von Wissensmanagement geordert. Die Lehrenden sehen sich an den jeweiligen Dienststellen, was das Hineinwachsen in die Lehrendenrolle und deren Entwicklung betrifft, meist sehr allein gelassen. Werden die wissenschaftlichen Entwicklungsziele mittlerweile größtenteils durch gebündelte Projektvorhaben zumindest grob diskutiert, so stehen die Belange der Lehre beinahe überall an letzter Stelle der gemeinsam zu bearbeitenden Schritte. Gerade aber im Aufbau eines Lehrendenhabitus sind die unmittelbaren Vorgesetzten und deren (oft nicht einmal explizit formulierten) Wünsche und Ziele an die Lehre wichtige Rückmeldungsquellen. Im Unterschied zu „Neulingen“ sehen diese nicht so sehr die manchmal verwirrenden Details von Lehrsituationen, sondern spezifische Anforderungskalküle der Curricula oder charakteristische Situationen und Ereignisse, die sie als Erfahrungsbasen an ihre jungen KollegInnen weitergeben können. In diesem Zusammenhang kann ein spezifisches Lehr- und Wissensmanagement helfen, Sachverhalte zu strukturieren und vorhandenes Wissen auszubauen und anzuwenden.
- Das geforderte Wissensmanagement sollte beinhalten, dass von den LeiterInnen der jeweiligen Einheiten sowohl hochschuldidaktische Fortbildungen unterstützt als auch die Kommunikation über Ergebnisse der Bildungsforschung immer wieder allen Interessierten zugänglich gemacht werden. Genauso wie es Wissenschaftsbesprechungen gibt, sollte es (zumindest einmal im Jahr) hochschuldidaktische Besprechungen im weitesten Sinne geben.

2.3. ...von anderen Lehrenden

- An dieser Stelle stehen der kollegiale Austausch und die Unterstützung durch Kommunikation mit Lehrenden über die Erfordernisse und Problemlagen der

eigenen Lehre im Vordergrund. Die Befragten plädieren hier für eine Form der „kollegialen Wahrnehmung“. Damit sind die Begegnungsmöglichkeiten gemeint, innerhalb derer vielfältige Lehrbezüge und Situationen im Austausch besprochen werden könnten. Was sich deutlich zeigt, ist eine Zunahme dieser informellen Formen, die aus Sicht der Befragten vor allem auf die zunehmende „Verweiblichung“ der Mittelbaustrukturen zurückzuführen ist.

2.4. ...von der Scientific Community

- WissenschaftlerInnen, die didaktische und pädagogische Überlegungen ernst nehmen, sehen die Rituale in der Scientific Community skeptisch. Besonders die Ausrichtung vieler Tagungen und Kongresse sind aus dieser Sicht desaströse Entwicklungen, weil dabei der Austausch unter ForscherInnen in einen Kontext gestellt wird, der höchst ineffizient und lernfeindlich ist. Das Durchpeitschen von 20 Minuten-Beiträgen, die schlechte didaktische Aufbereitung der Darbietungen oder die oft mangelhafte sprachliche Ausdrucksfähigkeit (besonders bei einem Vortrag in einer Fremdsprache) machen derartige Großveranstaltungen oft zu einem pädagogischen Desaster. Dies sehen die Befragten wiederum dadurch verstärkt, dass die einzelnen Tätigkeitsberichte immer stärker auf Kongressteilnahmen ausgerichtet sind und WissenschaftlerInnen sich stets darum bemühen müssen, ständig mit Vorträgen präsent zu sein. Dass hier sowohl inhaltlich als auch methodisch kaum Neues präsentiert werden kann, liegt dabei auf der Hand. Aus wissenschaftsdidaktischer Sicht gilt es verstärkt darauf zu achten, dass sich Organisationsformen entwickeln, die die Bedeutung der Hochschuldidaktik nicht negieren, sondern diese noch stärken können.

2.5. ...von sich selbst

- Ein didaktisches kontextsensitives und methodisches Fachwissen ist für alle Befragten stets nur innerhalb der konkreten universitären Rahmenbedingungen zu entwickeln. Gleichwohl bedarf es einer individuellen Einstellung, um genügend Kontext-Sensitivität gegenüber den professionsspezifischen Kontexten, den studentischen Problembereichen und den Möglichkeiten einer letztlich nicht klar fassbaren pädagogischen Wirklichkeit im Auge zu behalten und zu fördern. Hier fordern sie einen (im Wissenschaftsalltag oft verschütteten) Willen, sich auf diese Ebenen einzulassen, wohlwissend, dass diese Aufgaben eher wenig zur universitären Karriere beitragen.

- Dabei zeigt sich immer wieder, dass Lehrende an Universitäten sich vor allem durch Eigenmotivation auszeichnen und dass strukturelle Rahmenbedingungen dadurch eine wesentliche Rolle spielen. So werden jene Beeinflussungsfaktoren als wenig hilfreich angesehen, die die eigenen Freiheitsgrade beschneiden und als Zwang erlebt werden. Eine „hochschuldidaktische Beglückung“ aller wird deshalb von einem Teil der Befragten als Kontrolle bewertet, die wiederum demotivierend wirkt und zu Ausweichstrategien führt. Auch finanzielle Anreize wirken kaum, wenn der organisationale Rahmen nicht passt.
- Wichtig ist allen Befragten, dass es die Möglichkeit gibt, die eigene Person einzubringen, damit die als subjektiv empfundenen Stärken und Schwächen Berücksichtigung finden können. Hochschuldidaktische Kompetenzen bleiben nicht im Einüben von sich rasch verändernden Problemlösungen stehen, sondern müssen Formen des Problemlösens selbst trainieren um daraus Möglichkeiten für eine professionelle universitäre Lehridentität zu gewinnen. Dazu eignen sich (neben der permanenten Erweiterung von Methodensettings und Lehrszenarien) vor allem jene reflexiven Prozesse, die eng an die eigene Lehrwirklichkeit gekoppelt sind, wie Mentoring- oder Coachingerfahrungen. Hier wird Lernen am konkreten Fall mit der Reflexion der eigenen Haltung verknüpft, um eine erfahrungsgesättigte praktische Grundlage für die eigene Lehre und um ein emanzipatorisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis und damit auch um eine kontextsensitive Bestimmung der Verhältnisse von Forschen und Lehren zu erreichen.

3. Zusammenfassung

Bemühungen um eine tatsächlich nachhaltige Verbindung von Forschung und Lehre müssen stets dort ansetzen, wie EntscheidungsträgerInnen und Lehrende in den Universitäten dabei unterstützt bzw. motiviert werden können, ein strategisches Konzept zur Förderung der wissenschaftlichen Lehrkompetenz zu entwickeln. Viele Lehrende versuchen oft mit sehr großem Engagement, die Lehre in ihrem Wirkungsbereich zu verbessern. Neben dieser individuellen Kompetenzentwicklung sind es aber die strukturell verankerten Arbeitskontexte, die tatsächlich darüber bestimmen, wie die Idee einer forschungsgeliteten Lehre im Alltag sichtbar wird. Dort, wo die Rahmenbedingungen der Institute und auch der Universität vor allem defensive Lehr- und Lernpraktiken bedingen, müssen Perspektiven zur Verbesserung der Studienqualität (z. B. der Ausbau personaler und ressourcenspezifischer Aspekte, bessere Rahmenbedingungen für die Verbindung zwischen Lehre und Forschung,

zwischen praxis- und forschungsorientierten Möglichkeiten, zwischen Leitbild und alltäglichem Lehrhandeln) ausgearbeitet werden. Geschieht dies nicht, bleiben auch die bestens gemeinten hochschuldidaktischen Schritte zur Gestaltung der von Vielfalt an Hochschulen in der globalen Wissensgesellschaft auf halbem Weg stecken. Auf der Arbeitsebene der Universitätsleitung, der Fakultäten/Fachbereiche und Institute müssten deshalb verpflichtende Entwicklungskonzepte generiert werden, die den einzelnen Lehrenden helfen, ihr besonderes Lehrprofil zu entfalten. Nur aus einer Zusammenschau dieser Perspektiven kann die Exzellenz der Lehre längerfristig für das geistige Selbstverständnis der Universitäten in einer weiterhin kompetitiven und seriösen Wissenschaftswelt sichergestellt werden.

Literatur

Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A. & Stahr, I. (2010). Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktionen und Innovationen für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen: Budrich UniPress.

Behrendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (2011). Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe Verlag.

Cremer-Renz, C. & Jansen-Schulz, B. (2010). Hochschule nach Bologna – Lernen und Studieren als Lebenshaltung. In C. Cremer-Renz & B. Jansen-Schulz (Hrsg.), Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg (S. 23-44). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Dudeck, A. & Jansen-Schulz, B. (Hrsg.) (2011). Hochschule entwickeln. Festgabe für Frau Prof. Dr. Christa Cremer-Renz. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Egger, R. (2012). Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf? Wiesbaden: VS-Verlag (Band 7 der Reihe Lernweltforschung).

Egger, R. & Merkt M. (Hrsg.) (2012). Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS-Verlag (Band 8 der Reihe Lernweltforschung).

Fiehn, J., Spieß, S., Ceylan, F., Harteis, C. & Schworm, S. (2012). LehreProfi - Entwicklungen und Einsatz eines Instruments zur Erfassung hochschuldidaktischer Kompetenz.

In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (S. 45- 62). Wiesbaden: Springer Verlag VS.

Hagemann- White, C. (1976). Zur Lage der Soziologie. Einige Erfahrungen und Gedanken über Hochschuldidaktik an der Massenuniversität. Zeitschrift für Soziologie, 5, 80- 98.

Heiner, M. (2012). Referenzpunkte für die Modellierung der Kompetenzentwicklung in der Lehre – Impulse für die hochschuldidaktische Weiterbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (S. 167-192). Wiesbaden: Springer Verlag VS.

Linde, F. & Szczyrba, B. (2011). Neuberufene vor neuen Herausforderungen – Coaching für gute Lehre von Anfang an. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 128-134.

Stelzer-Rothe, T. (2008²). Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Rinteln: Merkur Verlag.

Weil, M., Schiefner, B. & Eugster, B. (2011). Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann.

Lehren lernen – (Wie) wirken medizin- didaktische Qualifikationsmaßnahmen?

Götz Fabry, Universität Freiburg

Abstract

Lehren in der Medizin wird zunehmend als eine eigene Kompetenz anerkannt, die einer spezifischen Ausbildung und Förderung bedarf. Dementsprechend sind in den letzten zehn Jahren an den deutschsprachigen Fakultäten verschiedene medizindidaktische Qualifizierungsangebote etabliert worden, die von einzelnen Seminaren über mehrtägige, strukturierte Kursangebote bis hin zu postgradualen Aufbaustudiengängen reichen (Lammerding-Köppel, Fabry, Hofer, Ochsendorf & Schirlo, 2006).

Die Praxis zeigt, dass sich diese Angebote schnell durchgesetzt haben und auf breiter Basis als sinnvoll und hilfreich erlebt werden (Fabry, Hofer, Ochsendorf, Schirlo, Breckwoldt & Lammerding-Köppel, 2008; Steinert et al., 2006). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie diese Angebote zu einer Verbesserung der Lehre beitragen. Im Rahmen dieses Beitrags sollen zunächst einige allgemeine Aspekte der Evaluation von medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen diskutiert werden, wobei der Schwerpunkt auf den Zielkriterien der Evaluation liegt. Für die Frage nach der Wirksamkeit von solchen Maßnahmen ist darüber hinaus die seit einiger Zeit in der medizinischen Ausbildungsforschung geforderte Ergebnisorientierung von besonderer Bedeutung. Die Herausforderungen, die gerade mit diesem Zielkriterium verbunden sind, werden daher ebenfalls diskutiert.

1. Allgemeine Aspekte der Evaluation von medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen

Angesichts der Vielfalt von Zielkriterien, Methoden und Instrumenten, die zur Evaluation von medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen eingesetzt werden können, sind einige Leitfragen hilfreich, an denen die Auswahl dieser Parameter orientiert werden kann (Tabelle 1; vgl. Cook, 2010). Damit verbunden ist die Annahme, dass die Evaluation von Trainingsmaßnahmen immer vor dem Hintergrund einer spezifischen Fragestellung und eingebettet in einen (institutionellen, organisationalen) Kontext erfolgt. An erster Stelle steht daher die Frage, an wen sich die Evaluation richtet. Für diejenigen, die einen Kurs oder einen

Workshop konzipiert und durchgeführt haben, sind in der Regel andere Parameter wichtig, als etwa für die Fakultätsleitung, die vielleicht in erster Linie entscheiden muss, ob ein bestimmtes Programm (z.B. vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen) fortgeführt wird. Eng verknüpft damit ist die Frage, wofür, für welchen Zweck also, die Evaluation durchgeführt wird. Geht es in erster Linie um eine Optimierung der durchgeführten Maßnahme auf Grundlage einer Stärken-/Schwächen-Analyse sind andere Variablen interessant, als wenn die Evaluation vor allem dazu dienen soll, verschiedene didaktische Elemente der durchgeführten Maßnahme im Hinblick auf ihre Effektivität zu bewerten (z.B. verschiedene Formen von Coaching). Stehen solche methodischen oder auch konzeptuellen Klärungen im Vordergrund ist die Grenze zu einer wissenschaftlichen Studie fließend. Der Unterschied lässt sich meist daran erkennen, ob die Ergebnisse der Evaluation neben Rückschlüssen auf das Projekt selbst auch noch darüberhinausgehenden allgemeinen Erkenntniswert haben, z.B. in Bezug auf ein bestimmtes Konstrukt (z.B. Klinisches Denken) oder eine Methode (z.B. Problemorientiertes Lernen). In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung in deskriptive, begründende und klärende wissenschaftliche Studien hilfreich (Cook, Bordage & Schmidt, 2008). Zunehmende Bedeutung haben auch solche Aspekte von Evaluation, die eher mit institutionellen Faktoren verbunden sind, z.B. weil Fächer- oder DozentInnenrankings erstellt werden sollen, mit denen vielfach noch Gratifikationen oder Sanktionen verbunden sind (z.B. leistungsorientierte Mittelvergabe). Diese Aspekte können dann problematisch werden, wenn sie verhindern, dass die Evaluation konkrete und möglichst verlässliche Informationen über die Stärken und Schwächen der Qualifikationsmaßnahme erbringt.

Für wen?	Wer liest die Evaluation? <ul style="list-style-type: none"> • Lehrende, Dekan, Geldgeber, etc.? • Publikation geplant (Projektbericht)?
Wofür?	Zu welchem Zweck wird die Evaluation durchgeführt? <ul style="list-style-type: none"> • Optimierungsgrundlage (Stärken-Schwächen-Analyse) • wissenschaftliche Klärung, Erkenntnis • Ergebniskontrolle • Prozesskontrolle, Sanktionierung • Entscheidungshilfe • etc.
Was?	Welche Zielvariablen sollen erfasst werden? <ul style="list-style-type: none"> • ergebnisorientiert: Zufriedenheit, Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen... • prozessorientiert: Planungs- und Umsetzungsprozess • teilnehmerInnenorientiert: Perspektiven aller Beteiligten
Wie?	Wie muss/ soll/ kann die Evaluation umgesetzt werden? <ul style="list-style-type: none"> • Methoden: Selbst-/Fremdbeurteilung, offene Fragen, MC-Fragen, graphische Verfahren,... • Instrumente: OSTE, VB-Psych, DREEM... • Constructive Alignment: Lernziele – Outcomes • Qualität: Reliabilität & Validität bzw. Glaubwürdigkeit & Sinnhaftigkeit

Tabelle 1: Leitfragen zur Evaluation von medindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen (vgl. Cook 2010)

Eine der wichtigsten Fragen ist die nach den Zielkriterien von Evaluation (siehe Abschnitt 2). Am häufigsten werden ergebnisorientierte Parameter erfasst, z.B. die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen und/ oder deren Zugewinn an Wissen und Fertigkeiten. Prozessorientierte Kriterien beziehen sich demgegenüber prinzipiell auf alle Stadien der Planung und Durchführung einer Maßnahme und können z.B. an den Schritten des Kern-Zyklus orientiert werden (Kern, Thomas, Howard & Bass, 1998). Wichtig und interessant ist es auch, die Perspektive aller Beteiligten zu erfassen (z.B. Lehrende, Teilnehmende, deren Studierende), was in der Regel über qualitative Methoden z.B. Interviews, offene Fragen oder Fokusgruppen geschieht.

Die Auswahl der Zielkriterien hat weitreichenden Einfluss auf die konkrete Umsetzung der Evaluation. Dies gilt vor allem für die Auswahl der geeigneten Erfassungsmethode und daran anschließend für die Auswahl der geeigneten Instrumente. Nach Möglichkeit sollte hier auf Verfahren zurückgegriffen werden, die bereits etabliert sind, für die also Daten zu Reliabilität und Validität vorliegen. Je nach Zielkriterium bieten sich Verfahren an, die z.B. Änderungen im Lehrverhalten messen können z.B. direkt durch eine OSTE (Objective Structured Teaching Examination; vgl. Hofer, Abanador & Mödler, 2005) oder aus der Perspektive der Studierenden mittels eines entsprechenden Beurteilungsbogens (z.B. dem VB-Psych; vgl. Giesler, Giesler, Silbernagel & Fabry, 2007). Institutionelle Veränderungen sind schwieriger zu erfassen, ein Beispiel ist das DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure; Roff et al., 1997), ein umfassendes Inventar, mit dem das institutionelle Lehr- und Lernklima erfasst werden kann. Entscheidend für die Aussagekraft der Evaluation ist eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen Inhalt und Methode der Qualifikationsmaßnahme und den Zielkriterien der Evaluation (Constructive Alignment; vgl. Biggs, 1996). Umfasst die Maßnahme z.B. komplexe Lernziele im Kompetenzbereich, dann sind auch für die Evaluation Verfahren erforderlich, die tatsächlich einen Kompetenzzuwachs und nicht etwa nur einen Wissenszuwachs erfassen können, wenn Aussagen zur Effektivität der Maßnahme gemacht werden sollen. Insgesamt müssen die zur Evaluation erhobenen Daten auf die üblichen Gütekriterien hin überprüft und abgesichert werden. Für quantitative Daten sind daher Angaben zu Reliabilität und Validität notwendig, für qualitative Daten und ihre Interpretation sind Angaben zu Glaubwürdigkeit und Sinnhaftigkeit erforderlich, die durch entsprechende Maßnahmen (z.B. Triangulation, Member Check) belegt werden können.

2. Zielkriterien und Ergebnisse der Evaluation

Wie oben bereits angedeutet wurde, kommt der Frage nach den Zielkriterien für die Evaluation eine Schlüsselstellung zu. Zur Kategorisierung möglicher Zielkriterien wird im Bereich der medizinischen Ausbildungsforschung häufig die von Kirkpatrick (1967) vorgeschlagene Systematik verwendet; in modifizierter Form liegt sie auch dem systematischen BEME-Review zu Personalentwicklung in der Medizinischen Ausbildung zugrunde (Tabelle 2; Steinert et al., 2006). Die Kategorisierung ist lediglich als ein Ordnungsversuch und nicht etwa als eine Hierarchie zu verstehen. Das bedeutet, dass die Reaktion der TeilnehmerInnen (z.B. ihre Zufriedenheit mit den verschiedenen Elementen einer Maßnahme) nicht unbedingt weniger aussagekräftig ist, als etwa festgestellte Veränderungen auf organisationaler Ebene oder der individuelle Kompetenzzuwachs. Entscheidend ist vielmehr, ob das jeweilige Zielkriterium im Hinblick auf das Ziel und

den Zweck der Evaluation mit den verfügbaren Methoden und Instrumenten zuverlässig erfasst werden kann und valide Aussagen über die evaluierte Maßnahme ermöglicht.

1 Reaktion	Bewertung der Lern-Erfahrung, ihrer Organisation, Darbietung, Inhalte und der Instruktionsqualität
2 Lernen:	
a) Einstellungen	Veränderungen von Wahrnehmung und Einstellungen zum Lehren und Lernen bei den TeilnehmerInnen
b) Wissen und Fertigkeiten	Wissen: Konzepte, Abläufe, Prinzipien, Fertigkeiten: Denken, Problemlösen, psychomotorische und soziale Fertigkeiten
3 Verhaltensänderung	Transfer in den Alltag, Bereitschaft neues Wissen und Fertigkeiten anzuwenden
4 Ergebnisse	
a) system-/ organisationsbezogene Veränderungen	Veränderungen auf Organisationsebene, die auf die Maßnahme zurückgeführt werden können
b) Veränderungen bei Studierenden und den KollegInnen bzw. AssistenzärztInnen der TeilnehmerInne	Verbesserungen im Lernen/ in der Leistung von Studierenden, AssistentInnen, KollegInnen, die auf die Maßnahme zurückgeführt werden können

Tabelle 2: Modifiziertes Kirkpatrick Modell zu den Zielkriterien für die Evaluation von medizindidaktischen Maßnahmen (Steinert et al. 2006, vgl. Fabry, Lammerding, Hofer, Ochsendorf, Schirlo, & Breckwoldt, 2010)

Die in der BEME-Reviewarbeit ausgewerteten 53 Studien verwendeten Zielkriterien aus allen vier Kategorien. Insgesamt zeigte sich, dass die Teilnehmenden mit den medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen insgesamt sehr zufrieden waren und die Maßnahmen als geeignet, nützlich und wichtig für ihre Arbeit empfanden. Außerdem zeigte sich, dass durch die Teilnahme an solchen Maßnahmen eine positive Einstellung zur Personalentwicklung und zur Lehre insgesamt gefördert wurde. Auf der Ebene des Lernens wurde eine Zunahme an lehrbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten festgestellt und auch Verhaltensänderungen wurden berichtet, wobei diese hauptsächlich durch Selbsteinschätzung der Teilnehmenden sowie Fremdeinschätzung von Studierenden erhoben wurden. Am wenigsten wurden Veränderungen auf Organisations- und Systemebene berichtet; insgesamt wurde aber ein größeres Engagement für die Lehre und eine verstärkte Netzwerkbildung unter den Teilnehmenden festgestellt.

Diese insgesamt positiven Ergebnisse werden auf Elemente wie erfahrungsbasiertes Lernen, Feedback, Peer-Teaching und –Coaching, gut geplante und konzeptgeleitete Interventionen sowie einen Methodenmix innerhalb der Maßnahmen zurückgeführt. Allerdings bemängeln die Autoren, dass die methodische Qualität vieler Studien nicht besonders gut ist und fordern daher für die Zukunft besser und sorgfältiger geplante Studien sowie die stärkere Berücksichtigung von qualitativen und gemischten Methoden, um genauere Kenntnisse darüber zu erhalten, welche Faktoren es sind, die medizindidaktische Personalentwicklungsmaßnahmen erfolgreich und effektiv machen.

Betrachtet man die Verteilung der Zielkriterien in den in die Übersichtsarbeit aufgenommenen Studien, dann zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht zu Lasten der vierten Kategorie: Während die Zielkriterien aus den Kategorien 1, 2 und 3 jeweils in etwa drei Viertel der Studien verwendet wurden, wurden in nur 13% der Studien Kriterien aus der Kategorie 4a und nur in 6% der Studien Zielkriterien aus der Kategorie 4b erfasst. Diese Ungleichgewichtung hat vermutlich in erster Linie methodische Gründe, auf die im folgenden Abschnitt näher eingegangen werden soll.

3. Herausforderungen ergebnisorientierter Evaluation

In Analogie zu Entwicklungen in der klinischen Forschung wird zunehmend auch in der medizinischen Ausbildungsforschung die Forderung erhoben, den Erfolg von Interventionen, z.B. medizindidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen, an solchen Ergebnissen zu messen, die sich bei den Lernenden, also den Studierenden, AssistenzärztInnen usw. zeigen. Genauso wie sich der Erfolg ärztlichen Handelns und medizinischer Maßnahmen letztendlich am Gesundheitszustand der behandelten PatientInnen zeigen müsse, sei der Prüfstein für den Erfolg von Lehrenden letztendlich der Lernerfolg oder auch der Kompetenzzuwachs der Lernenden. Auch wenn eine solche Auffassung auf den ersten Blick plausibel erscheint, zeigt sich bereits in der klinischen Medizin, dass die Vorstellung eines direkten Zusammenhangs zwischen der Qualität ärztlichen Handelns und dem Behandlungserfolg keine einfach kausale ist. Für den medizindidaktischen Kontext gilt dies erst recht, wie Abbildung 1 veranschaulicht. Verdeutlicht wird hier, dass die mit der medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahme angestrebten Outcomes (z.B. die Lehrqualität zu verbessern und damit die Kompetenzen der Studierenden zu vergrößern), nicht direkt erreicht werden können. Vielmehr steht dazwischen ein komplexer, von Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Personen, Gruppen und Institutionen gekennzeichneter Prozess, der schließlich in Ergebnissen mündet, die vermutlich nur noch bedingt mit denen übereinstimmen, die ursprünglich mit der Qualifizierungsmaßnahme angestrebt wurden. Eine

Evaluation anhand von Ergebniskriterien, egal ob auf organisationsbezogener oder auf individueller Ebene steht daher vor mehreren methodischen Herausforderungen (Tabelle 3)

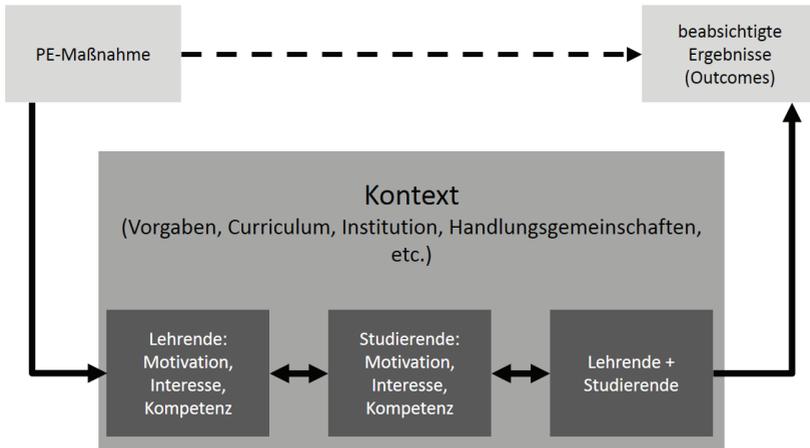


Abbildung 1: Konzeptueller Rahmen für die Wirksamkeitsmessung von medizindidaktischen Qualifikationsmaßnahmen (n. Steinert et al., 2006)

Durch die Vielzahl an intervenierenden Variablen (individuelle Disposition der Lehrenden wie der Lernenden, curriculare und andere Vorgaben, tageszeitliche Schwankungen, etc.) reduziert sich der direkte Einfluss der Lehrenden auf den Lernerfolg der Studierenden (Verdünnungseffekt). Veränderungen auf der Ergebnisebene lassen sich daher nicht ohne weiteres als eine Folge der Maßnahme interpretieren, ebenso wie das Ausbleiben von Veränderungen allein noch kein Beleg dafür ist, dass die Maßnahme ineffektiv war. Das zeigt sich insbesondere in Vergleichsstudien: Wird der Unterricht von Lehrenden, die in Qualifizierungsmaßnahmen fortgebildet wurden, mit dem ihrer Kollegen verglichen, die an keiner solchen Maßnahme teilgenommen haben, dann zeigen sich zwar möglicherweise Unterschiede, worauf diese genau zurückzuführen sind, lässt sich allerdings kaum sagen (z.B. allgemeine Motivationseffekte durch die Maßnahme, spezifische didaktische Elemente der Maßnahme, gesteigerter Selbstwert, etc.). Vergleicht man dagegen die

Effektivität des Unterrichts von Lehrenden, die an Maßnahmen teilgenommen haben, bei denen einzelne Elemente systematisch variiert wurden (z.B. verschiedene Formen von Feedback), dann lassen sich gefundene Unterschiede besser interpretieren. Allerdings ist

es aufgrund der in der Regel dann geringen Effektstärken und den für solchen Vergleichsstudien typischerweise kleinen Gruppengrößen sehr schwer, überhaupt Unterschiede festzustellen. Dem Problem der geringen Stichprobengröße kann auch durch Multicenter-Studien nur bedingt abgeholfen werden, da die Unterschiede zwischen verschiedenen Institutionen meist zu groß sind (z.B. aufgrund von unterschiedlicher Studierendenauswahl und anderen Standortfaktoren), um solche Studien sinnvoll durchführen zu können.

Verdünnung	<ul style="list-style-type: none"> • Vielzahl intervenierender Variablen reduziert direkten Einfluss der Lehrenden auf Lernerfolg der Studierenden • Vergleichsstudien: Vergleich gegen „Placebo“: starke Effekte, wenig Erkenntnisgewinn Vergleich zweier Maßnahmen: geringe Effekte, großer Erkenntnisgewinn
Stichprobengröße	<ul style="list-style-type: none"> • typischerweise klein, daher zu geringe Power (insbesondere bei kleinen Effekten) • Multicenter-Studien für komplexe didaktische Maßnahmen meist ungeeignet
Kausalität & Konfundierung	<ul style="list-style-type: none"> • Kausalschlüsse bei vielen Studiendesigns kaum möglich (z.B. Querschnittstudien ohne Vergleichsgruppe, Fall-Kontroll-Studien) • „cross-method“ Vergleiche (Vorlesung vs. E-Learning) nicht aufschlussreich • Effekte komplexer Maßnahmen (Seminar + Praxis + Feedback + Coaching) schwer zu interpretieren
Auswahl-Bias	<ul style="list-style-type: none"> • „was leicht zu messen ist wird auch gemessen“ (z.B. Wissen vs. Einstellungen, Examensnoten vs. klinische Kompetenz) • schwerer operationalisierbare und subtilere Effekte gehen möglicherweise verloren (z.B. motivationale, (selbst-) reflexive Aspekte)
Teaching-to-the-Test	<ul style="list-style-type: none"> • „assessment drives teaching“ • zu starke Ergebnisorientierung beeinflusst Gestaltung der Lehre (Orientierung an Evaluationskriterien)

Tabelle 3: Herausforderungen ergebnisorientierter Evaluation (vgl. Cook & West, 2013)

Ein weiteres methodisches Problem besteht darin, dass medizindidaktische Qualifizierungsmaßnahmen meist komplexe Interventionen sind, in denen eine Vielzahl von didaktischen Elementen verwendet wird. Meist bestehen die Maßnahmen aus Seminaranteilen, Übungen, Einzel- und Gruppenarbeit, individuellem und kollegialem Feedback usw. Diese Vielfalt erschwert die Interpretation möglicher Veränderungen auf der Ergebnisebene und

damit die Klärung von Kausalzusammenhängen. Eine solche Klärung ist allerdings auch nur dann möglich, wenn Vergleiche von verschiedenen Elementen medizindidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen Methodengrenzen nicht überschreiten. Festgestellte Unterschiede zwischen einem Vorlesungselement und einer inhaltsgleichen E-Learning-Einheit wären z.B. kaum interpretierbar, weil die Methoden so verschieden sind, dass kaum festgestellt werden kann, worauf sich ihre unterschiedliche Effektivität zurückführen lässt. Notwendig wären hier Vergleiche, die „innerhalb“ derselben Methode stattfinden, d.h. zwischen zwei verschiedenen Vorlesungsformen oder zwei verschiedenen E-Learning-Formaten. Weitere Herausforderungen für eine ergebnisorientierte Evaluation und Wirksamkeitsklärung von medizindidaktischen Maßnahmen liegen in der Auswahl der Zielvariablen. Hier besteht das Problem vor allem darin, dass bestimmte Parameter (z.B. Wissen oder auch manche Fertigkeiten) leichter zu operationalisieren und zu messen sind als andere (z.B. Teamfähigkeit oder Kompetenzen). Hier besteht die Gefahr eines Auswahl-Bias, wenn aus Praktikabilitätsgründen leichter operationalisierbare Parameter gegenüber solchen, die schwerer zu messen sind, bevorzugt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Zielkriterien ihrerseits auf das Verhalten der Lehrenden zurückwirken können. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn die Evaluation bestimmter Ergebnisparameter (z.B. Lernerfolg der Studierenden im Examen), mit relevanten Konsequenzen, z.B. leistungsorientierter Mittelvergabe verknüpft wird. Die Lehre wird dann möglicherweise stärker an diesen Ergebnissen orientiert, was zu Lasten anderer wichtiger wichtiger Lernziele gehen kann (sog. Teaching-to-the-Test).

4. Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt sich also, dass die Auswahl von Zielkriterien, Methoden und Instrumenten für die Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen in der Medizinischen Lehre an den ihr zugrundeliegenden Fragestellungen orientiert werden muss. Nur wenn Ziel und Zweck der Evaluation berücksichtigt werden, können sinnvolle und aufschlussreiche Erkenntnisse erwartet werden. In der Praxis werden dabei die verschiedenen Funktionen von Evaluation (Optimierung, Klärung, Kontrolle, etc.) gegeneinander abgewogen werden müssen. Für die Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Feldes sind unbedingt gründlich geplante und methodisch solide Vergleichsstudien wünschenswert, damit das Verständnis von den Wirkfaktoren in der Personalentwicklung vertieft werden kann. Trotz aller methodischen Schwierigkeiten, die insbesondere mit der ergebnisorientierten Evaluation verbunden sind, liefern die bislang verfügbaren Studien einige Evidenz dafür, dass Personalentwicklung in der Lehre nicht nur von der Hauptzielgruppe, also den Lehrenden, als sinnvoll empfunden wird, sondern auch, dass sie die Lehre tatsächlich verbessern kann.

Literatur

- Biggs, J. (1996).** Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 1-18.
- Cook, D.A. (2010).** Twelve tips for evaluating educational programs. *Medical Teacher*, 32, 296-301.
- Cook, D.A., Bordage, G., & Schmidt, H. G. (2008).** Description, justification and clarification: a framework for classifying the purposes of research in medical education. *Medical Education*, 42, 128-133.
- Cook, D.A., West, C.P. (2013).** Reconsidering the focus on “outcome research” in medical education: A cautionary note. *Academic Medicine*, 88, 162-167.
- Fabry, G., Lammerding, M., Hofer, M., Ochsendorf, F., Schirlo, C. & Breckwoldt, J. (2010).** Hochschuldidaktische Qualifizierung in der Medizin IV: Messung von Wirksamkeit und Erfolg medizindidaktischer Qualifizierungsangebote. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 27, Doc62.
- Fabry, G., Hofer, M., Ochsendorf, F., Schirlo, C., Berlin, J. B.-C.-U., & Lammerding, M. (2008).** Hochschuldidaktische Qualifizierung in der Medizin III: Aspekte der erfolgreichen Implementierung von Qualifizierungsangeboten. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 25, Doc84.
- Giesler, J.M., Giesler, M., Silbernagel, W. & Fabry, G. (2007).** Die Evaluation eines Seminars der Medizinischen Psychologie mit einer Kurzform des VB-Psych. Replikationsversuche. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation* (S. 357-366). Göttingen: V&R UNI Press.
- Hofer, M., Abanador, N., Mödder, U. (2005).** Effektive Didaktiktrainings für Dozenten von CME-Fortbildungen (Continuing Medical Education). *Fortschritte auf dem Gebiet der Röntgenstrahlen und der bildgebenden Verfahren*, 177, 1290-1296.
- Kern, D.E., Thomas, P.A., Howard, D.M. & Bass, E.B. (1998).** Curriculum development for medical education – A six step approach. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training. In R. Craig & I. Mittel (Eds.). Training and development handbook (p. 87-112). New York: McGraw-Hill.

Lammerding-Köppel, M., Fabry, G., Hofer, M., Ochsendorf, F. & Schirlo, C. (2006). Hochschuldidaktische Qualifizierung in der Medizin: I. Bestandsaufnahme. GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 23, Doc73.

Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., Groenen, G., Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee ready education environment measure (DREEM). Medical Teacher, 19, 295-299.

Srinivasan, M., Li, S.-T.T., Meyers, F. J., Pratt, D.D., Collins, J.B., Braddock, C., Skeff, K.M., West, D.C., Henderson, M., Hales, R.E. & Hilty, D.M. (2011). „Teaching as a Competency“: competencies for medical educators. Academic Medicine, 86, 1211-1220.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. Medical Teacher, 28, 497-526.

Neue Wege in die Lehre – Student-Centred Learning

Mirijam Müller, Österreichische HochschülerInnenschaft

Abstract

Student-Centred-Learning (SCL) ist ergebnisorientiertes Lernen, das sowohl unterschiedliche Lerntypen als auch non-formales und informales Lernen berücksichtigt. Es geht um eine Veränderung in der Herangehensweise beim Lehren und Lernen gleichermaßen. Lernende stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses. Um diese Prozesse richtig begleiten zu können, brauchen Lehrende eine fundierte didaktische Ausbildung. Erst seit dem Jahr 2010 verlangt zum Beispiel die Universität Wien von Lehrenden, die zum ersten Mal unterrichten, die Teilnahme am zweitägigen Seminar „In die universitäre Lehre starten – Basisqualifizierung für EinsteigerInnen“.

Zuvor war ausschließlich in den Voraussetzungen zur Erteilung der Habilitation ein Nachweis der didaktischen Fähigkeiten erforderlich. Die meisten Lehrenden sind jedoch wissenschaftliche MitarbeiterInnen, für die eine derartige Definition im Universitätsgesetz nicht vorgesehen ist. Student-Centred Learning versteht sich als ein Konzept innerhalb eines Pakets vieler Maßnahmen, die die Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung in der Hochschuldidaktik verbessern. Neben der Aufwertung der Lehre und der Lehrenden und damit einem selbstbewussten Lehrkörper, müssen sich auch Lernende aktiv am Prozess beteiligen können und ihre Verantwortungen wahrnehmen. Nur wenn alle den Ort ihres Lehrens und Lernens mitgestalten können und auch die Verantwortung dafür tragen, besteht die Chance, dass es ein Ort der Gleichwertigkeit wird und Bildung und Forschung den Stellenwert erhalten können, den sie brauchen.

1. Student-Centered Learning: Hintergründe und Definition

Im Rahmen des Lifelong learning Projekts der Europäischen Union, aber auch durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses in Leuven 2009 festgelegten Action Lines, fand das Konzept des Student-Centered Learning (SCL) vermehrt Platz innerhalb der europäischen Hochschuldebatte. Das Konzept selbst ist jedoch wesentlich älter, eine einheitlich gültige Definition gibt es bislang nicht. Lea, Stephenson und Troy (2003) fassen die Schwerpunkte wie folgt grob zusammen:

- Aktives anstatt passives Lernen
- Schwerpunkt auf tiefgehendes Verständnis und hohe Behaltensquoten
- Hohe Verantwortung und Verantwortlichkeit seitens der Lernenden
- Hohe Autonomie der Lernenden
- Starke Wechselbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden
- Gegenseitig respektvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden
- Reflexiver Zugang zum Lehr- und Lernprozess

Die Definition der European Students Union (ESU) lautet wie folgt:

Student Centered Learning represents both a mindset and a culture within a given higher education institution and is a learning approach which is broadly related to, and supported by, constructivist theories of learning. It is characterized by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learners and which take students seriously as active participants in their own learning, fostering transferable skills as problem-solving, critical thinking and reflective thinking. (The European Students` Union: Student-Centred Learning Toolkit, 2010)

Der theoretische Hintergrund von SCL ist verknüpft mit einem konstruktivistischen Ansatz der Lerntheorie; Schwerpunkte werden auch hier auf aktives und unabhängiges Lernen gesetzt, die Neugier der Studierenden soll geweckt werden (Carlile & Jordan, 2005).

Im Bezug auf das Curriculum-Design bedeutet SCL Wahlfreiheit. Da Wahlfreiheit immer auch große organisatorische Herausforderungen mit sich bringt, kann mittels Modularisierung der Studienpläne eine Struktur genutzt werden, die Wahlfreiheit für Studierende zulässt. Wahlfreiheit alleine ist jedoch nicht der Weisheit letzter Schluss und birgt auch die Gefahr, dass durch zu extreme Individualisierung und totale Wahlfreiheit soziales Lernen, als Ziel des SCL, nicht mehr verwirklicht werden kann und die Bestrebungen so ins Gegenteil umschlagen (Donnelly & Fitzmaurice, 2001). Problem-Basiertes Lernen (PBL) geht hier einen Mittelweg, indem Studierende innerhalb eines bestimmten Themenfeldes eigene Lernziele, abhängig von ihrem Wissensstand und Interesse festlegen können. So werden die Lernenden ermutigt, durch individuelle Lernziele eigene Wissenslücken zu füllen (Boud & Feletti, 1997).

O´Neill, Moore und McMullin (2005) nennen folgende Beispiele zur Implementierung von SCL in verschiedenen Curricularelementen:

Outside the lecture format	In the lecture
<ul style="list-style-type: none"> • Independent projects • Group discussion • Peer mentoring of other students • Debates • Field-trips • Practicals • Reflective diaries, learning journals • Computer assisted learning • Choice in subjects for study/projects • Writing newspaper article • Portfolio development 	<ul style="list-style-type: none"> • Buzz groups (short discussion in twos) • Pyramids/snowballing (Buzz groups continuing the discussion into larger groups) • Cross-overs (mixing students into groups by letter/number allocations) • Rounds (giving turns of individual students to talk) • Quizzes • Writing reflections on learning (3/4 minutes) • Student class presentations • Role play • Poster presentations • Students producing mind maps in class

Tabelle 1: Student-centred Learning: What does it mean for students and lectures? (vgl. O’Neill, Moore & McMullin, 2005)

2. Vorteile des Student-Centred Learning

- Qualitätssteigerung:

Durch verstärkte Zusammenarbeit verbessern sich einerseits die Arbeitsbedingungen der Lehrenden, andererseits gewinnt aber auch die akademische Erfahrung der Studierenden an Qualität.

- Verbessertes Status als Lehrende/Lehrender:

„Wissenschaftlicher Erfolg wird heute ausschließlich an der Einbringung von Drittmitteln und an einer langen Publikationsliste in englischsprachigen Peer-reviewed Journals mit möglichst hohem Impact Factor gemessen. Gute Lehre zählt nicht zu den Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Karriere. Im Gegenteil: Wer in die Lehre investiert, hat weniger Zeit zum Anwerfen der eigenen Publikationsmaschine. Die Dankbarkeit der Studierenden mag erbauend fürs Gemüt sein, führt jedoch zu keiner Professur. Studierende werden so zunehmend als Störfaktor betrachtet, die eben irgendwie zu betreuen sind. Didaktische Aus- und Fortbildungen sind Zeitverschwendung und werden zwar von der Personalentwicklung mancher Universitäten angeboten, sind aber weder Voraussetzung für die Lehre noch karriereförderlich. Evaluierung der Lehre durch die Studierenden bekommen ausschließlich die Lehrenden selbst zu Gesicht, die sie auch ungelesen in das Altpapier

befördern können.“, so Heissenberger, Schramm, Sniesko und Süß (2010, 13-26). Gegen den vorherrschenden Trend in Hochschulinstitutionen, den Fokus hauptsächlich auf Forschungsergebnisse zu richten und Lehre als Beiwagen zu sehen, stellt SCL den Status der Lehre klar in den Vordergrund. Lehrende haben mehr Freiheiten und eine fundierte Ausbildung und können so innovativ arbeiten und gleichzeitig Studierenden die Flexibilität bieten, ihre eigenen Lernstrategien zu entwickeln. Im SCL gibt es keine „One-Size-Fits-All“-Lösungen, dementsprechend müssen Lehrende aktiv auf die teilnehmenden Studierenden eingehen und reagieren können, anstatt ausschließlich reine Frontalvorträge abzuhalten.

- **Bessere kurienübergreifende Zusammenarbeit**

Da eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Hierarchieebenen und Kurien im universitären Alltag Grundbedingung für das richtige Einsetzen von SCL ist, zielt SCL auch auf eine Verflachung der Hierarchiestrukturen innerhalb der Hochschulen ab und kann somit auch zur Bereicherung für Governance-Strukturen und Gremienarbeit werden.

- **Bessere Behaltensquoten und niedrigere Drop-Out-Raten**

Jene Universitäten, die SCL bereits erfolgreich implementiert haben, zeigen eine niedrigere Anzahl an Drop-Outs, also Studierende, die ihr Studium nicht beenden. Dies liegt mit Sicherheit auch an der höheren Flexibilität, die derartige Studienpläne bieten, aber auch am hohen Grad der Selbstverantwortung und die stärkere sowie frühere Einbindung in die scientific community. Gerade angesichts der immer zahlreicheren entstehenden sogenannten „Massenstudienfächer“, bringt SCL die Chance trotz Hochbetrieb individuell auf Bedürfnisse und Anforderungen einzelner Studierender eingehen zu können, anstatt Massenlehrveranstaltungen im Frontalunterricht abzuhalten. Die Behaltensquoten bei Lernstoff, der nicht rein vorgelesen wurde, sondern von den Lernenden auch selbst bearbeitet wurde, wird höher, je intensiver die persönliche Auseinandersetzung mit dem Stoff ist. So wird Unterrichtsstoff, den man selbst diskutiert hat, wesentlich länger gemerkt, als nur gelesener (siehe Abbildung 1).

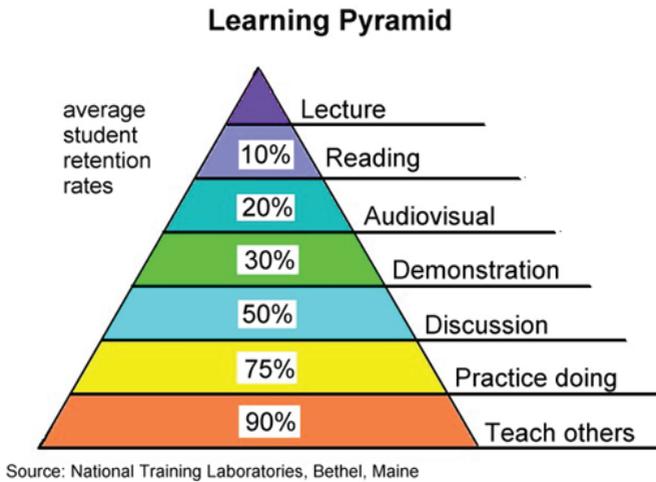


Abbildung 1: Lernpyramide

- **Laufender Veränderungsprozess und Evaluierung:**
 Die Fähigkeit einer Hochschuleinrichtung, sich selbst und seine Strukturen, aber auch die akademischen Erfahrungen der Studierenden zu evaluieren und weiterzuentwickeln, ist notwendig um bessere Absolventen/Absolventinnen (aus-) bilden zu können. Dies bedeutet langfristig nicht nur eine höhere akademische Leistung, sondern auch Kosteneffizienz.
- **Herausbilden einer Kultur des lebenslangen Lernens:**
 Lernende, die im Laufe ihrer Studienkarriere mit SCL gearbeitet haben, haben erlernt selbstständig Lernziele zu erarbeiten und sich auch nach Abschluss des Studiums mit Forschung und Wissenschaft tiefgehend auseinanderzusetzen. Die hohe Problemlösungskompetenz, die im Rahmen von SCL vermittelt wird, hilft AbsolventInnen nicht nur am späteren Arbeitsplatz, sondern entspricht auch dem Anspruch einer Kultur des lebenslangen Lernens.

3. Ergebnisse und Herausforderungen

Lea, Stephenson und Troy (2003) führten mehrere Studien zum Thema Student-Centred Learning durch und fanden in allen Hochschulen, die SCL anwendeten, positive Effekte. Lonka und Ahola (1995) führten in Helsinki eine 6-jährige Studie durch, in der eine Gruppe mit traditioneller Lehrstruktur, einer zweiten Gruppe mit aktivierender Lehrstruktur gegenübergestellt wurde. Die nicht-traditionell unterrichtete Gruppe zeigte am Ende bessere Ergebnisse bei Skills und Verständnis, studierten jedoch anfangs langsamer. Jedoch gibt es auch Kritikpunkte, so sieht Simon (1999) auch Gefahren in der zu starken Individualisierung, die ein Eingehen auf Bedürfnisse der ganzen Klasse nicht mehr möglich macht. Individualisierung und Flexibilisierung der Lehrpläne darf nicht zu Studienplänen führen, die ganz ohne Präsenzzeiten auskommen, denn die Wichtigkeit des sozialen Kontexts des Lernens und der Wert des peer-Lernens wird in der soziokulturellen Sicht des Lernens besonders hervorgehoben.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Es gibt kein einheitliches Konzept für Student-Centred Learning (SCL) und auch keine einheitliche Definition. Dennoch zeigen einige Studien ein besseres Outcome und vor allem höhere Zufriedenheit von Lehrenden und Lernenden in SCL-geprägten Settings. Erfahrungsberichte zeigen, dass die Implementierung von SCL-Curricula anfangs höheren organisatorischen, aber auch finanziellen Aufwand mit sich bringt, sich SCL-Curricula jedoch langfristig nicht aufwändiger gestalten als traditionelle Curricula.

In Österreich zeigt sich, seit die Studierendenzahlen auf vielen Universitäten stetig steigen und der Bologna-Prozess überall Fuß gefasst hat, ein Trend hin zu großen Vorlesungsveranstaltungen und Massen-Seminaren, die schon mehr Vorlesungs- als Seminarcharakter haben. Studienpläne werden verschulter und sind durchzogen von Voraussetzungsketten, die das Studium immer unflexibler werden lassen. SCL-Elemente finden nur in kleinem Ausmaß – wie beim Problem-Basierten Lernen (PBL) – Platz, ansonsten setzt Österreich weiter auf klassischen Frontalunterricht. Ohne bessere didaktische Ausbildung der Lehrenden, aber vor allem auch mehr Wertschätzung und Respekt für die Lehre innerhalb der scientific community, wird sich das auch nicht ändern. Denn langfristig ist es meiner Meinung nach erstrebenswert innerhalb der Universität mehr zusammenzuarbeiten, in Lehrenden auch echte AnsprechpartnerInnen zu finden und auch als Studierende als fester Bestandteil der akademisch relevanten Prozesse innerhalb der Hochschulen wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden.

Literatur

- Boud, D. & Feletti, G. (1997).** The Challenge of Problem Based Learning. London: Kogan Page.
- Carlile, O. & Jordan, A. (2005).** It works in practice but will it work in theory? The theoretical underpinnings of pedagogy. In S. Moore, G. O´Neill, & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (p. 11-26). Dublin: AISHE.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005).** Designing Modules for Learning. In S. Moore, G. O´Neill & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (p. 99-110). Dublin: AISHE.
- Heissenberger, M., Schramm, S., Sniesko P.& Süß, V.R. (2010).** uni_brennt. Wien-Berlin: Verlag Turia+Kant 2010.
- Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003).** Higher Education Students´ Attitudes to Student-Centered Learning: beyond ´Educational Bulimia´? *Studies in Higher Education*, 28, 321-343.
- Lonka, K. & Ahola, K. (1995).** Activating instruction: How to foster study and thinking skills in Higher Education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351-368.
- O´Neill, G., S. Moore & McMullin, B. (2005).** Student-centred Learning: What does it mean for students and lectures? In S. Moore, G. O´Neill, and B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (p. 27-36). Dublin: AISHE.
- Simon, B. (1999).** Why no pedagogy in England? In J. Leach and B. Moon (Eds.), *Learners and Pedagogy* (p. 34-45). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- The European Students`Union (2010).** Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels: European Commission.

Lehrqualität berufen und fördern - Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an der Universität Hamburg

Marianne Merkt, Hochschule Magdeburg-Stendal

Abstract

Im Rahmen des geförderten Pilotprojekts „Lehrqualität berufen und fördern“ wurde an der Universität Hamburg ein Prozessmodell zur Begleitung von Berufungskommissionen entwickelt, welches das Ziel hat, den Berufungskommissionen hochschuldidaktische Beratung und handhabbare Instrumente an die Hand zu geben. Die Beratung soll ihnen die Beurteilung der Lehrqualität von Bewerberinnen und Bewerbern auf Professuren erleichtern. Die Umsetzung des Prozessmodells wurde in Kooperation mit sieben Kommissionen erprobt und zum Teil evaluiert. Im vorliegenden Beitrag werden nach einer kurzen Erläuterung der theoretischen Annahmen das Prozessmodell und die Instrumente vorgestellt sowie über die Erfahrungen mit der Umsetzung berichtet. Ein Erfahrungsbericht über den Transfer des Projekts auf die Hochschule Magdeburg-Stendal in sieben Berufungskommissionen im letzten Jahr und eine Zusammenfassung der „lessons learned“ schließen den Beitrag ab.

1. Einleitung

In Zeiten des Rückgangs der staatlichen Grundfinanzierung und des steigenden Konkurrenzdrucks unter den Hochschulen ist die Einschätzung der Qualität der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren ein wichtiges Steuerungsinstrument in der akademischen Personalpolitik. Professionelle Lehrkompetenz trägt zudem dazu bei, dass Hochschullehrende die Gestaltungsautonomie über ihren Arbeitsbereich Studium und Lehre behalten. Der Berücksichtigung der Lehrqualität als ein Kriterium für die Personalauswahl in Berufungsverfahren stehen in der Umsetzung jedoch starke Beharrungstendenzen in der Personalsteuerung und -entwicklung entgegen, die aus einer einseitig ausgerichteten Tradition auf Forschungsqualifikation und Drittmittelakquise an westeuropäischen Hochschulen stammen.

2. Theoretische Annahmen

Die theoretischen Annahmen, von denen im Projekt „Lehrqualität berufen & fördern“ (LQb&f) ausgegangen wurden, gehen auf die Ergebnisse der empirischen Forschungsprojekte „Professionalisierung der Lehre“, Teilprojekt Hamburg (ProfiLE Hamburg) und „Motivation und Anreize zu „guter Lehre“ im Rahmen des Inplacement“ (MogLI) zurück. Im Forschungsprojekt „ProfiLE Hamburg“ wurde ein empirisch fundiertes Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz entwickelt, welches Hinweise auf die Entwicklung der Lehrkompetenz gibt (Trautwein & Merkt, 2012; Trautwein & Merkt, 2013). Das Modell bietet eine gute Grundlage zur Entwicklung einer kriterienorientierten Bewertung von Lehrportfolios. Im berufsbegleitenden Studiengang „Master of Higher Education“, in dem Lehrportfolios studienbegleitend von den teilnehmenden Hochschullehrenden geschrieben werden, wurden die ersten kriterienorientierten Bewertungsschemata für Beratungs- und Feedback-Prozesse entwickelt und getestet.

Im Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz werden analytisch drei Ebenen unterschieden, die im Zusammenhang miteinander stehen. Auf der ersten Ebene werden die Lehr-Lernüberzeugungen beschrieben. Auf dieser Ebene geht es um die Vorstellungen der Lehrenden über ihre Rolle und ihre Aufgaben sowie die Aufgaben der Hochschule als Bildungsinstitution, über ihr Verständnis von Lernprozessen und ihre Bildungsideale. Die zweite Ebene der Handlungsstrategien betrifft pädagogisches Handlungswissen. Auf dieser Ebene geht es um das hochschuldidaktische Repertoire wie didaktische Methoden, Kommunikationsstrategien etc.. Auf der dritten Ebene befindet sich das Kontextwissen, also das Wissen über die Tätigkeitsfelder der Lehre wie Lehren, Beraten, Prüfen, Evaluieren und Innovieren. Alle drei Ebenen sind fachspezifisch geprägt, weil Novizen in der Lehre Überzeugungen und Handlungsmuster übernehmen, die sie aus dem eigenen Studium kennen oder die Kolleginnen und Kollegen im Arbeitskontext praktizieren. Die drei Ebenen sind bei einzelnen Hochschullehrenden in Quantität und Qualität unterschiedlich stark ausgeprägt. Die Ebenen sind meist nicht kongruent zueinander. Erst wenn sich Lehrende formales Lehr-Lernwissen aneignen und metakognitive Strategien zu ihrer Lehrtätigkeit entwickeln, können die Brüche zwischen den Ebenen bearbeitet werden. Dadurch entwickelt sich die Lehrkompetenz. Die Lehrtätigkeit erfolgt dann immer noch unter Handlungsdruck und weitgehend intuitiv, kann aber durch nachträgliche Reflexionsarbeit und durch die Aneignung formalen Wissens elaboriert und weiter entwickelt werden (Trautwein, 2013). Die Bewertungskriterien des Lehrportfolios richten sich auf die qualitative und quantitative Elaboriertheit der drei Ebenen sowie ihre Kongruenz und Stimmigkeit innerhalb der Lehrkompetenz als Gesamtbild als auch zum Kontext. Zusätzlich werden Kriterien zur Einschätzung des Entwicklungsniveaus der

metakognitiven Strategien, also des Reflexionsniveaus oder der wissenschaftlichen Haltung in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit und Lehrkompetenz eingeschätzt (zur ausführlichen Darstellung vgl. Trautwein & Merkt, 2013, S. 19ff).

Im Projekt „MogLI“ wurden 20 Hochschulen auf ihr Inplacement-Konzept hin befragt. Bei Inplacement-Konzepten geht man davon aus, dass sich die Qualitätssicherung nicht nur auf die Auswahl von BewerberInnen in Stellenbesetzungs-Verfahren beschränkt, sondern dass das Inplacement als Konzept von der Hochschulleitung verabschiedet und in formale Abläufe integriert wurde, mit der Stellenausschreibung beginnt und nach dem ersten Berufsjahr endet. Angenommen wird, dass eine sorgfältige Auswahl der BewerberInnen auf den Bedarf der Institution hin sowie ein Coaching im ersten kritischen Berufsjahr die Motivation und Arbeitszufriedenheit, und damit auch die Leistungsfähigkeit der ArbeitnehmerIn erhöhen. Das Befragungsergebnis zeigt, dass Hochschulen für diesen Bereich der Personalentwicklung bislang noch nicht sensibilisiert sind. Inplacement-Konzepte bestanden an den untersuchten Hochschulen nur rudimentär und zufällig. Ein wichtiges Verfahren zur Qualitätssicherung der Lehre bleibt damit ungenutzt (Becker, Wild, Tadsen & Stegmüller, 2011).

3. Projekt „Lehrqualität berufen und fördern“ & Prozessmodell

Das Projekt LQb&f wurde in einer gemeinsamen Initiative des Präsidiums der Universität Hamburg, als Element des „Zukunftskonzepts für eine nachhaltige Lehre“, und des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung in Angriff genommen. Die Alfred Töpfer Stiftung F.V.S. und die Hamburgische Wissenschaftliche Stiftung konnten als Förderer gewonnen werden, so dass das Projekt 2011 mit einer Laufzeit von 1 ½ Jahren starten konnte. Als Projektziele wurden die optimierte Auswahl lehrkompetenter BewerberInnen in Berufungsverfahren und das Coaching Neuberufener definiert. Berufungskommissionen sollten mit Instrumenten und durch Beratung so ausgestattet werden, dass sie eine begründete Auswahl lehrkompetenter BewerberInnen durchführen konnten. Den Berufungskommissionen wurden zwei mögliche Beratungsszenarien vorgeschlagen, erstens, die Benennung eines Kommissionsmitglieds zur Didaktik-Beauftragten oder zweitens, die beratende Teilnahme der Hochschuldidaktikerin an der Kommissionsarbeit. Im Projektplan waren sechs Arbeitspakete zur Umsetzung definiert, erstens, die Gewinnung von Beteiligten, zweitens, die Konzeptentwicklung, drittens, die Begleitung von Berufungskommissionen, viertens, das Neuberufenen-Coaching, fünftens, die Evaluation und sechstens, die Formulierung von Empfehlungen.

Aufgrund der Erfahrungen und der Evaluationsergebnisse kann nun, nach Abschluss des Projekts ein Prozessmodell formuliert werden, welches die vier wesentlichen Phasen der Umsetzung eines Inplacement-Konzepts beschreibt.

3.1. Das Prozessmodell des Inplacement-Verfahrens

Das Anwendungsmodell, das eine Kondensation der Projekterfahrungen abbildet, führt die wesentlichen Prozesse auf, die für die Implementation eines Inplacement-Verfahrens durchgeführt werden müssen.

Inplacement Konzept

- Entwicklung eines Inplacement-Konzepts
- Entscheidungen über Verfahren und Instrumente und über die Umsetzung in die Berufsordnung

Beratungsverfahren

- Kontaktaufnahme mit Berufsbeauftragten und Vorsitzenden von Berufungskommissionen
- Hochschuldidaktische Beratung von Berufungskommissionen
 - Verfahrensberatung (Beratungsszenarien)
 - Beratung im Einsatz der Instrumente

Coaching

- Aufbau eines Coach-Pools
- Matching Coach/ neuberufene Coachees
- Einjähriges Coaching der Neuberufenen

Evaluation

- Evaluation der Maßnahmen und Überarbeitung des Prozesses

3.2. Instrumente

Die Instrumente, die nach einer umfangreichen Recherche als Handreichung dokumentiert und den Berufungskommissionen vorgeschlagen wurden, waren die folgenden:

1. **Lehrportfolios:** Die Lehrenden reichen mit ihrer Bewerbung ein Lehrportfolio zur Darstellung ihrer Lehrkompetenz ein. Anhand von Leitfragen, die sich am Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz orientieren, wird die Qualität der dargestellten Kompetenz

eingeschätzt und damit vergleichbar. Ersatzweise können Lehrkonzepte verwendet werden. Sie können aber nur einen Teil der Lehrkompetenz, nämlich die Handlungsstrategien abbilden, da Lehr-Lernüberzeugungen nicht thematisiert werden.

2. **Studentische Hospitationen:** Studierende, die ihre Gruppe in der Kommission vertreten, hospitieren an der Herkunftsuniversität der BewerberInnen und erstellen einen strukturierten Hospitationsbericht für die Berufungskommission.
3. **Lehrgutachten:** Ein fachliches und ein hochschuldidaktisches Gutachten wird von entsprechenden ExpertInnen eingeholt und liegt der Berufungskommission als Entscheidungsgrundlage vor.

Der Einsatz der Instrumente wurde von der beratenden Hochschuldidaktikerin aktiv unterstützt. Auf Wunsch einer Berufungskommission wurden Lehrportfolio-Experten und -Expertinnen rekrutiert, die zur Begutachtung von Lehrportfolios bereit standen.

3.3. Erfahrungen mit der Umsetzung

Insgesamt kann als Erfolg des Projekts gewertet werden, dass in den begleiteten Berufungsverfahren für das Thema Lehrkompetenz sensibilisiert werden konnte. Die im Projekt entwickelten Bewertungskriterien und Verfahrensweisen wurden positiv aufgenommen. Die Zusammenarbeit mit den Projektmitarbeitenden von LQb&f wurde in der Evaluation als gut, nützlich und konstruktiv bewertet. Die Instrumente wurden insgesamt als hilfreich, teilweise aber auch als zu komplex empfunden. Rückgemeldet wurde, dass es wichtig sei, Lehrportfolios bereits in den Stellenausschreibungen zu fordern, da sie nachträglich nicht mehr in den Prozess integrierbar seien. In Einzelfällen wurden Lehrportfolios als Instrument kritisiert, weil sie zu geringe Aussagekraft hätten und die Gefahr bestünde, dass sie „sozial erwünscht“ formuliert würden. Die Anforderung an die BewerberInnen sei zu hoch. Vereinzelt wurde befürchtet, dass die Lehre dadurch zu stark gewichtet werde. Das vorgeschlagene Instrument der „studentischen Hospitationen“ wurde nicht eingesetzt, weil es als zu zeitaufwändig eingeschätzt wurde.

Als Hindernisse für eine stärkere Gewichtung der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren wurde in der Evaluation genannt, dass die Einstellung des etablierten Personals in der Hochschule davon nicht überzeugt sei. Weiterhin wurde darauf hingewiesen, dass Richtlinien zur Gewichtung der Lehrkompetenz gegenüber anderen Kriterien fehlten. Aus den Rückmeldungen wird deutlich, dass es eines klaren Votums der Hochschulleitung bedarf, damit ein Inplacement-Konzept entwickelt und umgesetzt werden kann. Die Berufungskommissionen erwarten hier Entscheidungsgrundlagen, beispielsweise hinsichtlich

der Gewichtung von Forschungs- und Lehrkompetenz oder hinsichtlich der Entscheidung, ob Lehrportfolios oder Lehrkonzepte, eventuell ergänzt durch Vorstellungen über die Lehre schon in den Stellenausschreibungen gefordert werden sollen. Dazu ist dann eine entsprechende Überarbeitung der Berufsordnung erforderlich.

3.4. Transfer auf die Hochschule Magdeburg-Stendal

Die Erfahrungen und Materialien aus dem Hamburger Projekt LQb&f konnten mit der Berufung der Professur für Hochschuldidaktik an die Hochschule Magdeburg-Stendal von Hamburg nach Magdeburg weiter gegeben werden. Eine Mitarbeiterin des ZHH arbeitete sich zügig in das Verfahren ein und begann, auch in Magdeburg, Berufungsverfahren hochschuldidaktisch zu begleiten. Bislang wurde das Beratungsverfahren in acht Berufungskommissionen noch nicht evaluiert, aber der Erfahrungsbericht ist ähnlich wie die Ergebnisse in Hamburg. Die Berufungskommissionen nehmen die hochschuldidaktische Beratung gern an und arbeiten mit den Bewertungskriterien. Die studentischen VertreterInnen sind sehr dankbar darüber, dass sie mit Kriterien ausgestattet in die Probe-Lehrvorträge und Anhörungen der BewerberInnen gehen können. Eine Verankerung von Lehrportfolios in den Stellenausschreibungen für Professuren ist jedoch nicht geglückt, weil die Hochschulleitung befürchtet, gute BewerberInnen damit abzuschrecken. Für eine Hochschule in einer strukturschwachen Region ist es sehr riskant, einen neuen Standard zu setzen.

4. Lessons learned

Zur erfolgreichen Einführung eines Inplacement-Konzepts ist es wichtig, den Zusammenhang von Fach- und Lehrkompetenz deutlich heraus zu stellen und Kriterien guter Lehre verständlich zu kommunizieren. Sollen Lehrportfolios als Instrument eingeführt werden, dann bedarf es einer umfangreichen Informationsarbeit dazu in der Universität. Neben ausführlichen Handreichungen werden zusätzlich Kurzversionen der Informationen für den schnellen Überblick empfohlen. Für die Zusammenarbeit der hochschuldidaktischen Beratung mit verantwortlichen Stellen in der Organisation ist die Kooperation mit dem Vizepräsidium für Berufsangelegenheiten, zusätzlich zum Vizepräsidium für Studium und Lehre, eine wichtige Grundlage für das Verfahren. Auch der Kontakt zu Berufungsbefragten sowie der frühe Kontakt zu den Berufungsverfahren muss im Prozessmodell integriert sein, damit dieser Prozess sicher gestellt ist. Letztendlich hängt die erfolgreiche Einführung eines Inplacement-Konzepts von der Entscheidung und Unterstützung der Hochschulleitung ab. Berufungskommissionen erwarten für ihre diesbezügliche Arbeit

klare Entscheidungsgrundlagen. Nur dann kann auch die hochschuldidaktische Beratung sinnvoll durchgeführt werden. Nicht zuletzt der Wettbewerb um gute BewerberInnen mit den anglo-amerikanischen und skandinavischen Ländern, in denen Lehrportfolios und eine gleichgewichtige Bewertung von Forschung und Lehre in Berufungsverfahren vielerorts üblich ist, macht eine Qualitätsentwicklung in diese Richtung erforderlich.

Literatur

Becker, F., Wild, E., Tadsen, W. & Stegmüller, R. (2011). „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 226-239). CHE, Arbeitspapier Nr. 148.

Trautwein, C. (2013). Struktur und Entwicklung akademischer Lehrkompetenz. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 83-129). Bertelsmann: Bielefeld.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2012). Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 83-100). Wiesbaden: Springer.

Trautwein, C. & Merkt, M. (2013). Lehrportfolios in Berufungsverfahren. In B. Berendt, A. Fleichmann N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. J1.13 (S. 19-26). Berlin: Raabe.

II. Professionalisierung der Akademischen Lehre: Best Practice

Lehrkompetenz stärken: bedarfsorientierte Angebote für Lehrende

Gudrun Salmhofer, Karl-Franzens-Universität Graz

Abstract

Lehre gehört neben der Forschung zu den Kernbereichen einer Universität und spielt doch eine nachgeordnete Rolle, wenn es darum geht, Karrieren von lehrenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern voranzutreiben. Dennoch oder gerade deshalb wurden in den letzten Jahren Entwicklungen in Gang gesetzt, die die Lehre stärker in den Fokus rücken und versuchen, den Stellenwert der Lehre zu verbessern, was nicht zuletzt den Bestrebungen des Bologna-Prozesses und seines Leitmotivs, dem Shift from Teaching to Learning und der damit verbundenen propagierten Studierendenzentrierung zu verdanken ist. Realisiert werden kann dies nur, wenn sich die Lehrauffassung von Lehrenden verändert, was einer adäquaten und professionellen Unterstützung von Seiten der Hochschuldidaktik bedarf. Vor diesem Hintergrund wurde in Graz 2010 das Zentrum für Lehrkompetenz gegründet, dessen Aktivitäten und Angebote auf die Stärkung des Engagements und der Methodenkompetenz von Lehrenden und die Erhöhung des Stellenwerts der Lehre zielen. Im nachfolgenden Artikel werden die Hintergründe und Intentionen erläutert, die zur Gründung des Zentrums führten. Exemplarisch werden zwei Formate zur Förderung individueller Lehrkompetenz vorgestellt.

1. Das Ungleichgewicht der Lehre zugunsten der Forschung

Der Hochschullehre wurde lange Zeit wenig Aufmerksamkeit zuteil. Sowohl in Fachkreisen als auch in der Öffentlichkeit wurde sie kaum diskutiert. Auch war die als Humboldtsches Bildungsideal abgeleitete Einheit von Forschung und Lehre von jeher von einem Ungleichgewicht zugunsten der Forschung geprägt, denn die Lehre sollte als Werkzeug dazu dienen, die Forschung im Diskurs weiterzuentwickeln und voranzutreiben.

Die Forschung wird als Motor unserer Zeit angesehen, der Innovationen hervorbringt. – Ob die Eingliederung des Wissenschaftsministeriums in das Wirtschaftsministerium vor diesen Überlegungen geschehen ist und welche Konsequenzen daraus für

die österreichische Hochschullandschaft zu erwarten sind, werden die nächsten Jahre zeigen. – Mit der Forschung lassen sich Drittmittel einwerben, die Berufungen von Professorinnen und Professoren gründet sich nicht auf die Reputation dieser Personen in der Lehre und deren hervorragende Lehrkompetenz, wenngleich an vielen Hochschulen bereits Versuche unternommen werden, die Lehre stärker in die Entscheidung für eine Stellenbesetzung miteinzubeziehen. In der Regel zählt für die Karriere einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschafters nicht die Anzahl der erfolgreich abgehaltenen Lehrveranstaltungen, sondern die Summe der Publikationen oder die eingeworbenen Drittmittel. Im Gegensatz zur Forschung, die in der Öffentlichkeit glänzt, findet Lehre meist hinter verschlossenen Türen statt. Dass die Lehre ein Grund ist, weswegen Studierende an die Universität gehen, wird dabei oft übersehen (vgl. Hoffmann, 2009). Die Lehre erfährt keineswegs die gleiche soziale Anerkennung wie die Forschung, auch wenn sich in den vergangenen Jahren einiges bewegt hat, um Lehre sichtbarer zu machen.

Vielerorts gibt es mittlerweile einen „Tag der Lehre“ oder „Tag der Didaktik“. An vielen Institutionen werden Lehrpreise vergeben, seit 2012 wird sogar ein nationaler Lehrpreis ausgelobt. Mittlerweile gibt es in Österreich zwei Masterstudien im Bereich der Hochschuldidaktik (an der Donau-Universität Krems und an der Universität Graz), die auf einen prinzipiellen Bedarf an einer Aus- und Weiterbildung schließen lassen. Es werden unterschiedliche Workshops und Kurse zur Erhöhung der didaktischen Fähigkeiten der Lehrenden und zur Erweiterung der Methodenkompetenz der Lehrenden angeboten, und es wurden Zentren und Anlaufstellen gegründet, die sich mit der akademischen Personalentwicklung und Hochschuldidaktik beschäftigen. All diese Initiativen zeugen von der Aktualität des Themas und von einer Professionalisierung, die vonstattengegangen ist, um Lehrende zu unterstützen, sich in der zunehmenden Komplexität der Hochschullehre zurechtzufinden. Nicht erst seit der Bologna-Reform, aber durch sie und die propagierte Studierendenorientierung ist eine Lehrpraxis ins Blickfeld gerückt, die sich nicht primär am Transfer von Erkenntnissen durch die Lehrenden orientiert, sondern bei der es darum geht, eine stimulierende und attraktive Lernumgebung zu schaffen, die den Studierenden eigenständiges Lernen ermöglicht. Dies entspricht dem oft zitierten Paradigmenwechsel des Shifts from Teaching to Learning. Unabhängig vom Vorhandensein entsprechender Rahmenbedingungen kann dieser Paradigmenwechsel nur eingelöst werden, wenn sich die Lehrauffassung der Lehrenden ändert, was einer adäquaten Unterstützung bedarf.

2. Die Bedeutung des Shifts from Teaching to Learning für die Entwicklung von Lehrkompetenz

Der oben angesprochene Shift from Teaching to Learning erfordert in seiner Verwirklichung eine didaktische Erweiterung des Repertoires über eine lediglich instruktionsorientierte Lehre hinaus. Unterstützt werden kann der Wandel der Lehrauffassung nachhaltig durch die Förderung von Lernprozessen von Lehrenden, was für den Aufbau eines didaktischen Unterstützungsangebots spricht. In einer internationalen Studie konnte gezeigt werden, dass hochschuldidaktische Weiterbildung zu einem stabilen Wandel der Lehrauffassungen hinsichtlich einer Studierendenorientierung führt, während Lehrende ohne hochschuldidaktischer Unterstützung dazu neigen, lehrendenzentrierte Lehrauffassungen auszuprägen (vgl. Gibbs & Coffey, 2002, zitiert nach Wildt, 2007). Die Frage, in welche Richtung die Unterstützung gehen soll, ist eng mit der Frage nach der Qualität der Lehre verbunden. Seit Jahren werden Diskussionen darüber geführt, was denn „gute Lehre“ ausmache. Bis heute gibt es keine allgemein gültige Definition. Konsens herrscht aber darüber, dass gute Lehre darin bestehe, Studierende zu unterstützen, eigenständig zu lernen. Lehre muss, wie Margret Wintermantel (2011) in ihrem Aufsatz zu Qualität in Studium und Lehre betont, auch unter herausfordernden Bedingungen den Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden suchen. Neben der Gestaltung der Lernumgebung, die wesentlich in der Verantwortung der Lehrenden liegt, sind es ausreichende Ressourcen und angemessene Rahmenbedingungen, die gute Lehre ermöglichen. Letzteres ist nur im Zusammenwirken mit den zentralen und dezentralen Organen und Gremien, der Hochschulleitung – und der Politik – möglich. Neben diesen Voraussetzungen kommt der Entwicklung der individuellen Lehrkompetenz eine zentrale Rolle zu. Entscheidend für die nachhaltige Sicherung der Qualität der Lehre sieht Wintermantel (2011, S. 7f) „die Habitualisierung einer Lehrstrategie, die auch in schwierigen Situationen handlungsleitend bleibt. In diesem Sinne sollte eine systematische und praxisnahe didaktische Qualifizierung den Lehrenden ermöglichen, unter vielfältigen Lehr- und Lernformen diejenigen auszuwählen und zu befördern, die den Lernzielen der Curricula auf der einen Seite und den Kenntnissen und Entwicklungsmöglichkeiten der jeweiligen studentischen Lerngruppe auf der anderen Seite gerecht werden.“ Gute Lehre sollte also in der Lage sein, Studierende zu motivieren und mit ihnen in einen Dialog einzutreten, was voraussetzt, dass Lehrende über eine ausreichende Lehrkompetenz verfügen.

In der Beschreibung von Lehrkompetenz wurden von Seiten der Hochschuldidaktik unterschiedliche Systematiken entwickelt. Das von Ingeborg Stahr (2009) entwickelte Modell beinhaltet fünf Dimensionen und basiert auf der Überzeugung, dass Handeln in Lehr-Lernsituationen immer auch Selbstlernen und professionelle Identitätsfindung bedeutet.

Im Mittelpunkt ihres Kompetenzmodells, dessen zentrale Bereiche die Fach-, Methoden-, Sozial-, System- und Selbstkompetenz umfassen, steht die Entwicklung einer individuellen Lehrpersönlichkeit. Lehrende sind dann überzeugend und authentisch, wenn sie in der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz nicht nur relevante Basis- oder Grundqualifikationen erwerben, sondern an ihre eigenen Stärken und Überzeugungen anknüpfen können. Lehrkompetenzen sind demnach mehr als überprüfbares Wissen und beobachtbares Verhalten und spiegeln Einstellungen, Haltungen, Dispositionen wider. Eine grundlegende Definition vermittelt Terhart (2002), der unter Lehrkompetenz eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung versteht. Lehrkompetenz ist dabei mit der Fähigkeit und Bereitschaft verbunden, Wissen und Können verantwortungsbewusst und situationsangemessen in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen und berufsethischen Grundsätzen einzusetzen. Lehrkompetenz ist aber nicht nur eine individuelle Disposition, sondern hat mit der gesamten Institution und deren Qualitätsaufassung zu tun, worauf Wildt (2007) hingewiesen hat.

Zu dem, was Lehrkompetenz ausmacht, fügen sich die Anforderungen in der Hochschullehre als konkrete Anknüpfungspunkte, die für den Aufbau eines didaktischen Angebots zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz relevant sind. Im Zentrum stehen dabei nach Stahr (2009) fünf grundsätzliche Anforderungen in der Hochschullehre, die Berücksichtigung erfahren sollten. Diese sind: 1. Lehren und Lernen (Analyse, Planung, Durchführung von Lehr-/Lernsituationen und Planung, Umsetzung von Modulen), 2. Beraten von Studierenden (ergänzend zu den Lehrveranstaltungen, Lernberatung, wissenschaftliches Arbeiten etc.), 3. Prüfen von Studierenden (Durchführung und Bewertung), 4. Evaluieren (Einsatz und Auswertung), 5. Umsetzen innovativer Lehrkonzepte (neue Lehrprojekte, mediendidaktische Konzepte). Ebenso sollten Internationalität, Fachbezug, Genderperspektive, individuelle und kulturelle Unterschiede mitgedacht werden.

Abgeleitet von den genannten Anforderungen sollten hochschuldidaktische Einrichtungen eine Reihe von Aufgaben wahrnehmen und dabei nicht nur auf die primäre Zielgruppe fokussieren, sondern darüber hinaus auch Entscheidungs- und FunktionsträgerInnen zu ihren Zielgruppen zählen. Die deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) listet in ihrem Positionspapier zur nachhaltigen Förderung der Qualität der Lehre (vgl. Battaglia, 2010) dieses breite, die gesamte Institution erfassende Aufgabenspektrum von hochschuldidaktischen Einrichtungen, das sich gut auf österreichische Bedürfnisse übertragen und anpassen lässt, folgendermaßen auf:

- Weiterbildungs- und Beratungsangebote in verschiedenen Formen an Lehrende aller Statusgruppen (einschließlich studentische TutorInnen) bezogen auf ihre Aufgaben in Lehre, Prüfungen und Studierendenberatung,
- Unterstützung (ebenfalls durch Weiterbildung- und Beratungsangebote, aber auch durch Expertisen oder durch kontinuierliche Mitwirkung) für die Hochschulleitung, Fachbereiche, Studienkommissionen bei Maßnahmen zur Entwicklung, von Studien, Prüfungsorganisation, Evaluation und Qualitätsverbesserung der Lehre,
- Untersuchungen zu Ausgangsbedingungen, Einflussfaktoren, Wirkungen solcher Qualifizierungsangebote und Reformmaßnahmen oder zu auffällig werdenden Problemzonen in Studium und Lehre,
- Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für professionelle hochschuldidaktische Arbeit.

3. Bedarf und Akzeptanz hochschuldidaktischer Angebote

Die oben angeführten Rahmenbedingungen sowie die Frage des tatsächlichen Bedarfs an Unterstützung sollten Ausgangspunkte hochschuldidaktischer Überlegungen sein. Diese wiederum müssen, um auf Akzeptanz zu stoßen, politisch gewollt, in den Kontext der jeweiligen Institution eingebunden sein und die Fachkultur berücksichtigen. Lehrende sind die primäre Zielgruppe von Maßnahmen zur Steigerung der Lehrkompetenz. Sie sind Teil einer ExpertInnenorganisation, die ein hohes Maß an individueller Autonomie beanspruchen (vgl. Pellert, 2007), und agieren im Kontext ihres fachkulturellen Hintergrundes sowie in Zusammenhang mit ihren disziplinären Bezugsgruppen und sind in der jeweiligen Hochschulkultur verankert. In ihrer Tätigkeit müssen sie, eingebettet in das institutionelle System, mehreren Ansprüchen gerecht werden: der Lehre, der Forschung und der Verwaltung. Der Erfolg von Maßnahmen wird unter anderem davon abhängen, inwieweit es gelingt, auf den verschiedenen Ebenen anzusetzen, auf Ebene der Strukturen (dem Dienstrecht, der Altersstruktur, der Belohnungsstruktur), der Prozesse (wie Menschen miteinander arbeiten und wie Entscheidungen getroffen werden) und der Einstellungen (welche Vorstellung Lehrende von ihrer professionellen Praxis haben). Bezogen auf die Lehre bedeutet das die Herstellung von Gleichwertigkeit in der professionellen Arbeit in der Lehre mit professionellem Agieren in der Forschung.

Wie alle wissen, die jemals in diesem Bereich tätig waren, stoßen Weiterbildungsangebote nicht immer auf ein positives Echo. Ablehnung und Widerstände gegenüber einer „Bevormundung“ der Lehrenden resultiert aus dem oben beschriebenen hohen Grad der Autonomie der Lehrenden. Akzeptanz und Wirkung von hochschuldidaktischen Angeboten hängen wesentlich davon ab, wie sehr auf die Bedürfnisse der Zielgruppe eingegangen wird, sei es in zeitlicher Hinsicht, sei es bei der Auswahl der Trainerinnen und Trainer oder beim inhaltlichen Angebot (vgl. dazu Heudecker, 2011, Merkt, 2007 sowie Borchard 2002). Sylvia Heudecker bezeichnet die Hochschuldidaktik aus Sicht der Nachwuchswissenschaftlerinnen als „Verheißung und Fluch“ zugleich, zumal sie praktische Unterstützung für den eigenen akademischen Lehralltag verspricht, das Versprechen zu helfen jedoch nicht immer überzeugend einzulösen vermag. „Zu zeitaufwändig, zu unspezifisch, zu wenig effizient“ (Heudecker, 2011, S. 255) ist oftmals als Fazit zu vernehmen. Vor dem Hintergrund des großen Drucks, dem NachwuchswissenschaftlerInnen ausgesetzt sind, indem sie befristete Stellen innehaben, Forschungs-, Lehr- und Verwaltungstätigkeiten gleichzeitig bewältigen und dabei ihre wissenschaftliche Qualifikation, sei es die Promotion oder Habilitation, in möglichst kurzer Zeit vorantreiben müssen, ist es wichtig, auf genau diese einschränkenden Rahmenbedingungen Rücksicht zu nehmen. Auch der Arbeitskontext und die Bedürfnisse von Senior Lecturers oder LektorInnen, die fast ausschließlich in der Lehre tätig sind und kaum Möglichkeiten haben, sich um eine professionelle Weiterentwicklung zu kümmern, sollten angemessene Berücksichtigung erfahren.

4. Das Zentrum für Lehrkompetenz (ZLK) an der Universität Graz

Ausgehend von der Umstellung der Studienarchitektur auf das Bologna-System und die konsequente Verfolgung und Implementierung der Bologna-Ziele wurde an der Universität Graz in den vergangenen Jahren viel in den Bereich Lehre investiert. Die Gründung der Akademie für neue Medien und Wissenstransfer unterstützt seit beinahe zehn Jahren Lehrende beim Einsatz neuer Medien in die Lehre und entwickelt entsprechende Konzepte, die Personalentwicklung nimmt sich zunehmend der Lehrenden an und bietet etwa mit ihrem „UNISTART-Wiss“ ein Ausbildungsprogramm für junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an, das neben einer didaktischen Basisausbildung Kompetenzen im Bereich des Projektmanagements wie auch personal- und organisationsrechtliche Kenntnisse vermittelt. Die Abteilung Lehr- und Studienservices wurde sukzessive ausgebaut und vereint nun mehrere Bereiche unter einem Dach: neben der Qualitätssicherung Lehre mit der Lehrveranstaltungs- und Curricula-Evaluierung, zählen die Bereiche der

Lehr- und Curricula-Entwicklung, das DocService, das Schreibzentrum und 4students, das Studienmarketing der Universität Graz, zu dieser Abteilung. Erste Versuche ein bedarfsorientiertes hochschuldidaktisches Angebot zu konzipieren, gehen auf Bestrebungen des Lehr- und Studienservices zurück, Lehrende, die sich aufgrund der studentischen Rückmeldungen aus der Lehrveranstaltungsevaluierung verbessern möchten, zu unterstützen. Aus diesen Überlegungen ging das Pilotprojekt „Kollegiale Hospitationen“ hervor, das heute zum Standardrepertoire des Zentrums für Lehrkompetenz zählt und gerne angenommen wird. Alle Überlegungen zur Erweiterung des Angebots führten uns zur Überzeugung, dass es einer breiteren und vor allem einer wissenschaftlichen Basis bedarf, um längerfristig bestehen zu können und Akzeptanz bei der Academic Community zu finden.

Das Zentrum für Lehrkompetenz (ZLK) wurde daraufhin im Juli 2010 gegründet und stellt einen weiteren wichtigen Baustein in der Verbesserung der Reputation der Lehre und der notwendigen Unterstützung der Lehrenden dar. In der Einleitung der Gründungserklärung werden Zielrichtung und Intention deutlich: Die Entwicklung einer professionellen Lehrkompetenz wird neben strukturellen, materiellen und politischen Rahmenbedingungen als ein Indikator für gute Lehre gesehen. Um Professionalität erreichen zu können, bedarf es fundierter Forschung und Unterstützung in der Entwicklung der Fähigkeit, die Qualität der eigenen Lehrtätigkeit zu reflektieren und veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Das Zentrum setzt mit der Zielrichtung der Stärkung des Engagements und Methodenkompetenz der Lehrenden auf zielgruppenadäquate und bedarfsorientierte Angebote. Es geht dabei darum, Einzelinitiativen zu stärken und Synergien zu nutzen, die es zahlreich innerhalb und außerhalb der eigenen Universität gibt. Das Zentrum versteht sich sowohl als wissenschaftliche als auch konzeptiv tätige Einrichtung. In diesem Zusammenhang ist es ein Ziel, in Zusammenarbeit mit verschiedenen Abteilungen und Instituten der Universität Graz mittels praxisrelevanter wissenschaftlicher Projekte und Evaluationen weiterführende Erkenntnisse über Grundlagen von Lehr- und Lernprozessen zu erlangen sowie diese für die hochschuldidaktische Entwicklung vor Ort nutzbar zu machen. Neben der Bildungswissenschaft als zentraler Referenzdisziplin des multidisziplinären Gebiets werden die Soziologie, die Psychologie bis hin zu den Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplinen berücksichtigt. Durch die Entwicklung und Erprobung vielfältiger Projekte und Modelle, die die praktische Entfaltung und Ausdifferenzierung der Hochschuldidaktik auf konzeptioneller, personeller, institutioneller und curricularer Ebene vorantreiben, soll ein Beitrag zur hochschuldidaktischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung geleistet werden. Im organisationalen Kontext wurde das Zentrum als fakultätsübergreifende Einrichtung etabliert und nimmt eine Hybridstellung zwischen Administration (der Abteilung Lehr- und Studienservices, Dr.in Gudrun Salmhofer) und

der Wissenschaft (Institut für Erziehungswissenschaften, Prof. Dr. Rudolf Egger) ein. Zugeordnet ist das Zentrum dem Vizerektor für Studium und Lehre und unterstützt wird es in seiner Ausrichtung durch einen akademischen Beirat, dem drei namhafte ExpertInnen der Hochschuldidaktik angehören (Prof.in Dr.in Marianne Merkt, Prof. Dr. Thomas Häcker, Prof. Dr. Johannes Wildt) (vgl. Salmhofer, 2012). Der gewählte Ansatz schien bei Gründung des Zentrums angesichts der bescheidenen Ressourcen angemessen und logisch, zeigt nach drei Jahren jedoch auch Grenzen der Weiterentwicklung auf, die keineswegs mangelnden Ideen, sondern fehlender personeller Unterstützung geschuldet sind. Nichtsdestotrotz wird das Zentrum als Anlaufstelle für hochschuldidaktische Fragestellungen wahrgenommen, was sich etwa darin zeigt, dass für und mit dem Rektorat ein Teaching Skills Assessment (TSA) für Berufungen erarbeitet wurde, das 2013 erstmals zum Einsatz kam und ab 2014 Berufungskommissionen als Angebot zur Verfügung stehen wird. Auch wurde die Implementierung einer Hochschuldidaktik bis Ende 2015 als so genanntes „Strategisches Projekt“ von der Universitätsleitung verabschiedet, für dessen Realisierung das ZLK verantwortlich ist. Zum Angebot des Zentrums für Lehrende gehören: „High Noon – Didaktik zu Mittag“, eine Veranstaltung, die einmal im Monat um die Mittagszeit eine halbe Stunde hochschuldidaktischen Input und eine halbe Stunde Diskussion vorsieht, wobei die Veranstaltungen aufgenommen und den Lehrenden auch als Podcasts zur Verfügung gestellt werden, die Didaktik-Hotline und die kollegiale Hospitation, auf die an anderer Stelle noch eingegangen wird, und der Master-Lehrgang „Didaktik für Lehrende an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen“. Gemeinsam mit der Personalentwicklung und Uni for Life, die die Weiterbildung an der Universität Graz verantwortet, wird eine hochschuldidaktische Kurzausbildung angeboten. Über die Homepage des Zentrums (<http://lehrkompetenz.uni-graz.at/de/>) werden allen Interessierten zudem relevante Informationen zur Hochschuldidaktik zur Verfügung gestellt.

4.1. Die Didaktik-Hotline

Mit der Didaktik-Hotline wurde der Versuch gestartet, ein Angebot zu schaffen, das auf individuelle didaktische Fragestellungen von Lehrenden eingeht. Die Bezeichnung Didaktik-Hotline wurde bewusst gewählt, um die Assoziation herzustellen, auf eine dringliche Frage rasch Antwort zu bekommen. Die Ziele, die damit verfolgt werden, sind zum einen, konkrete didaktische Fragen zu lösen, zum anderen, das vorhandene didaktisch-methodische Wissen an der Universität Graz zu nutzen, in gewisser Weise auch sichtbar zu machen und zu vernetzen. Um dies zu erreichen, versucht die Didaktik-Hotline in einem ersten Schritt erfahrene Lehrende der Universität Graz für kollegiale Hilfestellungen bei konkreten hochschuldidaktischen Problemstellungen zu gewinnen.

Eigenes ExpertInnen- und Erfahrungswissen wird (in einem selbst gewählten Zeitausmaß) anderen zur Verfügung gestellt. Durch dieses hausinterne Hilffsystem werden ratsuchende MitarbeiterInnen unterstützt und durch didaktische Kompetenzen von KollegInnen gestärkt (vgl. Koreimann, 2011). Je nach Bedarf erhalten die mitwirkenden Lehrenden, aber auch MitarbeiterInnen der Universität Graz, die in vorab definierten Kompetenzbereichen als ExpertInnen fungieren, eine Anfrage einer ratsuchenden Lehrperson, die per Mail oder telefonisch innerhalb einer Woche beantwortet werden soll. Als Drehscheibe fungiert das ZLK, das die Vernetzung der Personen vornimmt. Die Anfrage wird im Vorfeld schwerpunktmäßig den Kompetenzen der ExpertInnen zugeordnet, um eine rasche Bearbeitung zu gewährleisten. So wird sichergestellt, dass der jeweiligen Expertin die richtige Frage herangetragen wird, die den angegebenen Kompetenzen entsprechend beantwortet werden sollte.

Um die Zuordnung der eigenen Lehrkompetenz und des persönlichen Know-hows zu erleichtern, wurde an alle Lehrenden ein Formular verschickt, mit der Bitte, dies für die Aufnahme in das ExpertInnenpool ausgefüllt zu retournieren. Die Kompetenzschwerpunkte umfassten folgende Bereiche: Lehrveranstaltungsplanung und -organisation (Planungskompetenz), Beurteilungen, Prüfungen, Evaluation (Prüfungskompetenz), Kommunikation, Gruppendynamik, Interaktion, Umgang mit Widerstand (Leitungskompetenz), Moderation, Präsentation, Visualisierung, Lernumgebung (Methodenkompetenz), Neue Medien- und Kommunikationsmöglichkeiten, Didaktik des eLearning (Medienkompetenz), Geschlechtergerechte Lehre, Intergenerationelles Lernen, Menschen mit Behinderung (Diversity), Lehren in Englisch, Mobilität, Interkulturalität (Internationales), Kollegiale Beratung, Studierende beraten und begleiten (Beratungskompetenz), Gesetze, Verordnungen, Richtlinien (rechtliche Kompetenz), Seminar-, Bakkalaureats-, Masterarbeit, Dissertation (Kompetenz im wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben).

Mit der Einrichtung der Hotline sollte ein möglichst niederschwelliger Zugang für ratsuchende Lehrende geboten und die Möglichkeit eröffnet werden, von erfahrenen Lehrenden zu lernen. Nach einer ersten Aussendung registrierten sich etwas mehr als zwanzig Lehrende als Expertinnen und Experten. Einige von ihnen waren Teilnehmende der kollegialen Hospitation und für entsprechende kooperative Hilfestellungen offen. Nach mehrmaliger Aussendung des Angebots und Vorstellung bei universitätsinternen Veranstaltungen nahmen wenige dieses Service in Anspruch. Der Erfolg war nach etwa einem Jahr ein geringer. Auf die Nachfrage, was denn jemanden darin hindere, sich dieser Maßnahme zu bedienen, deutete eine Lehrende an, dass für sie das Stellen einer Frage an die Didaktik-Hotline der „letzte Ausweg“ sei. Zuerst würde sie im Internet nach Antworten suchen, in Büchern nachschlagen oder andere KollegInnen um Rat bitten. Auch die

Befürchtung wurden geäußert, als inkompetent zu gelten, würden (zu oft) Fragen über das ZLK gestellt. Die universitäre Fragekultur scheint ihre engen Grenzen zu haben und ist zwar für Studierende erlaubt, für Lehrende scheint sie unangebracht, denn zuzugeben, etwas nicht zu wissen oder zu können und dies öffentlich zu machen, wird oft nicht goutiert. Und so stellt die Didaktik-Hotline heute den gescheiterten Versuch dar, eine für eine Universität wohl unkonventionelle Art der Hilfestellung und der Unterstützung für Lehrende auf die Beine zu stellen.

4.2. Kollegiale Hospitationen

Kollegiale Hospitationen gehören mittlerweile an vielen Hochschulen zum Standardrepertoire eines Didaktikangebots. Seit 2009 werden an der Universität Graz regelmäßig kollegiale Hospitationen, auch Peer-Hospitationen genannt, durchgeführt. Unter der Leitung von Marianne Merkt wurde der erste Versuch gestartet, der uns darin bestärkte, das geringfügig adaptierte Format in das Angebot des ZLK aufzunehmen und regelmäßig durchzuführen. Bei der kollegialen Hospitation geht es darum, dass eine Kollegin oder ein Kollege (oder auch mehrere) als Gast und Beobachterin bzw. Beobachter an einer Lehrveranstaltung teilnimmt und der oder dem Lehrenden Rückmeldung zum Beobachteten gibt. In der Regel wird im Vorhinein ein Leitfaden vereinbart, der den Rahmen für das kollegiale Feedback vorgibt. Diese Beratung auf Augenhöhe dauert ein Semester und ist eingebettet in ein hochschuldidaktisches Konzept, das neben einer Begleitung durch eine hochschuldidaktische Expertin zumindest am Beginn und am Ende der Maßnahme je einen Workshop vorsieht. Die Maßnahme geht unter anderem davon aus, dass die Anwendung von Wissen und das Erproben diverser Methoden die Grundlage für eine Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis dient. Um Lehren tatsächlich zu lernen, genügt es nicht, sich kognitives Wissen über gute Lehre anzueignen, sondern es ist notwendig, dieses in konkretes Handeln umzusetzen und zu erproben. Der größte Lerneffekt tritt bekanntlich dann ein, wenn die erworbenen Kompetenzen in der eigenen Lehrpraxis und in der eigenen Lehrkultur umgesetzt werden können. Bei didaktischen Weiterbildungen sei daher auch angeraten, Zeit für Übungen, Simulationen etc. einzuplanen. Bei der kollegialen Hospitation handelt es sich um eine hochschuldidaktische Maßnahme, die durch wechselseitige Beobachtung und Beratung durch Kolleginnen und Kollegen direkt an der Praxis ansetzt und dabei die Lehrerfahrungen aller Beteiligten für die Lehrpraxis nutzt. Die kollegiale Hospitation findet meist in Zweier- oder Dreier-Teams statt, wobei die einzelnen Teilnehmenden nicht unbedingt denselben disziplinären Hintergrund aufweisen müssen. Wir haben Hospitationen sowohl mit homogenen Teams durchgeführt, wie auch mit Teams, deren disziplinärer Hintergrund ein völlig anderer war, z.B. eine

Mathematikerin hospitiert eine Musikwissenschaftlerin. Gerade bei kleinen Instituten, wo es möglicherweise Berührungsängste gibt oder Konkurrenzsituationen herrschen, ist dieser Zugang zu empfehlen. Auch ist es nicht immer gewiss, dass sich genügend Personen aus einer Fachrichtung dafür interessieren, was wiederum für diese Offenheit in der Zusammensetzung der Teams mit fachfremden Personen spricht. Die meist vorher vereinbarten Beobachtungsaufträge können ganz allgemeine Situationen betreffen, wie z.B. der Einstieg ins Thema, die Aufbereitung von Theorie, der Umgang mit Medien und die Methodenvielfalt, die Kommunikation mit den Studierenden, das Feedback etc. ebenso wie individuell vereinbarte Beobachtungsaufträge, womit der persönliche Bedarf gut abgedeckt werden kann. Regina Mikula, die den zweiten Durchgang der Hospitationen geleitet hat, fasst die Maßnahme folgendermaßen zusammen: „Die kollegiale Hospitation bietet so gesehen durch eine Offenlegung des eignen Unterrichts eine zeitökonomische Möglichkeit, vorhandenes didaktisches Wissen unter KollegInnen zu reflektieren und neue Ideen und Kompetenzen durch den kollegialen unterstützenden Austausch professionell weiter zu entwickeln.“ (Mikula & Koreimann, 2012) Bei der kollegialen Hospitation ermöglicht die Konfrontation von Selbst- und Fremdwahrnehmung eine Reflexion über das eigene Handeln und setzt durch den angebotenen Perspektivenwechsel neue Impulse hinsichtlich einer Weiterentwicklung der persönlichen Lehrpraxis. Damit Lernen in diesem Kontext möglich ist, muss deutlich werden, dass ein Beobachten und Beraten auf Augenhöhe und kollegialer Basis erfolgt und nichts mit Bewerten und Kontrollieren zu tun hat. Das Verständnis eines kooperativen Miteinanders wird am Beginn der Maßnahme durch einen gemeinsamen Auftaktworkshop entwickelt und gestärkt. Bei diesem Workshop, der von einer hochschuldidaktischen Expertin angeleitet wird, findet nicht nur die Peergruppenbildung für die Hospitationen statt, sondern es wird an einem Beobachtungsleitfaden gearbeitet und methodisch-didaktisches Handwerkszeug vermittelt. Nach der Phase der ersten Hospitation trifft sich die Gruppe wieder mit der Expertin zu einem Folgeworkshop, bei dem Erfahrungen ausgetauscht, daraus abgeleitete Handlungsimplicationen besprochen werden und bei dem Feedbackgespräche im Zentrum stehen. In der darauf folgenden zweiten Phase der Hospitationen sollen die erarbeiteten Praxisvorschläge zeitnah umgesetzt werden. Bei einem Abschlussworkshop werden zum einen die Rückmeldungen der Studierenden thematisiert, zum anderen wird der inhaltliche Bogen von der Erstellung eines Lehrveranstaltungskonzepts über die Durchführung bis hin zur Nachbereitung gespannt.

Im Gegensatz zur vorhin beschriebenen Didaktik-Hotline stellt die kollegiale Hospitation eine empfehlenswerte Maßnahme dar, die von sämtlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als hilfreich und unterstützend empfunden und positiv aufgenommen wurde.

Literatur

Battaglia, S. (2010). Nachhaltige Förderung der Qualität der Lehre verlangt nachhaltigen Ausbau der Hochschuldidaktik. Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) e.V. zu den hochschulpolitischen Entwicklungen 2008 und 2009. <http://www.dghd.de/download.php?f=3dc0ba88d327dd2e9deb40fa2f72a070>, Last modified date: 27.1.2014

Berendt, B. (2008). „Gut geplant ist halb gewonnen ...“. Teilnehmerzentrierte Struktur- und Verlaufsplanung von Lehrveranstaltungen. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. B 1.1. Bonn: Raabe.

Blom, H. (2000). Der Dozent als Coach. Neuwied: Luchterhand.

Borchard, C. (2002). Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschule. Münster: LIT. (= Forum Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik 2).

Büllow-Schramm, M. (2007). Von Bergen nach London. Ungeschützte Anmerkungen zur Rolle der Hochschuldidaktik im aktuellen Bologna-Prozess. In: M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.). Die Qualität akademischer Lehre (S. 157 – 168). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Dany, S. (2007). Start in die Lehre: Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Münster: Lit.

Döhling-Wölm, J. & Schöbel-Peinemann, C. (2010). Akademische Personalentwicklung als Strategie der Hochschulentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 4 (2010), 102 – 104.

Eberhardt, U. (2010). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2011). Studierendenzentrierte Lehre – Von der lehrenden zur lernenden Hochschule. In: W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.). Handbuch Qualität in Studium und Lehre. E.6. Bonn: Raabe.

Hoffmann, P. (2009). Gute Lehre im Fokus. Aktuelle Diskussionen zum Stellenwert der Lehrqualität und empirische Untersuchung zum Qualitätsverständnis Tübinger Studierender. Universität Tübingen: unveröffentlichte Diplomarbeit.

Kempen, D. & Rohr, D. (2010). From Peer to Peer. Kollegiale Hospitation in der Hochschule. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. L 3.5. Bonn: Raabe.

Koreimann, A. (2011). Didaktik-Hotline. Konzept der Universität Graz. [Unveröffentlichtes Manuskript].

Kröber, E. & Szczyrba, B. (2011). Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität – Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik (S. 69-79). Bielefeld: Bertelsmann.

Merkt, M. (2007). Fragen zur Professionalisierung der Hochschullehre im Kontext des Studiengangs „Master of Higher Education“. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), Die Qualität akademischer Lehre. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Mikula, R. & Koreimann, A. (2012). Hörsaalforschung konkret: Kollegiale Hospitation an der Karl-Franzens-Universität Graz. In R. Egger Rudolf & M. Merkt (Hrsg.), Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (S. 143-166). Wiesbaden: Springer 2012.

Pellert, A. (2007). Hochschuldidaktik. Personalentwicklung im Dienste der Lehre. In M. Merkt & K. Mayrberger (Hrsg.), Die Qualität akademischer Lehre (S. 47-56). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Salmhofer, G. (2012). „Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen ...“ Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre (S. 125-142). Wiesbaden: Springer 2012.

Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (2009). Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann.

Scholz, G. & Lauer, F. (2007). Personalentwicklung an Hochschulen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. E 2.5. Bonn: Raabe.

Stahr, I. (2009). Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, & J. Wildt (Hrsg.), Wandel der Lehr- und Lernkulturen (S. 70-87). Bielefeld: Bertelsmann.

Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK. Münster: ZLK.

Urban, D. & Meister, D.M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5, 104-123.

Wildt, J. (2007). Guidelines for Educators. „From the sage on the stage to the guide at the side“. In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. J 1.8. Bonn: Raabe.

Wildt, J. & Dany, S. (2006). Academic Staff Development. Eine Perspektive für die Entwicklung der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 1, 1-4.

Wintermantel, M. (2011). Qualität in Studium und Lehre. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. B 4.4. Bonn: Raabe.

Entwickeln von Lehrkompetenz – was funktioniert wirklich?

Ingrid Augenstein, Universität Innsbruck

Abstract

Lehrkompetenz wird durch Lehrpraxis erworben. Diese Annahme war auch für die Personalentwicklung der Universität Innsbruck ein wertvoller Ausgangspunkt für das heute erfolgreich implementierte Zertifikat Lehrkompetenz.

Das Zertifikat gibt Lehrenden die Möglichkeit lehrrelevante Kompetenzen zu erweitern und erfolgreiche Strategien zu bestätigen sowie in der scientific community weiterzuentwickeln. Im Fokus der Zielgruppe stehen wissenschaftliche Mitarbeitende in post-doc Positionen.

Das Herzstück des „Zertifikats Lehrkompetenz“ stellt die Praxisarbeit dar, welche das Zusammenspiel von Lehre, Forschung und Personalentwicklung erfordert. Dabei untersuchen Lehrende ausgehend von ihren Kompetenzen und Lehrerfahrungen eine für sie bedeutsame Forschungsfrage. Der Forschungsprozess wird durch hochschuldidaktische Beratende begleitet und bewertet. Dies ermöglicht einen sehr hohen Individualisierungsgrad und forciert zudem die systematische Entwicklung von Lehrkompetenz.

Der Fallstudiendialog ist das Forum, in dem die erarbeiteten Ergebnisse mit der scientific community und VertreterInnen der Gremien weiterentwickelt werden.

In jedem Ende wohnt ein Anfang – so auch im „Zertifikat Lehrkompetenz“ - Lerntransfer ist garantiert.

1. Ausgangssituationen

Stellen Sie sich vor, Sie treffen auf eine Pharmazeutin, die Ihnen berichtet, dass sie sich in ihrer eigenen Lehrveranstaltung nur noch als „Korrekturmaschine“ fühlt. Während des zu betreuenden Praktikums korrigiert sie innerhalb weniger Tage bis zu 200 Protokolle und hat den Eindruck, Studierende nur noch durchzuschleusen. Einzelpersonen nimmt sie kaum mehr wahr. Die direkte Arbeit mit den Studierenden verrichtet ein Tutor. Er ist es, der den unmittelbaren Kontakt zu den Studierenden hält, um Fragen während der Versuche zu beantworten und die Einhaltung der nötigen Sicherheitsvorschriften zu überwachen. Die Pharmazeutin kommt mit ihren Studierenden kaum bis gar nicht in Kontakt und korrigiert ein Protokoll nach dem anderen. Sie fühlt sich gefangen wie ein „Hamster im Rad“.

Anstatt von Studierenden abgeschnitten und sich in fließbandartiger Korrekturarbeit gefangen zu fühlen, möchte die Lehrende gerne Ansprechpartnerin für ihre Studierenden sein. Ihr Ziel ist es, neueste Entwicklungen anhand der praktischen Aufgaben zugänglich zu machen und, wo nötig, Brücken zu bauen, damit ihre Studierenden eventuelle Wissenslücken rasch schließen können. Aber wie soll sie das in diesem bestehenden System Realität werden lassen?

Stellen Sie sich vor, Sie haben zwei Physiker vor sich, die für die Durchführung eines Experiments ihrer Studierenden als Teil der Bachelorarbeit verantwortlich sind. Die beiden Kollegen stellten fest, dass die Studierenden kurz vor dem Versuch das dazugehörige Skriptum bloß überflogen hatten und bei der anschließenden theoretischen Eingangsprüfung kurzfristig auswendig Gelerntes wiedergaben. Fragen nach Zusammenhängen konnten nicht beantwortet werden, Fehler in der Experimentdurchführung kamen gehäuft vor, wurden von den Studierenden nicht erkannt und auch bei der Ergebnisinterpretation in keiner Weise berücksichtigt. Die beiden Physiker hatten große Sorge um die Qualität der Bachelorarbeiten. Wie sollten sie ihre Studierenden zu einer fundierten Auseinandersetzung mit den Inhalten anleiten bzw. einen Rahmen schaffen, der den Studierenden rasche Fehleranalysen beim Versuchsaufbau ermöglichen würde? Gewünschter Nebeneffekt sollte sein, schonungsvoll mit den Ressourcen aller Beteiligten umzugehen und professionell auf den späteren Berufsalltag vorzubereiten.

Aber nicht nur in den naturwissenschaftlich-technischen Bereichen begegnen Sie solchen Fragestellungen. Stellen Sie sich vor, eine Historikerin stellt beim Korrigieren von Seminararbeiten große Hilflosigkeit ihrer Studierenden beim Verfassen wissenschaftlicher Texte fest. In den abgehaltenen Lehrveranstaltungen sollte doch Schreibkompetenz auf- und ausgebaut werden? Demgegenüber konstatierte die Kollegin bei jedem Semesterabschluss erneut, dass ihre Studierenden ernsthafte Schwierigkeiten beim Verfassen der geforderten Arbeiten hatten. Sollte sie diesen Prozess bis zu den Abschlüssen im Master und PhD-Studium mehrfach durchlaufen - ohne Aussicht auf Verbesserung? Nein! Sie wollte eine Änderung dieser Situation. Nur, wie bringt man Studierende dazu, gezielt an ihren Schreibkompetenzen zu arbeiten? Was ist innerhalb des vorgegebenen gesetzlichen und eigenen zeitlichen Rahmens möglich?

Mit solchen und ähnlichen Fragestellungen sind wir in der Personalentwicklung konfrontiert. Was kann die Personalentwicklung, was können wir, in einer Institution anbieten, deren Lehrende zum Großteil davon ausgehen, dass Lehrkompetenz simpel durch Lehrpraxis erworben wird?

2. Was tun?

Wir setzen mit dem „Zertifikat Lehrkompetenz“ genau dort an: bei der individuellen Lehrpraxis und der sehr gut ausgeprägten Forschungskompetenz. WissenschaftlerInnen sind es gewöhnt, keine fertigen Lösungen vorzufinden. So auch im „Zertifikat Lehrkompetenz“. Wir schaffen einen geschützten Rahmen, der es ermöglicht eine Problemstellung aus dem eigenen Lehrbereich genauer unter die Lupe zu nehmen, diese exemplarisch aufzuarbeiten und somit eine profunde Basis für die Bearbeitung weiterer Herausforderungen zu gestalten.

3. Wie tun?

Zunächst definieren die Lehrenden, aufbauend auf den erlebten Situationen, ihre Forschungsfrage. Diese bezieht sich auf eine konkrete Lehrveranstaltung, die im kommenden Semester gehalten wird. Mit diesem Ausgangsmaterial steigen sie in den Prozess der hochschuldidaktischen Beratung ein. Durch die individuelle Beratung wird ein Raum geschaffen, der es Lehrenden ermöglicht, schwierige Situationen im Vier-Augen-Gespräch zu analysieren und anschließend kreative Lösungen zu entwickeln. Durch den hohen Individualisierungsgrad ermöglichen wir den Lehrenden ihr kreatives Potential aus dem Forschungsbereich auch auf Lehrsituationen anzuwenden und somit die eigene Lehrkompetenz zielgerichtet auf- und auszubauen.

Dabei genügt es nicht nur, sich von einem Problem weg bewegen zu wollen, sondern der Fokus liegt darauf, einen Beitrag zu entwickeln, der den beteiligten Studierenden dazu verhilft, ihre Kompetenzen im geforderten Ausmaß zu entfalten. Anschließend entwerfen die Lehrenden ein für sie und die Veranstaltung passendes Forschungsdesign, setzen ihre Strategien in der Lehrveranstaltung um und evaluieren ihren veränderten didaktischen Zugang - ganz so wie WissenschaftlerInnen auch im eigenen Forschungsbereich agieren.

Während der Umsetzung der oben beschriebenen Praxisarbeit laden die Lehrenden zudem eine fachfremde Person zur Hospitation ein, damit diese zu vorher definierten Beobachtungsschwerpunkten Rückmeldung gibt. Die gemeinsame Analyse fördert deutlich den fakultätsübergreifenden Austausch und eröffnet eine zusätzliche Datenquelle zur definierten Forschungsfrage.

Welchen Weg haben die Pharmazeutin, die beiden Physiker und die Historikerin eingeschlagen?

Stellen Sie sich vor, Sie haben heute das pharmazeutische Praktikum erfolgreich absolviert. Sie können nicht nur die geforderten Präparate herstellen und den Ablauf mit einem Laborprotokoll belegen, nein, Sie sind auch auf ihre Tätigkeit in der Apotheke und deren Qualitätssicherungssystem bestens vorbereitet. Sie haben nämlich durch den Einsatz von peer-feedback gelernt, wie Sie Protokolle von KollegInnen rasch und zielsicher überprüfen, Korrekturen anleiten sowie im eigenen Handeln umsetzen. Zudem haben Sie im direkten Kontakt mit der Leiterin des Praktikums interessante Fragestellungen aus Ihrem späteren Berufsfeld diskutiert.

Stellen Sie sich vor, die beiden Physiker fordern ihre Studierenden in der neuen Versuchsanordnung durch eine ungewohnte Aufgabe heraus: „Studierende prüfen Studierende!“. In Dreier-Teams prüften Studierende ihre KollegInnen. Bewertet wurde, ob die Prüfenden Fehler erkennen, korrigierend eingreifen, nach Zusammenhängen fragen und sich bei der Diskussion von Ergebnissen qualifiziert ausdrücken können. Aufgrund der ungewöhnlichen Aufgabenstellung leiteten die Physiker eine neuartige Auseinandersetzung mit dem Stoff ein. Der Erfolg war ihnen sicher. Ihre Studierenden erzielten deutlich bessere Ergebnisse bei den Versuchen, und der Bereich gewann vermehrt qualifizierte KandidatInnen für Abschlussarbeiten. Diese Fallstudie trug auch dazu bei, dass einer der beiden Physiker eine Stelle an einer renommierten Universität erhielt, da dort verstärkt Wert auf die Lehrkompetenz der agierenden WissenschaftlerInnen gelegt wird.

Stellen Sie sich vor, wie die Schreibkompetenz von Studierenden unter der Leitung der Historikerin einen rasanten Aufstieg nimmt. Durch die Verbindung der Aufgabenstellungen in der Lehrveranstaltung mit einer peer-reviewten E-Zeitschrift laufen ihre Studierenden zur Höchstform auf. Mittlerweile ist es für die Kollegin ein Vergnügen, studentische Arbeiten zu lesen. Darüber hinaus sind ihre Studierenden in der Lage, kompetent Fachartikel zu reviewen und in der E-Zeitschrift „*historia.scribere*“ mitzuarbeiten.

Im gesamten Prozess der Praxisarbeit lernen Lehrende hochkomplexe Arbeitssituationen zu erfassen, sich auszutauschen und ihre Lehrtätigkeit nicht mehr als Bürde, sondern als Bereicherung zu begreifen.

4. Wie weiter?

Das „Zertifikat Lehrkompetenz“ schließen die Teilnehmenden in Form eines Fallstudiendialogs ab. In bereits gut etablierter Tradition schafft die Personalentwicklung einen vertrauten Rahmen, der VertreterInnen der obersten Leitungsorgane immer miteinschließt.

In jeweils 20 Minuten geben die Lehrenden Einblick in ihre Fallstudie und machen somit ihre Ergebnisse öffentlich. Dabei wird der konkrete Austausch über mögliche Stolpersteine bei der Umsetzung der erprobten Strategien nicht ausgelassen. Zentral ist der anschließende Dialog mit den Anwesenden. Auffallend ist, dass am Ende des „Zertifikats Lehrkompetenz“ zahlreiche AbsolventInnen betonen, wie sie den Spaß an der Lehrtätigkeit wiedergewonnen haben und eine deutliche Steigerung ihrer Zufriedenheit bei sich und ihren Studierenden feststellen konnten. Einige KollegInnen nutzten die Gelegenheit auch, um ihre entstandenen Beiträge auf Konferenzen zu veröffentlichen und über den Kreis der Universität Innsbruck hinaus öffentlich zu machen.

Was kann sich eine Personalentwicklung mehr wünschen, als in der Lehre gefestigte Persönlichkeiten, die in der Lage sind, Fragestellungen zu entwickeln, anhand derer sie ihre Lehrkompetenz in der Praxis gezielt weiterentwickeln sowie deutlich machen? Ja, ein bisschen mehr haben wir uns gewünscht, und das Wünschen hat geholfen! Im sogenannten Fallstudiendialog diskutieren mittlerweile Lehrende mit den VertreterInnen der Gremien wie dem Senat und dem Universitätsrat ihre Ergebnisse und stellen somit zahlreiche Hinweise für nachfolgende organisationsentwicklerische Anknüpfungspunkte zu möglichen Weiterentwicklungen zur Verfügung.

Das „Zertifikat Lehrkompetenz“ trägt wesentlich zum Empowerment von WissenschaftlerInnen bei.

5. Ein statistischer Nachtrag

Das „Zertifikat Lehrkompetenz“ spricht Männer wie Frauen gleichermaßen an. Von 2009 bis 2013 haben insgesamt 62 Lehrende ihre Fallstudie abgeschlossen: davon 32 Frauen, 30 Männer. Besonders auffallend ist auch, dass sich in diesem Zeitraum alle Organisationseinheiten mit Forschungs- und Lehraufgaben im „Zertifikat Lehrkompetenz“ engagiert haben. Spitzenreiter sind die Technischen Wissenschaften und die Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät mit je 11 bzw. 12 Abschlüssen.

Mit größerem Abstand folgen die Rechtswissenschaften, Chemie und Pharmazie sowie Mathematik, Physik und Informatik, dicht gefolgt von Psychologie und Sportwissenschaften sowie der Betriebswirtschaft.

Weitere Einblicke in diese gelungene Verbindung von Forschungs- und Lehrtätigkeit sind im Rahmen des „Zertifikats Lehrkompetenz“ garantiert. Bereits publizierte Arbeiten von Lehrenden aus dem „Zertifikat Lehrkompetenz“ können Sie im Schaufenster Lehre des

Vizerektorats für Lehre und Studierende der Universität Innsbruck nachlesen: <http://www.uibk.ac.at/rektorenteam/lehre/die-lehre-seite/schaufenster/>

Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW)

Miriam Zehnter & Katharina Mallich-Pötz, Medizinische Universität Wien

Abstract

Das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) unterstützt Lehrende an der Medizinischen Universität Wien (MedUni Wien) bei der Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen, welche diese für ihre Lehrtätigkeit benötigen. Besonderes Ziel des MLW ist es, vielfältige Lehrendenrollen an der MedUni Wien zu verwirklichen. Ein lehrdidaktisches Programm wie das MLW ist dabei stetigem Wandel unterworfen, um es den Bedürfnissen von Lehrenden laufend anzupassen und es weiter zu optimieren. Zu diesem Zweck wird das MLW gerade umfassend evaluiert.

Im folgenden Beitrag werden zunächst Ziele und Aufbau des MLW vorgestellt. Beispielhaft werden erste Evaluationsergebnisse und deren Implikationen für das MLW benannt. Zur besseren Veranschaulichung wird das MLW-Seminar „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“ genauer betrachtet.

1. Medizinische Lehre Wien: Ziele und Aufbau

Hochschuldidaktik versteht sich als Einladung an Hochschuldozierende und Lehrverantwortliche, die universitäre Lehre und Universitäten als Bildungseinrichtung gemeinsam zu erkunden, zu erörtern und weiterzuentwickeln. (Trempp, 2012; vgl. auch Trempp, 2011)

Die Qualität der Lehre rückt im universitären Kontext zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. FachexpertInnen, welche als Lehrende an Universitäten auftreten, mangelt es in vielen Fällen an didaktischer Expertise oder sie müssen sich diese mühsam selbstständig erwerben. Dabei stellt besonders die Ausbildung der ÄrztInnen von morgen eine große gesellschaftliche Verantwortung dar, welche medizinische Universitäten tragen. Die Medizinische Universität Wien (MedUni Wien) ist sich dieser Verantwortung bewusst und hat daher das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) zur (Weiter-) Entwicklung von lehrelevanten Kompetenzen und Einstellungen etabliert. Dieses wird im folgenden Beitrag vorgestellt. Dabei werden zunächst Ziele und Aufbau des MLW erläutert.

1.1. Ziele

Ziel des Zertifikatsprogramms MLW ist die Entwicklung und Förderung lehrrelevanter Kompetenzen und Einstellungen im Sinne einer Professionalisierung der Lehre. Die Lehrenden sollen beim Erwerb und der (Weiter-)Entwicklung jener Kompetenzen unterstützt werden, welche zur effektiven und effizienten Lehrtätigkeit an (Medizinischen) Universitäten befähigen. Darüber hinaus möchte das Zertifikatsprogramm MLW auf Seiten der Lehrenden positive Einstellungen gegenüber ihrer Lehraufgabe und ihren Studierenden fördern. Das Erreichen einer nachhaltigen Motivation zu zeitgemäßer Lehrtätigkeit, die über das Erreichen des Zertifikats hinaus wirksam bleibt, ist wesentliches Anliegen des Programms.

Insbesondere sollen Lehrende durch das Zertifikatsprogramm MLW befähigt werden, eine Vielzahl unterschiedlicher Lehrenden-Rollen einzunehmen. Denn gute Lehre zeichnet sich nicht hauptsächlich durch gute Vortrags- und Präsentationskompetenzen aus; gute Lehrende entwerfen Skripten und Lernunterlagen, gute Lehrende prüfen und evaluieren, sie fungieren als Rollenvorbilder und sie betätigen sich in der Gestaltung von universitären Curricula. Harden und Crosby (2000) benennen insgesamt 12 Rollen, welche Lehrende einnehmen können (siehe Abbildung 1). In diesem Sinne möchte das Zertifikatsprogramm MLW den Handlungsspielraum von Lehrenden in der Lehre erweitern und Lehrenden ermöglichen, ihre Fähigkeiten je nach Interessen und Stärken gezielt in vielfältigen Rollen umzusetzen.

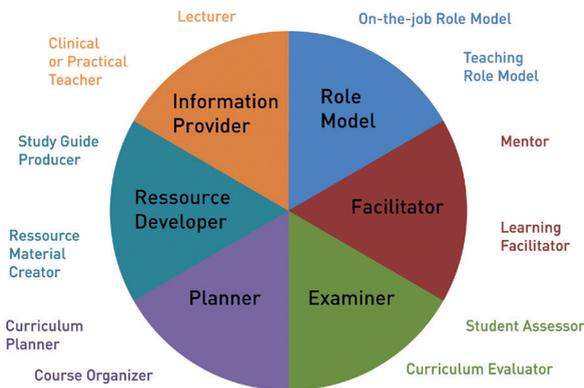


Abbildung 1: Die 12 Rollen von Lehrenden nach Harden und Crosby (2000)

1.2. Aufbau

Das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) ist Teil des Karriereschemas an der Medizinischen Universität Wien und im Rahmen einer Qualifizierungsvereinbarung, welche einen wichtigen Schritt in Richtung Professur bedeutet, verpflichtend zu erfüllen.

Das Zertifikatsprogramm MLW gliedert sich in drei Stufen, welche auf unterschiedliche Aspekte von Lehre fokussieren. In jeder Stufe muss eine definierte Mindestanzahl an ECTS-Punkten erreicht werden. Die Stufen können in beliebiger Reihenfolge absolviert werden:

- **Pflichtstufe 1** umfasst eine Einführung in das Thema „Medical Education“ und fokussiert auf Lehre in Kleingruppen. In dieser Stufe müssen mindestens 1,4 ECTS absolviert werden.
- In **Pflichtstufe 2** werden die Lehrenden schwerpunktmäßig an die Planung von Lehrveranstaltungen und Plenardidaktik herangeführt. Es müssen in dieser Pflichtstufe mindestens 1,8 ECTS erreicht werden.
- Die **Wahlpflichtstufe** bietet Kurse zu spezifischen Lehr- und Prüfungsmethoden wie z.B. E-Learning, Problemorientiertes Lernen und Multiple-Choice-Prüfungen. Die Wahlpflichtstufe erlaubt den TeilnehmerInnen, ihre Schwerpunkte aufgaben- und situationsgerecht zu setzen. Im Zuge der Wahlpflichtstufe haben die Lehrenden mindestens 2,8 ECTS zu absolvieren.

Insgesamt müssen die TeilnehmerInnen für den erfolgreichen Abschluss des Zertifikatsprogramms MLW mindestens 6 ECTS erreichen. Der Gesamtaufwand für das MLW liegt bei ca. 170 Übungseinheiten.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Kurse, welche im MLW standardmäßig angeboten werden. Zudem wird das Programm des MLW regelmäßig durch themenspezifische Lehrveranstaltungen in der Wahlpflichtstufe ergänzt. Genauere Informationen hierzu sind auch auf der Homepage der Stabstelle Personalentwicklung der Medizinischen Universität Wien zu finden (www.meduniwien.ac.at/pe/mlw). Die Kurse des MLW werden teils in deutscher, teils in englischer Sprache gehalten.

Pflichtstufe 1	min. 1,4 ECTS
<ul style="list-style-type: none"> • Medical Education an der Medizinischen Universität Wien • Perfecting Small Group Teaching Skills • Aktivierendes Lehren in kleinen (oder größeren) Gruppen • Clinical Teaching (Faculty Development Program Stanford University) 	
Pflichtstufe 2	min. 1,8 ECTS
<ul style="list-style-type: none"> • Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching) • Creating New Educational Programs (or Revising Old Ones) - From Course Development to Course Evaluation • The Art of Lecturing: Intensive course on scientific presentation 	
Wahlpflichtstufe	min. 2,8 ECTS
<ul style="list-style-type: none"> • Problem-Orientiertes Lernen (POL) - Einschulung zum/r POL-ModeratorIn • Current Trends and Future Directions in Medical Education • eLearning mit MOODLE • Enhancing Creativity and Innovation in Medical Education - in Ourselves and Others • Kommunikative Kompetenzen an der MedUni Wien lehren • Ärztliche Kompetenz mit Multiple-Choice Fragen prüfen • Team based learning • Fallbasiertes Prüfen: Kurzantwortfragen (KAF) • Lernen mit SchauspielpatientInnen: ÄrztInnen-PatientInnen-Kommunikation in der Lehre • uvm. 	

Tabelle 1: Kursangebot im MLW

2. MLW im Wandel

Ein Programm wie das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) steht natürlich nicht still; vielmehr muss das angebotene Kursprogramm laufend optimiert werden und den Bedürfnissen von Lehrenden wie auch Studierenden – als letztendliches Zielpublikum von Lehre – angepasst werden. Daher ist es wichtig, die Qualität der einzelnen Kurse mit Hilfe von Seminarevaluationen sicherzustellen sowie die Effektivität und Effizienz des gesamten Zertifikatsprogramms MLW zu überprüfen. Zu diesem Zweck wird das Zertifikatsprogramm MLW aktuell einer umfassenden Evaluation unterzogen.

Erste Ergebnisse dieser Evaluation zeigen eine hohe Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit den einzelnen MLW-Kursen. AbsolventInnen des MLW füllen im Gegensatz zu Lehrenden, welche noch am Anfang des MLW stehen, mehrere verschiedene Lehrendenrollen aus. Und: Die Differenz zwischen erwünschten Lehrendenrollen und den tatsächlich

gelebten Rollen ist bei AbsolventInnen des MLW signifikant geringer als bei Lehrenden, welche das MLW noch nicht absolviert haben. AbsolventInnen des MLW füllen also eine größere Vielzahl an Lehrendenrollen aus und – vor allem – nehmen sie vermehrt auch ihre Wunschrollen in der Lehre ein.

Die Evaluationsergebnisse streichen zudem klar die Bedeutung der Studierendenorientierung in der Lehrtätigkeit heraus. Die Perspektive von Studierenden zu berücksichtigen stellt sowohl eine wichtige Kompetenz als auch eine lehrrelevante Einstellung dar. Lehrende müssen die Fähigkeit aufweisen, Studierende einzubinden, sie müssen aber auch gewillt sein, Studierende einzubeziehen und die Perspektive von Studierenden anzuerkennen sowie wertzuschätzen. Um Studierendenorientierung als Kompetenz und Einstellung zu fördern, sollte diese in vielschichtiger Weise bereits im Zertifikatsprogramm „MLW“ thematisiert werden. Dies kann und soll über eigene Seminare, welche auf das Thema Studierendenorientierung fokussieren, erreicht werden. Hierbei ist es wichtig, Studierende bereits in das MLW einzubinden. Zusätzlich können – wie das nachfolgende Beispiel zeigt – auch kleine Schritte gesetzt werden, um Studierende und deren Perspektiven in bereits vorhandene Seminarstrukturen zu integrieren.

3. Beispiel: „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“

Im Sinne der besseren Veranschaulichung des MLW wird im Folgenden das MLW-Seminar „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“ beispielhaft beschrieben. Wie der Titel des Seminars bereits verrät, stehen in diesem zweitägigen Seminar Präsentations- und Vortragstechniken im Fokus des didaktischen Trainings. Die Seminarleiterin Dr.in Maria Lammerding-Köppel, MME eröffnet den Kurs mit einer Einführung in die wichtigsten Tricks und Kniffe gelungener Vorträge – unabhängig davon, ob es sich um wissenschaftliche oder um Lehr-Vorträge handelt. Brennende Fragen, welche die Seminarleiterin zu beantworten weiß, sind zum Beispiel:

- Wie wecke ich das Interesse des Publikums für meinen Vortrag?
- Wie fessele ich dessen Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum?
- Wie überwinde ich Nervosität und Lampenfieber?
- Wie reagiere ich auf Fragen, die ich nicht beantworten kann? Was tun bei Vortragspannen?

Nach dieser kurzen Einführung sind die SeminarteilnehmerInnen gefragt: jede/r TeilnehmerIn hat im Vorfeld eine fünfminütige Präsentation vorbereitet, welche nun vor der Gruppe vorgetragen wird. Zudem – und das ist das Besondere am Seminar – wird jede Präsentation auf Video aufgezeichnet. Anschließend haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich im Sinne des Videofeedbacks die Aufzeichnung ihrer Präsentation anzusehen. Zudem erhalten diese ausführliche Rückmeldung sowie konkrete Verbesserungsvorschläge von den anderen KursteilnehmerInnen und der Seminarleiterin.

Am zweiten Seminartag obliegt es dann den TeilnehmerInnen das konstruktive Feedback sogleich in die Tat umzusetzen. Die nun überarbeiteten Präsentationen werden erneut vor der Gruppe gehalten und wiederum auf Video aufgezeichnet. Die SeminarteilnehmerInnen müssen allerdings eine weitere Herausforderung meistern: für jede/n überlegt sich die Gruppe eine „Panne“ bzw. Störung – so fällt bei manchen etwa der Beamer aus, andere können in ihren Powerpointfolien nicht weitergehen, bei manchen sitzt ein Störenfried im Publikum und bei anderen langweilt sich gleich das gesamte Publikum. Die Vortragenden sind nun gefordert, die technischen Pannen zu meistern und mit den Störungen im Publikum umzugehen. Es können sogleich die eingangs erwähnten Tricks und Kniffe ausprobiert werden.

Das MLW-Seminar „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“ erfreut sich bei den Lehrenden der MedUni Wien großer Beliebtheit. Diese spiegelt sich auch in den durchwegs positiven Evaluationsergebnissen des Seminars wider. Die SeminarteilnehmerInnen schätzen vor allem das unmittelbare und multimediale Feedback, welches sie von Seiten der anderen SeminarteilnehmerInnen, der Seminarleiterin sowie durch die Videoaufzeichnungen erhalten.

Doch auch ein Seminar mit besten Bewertungen kann stets weiter entwickelt werden. Wie bereits erwähnt sollen Studierende vermehrt in das MLW eingebunden werden. Im Seminar „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“ übernehmen Studierende bereits die Führung der Kamera für das Videofeedback. In Zukunft sollen diese Studierenden auch eine Stimme beim Feedback an die Lehrenden erhalten. Sie sollen gezielt aufgefordert werden, ihre Beobachtungen und Eindrücke in den Feedbackrunden einzubringen.

4. Ausblick

Abschließend sei betont, dass es sich beim Einbinden der „Kamera-Studierenden“ im Rahmen des MLW-Seminars „Effektive Vorträge und Vorlesungen gestalten (Microteaching)“

lediglich um einen kleinen Schritt handelt. Studierende, welche durch die Aufgabe der Kameraführung bereits im MLW involviert sind, sollen zusätzlich eine Stimme erhalten, um Lehrenden Feedback zugeben. Dies ersetzt natürlich nicht das gezielte und strukturierte Einbinden von Studierenden in die lehrdidaktischen Maßnahmen des MLW. Es werden daher aktuell Konzepte für MLW-Seminare, welche speziell auf Studierendenorientierung fokussieren und welche Studierende einbeziehen, erarbeitet.

In diesem Sinne sei eine Erweiterung von Tremps Zitat (2012) gestattet:

Hochschuldidaktik versteht sich als Einladung an Hochschuldozierende und Lehrverantwortliche **und Studierende**, die universitäre Lehre und Universitäten als Bildungseinrichtung **gemeinsam** zu erkunden, zu erörtern und weiterzuentwickeln.

Literatur

Harden, R.M. & Crosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, 334-347.

Tremp, P. (2012). Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 15-28). Wiesbaden: Springer VS.

Tremp, P. (2011). Hochschuldidaktik als Einladung. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann.

Weitere Informationen zum Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW) finden Sie unter www.meduniwien.ac.at/pe/mlw

III. Erfolgsfaktor Lehre – Den Wert der Lehre sichtbar machen! Statements von Stakeholdern an Universitäten

Hans Peter Dimai

Medizinische Universität Graz

Was können Sie als Vizerektor/ als Universität tun, um den Wert der Lehre sichtbar zu machen?

Im Bereich Medizinischer Universitäten, und nur für diesen kann ich hier sprechen, stehen für die Aufwertung der Lehre grundsätzlich mehrere Möglichkeiten offen. Als Beispiel genannt sei hier die Einrichtung von „Lehrprofessuren“ mit Bezug zu unterschiedlichen Fachrichtungen. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Etablierung von sogenannten „Teaching Units“, ebenfalls mit spezifischen fachbezogenen Schwerpunkten wie etwa Gender Medicine. Mit dem Ziel, den speziellen Bedürfnissen der Lehre in der MedizinerInnen-Ausbildung gerecht zu werden, werden derzeit an mehreren Universitäten in Europa Masterstudien in Medizinischer Ausbildung angeboten (Master of Medical Education). Die Medizinische Universität Graz unterstützt und fördert seit Jahren die Ausbildung engagierter Lehrender zum MME und übernimmt auch zur Gänze die Finanzierung für eine derartige Ausbildung. Im Gegenzug stehen diese Lehrenden nach abgeschlossener Ausbildung zum MME unserer Universität wieder zur Verfügung und bereichern mit ihrer Expertise das gesamte Umfeld der Lehre in unterschiedlichen Bereichen, wie etwa Curriculum-Weiterentwicklung, Prüfungsqualität, Didaktik u.v.a. Ein – angesichts der Finanzierung der Universitäten zunehmend wichtiger werdendes Instrument – ist die Leistungsorientierte Mittelvergabe (LOM), welche sich naturgemäß vordergründig an den Ergebnissen im Forschungsbereich orientiert. Der Wert der Lehre kann aber durch ein Anheben des „Lehre-Teils“ dieser LOM besser sichtbar gemacht werden. Schließlich dürfen unsere Studierenden auch ihre „Lehrenden des Jahres“ wählen, getrennt nach vorklinischem und klinischem Studienabschnitt. Die Preisverleihung erfolgt einmal jährlich im Rahmen einer kleinen Festveranstaltung.

Welche kurzfristigen und langfristigen Strategien sehen Sie, um den Wert der Lehre zu steigern?

Ein rasch umsetzbares und wohl auch nachhaltig wirksames Instrument bietet sich in der verstärkten Abbildung von Lehrleistungen innerhalb der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM). Schwellenwerte sind hier allerdings nicht definiert und es liegt zumindest derzeit noch im Ermessen der jeweiligen Universität, wieviel „Bedeutung“ sie der Lehrleistung innerhalb der LOM einräumen möchte. Im Rahmen von Berufungsverfahren sollte dort, wo dies nicht ohnehin bereits geschieht, verstärkt auf die Qualifikation der BewerberInnen hinsichtlich Lehre geachtet werden. Probevorträge im Rahmen von

Berufungsverfahren sollten aus meiner Sicht jedenfalls nicht ausreichend sein, um die Qualität eines Bewerbers/ einer Bewerberin hinsichtlich dessen/ derer Lehrkompetenz beurteilen zu können.

Fehlt Wertschätzung für die Lehre oder kommt sie nicht an?

Wertschätzung ist meines Erachtens stets personenbezogen zu verstehen. Etwas überspitzt ausgedrückt kann Wertschätzung auch für einen herausragenden Didaktiker fehlen, wenn andere Persönlichkeitsmerkmale als nicht positiv empfunden werden. Es geht vielmehr um die Bedeutung der Lehre in unserem universitären Umfeld. Die Bedeutung wird sofort sichtbar, wenn der Kriterienkatalog für eine erfolgreiche akademische Karriere kritisch evaluiert wird. Die Lehre wird hier vielfach als „nice to have“ dargestellt, während die „harten“ Kriterien von erfolgreich eingeworbenen Drittmitteln bis hin zu Leitung von EU-Projekten reichen. Unsere jungen, an einer akademischen Laufbahn interessierten Kolleginnen und Kollegen erkennen rasch, dass eine frühzeitige Entscheidung FÜR die Lehre eher als Entscheidung GEGEN die Wissenschaft und Forschung interpretiert wird und daher einer akademischen Karriere eher hinderlich als nützlich ist. Umgekehrt sehen nicht wenige Kolleginnen und Kollegen, welche in ihrer akademischen Laufbahn bereits weit fortgeschritten sind, Verpflichtungen in der Lehre als wiederum hinderlich in ihrer täglichen Forschungsarbeit, aus dem einfachen Grund, weil die „Legitimation“ ihres Karrierefortschrittes wiederum vorrangig anhand von Forschungsleistungen und viel weniger anhand ihrer Lehrleistungen gemessen wird.

Meine große Bewunderung gilt somit ganz besonders jenen Kolleginnen und Kollegen, welche, ungeachtet der Bedeutung der Lehre in ihrem Karrierepfad, sich mit größtem Engagement der Lehre widmen, und so das eigentliche Fundament einer qualitativ hochwertigen Ausbildung unserer Studierenden bilden.

Martina Kadmon

Universität Heidelberg

Genügt eine „Toolbox“ an didaktischen Kompetenzen als ausreichende Voraussetzung für gute Lehre oder hängt diese auch von anderen Faktoren ab?

Gute Lehre hängt von ganz verschiedenen Faktoren ab, die sowohl die Kompetenz als auch das Engagement der/s Lehrenden, curriculare Aspekte, strukturelle Rahmenbedingungen und das Interesse und die Motivation der Studierenden umfassen.

Die Rolle des Lehrenden

In allererster Linie ist auf Seiten der/s Lehrenden ein hohes Maß an inhaltlich-fachlicher Kompetenz erforderlich, die LehrkoordinatorInnen bei ihrer Zuteilung zu Themen und Unterrichtsveranstaltungen berücksichtigen sollten. Die Kombination mit didaktischer Kompetenz, die die/ den Lehrende/n befähigt, didaktische Methoden passend zu den Lernzielen und dem Inhalt ihrer/ seiner Lehre, dem Vorwissen der Studierenden und den Rahmenbedingungen so einzusetzen, dass Studierende einen persönlichen Lernzuwachs und Kompetenzgewinn erleben, ist eine zentrale Voraussetzung für gute Lehre. Exzellent wird die Lehre dann, wenn Lehrende auch ein hohes Engagement für die Lehre und ihre Studierenden mitbringen.

Die Rolle der Medizinischen Universität

Gute Lehre muss sich lohnen – genauso lohnen wie gute Forschung. Das wiederum ist eine entscheidende Voraussetzung für ein hohes Engagement der Lehrenden. Die Medizinischen Universitäten sollten bewusst Anreize und Karrierewege schaffen, die in diese Richtung wirken.

Ein zentrales Instrument einer Medizinischen Universität ist ein exzellentes Fakultätsentwicklungsprogramm, das die Lehrenden in ihrer Rolle als AusbilderInnen befähigt, aber auch ihre eigene persönliche Entwicklung fördert.

Und gute Lehre braucht Zeit – geschützte Zeit! Die Medizinische Universität ist gefordert, Strukturen, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe zu etablieren, die definierte zeitliche Freiräume für die Lehrenden schaffen, ihre Lehre gut umzusetzen.

Die Rolle der Kliniken und Institute

Gute Lehre erfordert eine enge Zusammenarbeit und ein Ineinandergreifen von Abläufen in Kliniken und Instituten und an der Medizinischen Universität. Dieser Brückenschlag ist entscheidend für die Transparenz und Weiterentwicklung der curricularen Struktur, für die Implementierung eines Curriculums innerhalb der Rahmenstrukturen und Erfordernisse in einem klinischen und wissenschaftlichen universitären Umfeld und damit auch für die Bedeutung der Lehre neben Krankenversorgung und Forschung.

Mirijam Müller

Österreichische HochschülerInnenschaft

Wie wirkt sich fehlende Wertschätzung der Lehre auf Studierende aus?

Im Universitätsalltag hat fehlende Wertschätzung für die Lehre sehr starke Auswirkungen auf Studierende. Hat die Lehre keinen hohen Stellenwert, heißt das gleichzeitig, dass Engagement in diesem Bereich seitens interessierter Angestellter der Universität nicht gefördert wird. Dementsprechend werden sich auch nicht allzu viele engagieren. Es heißt auch, dass weniger Zeit zur Vorbereitung und zur Ausarbeitung von Lehrveranstaltungs-konzepten aufgewendet wird, was sich natürlich in der Qualität der entsprechenden Lehrveranstaltungen niederschlägt. Unmotivierte Lehrende können wohl kaum große Motivation unter den Studierenden wecken. Es entstehen weniger Diskussionen in den jeweiligen Lehrveranstaltungen, weil Meinungen, Ideen und Kritik nicht interessiert, sondern das schnelle Abfertigen der jeweiligen Gruppe wichtiger ist. Das bedeutet aber auch, dass das Eintauchen in die Scientific Community für Studierende schwierig wird, wenn diskursives Behandeln verschiedener Themen, aber auch der Mut aufzustehen und einen Beitrag zur Diskussion zu leisten, sowie das Üben wissenschaftlicher Sprache gar nicht, oder nur im absoluten Minimum geübt wird. Und nicht zuletzt bedeutet es, dass innerhalb der Hochschule der Nachwuchs zwar in wissenschaftlichen Fähigkeiten geschult und gebildet wird, aber Karrierewege, die einen Schwerpunkt auf den Spaß am Lehren setzen, nicht aufgezeigt werden. Sinnvolle Frühförderung universitären Nachwuchses beruht aber meiner Meinung nach auf der Abdeckung aller hochschulischen Säulen, nämlich Forschung, wie auch Lehre.

Was können Studierende zur Wertschätzung von Lehre beitragen?

Der Trend der letzten Jahre in den Hochschulen geht dorthin, dass möglichst viel Leistung in möglichst kurzer Zeit absolviert werden muss, um alle Voraussetzungsketten, Anforderungen für Beihilfen und Stipendien und Herausforderungen durch die häufige Kombination von Studium und Arbeit meistern zu können. Das heißt gleichzeitig auch, dass Studierende oft froh sind, wenn sie in einer Lehrveranstaltung sitzen können, die „billig“ ist, in der nicht viel Eigenleistung erwartet wird. Es ist eine vermeintlich gute Abwechslung im Stress, der ein Studium mittlerweile mit sich bringt, wenn eine Lehrperson nur die halbe Zeit für das „Runterlesen“ der Power Point Folien benötigt und die Studierenden früher heimgehen können. Studierenden muss klar sein, dass ein Studium mehr ist als ein wirtschaftlich verwertbarer Titel, der am Ende dabei herauschaut. Wichtig ist, was man

aus der Studienzeit abseits des Titels mitnehmen kann, womit diese leere Hülle namens Studienabschluss also gefüllt wurde. Studierende müssen auf die Qualität pochen, die sie erwarten. Wenn Anforderungen nicht erfüllt werden, sollten sich Studierende nicht freuen, die Lehrveranstaltung „billiger“ absolvieren zu können, sondern sich lauthals darüber beschweren. Denn im Endeffekt ist es ihr eigener Verlust. Anstatt uns müde berieseln zu lassen, müssen auch wir Studierende uns an der Nase nehmen und uns aktiv einbringen, damit aus der Lehre die fruchtbaren Ansätze im Miteinander entstehen können, die das Wesen Hochschule so ausmachen.

Brigitte Müller-Hilke

Universität Rostock

Kann Wertschätzung (von Lehre) wirklich nur über Geld ausgedrückt werden?

Ja!

Geld ist die regierende Währung an allen Medizinischen Universitäten oder Fakultäten. Und alle Medizinischen Universitäten haben die gleichen und gleichberechtigten drei Güter: die Forschung und die Lehre und die Krankenversorgung. Gute Forschung wird mit LOM (Leistungsorientierte Mittelvergabe) belohnt, die Krankenversorgung wird durch die Krankenkassen vergütet – warum also für die Lehre eine eigene Währung einführen?

Die Frage bringt mich aber zu einem anderen wichtigen Punkt: jenem der Wertschätzung. Warum wird an den Medizinischen Fakultäten wertgeschätzt und was soll mit Wertschätzung – auf neudeutsch: LOM oder auch persönliche Gratifikation – überhaupt erreicht werden? Das Prinzip der Wertschätzung ist ja keine altruistische Maßnahme der Universitäten, sondern LOM wird – bisher hauptsächlich in der Forschung – völlig nachvollziehbar und legitim dafür eingesetzt, die Leistung der MitarbeiterInnen und damit die Konkurrenzfähigkeit der Einrichtung zu steigern. Allerdings gibt es aus der Forschungs-LOM bisher keinerlei Belege dafür, dass dieses Konzept aufgeht.

Ich stelle daher das LOM-Prinzip ausdrücklich in Frage!

Dennoch wird – in Deutschland seit über 10 Jahren – mit akribischem Aufwand vermeintliche Forschungsleistung gemessen und monetär wertgeschätzt. Gleichzeitig wird argumentiert, dass es für die Messung der Lehrleistung keine verlässlichen Parameter gäbe, so dass hier die monetäre Wertschätzung gar nicht erfolgen könne. Dem möchte ich entgegenhalten, dass z.B. die Qualität innerfakultärer Prüfungen – gemessen an Schweregrad, Reliabilität und Trennschärfe – ein absolut transparenter und quantifizierbarer Parameter ist.

Ich möchte aber davor warnen, die Forschungs-LOM eins-zu-eins auf die Lehre zu übertragen und das Matthäus-Prinzip zu perpetuieren!

Vielmehr bietet die Lehre einen großen Vorteil gegenüber der Forschung, den es zu nutzen gilt: während die Maßnahmen, die tatsächlich zu einer Verbesserung der

Forschungsleistung führen, völlig unklar sind, können Gelder zur Verbesserung der Lehre absolut zielführend eingesetzt werden. In der Lehre sind qualitätssteigernde Maßnahmen und Strukturen nämlich leicht auszumachen: Die wichtigste Maßnahme ist die regelmäßige hochschuldidaktische Weiterbildung der MitarbeiterInnen, die über eine Schulung in Präsentationstechniken hinausgeht. Sobald die in diesen Weiterbildungen vermittelte Notwendigkeit von definierten Lernzielen und darauf abgestimmten trennscharfen, objektiven und reliablen Prüfungen erkannt und adaptiert wird, ist die Umsetzung und die damit verbundene Verbesserung der Lehre eine zwangsläufige Folge. Gleiches gilt für moderne Lehr- und Lernformen sowie für neue Prüfungsformate. Diesen Weiterqualifikationen folgt in der Regel der Aufbau von Strukturen, z.B. in der Form von kollegialen Netzwerken, die die Abstimmung von Lerninhalten über die eigene Fachdisziplin hinaus und die Implementierung von neuen, innovativen Ansätzen erleichtern.

Eine echte Wertschätzung von Lehre könnte also zunächst so aussehen, dass die frei zu vergebenden Mittel an Medizinischen Fakultäten oder Universitäten zwischen Lehre und Forschung halbiert werden. Im Fall der Lehre wird jedoch der weitaus größte Teil in die Qualifikation der MitarbeiterInnen und in den Aufbau von Strukturen investiert. Der verbleibende kleinere Teil könnte dann leistungsbezogen an die jeweilige Einrichtung oder in Form von Bonuszahlungen als persönliche Wertschätzung vergeben werden.

Wie könnte Wertschätzung sonst gezeigt werden?

Jenseits von hochschuldidaktischer Qualifikation, LOM und Bonuszahlungen sehe ich allerdings zwei weitere wichtige Möglichkeiten, Wertschätzung von Lehrleistung auszudrücken: Das ist zum einen die

- Anerkennung von qualitativ hochwertiger Lehrleistung bei der Habilitation sowie
- ein Karrierepfad „Lehre“ mit Lehrprofessuren für Spitzenleistung auf dem Gebiet der Lehre.

Bisher wird überdurchschnittliches Engagement in der Lehre ja eher als Hobby betrachtet, dem diejenigen nachgehen, „die es in der Forschung nicht so weit bringen“. Es gibt hier noch keine Währung, die analog den Impaktpunkten und eingeworbenen Drittmitteln als Habitationsleistung zählt. Ähnliches gilt bei Vertragsverlängerungen von AssistentenInnen, insbesondere in den lehrintensiven Fächern der Vorklinik. Auch hier werden im Zweifelsfall Impaktpunkte und eingeworbene Drittmittel zur Leistungsevaluation hinzugezogen. Eine Gleichstellung von Leistungen in Forschung und Lehre ist überfällig.

Ulrike Salzer-Muhar

Medizinische Universität Wien

Was – abgesehen von finanziellen Mitteln – motiviert Lehrende dazu, sich in der Lehre zu engagieren?

Die finanziellen Mittel – sprich die Remuneration durch die Institution – sind wohl eher kaum jene, die motivieren. Eher vielleicht Karriereaspekte – nach dem derzeitigen Karrieremodell die Übernahme als Staff Physician bzw. die Qualifizierungsvereinbarung im Hinblick auf die Habilitation und den möglichen Verbleib als DozentIn bzw. ProfessorIn an der Medizinischen Universität. Jüngere Lehrende, deren Studienzeit noch rezent zurückliegt, sind durchaus auch ein wenig stolz darauf, nun der „Community der Lehrenden“ der Universität anzugehören und hier lehren zu dürfen. Auch für die assoziierten extrauniversitären Spitäler hat es abgesehen von der Vergütung der Lehre Bedeutung, sich in der lokalen Öffentlichkeit als Lehrspital der Medizinischen Universität Wien präsentieren zu können.

- **Externe Motivatoren zu lehren sind also eher Begriffen wie Ansehen, Ruhm bzw. Ehre – also ideellen Motivatoren – zuzuordnen.**

Wenn man Lehrende nach ihrer Motivation fragt, so erfährt man, dass ein wesentlicher Motivator die Freude an der Medizin ist, die Begeisterung für das eigene Fach, auch die Möglichkeit, in der Freiheit der Lehre persönliche Sichtweisen, Einsichten und Erfahrungen weiterzugeben. Ein anderer Motivator ist, etwas zu erklären, etwas „begreifbar“ zu machen. Dieser Motivator ist wiederum mit dem Wunsch verbunden, selbst immer wieder neu zu lernen, wie Medizin funktioniert, um dies in größtmöglicher Klarheit vermitteln zu können. Ein häufig genannter Motivator ist auch die Motivation der Studierenden – das unmittelbare Feedback, die positive Interaktion, der Diskurs innerhalb der Lehrveranstaltung. Gute Lehrende sind in ihrer Kreativität, Präsenz und Präsentationstechnik durchaus gelegentlich mit SchauspielerInnen auf einer Bühne vergleichbar – und wie diese durch eine gesunde Portion persönlichen Narzissmus motiviert.

- **Interne Motivatoren zu lehren lassen sich also am ehesten mit Begriffen Erfüllt-Sein und dem Streben nach Erkenntnis, Freiheit und sozialer Anerkennung beschreiben.**

Guten Lehrenden geht es darum, etwas (weiter) zu geben. Eine Kollegin an der Kinderklinik verglich – diese Metapher ist in unserer Institution durchaus naheliegend – die Studierenden der Medizin mit „gesunden und gescheitern Kindern“ und dementsprechend die Situation der Lehrenden mit einer quasi elterlichen Situation. Und so ist Lehre – und dies hat ein anderer Kollege sehr treffend formuliert – de facto Zukunftsarbeit.

Diese Zukunftsarbeit ist Teil der sozialen Verantwortung der Medizinischen Universität, einer Verantwortung, die sich auf das Medizinstudium per se, aber auch – im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit – auf die Auswahl der zukünftigen Studierenden und die Medizin im Kontext der Gesellschaft bezieht. Dieser Aspekt kann ein weiterer Motivator sein, sich auf universitärer Ebene in der Lehre innerhalb der Universität zu engagieren.

Unser zweifellos effizientes und durch Prüfungsfragen gesteuertes Curriculum für das Diplomstudium Humanmedizin soll AbsolventInnen dazu befähigen, handlungskompetente DoktorInnen der gesamten Medizin zu sein. Ihr Qualifikationsprofil konstituiert sich aus den Bereichen: (1) Wissen und Verständnis, (2) Klinische Fertigkeiten und Fähigkeiten, (3) Kommunikative Kompetenzen, (4) Ärztliche Haltung und (5) Berufsrelevante Kompetenzen.

Die Zukunft ist – wie wir alle wissen – nicht planbar. Unter www.edge.org sind die Antworten „fachfremder“ WissenschaftlerInnen und DenkerInnen auf die Frage des Jahres 2013 „What should we be worried about?“ zu lesen. Aus den genannten vielfältigen komplexen Phänomenen unserer Zeit habe ich jene ausgewählt, die Implikationen für unser Curriculum haben und uns daher motivieren könnten nachzudenken.

Fast (Googled) Knowledge¹ – Dies könnte für uns paradoxerweise bedeuten, das als relevant gelehrt (1) Wissen ganz bewusst einzuschränken, es sehr wortpräzise zu übermitteln, so quasi auch zu gewichten, um dadurch eine Vertiefung zu ermöglichen.

Loss of close observation and description² – ((2) Relevante klinische Fertigkeiten und Fähigkeiten – zum Beispiel Anamnese und Stuserhebung – brauchen klare Vorgaben in Bezug auf Durchführung und Festhalten des Ergebnisses. Es geht hier nicht nur um eine Befundung sondern um den Befund – dieser ist nämlich die Grundlage für die Formulierung von Arbeitshypothese, Diagnostik und Therapie. Klare Vorgaben helfen Studierenden, Selbstvertrauen und Vertrauen in die eigenen klinischen Fähigkeiten aufzubauen.

Loss of completeness³ – Diesem Verlust der Verbindung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften – auch auf universitärer Ebene – könnten wir entgegenwirken, indem

wir Studierenden vor Augen führen, wie sehr die Medizin untrennbar mit der Person des Arztes/ der Ärztin verbunden ist. In Bezug auf (4) Ärztliche Haltung und (5) Berufsrelevante Kompetenzen impliziert dies, sie frühzeitig damit vertraut zu machen, wie ÄrztInnen denken, wie sie mit Hilfe von Pattern Recognition und Clinical Reasoning Diagnosen stellen⁴ und wie sie mit/ für ihre PatientInnen medizinische Entscheidungen treffen.

The disconnect⁵ – Diese Diskrepanz zwischen dem öffentlichen Wunsch nach medizinischer Information und verständlicher/ verstandener Information könnten wir überwinden, indem wir in Bezug auf (3) Kommunikative Kompetenzen Studierende dazu hinführen, nicht nur Empathie zu vermitteln, sondern im Sinne der Reduktion von Angst die Sprache der Medizin in die Sprache der Laien zu übersetzen.

The fourth culture⁶ – Der Gegenpol zum internetgesteuerten Leben im Schwarm unter dem Diktat der Transparenz⁷ ist zweifellos der geschützte Raum der Lehre, in dem Unkonventionelles gedacht und zur Sprache gebracht werden kann. Das von Studierenden geschätzte E-Learning und Blended Learning hat selbstverständlich seinen Platz. Wir müssen aber immer wieder darauf hinweisen, dass ärztliches „Probedenken und Probehandeln im Freiraum der Lehre“ einen hohen ideellen Wert darstellt.

- **Interne und externe Motivatoren, sich in der Lehre zu engagieren, sind ideeller Natur und lassen sich mit sozialer Verantwortung beschreiben, aber auch dem Wunsch in der Realität des Hier und Jetzt einen Beitrag zu Gesellschaft und Zukunft zu leisten.**

Was motiviert also Lehrende dazu, sich in der Lehre zu engagieren? Lernen und Lehren, beides ist ein intellektueller, emotionaler und sozialer Prozess. Es sind daher überwiegend intellektuelle, emotionale und soziale Motivatoren die Lehrende motivieren.

Letztlich aber sind diese Motivatoren interne Motivatoren. Ihnen zu Grunde liegt eine einfache Erkenntnis. Sie ist in jenem kurzen Satz zusammengefasst, den ich an der Türe einer Schule in Kenia gelesen habe: **Education is treasure.**

¹ Nicholas Humphrey, Emeritus School Professor, The London School of Economics

² Ursula Martin, Professor of Computer Science, Queen Mary University, London

³ Anton Zeilinger, Vienna Center for Quantum Science and Technology, Wien

⁴ Judith L. Bowen, New Engl J Med 2006

⁵ Barbara Strauch, Science Editor, The New York Times

⁶ Bruce Parker, Center for Maritime Systems, Hoboken, NJ

⁷ Byung-Chul Han. Im Schwarm. Erste Auflage Berlin 2013

Karin Gutiérrez-Lobos

Medizinische Universität Wien

Fehlt die Wertschätzung für die Lehre oder kommt sie nicht an? Was können Sie als Vizerektorin dazu beitragen, um den Wert der Lehre sichtbar zu machen?

Die grundlegende Aufgabe einer Universität ist die Weiterentwicklung der Wissenschaft durch Lehre und Forschung. Exzellente Lehre und Forschung stehen dabei nicht grundsätzlich in Konkurrenz zueinander. Derzeit wird jedoch der Erfolg im Wissenschaftsbetrieb einseitig - hauptsächlich aufgrund des Forschungsausgangs - definiert. Vielfach kommt damit der universitären Lehre neben der Forschung und der PatientInnenbetreuung an den Medizinischen Universitäten eine untergeordnete Rolle zu. Mit der Ausbildung unserer zukünftigen ÄrztInnen und WissenschaftlerInnen tragen Lehrende jedoch auch eine wichtige gesellschaftliche Verantwortung, die weit über eine bloße Ausbildung für den Arbeitsmarkt hinausgeht. Es ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Universitäten, optimale strukturelle Rahmenbedingungen und Anreizsysteme sowie Personalentwicklungsmaßnahmen und Identifikationsmodelle für forschungsbasierte Lehre zu schaffen. Darüber hinaus spielen die kontinuierliche Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten und die dynamische Curriculumgestaltung durch alle beteiligten AkteurInnen, also Lehrende und Studierende, im Sinne einer akademischen Selbstreflexion, eine wesentliche Rolle.

An der MedUni Wien wurden daher das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW), welches Lehrende dabei unterstützt, ihre Lehrkompetenzen (weiter) zu entwickeln und ein Mentoringprogramm für Studierende implementiert sowie ein curriculärer Reformprozess eingeleitet. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung in der Lehre ist es wesentlich, der kontinuierlichen Reflexion einen hohen Stellenwert einzuräumen.

Curricula vitae



Mag.ª Ingrid Augenstein

ist seit 2005 an der Universität Innsbruck als Personalentwicklerin tätig. Die Psychologin mit den Schwerpunkten Arbeits- und Organisationspsychologie bringt ihr Know how auch als akademisch geprüfte Kommunikationsberaterin ein. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lehrkompetenz, Mentoring sowie der Ausbildung von VerwaltungsmitarbeiterInnen.



Univ.-Prof. Dr. Hans Peter Dimai

ist Vizerektor für Studium und Lehre der Medizinischen Universität Graz. Dem Studium der Humanmedizin in Graz folgten die Turnusarzt- und Facharztausbildung sowie eine Ausbildung zum akademisch geprüften Krankenhausmanager. Im Jahr 2000 habilitierte Hans Peter Dimai an der Medizinischen Fakultät der Karl-Franzens Universität Graz und wurde zum außer-ordentlichen Universitätsprofessor ernannt. Seit 2009 leitet Hans Peter Dimai das Clinical

Skills Center, 2010 bis 2012 war er Vizestudienrektor der Medizinischen Universität Graz und seit 2012 ist er Vizerektor für Studium und Lehre der Medizinischen Universität Graz. Seine zahlreichen weiteren Funktionen umfassen unter anderem Tätigkeiten in der Ärztekammer Steiermark, die ärztliche Leitung des Instituts „Ossan“ 2001 bis 2003, langjähriges Engagement in der International Osteoporosis Foundation (IOF) und der Österreichischen Gesellschaft zur Erforschung des Knochen und Mineralstoffwechsels (ÖGEKM), zu deren Präsident er 2012 gewählt wurde. Zu Hans Peter Dimais Vortragstätigkeiten zählen Fortbildungsveranstaltungen für niedergelassene und angestellte ÄrztInnen sowie die Teilnahme als Referent an zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen und wissenschaftlichen Veranstaltungen.



Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf Egger

ist Professor für lebenslanges Lernen und lebens-begleitende Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Biographie- und Lernweltforschung, Hochschuldidaktik sowie die Methodologie der empirischen Sozialforschung. Rudolf Egger hat zahlreiche Bücher in den Bereichen Lernen, Biographie und Bildung veröffentlicht. Zu seinen jüngsten Buchpublikationen zählen Egger, R., Fernandez, K. (2013): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. SPRINGER VS-Verlag, Wiesbaden (Band 11 der Reihe Lernweltforschung) und Egger, R. (2012): Lebens-langes Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf. SPRINGER VS-Verlag, Wiesbaden (Band 8 der Reihe Lernweltforschung). Rudolf Egger ist außerdem Geschäftsführer des „Zentrum für Lehrkompetenz“ an der Karl-Franzens-Universität Graz und Vizestudiendekan der URBI-Fakultät an der Karl-Franzens-Universität Graz. In seiner Laufbahn hat Rudolf Egger an verschiedenen in- und ausländischen Universitäten und Fachhochschulen gelehrt. Er ist zudem seit vielen Jahren als Trainer in der Erwachsenenbildung tätig und hält Vorträge in Europa, den USA und Australien. Er war als Gastprofessor an den Universitäten Stockholm (Schweden), Prishtina (Kosovo) und Nicosia (Zypern). Rudolf Egger ist verheiratet und hat drei Kinder.



Dr.med Götz Fabry

absolvierte das Studium der Medizin in Freiburg und London sowie den Master of Health Professions Education an der University of Illinois in Chicago. Er war mehrere Jahre ärztlich in der Inneren Medizin sowie der Psychiatrie und Psychotherapie tätig. Seit 2001 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Medizinische Psychologie der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. Zu seinen Arbeits-schwerpunkten zählt eine umfangreiche Lehrtätigkeit im Medizinstudium, der ärztlichen Fort- und Weiterbildung sowie in der Qualifikation von HochschuldozentInnen u.a. für das Kompetenzzentrum Medizindidaktik in Tübingen sowie für den Studiengang Master of Medical Education in Deutschland (MME-D). Götz Fabrys wissenschaftliche Schwerpunkte liegen im Bereich der Medizindidaktik und Ausbildungsforschung, in diesem Bereich hat er zahlreiche Publikationen vorzuweisen, u.a. eine Monographie („Medizindidaktik“ im Huber Verlag Bern). Zudem ist Götz Fabry stellvertretender Schriftleiter der Zeitschrift für Medizinische Ausbildung und Vorsitzender des GMA-Ausschusses für Personal- und Organisationsentwicklung in der Lehre.



Ao.Univ.-Prof. in Dr. in Karin Gutiérrez-Lobos

Die Vizerektorin für Lehre, Gender und Diversity an der Medizinischen Universität Wien ist Fachärztin für Psychiatrie und Neurologie sowie Psychotherapeutin. Als Vizerektorin ist sie für die strategische Planung und Weiterentwicklung der Bereiche Lehre, Gender Mainstreaming, Frauenförderung sowie Personalentwicklung zuständig. Ein besonderes Anliegen ist Vizerektorin Gutiérrez-Lobos die Weiterentwicklung des Medizin Curriculums Wien sowie die Etablierung eines umfassenden Diversity Managements, in welchem die Chancengleichheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Studierenden als Selbstverständlichkeit betrachtet wird. Darüber hinaus liegt ihr Fokus auf dem Schaffen einer Zusammenarbeitskultur an der MedUni Wien, in welcher ein produktives und kreatives Arbeiten ermöglicht wird.



PD Dr. in med Martina Kadmon

hat in den Jahren 2002 bis 2003 den Studiengang „Master of Medical Education“ in Bern absolviert. Sie beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Themen der studentischen Ausbildung, wie Grundlagen des Lernens und Didaktik, Evaluation und Qualitätssicherung in der Lehre und Studierendenauswahl, sowie mit Belangen der Fakultätsentwicklung, der chirurgischen Weiterbildung und der Personalentwicklung in beiden Bereichen. Im Rahmen des Fakultätsentwicklungsprogramms der Medizinischen Fakultät Heidelberg der Universität Heidelberg übernimmt sie zentrale Verantwortung in der Durchführung und kontinuierlichen Weiterentwicklung des DozentInnen-trainingsprogramms der Fakultät.



Dr. in Katharina Mallich-Pötz, MSc

ist seit 2004 an der Medizinischen Universität Wien tätig und leitet die Stabstelle Personalentwicklung. Die promovierte Wirtschaftspsychologin hat einen Master in „Coaching und Organisationsentwicklung“ und ist zertifizierte Arbeitspsychologin. Zu ihren Tätigkeitsschwerpunkten zählen unter anderem die bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Förderung von MitarbeiterInnen, die Weiterentwicklung der Transparenz und Objektivität von Berufungsverfahren, die Implementierung und Qualitätssicherung von MitarbeiterInnengesprächen sowie der Aufbau eines Angebots für NachwuchswissenschaftlerInnen. Darüber hinaus ist ihr die Vernetzung von MitarbeiterInnen hin zu einem kooperativen Austausch untereinander und die Implementierung eines Diversity Managements an der MedUni Wien ein Anliegen.



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Marianne Merkt

ist Romanistin und promovierte Pädagogin; sie ist seit 2012 Professorin für Hochschuldidaktik und Wissensmanagement an der Hochschule Magdeburg-Stendal und leitet dort das Zentrum für Hochschuldidaktik und angewandte Hochschul-forschung. Vorher leitete sie den Studiengang „Master of Higher Education“ und das Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung als Vertretungsprofessorin an der Universität Hamburg. Sie ist Vorstandsvorsitzende der

DGHD (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) und Mitglied im Vorstand der ICED (International Consortium for Educational Development).

Ihre Forschungsgebiete sind empirische Bildungsforschung in der Hochschule, Professionalisierung der Hochschullehre und der Hochschuldidaktik sowie Hochschulentwicklung in Bologna-Strukturen.



Mirijam Müller

maturierte 2005 am Musischen Gymnasium Salzburg; von 2005 bis 2014 studierte sie Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien. 2008 absolvierte Mirijam Müller einen Studienaufenthalt an der Università per Stranieri Perugia in Italien und 2011 im St. John of God Hospital Asafo, Western Region in Ghana. Von 2012 bis 2013 war sie als Dauerfamulantin und OP-Assistentin im Krankenhaus der Barmherzigen Schwestern Wien tätig. 2011 bis 2012 war Mirijam

Müller Generalsekretärin der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnen-schaft, und von 2012 bis 2013 Bundesvorsitzende des Verband Sozialistischer Student_innen Österreich; seit Juli 2013 ist sie 2. Stell-vertretende Vorsitzende der ÖH Med Wien. Des Weiteren hat Mirijam Müller Ausbildungen zur Trainerin und Moderatorin mit Spezialisierung auf Rhetorik, Kommunikation und Moderation, sowie Konfliktmanagement und Projektmanagement abgeschlossen.



Prof. in Dr. in Brigitte Müller-Hilke

absolvierte 1985 das Studium der Biologie an der Universität Marburg (Deutschland). 1989 promovierte sie am Institut für Genetik an der Universität Köln. Als Postdoc arbeitete Brigitte Müller-Hilke in Köln und Harvard. 1993 bis 2003 leitete Brigitte Müller-Hilke die AG Immungenetik am Deutschen Rheumaforschungs-Zentrum in Berlin. Im Jahr 2000 erfolgte die Habilitation an der Medizinischen Fakultät Charité der HU Berlin. Seit 2003 ist sie als Leiterin der AG Klinische Immunologie am Institut für Immunologie der Medizinischen Fakultät an der Universität Rostock tätig. Brigitte Müller-Hilke begann ihre Lehrtätigkeit an der Medizinischen Fakultät Charité Berlin. An der Medizinischen Fakultät an der Universität Rostock wuchs ihr Interesse an modernen Lern- und Lehrmethoden weiter und sie absolvierte 2010 den Master of Medical Education. Seitdem steht sie dem Studiendekanat ihrer Universität in Fragen der Curriculumsgestaltung beratend zur Seite.



Dr. in Gudrun Salmhofer

maturierte 2005 am Musischen Gymnasium Salzburg; von 2005 bis 2014 studierte sie Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien. 2008 absolvierte Mirijam Müller einen Studienaufenthalt an der Università per Stranieri Perugia in Italien und 2011 im St. John of God Hospital Asafo, Western Region in Ghana. Von 2012 bis 2013 war sie als DauerfamulantIn und OP-Assistentin im Krankenhaus der Barmherzigen Schwestern Wien tätig. 2011 bis 2012 war Mirijam Müller Generalsekretärin der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft, und von 2012 bis 2013 Bundesvorsitzende des Verband Sozialistischer Student_innen Österreich; seit Juli 2013 ist sie 2. Stellvertretende Vorsitzende der ÖH Med Wien. Des Weiteren hat Mirijam Müller Ausbildungen zur Trainerin und Moderatorin mit Spezialisierung auf Rhetorik, Kommunikation und Moderation, sowie Konfliktmanagement und Projektmanagement abgeschlossen.



Ao.Univ.-Prof. in Dr. in Ulrike Salzer-Muhar

schloss das Studium der Medizin 1978 in Wien ab. Anschließend absolvierte sie die Facharztausbildung an der Universitätsklinik für Kinder und Jugendheilkunde und das Zusatzfach Kinderkardiologie. Im Rahmen von Studienaufenthalten war sie am Deutschen Herzzentrum München, im Guy's Hospital London und im SickKids Hospital Toronto tätig. Der klinische Arbeitsschwerpunkt lag in der klinischen Kinderkardiologie, von 2002-2008 hatte Ulrike Salzer-Muhar die

Leitung der Abteilung für Pädiatrische Kardiologie inne. Sie war maßgeblich am Aufbau des Pädiatrischen Echokardiographielabors und seiner Anerkennung als internationales Referenzzentrum beteiligt. Der wissenschaftliche Schwerpunkt von Ulrike Salzer-Muhar liegt dementsprechend auf der pädiatrischen, fetalen und neonatalen Echokardiographie. Seit 1981 ist Ulrike Salzer-Muhar aktiv in die Lehre involviert: Sie betreut Studierende und Postgraduierte auf nationaler und internationaler Ebene. Seit 2009 ist sie Blockkoordinatorin für Block 16 im Curriculum der Medizinischen Universität Wien, seit 2011 leitet sie die Core Unit Lehre in der Pädiatrie. Die zahlreichen Tätigkeiten von Ulrike Salzer-Muhar umfassen außerdem die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe "Gender im Pflichtcurriculum" sowie in zahlreichen medizinischen und psychosozialen Projekten und die Organisation von Konferenzen zu Themen der Kinderheilkunde und Cross Border Care.

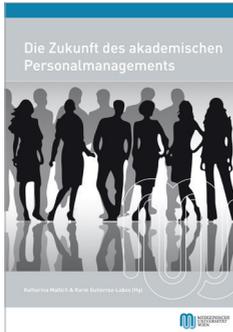


Mag. a Miriam Zehnter

absolvierte das Studium der Psychologie an der Universität Wien sowie in den USA. Seit 2011 ist sie als Personalentwicklerin an der Medizinischen Universität Wien tätig. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Qualitätssicherung der Personalentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Lehre. Sie ist Ansprechpartnerin für Belange rund um das Zertifikatsprogramm „Medizinische Lehre Wien“ (MLW). Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt von Miriam Zehnter sind

Geschlechterquoten im akademischen Kontext, welche sie im Rahmen ihrer Dissertation an der Universität Wien und der Universität Rom erforscht.

Weitere Publikationen der MedUni Wien:



2010
Die Zukunft des akademischen
Personalmanagements

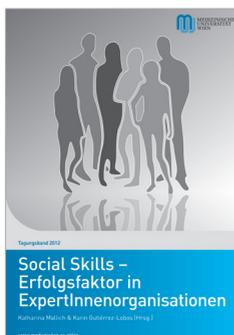


2011
Mehr Chancen durch Vielfalt!
Diversity in der Personalentwicklung



2012
Hat wissenschaftliche Leistung
ein Geschlecht?

Weitere Publikationen der MedUni Wien:



2012
Social Skills –
Erfolgsfaktor in ExpertInnenorganisationen



2013
Karriereentwicklung an
Universitäten durch Coaching,
Mentoring und Co

Kontakt:

Stabstelle Personalentwicklung, MedUni Wien

Email: personalentwicklung@meduniwien.ac.at

Telefon: +43 (0)1 40 160 - 10190

