

## **Vom Lehren zum Lernen – hochschuldidaktische Konsequenzen aus dem Bologna-Prozess für Lehre, Studium und Prüfung**

Kurzfassung eines Vortrags zur: Expertentagung des EWFT „From Teaching to Learning“, Berlin 17.11.2005

### **Vorbemerkung**

Der sogenannte „Shift from Teaching to Learning“ ist mittlerweile zu einem Topos avanciert, mit dem dem Bologna-Prozess die Idee einer veränderten Lehr-Lernkultur an Hochschulen unterlegt wird. Hochschuldidaktik in Deutschland versteht sich bundesweit, bzw. „academic staff development“ international, als „change agent“ des Perspektivenwechsels, der sich in und mit einem solchen Wandel (vgl. Berendt 1998, Wildt 2001, 2004; Welbers/Gaus 2005) in Lehre und Studium vollzieht

### **1. Perspektiven auf den Perspektivenwechsel**

Die Begründungen zu diesem „Shift ...“ gehen aber keineswegs im hochschuldidaktischen Diskurs auf, sondern sind vielfältiger Art:

z.B.: gesellschaftspolitisch: Der Bedarf an gesellschaftlicher Ungleichheit

wird befriedigt: selbstgesteuerte Herstellung von Differenz

z.B.: ökonomisch: Selbstverantwortung der Studierenden entlastet

Ressourcen für die Lehre: „Kapazitätsgewinne durch Entschulung“

z.B.: institutionell: Die Rollenbeziehungen in der Institution werden

transformiert: „Der Kunde ist König“ ! (?)

z.B.: juristisch: Als Kernfunktion der Bildungsinstitution wird fokussiert:

Agenturen für Zertifizierung an Learning Outcomes

z.B.: didaktisch: Orientierung aus (sozial)kognitiven bzw.

konstruktivistischen Modellen: „Jeder lernt für sich alleine.“ Hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass der besagte Topos zunächst aus der Perspektive des Hochschulmanagements in die Welt gesetzt worden ist (vgl. Guskin 1994), um Sparpotenziale in der Finanzkrise amerikanischer Colleges bzw. Universitäten auszuschöpfen. Früh wurde mit dieser Managementperspektive allerdings bereits auch eine veränderte Studienkonzeption verknüpft (Barr/Tagg 1994), die

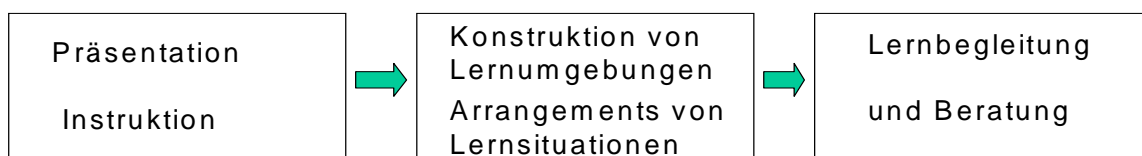
insbesondere kognitionspsychologisch konzeptualisiert wurde (Brown/Atkins 1993). Dabei geht es immer um eine Zuschreibung von Verantwortung an die Studierenden für ihren Lernprozess. Folge ist eine Neukonstellation der Rollenbeziehungen in den Hochschulen mit möglicherweise weitreichenden Veränderungen in den Interaktionsverhältnissen bei der Gestaltung von Lehre und Studium.

## 2. Eine hochschuldidaktische Sicht des „Shift from Teaching to Learning“

Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es dabei darum, die Lehre vom Studium her neu zu denken. Das herkömmlich vorwiegend präsentational bzw. instruktional ausgerichtete Paradigma der Hochschullehre (vgl. Professor vom lat. profateri = Wissen öffentlich verkünden, zugänglich machen) verschiebt sich zu einer Lehrauffassung (Kember 1997), die sich als Lernförderung versteht und aktives Lernen in den Mittelpunkt stellt (vgl. dazu ausführlicher Wildt 2005).

Das bedeutet nun nicht, dass die klassischen Funktionen einer „darbietenden“ Lehre und korrespondierend damit eines rezeptiven Lernens nicht weiterhin einen wichtigen Stellenwert im Studium beibehalten. Vielmehr geht es um die Erweiterung des didaktischen Handlungsrepertoires, bei dem den Lehrenden über Präsentation und Instruktion hinaus die Aufgaben eines Arrangements von Lernsituationen bzw. der Konstruktion von Lernumgebungen und verstärkte Beratungs- und Betreuungsaufgaben zuwachsen (Wildt,/Szczyrba/ Wildt 2006).

### Zum Wandel der Lehrendenrolle



**Es geht um eine Erweiterung des didaktischen Repertoires**

Der niederländische Autor Herman Blom hat die didaktische Gestaltungsvielfalt in der Metapher des „Dozent als Coach“ (2000) ausgefaltet:

<b>Dozentenorientierte Lehrpraxis</b>	<b>Studentenorientierte Lehrpraxis</b>
Dozent im Mittelpunkt	Student im Mittelpunkt
Übertragung von Informationen von Seiten des Dozenten	Aktive Erwerbung von Erkenntnissen von Seiten des Studenten
Der Lernweg ist generell, fest und standardisiert	Es gibt unterschiedliche individuelle Lernwege
Dozent für den Student	Student ist selbststeuernd
Dozent erläutert die richtigen Antworten auf Probleme	Dozent stellt die Fragen, Antworten werden von Studenten gegeben
Dozent leitet den Lernprozess	Dozent begleitet den Lernprozess
Vorlesungsraum als Werkstatt	Mediathek und Gruppenraum als Werkstatt
Statisch und unveränderlich	Dynamisch und veränderlich
Dozent und Student stehen einander gegenüber	Dozent und Student arbeiten zusammen
Studienplanung orientiert sich an den Prüfungen	Studienplanung orientiert an den Rückkopplungen
Student kann sich isolieren und ab und zu auftauchen	Soziale Kompetenzen gewinnen Bedeutung
Vorlesungen	Besprechungen
Prüfungsbewertung	Verlaufskontrolle
Stundenplan	Studienplan

(nach Blom, 2000)

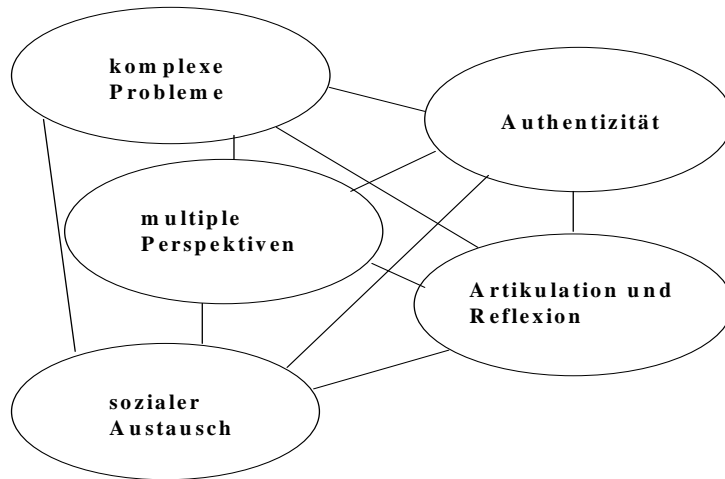
Es liegt nahe, eine solche Übersicht mit erziehungswissenschaftlich geschultem Blick im Zusammenhang zu reformpädagogischem Gedankengut oder „offenem Unterricht“ zu setzen. Ich gehe davon aus, dass der hochschuldidaktische Diskurs dazu zahlreiche Anschlussstellen enthält. Was allerdings die Begründungszusammenhänge angeht, so spielen dabei eher kognitionspsychologische Konzeptionen zu „Lernstrategien im Studium“ (Wild 2000), „Modelle der Selbstorganisation des kollaborativen Lernens“ (vgl. Carell 2005) oder mehr konstruktivistisch gewendet „Situierendes Lernen“ eine Rolle, auf denen didaktische Gestaltungsszenarien aufbauen. Hochschulverbände im europäischen Raum jedenfalls verfahren so. Beispiel hierfür ist das sogenannte Tuning-Projekt (2003) der Europäischen Universitäten (EAU), das Kohärenz und Kompatibilität eines Studiums ausgewählter Fachrichtungen im europäischen Hochschulraum abzustimmen sucht.

Der „Shift from Teaching to Learning“ wird hier durch folgende Merkmale charakterisiert:

- centered on student learning
- changing role of the teacher
- definition of objectives
- from input to output
- organization of learning

und auf eine Didaktik „situierten Lernens“ gegründet, die nach fünf Grundsätzen verfährt:

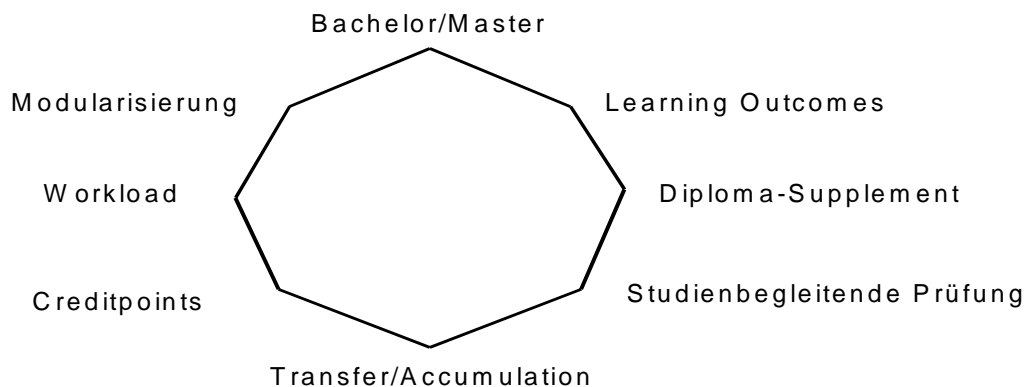
### Situiertes Lernen



### 3. Leitplanken auf dem Weg nach Bologna

Es fragt sich dann natürlich, ob ein solcher „Shift from Teaching to Learning“ durch den Bologna-Prozess eher gefördert oder behindert wird. Wohlwollend im Sinne einer Förderung betrachtet lässt sich eine positive Bilanz ziehen. Das im folgenden Schaubild dargestellte Oktogon verbindet die wichtigsten Merkmale einer nach der Bologna-Philosophie gerahmten Hochschulbildung, „Leitplanken“, die das Lernen in den erneuerten Studiengängen auf Kurs halten sollen.

## Neue Studienstrukturen



1. Die Differenzierung der Abschlüsse zwischen Bachelor, Master und - seit der Bergen-Konferenz - Promotion in ein gestuftes System geht von einer Progression des Lernens aus, die stufenweise aufeinander aufbaut. Der „Europäische Qualifikationsrahmen“, die in Bergen zustimmend zur Kenntnis genommen wurden, und die darauf schon basierenden bzw. noch zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen geben dafür Anhaltspunkte (vgl. Bergen-Kommuniqué 2005).
2. In studentischen „workloads“ zu denken, fordert mindestens formal eine Betrachtung der gesamten Lerntätigkeit der Studierenden, also des Veranstaltungsbereichs und des Selbststudiums. Die Zuständigkeit der Lehre wird damit weit über das ausgedehnt, was in Lehrveranstaltungen oder der Prüfungsberatung geschieht. (vgl. den Forschungsstand zum Veranstaltungsbesuch Viebahn 2003).
3. Module stellen curriculare Einheiten mittlerer Größenordnung dar, die einen neuen Raum für variationsreiche Lernszenarien schaffen. Ermöglicht wird dabei durch den Mix bzw. die Auflösung und Schaffung alternativer Veranstaltungsformen eine neue Lern“dramaturgie“ (Welbers 2004).
4. Mit der Vergabe von Kreditpunkten werden die Lernaktivitäten der Studierenden gemessen an den abgeleisteten workload aus- bzw. nachgewiesen.
5. Das European Credit Transfer System (ECTS), insbesondere auch die Kumulation der Credits zu Abschlüssen, macht die Studierende zum „process owner“ ihres Lernens. Die Studierenden sind dafür verantwortlich, die erforderlichen Kreditpunkte für die Module, aus denen sie ihren Studien“gang“ zusammensetzen, .

6. Dieser Studiengang und nicht etwa lediglich der Abschluss mit Abschlussnote wird im „Diploma Supplement“ dokumentiert. Diploma Supplement werden auch angelegt, um studentischen Lernaktivitäten (international) vergleichbar und kommunizierbar zu machen.
7. Das studienbegleitende Prüfungssystem bindet Lernen und Leistung so aneinander, dass sich - wenigstens der Idee nach - Lernen in Leistung manifestiert, Veranstaltungen mutieren von Lehr- zu Lernveranstaltungen.
8. Der „Shift from Teaching to Learning“ fordert die Abkehr von einer „Input“orientierung am Stoff bzw. content und die Hinwendung zu einer „Output“orientierung am „Learning Outcome“. Mit Reflexion auf den Learning Outcome wird Lehre ausdrücklich auf ihre Funktionalität für Lernen gebunden. Den „Learning Outcome“ als „Kompetenzen“ zu formulieren, bereitet den Autoren der neuen Studiengänge offensichtlich das größte Problem. Schließlich genügt es in der Perspektive nicht einfach, die herkömmlichen Inhalte mit „Kennen“ und die Beherrschung von Forschungsmethoden mit „Können“ zu belegen, wenn es im Kern bei Kompetenzen um die Kombination von „Wissen, Fähigkeiten, Werthaltungen und Motivation“ zu situationsangemessenem und verantwortlichem Handeln in Situationen hochgradiger Komplexität und Unsicherheit orientiert an professionellen Standards nach Bley geht. Im Bezug darauf „Schlüsselkompetenzen“ als „Learning Outcomes“ zu definieren, gelingt offensichtlich in den wenigsten Fällen überzeugend. Dazu fehlt allerdings bislang eine systematische Metaevaluation der Ergebnisse des gewaltigen Aufkommens von Qualitätssicherung. Ich stütze mich da vorerst auf Beobachtungen aus der Beteiligung an zahlreichen Akkreditierungen, Evaluationen und Beratungen bei der Entwicklung von Studiengängen (vgl. im Überblick Brettschneider/Wildt 2005).

#### **4. Stolpersteine auf dem Weg nach Bologna**

Schon der letzte Punkt verweist auf die Schwierigkeiten hin, den Bologna-Prozess an dem gesteckten Ziel einer studentenzentrierten Lehre auszurichten und dabei auf den Einsatz des skizzierten Bologna-instrumentariums zu setzen. Die Leitplanken, die die Entwicklungsrichtung sichern sollten, könnten sich dabei schnell zu Hindernissen oder Stolpersteinen auf dem Weg nach Bologna verwandeln. An dieser Stelle möchte ich mich mit der Kurzcharakteristik von fünf solcher Stolpersteine begnügen.

##### **a. Der Bachelor bleibt ein „armer Hund“.**

Diese Metapher, die die ursprüngliche Wortbedeutung „junger Seehund, brünstig ohne Weibchen“ auf die erbarmungswürdige Gestalt der College-Studierenden der neuzeitlichen Universität übertragen hat, kennzeichnet den Bachelor als ein „akademisches

Halbfertigprodukt“, dessen praktischer Nutzen unerfüllt bleibt. Jedenfalls tun sich die Universitäten sehr schwer, für die Kurzstudiengänge überzeugende Konzepte anzubieten. Einstweilen bleibt es ein offenes Sozialexperiment, ob der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert wird und für die Absolventinnen bzw. Absolventen tatsächlich die geforderte „Employability“ als „Beschäftigungsfähigkeit“ bezeugt, die befähigt, sich flexibel in neue Arbeitspositionen einzufädeln, sie nach ihren Bedürfnissen anzupassen bzw. neu zu gestalten.

b.            Statt flexibilisiert wird bürokratisiert:

In der Hochschulwirklichkeit prallen die neuen Steuerungsinstrumente (workload, credits etc.) auf die alten bürokratischen Denkweisen in Semesterwochenstunden, Lehrdeputaten und curricularen Normwerten aufeinander. Häufig wird lediglich altes Denken in die neuen Strukturen implementiert. Gedacht wird meist nach wie vor in Semesterwochenstunden als Planungsgröße für Lehrveranstaltungen, denen dann meist nach festgelegten Schlüsseln Selbststudienzeiten zugeordnet werden. Einer workloadorientierten Betrachtungsweise entspricht dies nicht.

c.            Module bleiben thematische Konglomerate ohne didaktische Dramaturgie:

Auch wenn zaghafte Versuche gemacht werden, die Ziele der Studieneinheiten bzw. -gänge auf Kompetenzniveau zu beschreiben, bleibt das didaktische Denken doch vorwiegend der Contentorientierung verhaftet. Die alten Inhalte werden häufig – ohne ausgefeilte Dramaturgie unterlegt mit innovativen didaktischen Szenarien – lediglich in einem System der „Kulissenschieberei“ in die neue Struktur eingepasst.

d.            Das System studienbegleitender Prüfungen führt zum hausgemachten „Overkill“

Nicht selten gehen die Autoren von neuen Studiengängen davon aus, dass alle Veranstaltungen in ein Modul zur Sicherung der workloads und Kreditierung mit studienbegleitenden Prüfungen be... werden müssen. Damit wächst die Zahl der nach Prüfungsrecht geforderten und gestalteten Leistungsüberprüfungen ins Unermessliche. Ein solcher „Prüfungsoverkill“ ist allerdings keineswegs notwendig mit dem neuen Studiensystem verbunden. Letztlich kommt es auf den Abschluss eines Moduls, seine Durchführung und, wenn erforderlich, auf die Festsetzung einer Modulprüfung an. Wenn die Modulgröße nicht zu klein geschnitten wird, kommt es bei Modulprüfungen summa summarum auf keinen größeren Prüfungsaufwand, als in herkömmlichen Studiengängen mit Vor- und Zwischenprüfungen.

e.            Das Studium wird reglementiert, nicht selbstgesteuert:

Ein engmaschiges Kontrollsystem durch Prüfungen erstickt jede Selbständigkeit des Lernens bereits im Ansatz. Den Studierenden bleibt keine Wahl, als das Lernen in aller Hauptsache auf

prüfungsrelevantes Wissen zu konzentrieren. Traditionell wird damit Oberflächen- statt Tiefenlernen gefördert. Dazu hat die Lernstrategieforschung viel empirische Evid... erzeugt (.Wild 2000).

## 5. Abschließende Bemerkungen zum Academic Staff Development

In der Gegenüberstellung von Reformpotenzialen und Blockaden eines „Shift from Teaching to Learning“ verschiebt sich die Frage auf die Bedingungen, unter denen im Kontext neuer Studienstrukturen und Steuerungsstrategien Erfolge im Sinne studentenzentrierten Lernens erzielt werden könnten. In der auf Studienstruktur oder curriculare Form orientierten Strategie findet die Entwicklung der Lehrkompetenz eine zu geringe Beachtung. Dabei ist aus der – im Übrigen auch hochschulbezogenen – Weiterbildungsforschung bekannt, dass hochschuldidaktische Weiterbildung durchaus positive Auswirkungen auf die Veränderung der Lehrauffassung im Sinne einer Bevorzugung studentenzentrierten Lehrens hat, im Übrigen mit einem stabilen Effekt, der sich im Vergleich zu einer nicht weitergebildeten Kontrollgruppe sogar verstärkt. Überdies haben Trigwell und Posser (1996) zeigen können, dass eine studentenzentrierte Lehrauffassung sich in tiefenorientierte Lehrstrategien niederschlägt.

Man muss deshalb nicht auf die „neuen“ Lehrenden warten, die sich mit ihren mitgebrachten Kompetenzen in den Anforderungen des „Shift from Teaching to Learning“ zurechtfinden. Kompetenzen können erworben werden. Mit einem vielfältigen Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung, das mittlerweile in vielen Bundesländern in modularisierter und zertifizierter Form angeboten wird, lassen sich solche Lernprozesse unterstützen (Brendel/Kaiser/Macke 2004; Wildt 2005b). Aus Sicht der Hochschuldidaktik wäre es erfreulich, wenn die Erziehungswissenschaft ihre private Kompetenz in den anstehenden Wandel der Lehr-Lernkulturen einbringen würde.

### Literaturhinweise

Barr, Robert B. und Tagg, John: From Teaching to Learning – A new paradigm for undergraduate Education. In: Change November/Dezember 1995, S. 13-25

Berendt, Brigitte: How to support and practise the shift from teaching to learning through academic staff development programmes – examples and perspectives. In: UNESCO-CEPES (Hrsg.): Higher Education in Europe. Vol. 23, Nr. 3. Bukarest 1998, S. 317-329

Bergen-Communique: Communique of the Conference of European Ministers. Responsible



for Higher Education: The European Higher Education Area – Achieving the Goals, Bergen, 19. – 20. May 2005

Blom, Herman: Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel 2000

Brendel, Sabine; Kaiser, Karin und Macke, Gerd (Hrsg.): Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115, Bielefeld 2004

Bretschneider, Falk und Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 110, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2005

Brown, G. und Aktins, M.: Effective Teaching in Higher Education, London 1993

Carell, Angela: Selbststeuerung in computerunterstützten kollaborativen Lehr-/Lernarrangements eine Analyse des Zusammenhangs von Selbststeuerung und Partizipation im Kontext hochschulischer Lernprozesse, Phil.Diss., Dortmund 2005

Guskin, Alan: Reducing Student Costs and Enhancing Student Learning. The University Challenge of the 1990s. Part I: Restructuring the Administration. In: Change Juli/August 1994, S. 23-29. Part II: Restructuring the Role of Faculty. In: Change September/Okttober 1994, S. 16-25

Kember, D.: A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: Learning and Instruction, 7, 3 (1997), S. 255-275

Mandl, H., Gruber, H. und Renkl, A.: Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: Das Hochschulwesen, 41 (1993), S. 126-130

Trigwell, K. und Posser, M.: Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. In: Higher Education, 32 (1996), S. 77-87

Tuning-Projekt: Tuning-Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa.

URL: [http://europa.eu.int/comm/deeducation/policies/educ/tuning/tuning\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/deeducation/policies/educ/tuning/tuning_de.html) 23.10.2003

Viebahn, Peter: Veranstaltungsbesuch. Psychische Hintergründe und Steuerungsmöglichkeiten. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2003, Griffmarke E 1.2

Viebahn, Peter (Hrsg.): Hochschullehrerpsychologie. Bielefeld 2004

Welbers, Ulrich: Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip, in: Berendt, Brigitte, Voss, Hans-Peter und Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre Berlin, J.2.6 2004

Welbers, Ulrich und Gaus, Olaf (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt. Bielefeld 2005 (unter Mitarbeit von Bianca Wagner)

Wild, Klaus-Peter: Lernstrategien im Studium, Münster 2000

Wildt, Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen, in: Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel, S. 25-43

Wildt, Johannes: Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland,

in Brendel, Sabine; Kaiser, Karin und Macke, Gerd (Hrsg.) Hochschuldidaktische Qualifizierungsstrategien und Konzepte im internationalen Vergleich. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 115, Bielefeld 2004

Wildt, Johannes: Modularisierung, Zertifizierung und Akkreditierung hochschuldidaktischer Weiterbildung, in: Wissenschaftliche Weiterbildung, Dez. 2005

Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit und Wildt, Bea: Consulting, coaching, Supervision. Einführung in die hochschuldidaktischen Beratungsformate. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 117, Bielefeld 2006 (in Druck)

Winteler, Adi und Krauß, Tina: Mediatonal Learning: Zur Veränderung von Lehrkonzepten. In: Welbers, Ulrich und Gaus, Olaf: The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt. Bielefeld 2005 (unter Mitarbeit von Bianca Wagner), S. 381-385