

Qualitätsentwicklung

Elemente

Systeme

Methoden

Studieren

Strukturen

Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung
Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.)

Auf dem Weg zur Qualitätskultur

Tagungsband

Instrumente

12. Jahrestagung, 3./4. März 2011
TH Wildau [FH]

Ausbildung

Lehren

Elemente

Prozesse

Systeme

Soziales

Methoden

Lernen

Strukturen

Instrumente

Forschen

Organisation

Entwicklung

Qualitätsmanagement

Qualitätssicherung

Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die aktive Umgestaltung von Lehr-/Lernprozessen mit den Studierenden

Kristine Baldauf-Bergmann

Zusammenfassung

Die studierendenzentrierte Lehre ist Teil der Bologna-Reformen, aber wie kann diese Umstellung, bzw. dieser »shift from teaching to learning« (Wildt 2003) in der Lehr- und Studienpraxis vollzogen werden, wie kann studierendenzentrierte Lehre die Reformprozesse unterstützen und was bringt es den Beteiligten?

Da eine so tiefgreifende Veränderung der Lehr-/Lernkultur viele Aspekte betrifft (Arbeitsformen und Leistungserbringung, workload, Räumlichkeiten, Studienbedingungen etc.) kann der Wandel nicht einfach durch die Einführung neuer Lehr-/Lernmethoden implementiert werden. Vielmehr gilt es je nach Studiengang konkrete Ansatzpunkte für studierendenzentrierte Lehr-/Lernformen zu finden und diese mit den Studierenden in einem koproduktiven Prozess nachhaltig zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Wie dies gelingen kann und welche Fragen sich dabei ergeben, wird anhand von Erfahrungen aus der Hochschuldidaktischen Beratung und Weiterbildung und aus der eigenen Lehre im Studiengang der Erwachsenenbildung illustriert.

Mein Beitrag greift das Thema »Studierendenzentrierte Lehre« aus der Perspektive der Veränderungen der Lehr-/Lernpraxis auf. Dabei steht insbesondere die Lehrperspektive im Mittelpunkt (siehe dazu auch die empirischen Befunde von Lübeck i.d.B.). Lehren und Lernen verstehe ich als einen Prozess, dessen Reform und Qualitätsentwicklung im Dialog von Lehrenden und Studierenden zu gestalten ist.

In meinen Text fließen zwei individuelle Erfahrungshintergründe ein: zum einen biete ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beim »Netzwerk Studienqualität Brandenburg« Beratungen und Weiterbildungen zur studierendenzentrierten Lehre an. Zum anderen führe ich selbst Lehrveranstaltungen an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik der Universität Potsdam durch.

Ich werde mich im Folgenden auf drei Fragen konzentrieren:

1. Worum geht es eigentlich bei der Forderung nach studierendenzentrierter Lehre – insbesondere im Kontext der Bologna-Reformen?
2. Warum reicht es nicht, neue Methoden einzuführen – warum braucht es »Möglichkeitsräume« für eine aktive Veränderung von Lehr-/Lernkulturen, die von Studierenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet werden?
3. Welche Erfahrungen liegen vor? Dazu werde ich einige exemplarische Einblicke aus meiner Lehr- und Beratungspraxis einfließen lassen.

1. Worum geht es mit studierendenzentrierter Lehre?

Studierendenzentrierte Lehre ist m.E. nicht nur ein pädagogischer Appell, der an Konzepte des selbstgesteuerten Lernens anschließt und dessen Umsetzung in Studium und Lehre vorwiegend aus bildungsprogrammatischen Gründen gefordert wird.

Ich vertrete vielmehr die These, dass studierendenzentrierte Lehre ein elementarer Bestandteil der Bologna-Reformen und der Umsetzung der damit eingeführten Modularisierung der Studiengänge ist. Oder umgekehrt formuliert: Ohne studierendenzentrierte Lehre besteht die Gefahr, dass die Modularisierung mit der Änderung von Studienordnungen nur auf der formalen Ebene umgesetzt wird und die konkreten Lehr-/Lernprozesse (noch) gar nicht erreicht. In diesem Fall würden die tradierten Formen von Lehre und Studium unter veränderten Rahmenbedingungen fortgesetzt. In den öffentlichen Debatten taucht das Phänomen dann z. B. unter dem Stichwort »Verschulung« auf.

Hintergrund meiner These ist, dass mit den Bologna-Reformen zwei Bewegungen zur Qualitätsentwicklung der Lehre auf den Weg gebracht wurden, die aufeinander bezogen und deshalb miteinander zu verschränken sind:

- a) die Modularisierung als organisatorische Neustrukturierung des Studiums
- b) die Kompetenzorientierung in Studien-, Modul- und Lernzielen.

Module sind zunächst einmal Einheiten, in denen Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Übungen, Praktika, Exkursionen oder Seminare thematisch zusammengefasst werden. Sie bezeichnen »ein Cluster bzw. einen Verbund von Lehrveranstaltungen, die sich einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt widmen. Ein Modul ist damit eine inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, die sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammensetzen kann« (BLK Heft 101: 4).

Allerdings handelt es sich bei der Modularisierung – gerade im Zusammenhang mit der Umstellung auf Kompetenzorientierung – nicht nur um eine reine Bündelung der bisher vermittelten Fachinhalte, sondern um deren Integration in einen übergreifenden Sinn-Zusammenhang von Kompetenzziele, die sich auf ein fachlich-berufliches Handlungsfeld beziehen.

Diese Orientierung auf übergreifende Kompetenzen für berufsbezogene Handlungsfelder entspricht einer Forderung des Wissenschaftsrates: »Studierende sollen darauf vorbereitet werden, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und daher auf theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen« (Wissenschaftsrat 2008: 20/21).

Doch was macht eigentlich den Unterschied zwischen der Orientierung auf die Vermittlung von Fachinhalten und der Orientierung auf die Unterstützung des studentischen Kompetenzerwerbs aus?

Eine rein fachinhaltliche Orientierung bezieht sich auf das Wissen und die Fertigkeiten, die in bestimmten Anforderungssituationen benötigt werden. In der Erwachsenen-

bildung wäre das z. B. mit folgendem Lernziel gefasst: Die Lernenden kennen didaktische Methoden und wissen, wie sie durchgeführt werden.

Kompetenzziele beziehen sich aber nicht nur auf die kognitiven Fähigkeiten und ggf. noch die dazugehörigen praktischen Fertigkeiten zur Anwendung des Wissens. Sie erstrecken sich in einem umfassenden Sinn auf ein Handlungsfeld und auf den Erwerb von motivationalen, kommunikativen, sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten,

- mit denen Probleme in Handlungs-Situationen analysiert und beurteilt,
- Problemlösungen ausgewählt und erarbeitet werden,
- die ausgewählten Lösungen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können (vgl. Weinert 2001: 27).

Solche handlungsbezogene Kompetenzorientierung würde sich in der Erwachsenenbildung dann z. B. in folgender Formulierung wiederfinden: Die Lernenden können selbstständig komplexe pädagogische Handlungs-Situationen analysieren und beurteilen. Sie verfügen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, um diese Situationen professionell zu gestalten. Dies schließt die Auswahl und Durchführung didaktischer Methoden ein.

In dieser Beschreibung wären die traditionell vermittelten kognitiven Wissensbestände gewissermaßen als Teilmenge einer umfassenderen Kompetenzorientierung zu verstehen.

Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung in Lehre und Studium bedeutet Modularisierung, sich über den organisatorischen Aspekt hinaus auf einen Perspektivwechsel einzulassen, der vom traditionellen Ansatz »Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?« (fachorientierte Perspektive) hin zu der Frage führt, »Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?« (kompetenzorientierte Perspektive).

Die Umsetzung der Studienreformen ist deshalb mit der Aufgabe verbunden, die Modularisierung mit der Kompetenzorientierung zu verschränken. Das bedeutet: erst wenn die Neuorganisation der Studienstrukturen mit der Erweiterung der tradierten, fachorientierten zu einer kompetenzorientierten Lehr-/Studienpraxis verbunden wird, kann die intendierte Qualitätsentwicklung der Lehre umgesetzt werden.

Bisher ist zwar weitgehend der erste Schritt getan, indem mit der Modularisierung die notwendigen Rahmenbedingungen für kompetenzorientierte Lern- und Studienprozesse geschaffen wurden. Was derzeit jedoch häufig noch aussteht, ist die kompetenzorientierte Ausgestaltung der modularisierten Studienstrukturen in der konkreten Lehr-/Lernpraxis.

Doch was heißt es eigentlich, eine kompetenzorientierte Lehr-/Studienpraxis zu entwickeln, in der sich Studierende wie Lehrende auf berufsbezogene Handlungsfelder und auf die dafür benötigten situationsübergreifenden Kompetenzen beziehen können?

Richtungsweisende Stichworte für eine solche Lehr-/Lernpraxis finden wir z. B. bei dem Hochschuldidaktiker Johannes Wildt: Situiertes Lernen in komplexen, möglichst praxisnahen Problemstellungen, Bearbeitung durch multiple Perspektiven, Lernen durch begründete Reflexion und im Modus des sozialen Austausches (Wildt 2003: 17). Es wird sichtbar, dass sich eine kompetenzorientierte Lehr-/Studienpraxis dadurch auszeichnet, dass die Komplexität der Lehr-/Lernpraxis in Beziehung zur Komplexität des

Handlungsfeldes gesetzt und in einer Weise gestaltet werden müsste, dass mit der jeweiligen Lehr-/Lernpraxis auch tatsächlich die für das Handlungsfeld erforderlichen Kompetenzen erworben werden können (vgl. Baldauf-Bergmann 2009: 64 f).

Und damit komme ich zur Relevanz des Konzeptes der studierendenzentrierten Lehre im Kontext der Studienreformen. Solche komplexen Lehr-/Lernprozesse, wie sie in Bezug auf Kompetenzen in Handlungsfeldern zu entfalten sind, können in ihrer Ausdifferenzierung nicht mehr allein aus der Lehrperspektive und entlang der zu vermittelnden Fachinhalte vorstrukturiert und gestaltet werden.

Vielmehr stellt sich für Lehrende die Aufgabe, von der Komplexität der berufsbezogenen Handlungsfelder (wie sie in Modulen gefasst sind) auszugehen und den Studierenden zu ermöglichen

- eigene Problemstellungen zum jeweiligen Handlungsfeldes zu finden,
- eine Forschungshaltung zu Problemen des Handlungsfeldes auszubilden,
- Selbstverständigungsprozesse zum Gegenstand und zum darauf bezogenen Lernen zu realisieren,
- integrative Lernstrategien zu entwickeln.

Eine Lehr-/Lernpraxis, die an diesen Aspekten der studentischen Lernprozesse ansetzt, kann auch im weiteren Verlauf nur dann sinnvoll strukturiert und weiter entwickelt werden, wenn die Lern- bzw. Studierendenperspektive im Focus bleibt und ein zentrales Thema des Dialogs zwischen Lehrenden und Studierenden ist.

Mit der Verschränkung von Modularisierung und Kompetenzorientierung wird somit ein weiterer Perspektivwechsel erforderlich, und zwar von der Perspektive des Lehrens zur Perspektive einer studierendenzentrierten Gestaltung der Lehr-/Lernpraxis.

Das Konzept der studierendenzentrierten Lehre trägt nun m.E. diesem weiteren und spezifischen Perspektivwechsel Rechnung. Er ist erforderlich, um die tradierte Lehre als bloße Vermittlung von Fachinhalten zu einer modularisierten und kompetenzorientierten Lehr-/Lernpraxis umzugestalten.

So gesehen ist »studierendenzentrierte Lehre« ein Schlüsselmoment zur Umsetzung der Studienreform auf der Ebene der Lehrens und des Lernens. Sie zielt darauf ab, dass die auf Kompetenzen und Handlungsfelder erweiterten Studiengangsziele durch eine entsprechend veränderte Lern-/Studienpraxis auch tatsächlich erreichbar werden.

Und damit wird, glaube ich, auch schon deutlich, warum es für die Entwicklung einer studierendenzentrierten Lehrpraxis nicht ausreicht, lediglich neue, etwa aktivierende Methoden auf der Lehrveranstaltungs-Ebene einzuführen.

2. »Möglichkeitsräume« für eine aktive Veränderung von Lehr-/Lernkulturen

Ein Perspektivwechsel auf die Lernprozesse der Studierenden bedeutet nun nicht die Abwesenheit oder sogar Abkehr von professioneller Steuerung im Lehr-/Lernprozess.

Ebenso wenig ist damit eine bloße Übertragung der Steuerung bzw. Strukturierung von Lehr-/Lernprozessen auf eine Selbststeuerung durch die Studierenden gemeint.

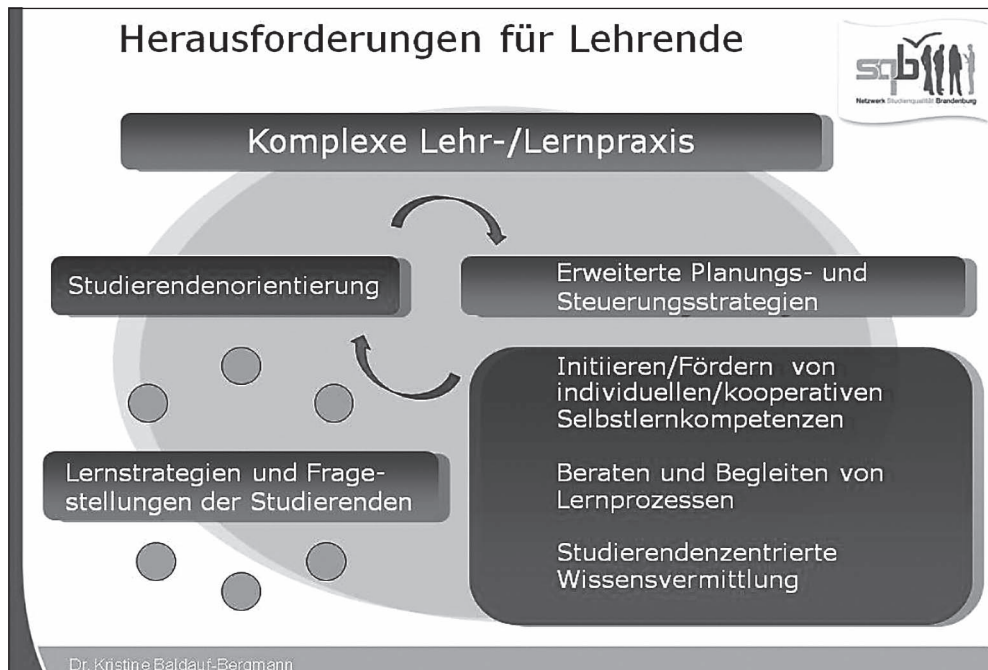
Vielmehr gilt es, Möglichkeitsräume für eine studierendenzentrierte Lehre zu eröffnen und die eigene Lehrpraxis entsprechend zu erweitern. Wie schon gesagt, besteht die erste Herausforderung des Perspektivwechsels zur studierendenzentrierten Lehre darin, nicht nur von den Fachinhalten, sondern von der Komplexität der berufsbezogenen Handlungsfelder und der dafür zu erwerbenden Kompetenzen auszugehen.

Die zweite Herausforderung liegt darin, ausgehend von der Komplexität des Handlungsfeldes unterschiedliche Lernfelder und -erfordernisse für den Erwerb entsprechender Kompetenzen abzuleiten und daraufhin die unterschiedlichen Veranstaltungen im Modul integrativ zu konzipieren und anzulegen.

Und als dritte Herausforderung stellt sich die Aufgabe, den Kompetenzerwerb zu den Zielen des Moduls, die in der jeweiligen Veranstaltung im Mittelpunkt stehen, sowohl in angemessen komplexen Lehr-/Lernarrangements zu entfalten, als auch in den Gesamtzusammenhang des Moduls zu integrieren.

Vom Standpunkt der Lehrenden sind für die Entwicklung einer Lehr-/Lernstruktur, die der Komplexität des Handlungsfeldes und der dafür zu erwerbenden Kompetenzen entsprechen, mehrere Prozesse zu verschränken:

1. der konzeptionelle Ausgangspunkt von berufsbezogenen Handlungsfeldern und von den dafür relevanten Kompetenzzielen,
2. der Perspektivwechsel zu den Lernprozessen der Studierenden,
3. die Einführung komplexer Lehr-/Lernarrangements.



Mit der Entwicklung einer komplexen Lehr-/Lernpraxis gerät aber auch die tradierte Arbeits- und Kommunikationsstruktur, die in der Regel auf der fachsystematischen Wissensstruktur basiert, an ihre Grenzen. Ein Lehr-/Lernarrangement, das sich ausschließlich auf eine fachsystematische Wissensstruktur bezieht, hat zwar den Vorteil, eine tradierte und damit mehr oder minder erfolgreich funktionierende Arbeits- und Kommunikationsstruktur zu bieten. Der Perspektivwechsel zu einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis lässt sich damit jedoch kaum bewerkstelligen, weil damit die Dimension der Kompetenzen gar nicht zur Sprache kommt.

Wenn sich aber durch die Kompetenzorientierung sowohl die Lernprozesse der Studierenden als auch die Lehr- und Unterstützungsleistungen der Lehrenden ausdifferenzieren, bedarf es der Herausbildung von koproduktiven Verstehens- und Kommunikationsstrukturen, mit der sich Lehrende und Studierende in der Umgestaltung der Lehr-/Lernpraxis in Beziehung setzen und verständigen können.

Solche Verstehens- und Kommunikationsstrukturen haben die Funktion

- a) die sich ausdifferenzierenden Lernprozesse einerseits und die sich ausdifferenzierenden Lehr- und Unterstützungsleistungen andererseits im gemeinsamen Lehr-/Lernprozess nachvollziehbar zu machen und sie dadurch besser aufeinander beziehen zu können
- b) die gemeinsam realisierte Lehr-/Lernpraxis auf die Erreichung von Kompetenzziele zurück zu beziehen (etwa durch kommunikativ-dialogische Formen der Evaluation).

Wie kann nun studierendenzentrierte Lehre umgesetzt werden und welche Erfahrungen liegen vor? Dazu werde ich abschließend einige exemplarische Einblicke aus meiner Lehr- und Beratungspraxis vorstellen.

3. Studierendenzentrierter Lehre – exemplarische Erfahrungen aus der Lehre und der hochschuldidaktischen Beratung

Die Entwicklung von komplexen Lehr-/Lernarrangements, die sich auf ein berufsbezogenes Handlungsfeld und die entsprechenden Kompetenzziele eines Moduls beziehen, gehört keinesfalls zur selbstverständlich etablierten Lehr-Praxis. Zwar sind in der Regel die Inhalte und Kompetenzziele der Module formuliert, die Planung und Durchführung der zum Modul gehörenden Lehrveranstaltungen läuft jedoch häufig noch personell und inhaltlich völlig getrennt. Eine erste wichtige Ebene der Entwicklung studierendenzentrierter Lehre ist deshalb die Kooperation mit anderen Lehrenden im Modul.

Dies bedeutet, dass das Lehrhandeln auf mehreren Ebenen verändert werden muss, um Möglichkeitsräume für die aktive Umgestaltung von Lehr-/Lernprozessen in Richtung einer studierendenzentrierter Lehre zu erschließen. Einige Ebenen und Handlungsaspekte werde ich im Folgenden näher ausführen.¹

¹ Auch die Studierenden müssen für eine gelingende Umgestaltung der Lehr-/Lernpraxis ihre Lern- und Studienpraxis verändern. Dies wäre aber eigens aus der Perspektive Studierender zu beschreiben, was den Rahmen dieses Beitrages gesprengt hätte.

3.1 Die Verständigung und Abstimmung mit den Lehrenden auf Modulebene

Eine wesentliche Frage auf dieser Ebene ist sicherlich, ob das Modul überhaupt als Modul wahrgenommen und studiert werden kann, d.h. ob es so angelegt ist, dass die Studierenden sowohl den übergreifenden Sinn-Zusammenhang des Handlungsfeldes verstehen, als auch die einzelnen Lehrveranstaltungen als Bestandteile dieses Zusammenhanges einordnen können.

Auf dieser Ebene können günstige Rahmenbedingungen für die studierendenzentrierte Lehre durch Abstimmung unter den Lehrenden, aber auch durch geeignete Evaluationsprozesse zwischen Lehrenden und Studierenden geschaffen werden. Folgende Aspekte könnten Gegenstand der Verständigung sein:

- die Kompetenzziele des Moduls und die Definition des Handlungsfeldes,
- die Integration der Lehrveranstaltungen in das Modul,
- das Verhältnis von Modul- und Lernzielen sowie Überschneidungen und Querverweise zwischen den Lehrangeboten,
- die Frage, inwieweit die praktizierten Lehr-/Lernformen für den Kompetenzerwerb im Modul von den Studierenden als geeignet erfahren werden,
- die Frage, inwieweit die Prüfungsformen mit den kompetenzorientierten Lehr-/Lernformen abgestimmt sind.

Vor diesem Hintergrund wären auch die übergreifenden Lehrziele zu den im Modul zu erwerbenden Kompetenzen zu definieren und unter Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufeinander abzustimmen. Modulbezogene Lehrziele sind etwa

- Einblick in ein berufsbezogenes Handlungsfeld geben
- theoretische und analytische Perspektiven auf das Handlungsfeld eröffnen
- Fähigkeiten vermitteln und üben, mit denen wissenschaftlich fundiert
 - Probleme des Handlungsfeldes erkannt und eingeschätzt
 - Lösungsperspektiven entwickelt und argumentativ vertreten werden können
- Aufgaben stellen, für welche die Fähigkeiten zur Recherche und zur Nutzung von der Darstellungs- und Präsentationstechniken vertieft und angewendet werden müssen u. a.m.

3.2 Die Planung und Durchführung der Lehr-/Lernpraxis auf Lehrveranstaltungsebene

Auf der Lehrveranstaltungsebene gilt es nun, eine Lehr-/Lernstruktur zu entwickeln, die der Komplexität des Handlungsfeldes folgt und für welche die folgenden, schon benannten drei Prozesse des Lehrhandelns zu verschränken sind:

Konzeption und Planung: Die Planung sollte nicht allein von den Fachinhalten ausgehen, sondern von handlungsbezogenen Kompetenzzielen und auch von verschiedenen Lernphasen (etwa erste Erschließung, Differenzierung, Vertiefung von Lerngegenständen), die in der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzerwerb für ein Handlungsfeld potentiell durchlaufen werden können (vgl. Ludwig 2004).

Mögliche Planungsaspekte sind:

- Einführung in das Handlungsfeld des Moduls durch einen geeigneten Text
- Themen der Lehrveranstaltungen im Kontext der Modulziele eröffnen (Vertiefung durch Theorieansätze, wie Praxisbeispiele)
- Abstimmung zum Handlungsfeld und inhaltliche Überschneidungen zu anderen Lehrveranstaltungen im Modul einplanen etc.

Perspektivwechsel zu den Lernprozessen der Studierenden: Auf der Durchführungsebene stellt sich die Aufgabe, die gängige Lehr-/Lernkultur in Bezug auf ihre Möglichkeiten bzw. Grenzen einer studierendenzentrierten Lehre zu hinterfragen. So transportiert z. B. die gängige Lehr-/Lernpraxis, Referate zu Themen oder Theorien an die Studierenden zu verteilen, alle Probleme einer einseitig lehrendenzentrierten Vermittlungspraxis, etwa das der Passivität bei den zuhörenden Studierenden oder das der fehlenden Wissens-Anwendung.

Um Alternativen zur klassischen Vermittlungsdidaktik zu eröffnen, bedarf es der gezielten Initiierung, Begleitung und Beratung von (Selbst-)lernprozessen der Studierenden. Hierfür lässt sich z. B. auf das Konzept der »Lernberatung«, das in der beruflichen Bildung, aber auch in der Sprachlernberatung an den Hochschulen eingesetzt wird, zurückgreifen (vgl. Kemper et. al. 1998; Mehlhorn et. al. 2005). Es bietet methodisch-didaktische Elemente zur Unterstützung des eigenaktiven, individuellen oder kooperativen Lernens einerseits und zur Konzeption von lernunterstützenden Aktivitäten der Lehrenden andererseits, die im Sinne der Schaffung einer Lernumgebung geplant und aufeinander bezogen werden können. Beispiele für solche didaktischen Elemente sind:

- a) Das Online-Lerntagebuch: Es handelt sich dabei um eine frei verfügbare Software, in das Lehrende unterstützende Reflexionsfragen zum Lehr-/Lernprozess einstellen und Studierende durch deren Beantwortung ihre Lernprozesse reflektieren und entwickeln können. Die Studierenden können sich darüber hinaus im Online-Lerntagebuch auch wechselseitig kommentieren und unterstützen.²
- b) Der Lernquellenpool: Mit einem Lernquellenpool werden Selbstlern-Materialien zur Verfügung gestellt. Das kann von der klassischen Literaturliste bis zu Selbstlern-Programmen (z. B. im Sprachenbereich) reichen. Leitende Frage ist, wie der Lernquellenpool, also z. B. die Literaturliste, so aufbereitet werden kann, dass die Studierenden damit zur eigenen Recherche angeregt werden.
- c) Die Lernkonferenzen: Damit sind Seminareinheiten gemeint, in denen kooperative Lernprozesse (z. B. in Arbeitsgruppen) initiiert und strukturiert, aber auch gemeinsame Lehr-/Lernprozesse reflektiert und verbessert werden.

Komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln: Studierendenzentrierte Lehre bedeutet nicht zuletzt, darüber nachzudenken, wie ein plurales Lerngeschehen (»Lernumgebung«), im Sinne situierten Lernens in möglichst praxisnahen Problemstellungen ermöglicht werden kann, mit dem die Lernprozesse der Studierenden im Hinblick auf das Handlungsfeld auf verschiedene Weise angeregt und unterstützt werden können. Um die Lehr-/Lernkultur in Richtung studierendenzentrierter Lehre zu verschieben, habe ich selbst

² Online-Lerntagebuch: <http://www.uni-potsdam.de/db/Lerntagebuch/lfb/>

verschiedene didaktische Ansätze in einem entwicklungsstrategischen Sinne eingesetzt und ausprobiert, beispielsweise:

- kurze Impuls-Papiere statt langer Referate
(diese sorgten sowohl für produktive Irritation im Sinne eines Freiraumes, als auch für Unsicherheit hinsichtlich der Bewertungskriterien)
- Arbeitsgruppen statt Lehrgespräch mit der Großgruppe
(dies wurde überwiegend positiv erlebt, kann aber bei 40 und mehr Studierenden schnell zu einem räumlichen Problem werden, denn es fehlt an den Hochschulen an Arbeitsräumen für eigenverantwortliches Lernen)
- Lernen im Modus des Austausches/der Diskussion statt durch Wiedergabe objektiven Wissens
(nicht alle Studierenden haben gleichermaßen Interesse daran, ihre wissenschaftlichen Fähigkeiten im gemeinsamen Diskurs zu entwickeln. Die Tendenz zu hoher Individualisierung führt zunehmend zu heterogenen Interessen im Studium. Zudem kann die Notwendigkeit, zeiteffizient zu studieren, dagegen sprechen (Stichwort: Studienpraxis zwischen Pragmatismus und Engagement)).

3. Die Evaluation auf Lehrveranstaltungs- und Modulebene

Mit der Ausdifferenzierung der Lernprozesse der Studierenden als auch der Lehr- und Unterstützungsleistungen der Lehrenden gewinnt, wie schon erwähnt, die Herausbildung koproduktiver Verstehens- und Kommunikationsstrukturen an Bedeutung, mit denen die gemeinsame realisierten Veränderungen der Lehr-/Lernpraxis thematisiert und auf die Erreichung von Kompetenzziele rückbezogen werden können. Die Evaluation der Lehre bietet die Möglichkeit, die veränderte Lehr-/Lernpraxis im Dialog mit den Studierenden zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Dazu bedarf es, u. U. ergänzend zu bestehenden Formen der Evaluation (etwa Evaluation der Lehrenden durch die Studierenden per Fragebogen), des Einsatzes spezifisch kommunikativ-dialogischer Formen der Evaluation, und zwar auf der Modul- wie Lehrveranstaltungsebene.

Ich selbst habe in diesem Sinne eine Lehrveranstaltungs-Evaluation mit den Studierenden in Form einer Gruppendifkussion durchgeführt, bei der ich mir zunächst entlang der fünf Planungsdimensionen meiner Lehrpraxis³ meine wesentliche Lehrziele bewusst gemacht habe. Für den Dialog habe ich den Studierenden diese Lehrziele vorgestellt und sie danach gefragt, was sie davon in der gemeinsamen Lehr-/Lernpraxis für ihr Lernen als hilfreich bzw. weniger hilfreich erlebt haben und welche Veränderungsvorschläge sie haben.

Für die Evaluation auf Modulebene habe ich mit einer Kollegin ein leitfadengestütztes Interview als kommunikative Form der Modulevaluation konzipiert. Bisher konnte diese Form der Modulevaluation nur erst exemplarisch erprobt werden.⁴ Aus den daraus

3 Auferkorte/Selent schlagen fünf Planungsdimensionen des Lehrhandelns für die Evaluation vor: Lehrziele, Inhalte, Methoden, Medien und Überprüfung des Lehrerfolges (vgl. Auferkorte et. al. 2008).

4 Ziel ist es, das Interview mit den Studierenden zu führen, die das Modul abgeschlossen haben. Zum Zeitpunkt der Erprobung waren dies nur wenige Studierende, von denen schließlich drei an einer ersten Erprobung des Interviews teilnehmen konnten.

gewonnenen Eindrücken lassen sich dennoch bereits erste Anregungen für die weitere Entwicklung einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis ziehen.

3. Exemplarische Eindrücke aus der Evaluation mit Studierenden

Aspekte der Lehr-/Lernpraxis ⁵	Chancen	Kritik/Anregungen
Kompetenzorientierung	Der wachsende Bezug zum Handlungsfeld wird als gelingend erlebt. Zusammenhänge zwischen Einzel-Thema und Seminar-Thema, sowie zwischen Seminar-Themen und Modul-inhalten sind von großem Interesse.	Es wird eine stärkere Systematisierung der unterschiedlichen Wissensformen gewünscht.
Heterogene Wissensformen	Das Spektrum heterogener Wissensformen (Basistexte, Theorietexte, Texte zu Praxisfeldern etc.) wird mit Bezug auf die Kompetenzen für ein Handlungsfeld gewünscht	Gewünscht wird eine Verknüpfung: sowohl ein breites Spektrum der Wissensformen als auch deren exemplarische Vertiefung. Zudem wird eine gemeinsame Systematisierung der Wissensformen als erforderlich gesehen.
Plurale Arbeitsformen	Variable, kommunikative Arbeitsformen sind den Studierenden wichtig (z. B. Online-Lerntagebuch, Ag's, Zeit für Diskussionen, Arbeit an Bsp. aus der Praxis)	Gewünscht wird, dass neue Arbeitsformen (z. B. das Impuls-Papier) didaktisch besser eingeführt und die Praxiserfahrungen der Studierenden mehr einbezogen werden.

Abschließend möchte ich auf nochmal auf das Stichwort der »Möglichkeitenräume« eingehen. Welche Entwicklungen in Richtung studierendenzentrierter Lehre konkret realisierbar sind, hängt meiner Erfahrung nicht nur von Lehrenden und Studierenden in einem Studiengang ab, sondern auch sehr stark von der jeweils prägenden Lehr- und Studienkultur im näheren Studien-Umfeld. Solange die Studierenden in anderen Seminaren Referate halten und eher traditionelle Lehr-/Lernkulturen erleben, desto mehr hinterfragen sie die Relevanz und die Möglichkeitsperspektive, die mit einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernpraxis transportiert wird. Tatsächlich bieten neue Präsentations- und Arbeitsformen nicht nur ein Potential für die eigenen Lernprozesse, sondern bringen zunächst auch Mehrarbeit oder Verunsicherungen mit sich.

Vor diesem Hintergrund spreche ich von Möglichkeitenräumen, die von Lehrenden wie Studierenden gemeinsam erschlossen und auch genutzt werden müssen, um eine studierendenzentrierte Lehr-/Lernpraxis entwickeln zu können – es sei denn man hat vielleicht das seltene Glück, mit einem neuen Studiengang gleich von vorneherein auch eine studierendenzentrierte Lehr-/Lernpraxis etablieren zu können.

⁵ Diese Aspekte bezeichnen die thematischen Schwerpunkte, die sich durch die Rückmeldungen der Studierenden zur Lehr-/Lernpraxis und im Dialog darüber herausbildeten.

Literatur

Auferkorte, Nicole/Selent, Petra (2008). Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Neues Handbuch Hochschullehre, I 1.2., Evaluation, S. 1-28

Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS-Reihe Bd. 31. Berlin

Bund-Länder-Kommission zur Bildungsförderung und Forschungsplanung (Hrsg.) (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen. Heft 101

Klein, Rosemarie/Kemper, Marita (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Ludwig, Joachim. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 112-126.

Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard/Claußen, Tina/Helbig-Reuter, Beate/Kleppin, Karin (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel

Wildt, Johannes (2003): »The Shift from Teaching to Learning«- Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrheinwestfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium