

Margit Rodrian-Pfennig
Sandra Reitz
Silvia Krömmelbein
Sylvia Heitz
Julika Bürgin (Hrsg.)

Reflexive Lehrforschung an der Hochschule

Partizipations-, Forschungs- und
Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen
Lehr-/Lernverhältnissen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Budrich UniPress, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-86388-080-4 (Paperback)
eISBN 978-3-86388-234-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau
Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Margit Rodrian-Pfennig, Sandra Reitz, Silvia Krömmelbein, Sylvia Heitz

Einleitung: Reflexive Lehrforschung als „Professionalisierung von unten“ 7

Teil I: Theoretische Reflexionen hochschuldidaktischer Prinzipien

Margit Rodrian-Pfennig

Karriere und Kontext des Kompetenzbegriffs. Ein skeptischer Rekurs aus Sicht der Hochschullehre 19

Sandra Reitz

Forschungsorientiertes Lehren und Lernen – eine Selbstverständlichkeit an sozialwissenschaftlichen Fachbereichen? 39

Sylvia Heitz

Partizipation: ein Prinzip für die Hochschuldidaktik und für die soziale Praxis im Seminar 65

Silvia Krömmelbein, Sandra Reitz

Wofür ist das gut? Praxisorientierung in der sozialwissenschaftlichen Hochschulbildung 83

Teil II: Empirische Analysen und Experimente zur Weiterentwicklung der Lehr-/Lernkultur

Daniel Kahnert, Silvia Krömmelbein

Lehrpraxis aus Sicht der Dozent_innen – Ziele, Methoden und Erfahrungen 107

Sylvia Heitz, Margit Rodrian-Pfennig

Kritik und Neuerfindung des Seminars: eine Zukunftswerkstatt mit Studierenden 145

Silvia Krömmelbein, Sandra Reitz

Statt Fragebögen-Evaluitis: die partizipative Entwicklung eines systematisierten Feedbacks für die Lehrenden..... 157

Sylvia Heitz, Silvia Krömmelbein, Sandra Reitz, Margit Rodrian-Pfennig

Vier Modellseminare – didaktische Praxis und Reflexionen 169

Teil III: Zu den Bedingungen und begrenzten Möglichkeiten, anders zu lehren

Schlussendlich? Lehre und Forschung als Prozess

Interview von Julika Bürgin mit Sylvia Heitz, Silvia Krömmelbein, Sandra Reitz und Margit Rodrian-Pfennig..... 197

Margit Rodrian-Pfennig, Sandra Reitz, Silvia Krömmelbein, Sylvia Heitz

Einleitung: Reflexive Lehrforschung als „Professionalisierung von unten“¹

Die über den „Bologna-Prozess“, Exzellenzinitiativen sowie neue Steuerungs- und Finanzierungsmodelle in Gang gesetzte Transformation der Hochschulen hat auch die Hochschuldidaktik aus ihrem Nischendasein geholt. Viele Universitäten haben hochschuldidaktische Zentren, Arbeitsbereiche oder Institute eingerichtet, die Aus- und Weiterbildung betreiben und zunehmend auch die universitäre Lehre beforschen. Ständen im Zuge der Studienreform mit den Bachelor- und Master-Abschlüssen die Studiengangsprofile und ihre Studierbarkeit im Fokus der auf Lehrqualität gerichteten empirischen Bildungsforschung, so rücken inzwischen verstärkt Lehrkompetenz und Kriterien „guter Lehre“ ins Zentrum des Interesses. Das befördert nicht nur die hochschuldidaktische Forschung, sondern auch die Diskussion um Hochschuldidaktik, ihre Funktion, Ausrichtung und Reichweite oder um die propagierten Leitbilder selbst. Zum einen haben sich hochschuldidaktische Zentren als Dienstleistungseinrichtungen, die Lehrcoachings anbieten, ein erprobtes methodisches Handlungsrepertoire zur Verfügung stellen oder Lehrzertifikate ausstellen, etabliert. Zum anderen lässt sich aber auch gerade aus der Ähnlichkeit der Serviceangebote schließen, dass die Komplexität, Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit universitärer Lehre nicht allein mit einer auf Praxeologie verengten professionellen Dienstleistung einzuholen ist.

Wie alle institutionalisierten Bildungsprozesse ist auch die universitäre Lehre von widersprüchlichen Anforderungen begleitet, die die Institution selbst in sie einschreibt. Unter den veränderten Rahmenbedingungen des gegenwärtigen Wandels der Hochschulen müssen wachsende Zahlen von Studierenden in einer sechssemestrigen Regelstudienzeit buchstäblich durch die Bachelor-Studiengänge durchgeschleust werden, gleichzeitig verlangt ein oft propagiertes Leitbild gerade im Blick auf diese Studierenden den „shift from teaching to learning“ (Barr/Tagg 1995; Wildt 2004). Die modulare Struktur der neuen Studiengänge ist mit dem Ziel der *employability* verbunden und auf Kompetenzorientierung als *learning outcomes* angelegt, die im Wesentlichen über Prüfungsleistungen und Abschlussquoten gemessen werden, aber auch die Lehr- und Lernverhältnisse verändern. Insbesondere in den Bachelor-Studiengängen hat dies den konkreten Effekt, dass sich Vorlesun-

¹ Diese Formulierung knüpft an Ulrich Oevermanns (2005) professionstheoretischen Ansatz an, wonach Professionalisierung „von unten“ nicht nur zur Eigenlogik wissenschaftlicher Tätigkeit gehört, sondern auch einen Autonomieanspruch gegenüber Verwaltungskontrolle und ökonomisch motivierten Steuerungsmechanismen darstellt.

gen oder andere frontale Lehrsettings mit Klausurabfragen, oft im Multiple-Choice-Format, häufen.

Zu den Rahmenbedingungen universitärer Lehre gehört auch, dass sie in mehrfacher Hinsicht prekär ist. In einem wachsenden Prozentsatz wird die Lehre über Hochdeputatsstellen abgedeckt, also von prekär Beschäftigten angeboten, die dem befristeten Mittelbau angehören und sich oft selbst noch in einer akademischen Qualifizierungsphase befinden. Selbst wenn dies nicht mehr der Fall ist, stehen sie unter erhöhtem Publikationsdruck, weil die Veröffentlichungsliste das Hauptkriterium zur Chance auf eine unbefristete Anstellung darstellt. Für die Studierenden resultiert daraus die ebenfalls prekäre Situation, dass sie sich einer hohen Fluktuation von Lehrenden gegenübersehen, die am Ende des Studiums nicht mehr zur Betreuung von Abschlussarbeiten zur Verfügung stehen, weil diese die Universität gewechselt haben oder einfach die Beschäftigungsfrist für sie abgelaufen ist. Zwar nicht neu, aber inzwischen zugespitzt trifft es auch auf Professuren zu, dass sich das Engagement in der Lehre immer mehr in Konkurrenz zum notwendigen Engagement in der Forschung befindet. Dass dies von Hochschullehrenden nicht selten als Dilemma erlebt wird, zeigt den Stellenwert, der der Lehre im eigenen akademischen Selbstverständnis zugesprochen wird, aber eben auch die Nachrangigkeit, die diese quasi notwendigerweise neben Forschungsleistungen und gesteigerten (Selbst-)Verwaltungsarbeiten einnimmt. Nicht zuletzt wird Lehre auch darüber prekär, dass Unterstützungs- und Flankierungssysteme (Hilfskraftstellen, Tutoriate etc.), die ohnehin nur für Einführungsveranstaltungen vorgesehen sind, nicht mehr bedarfsdeckend vorgehalten werden, sondern um ihre Finanzierung über Antragstellungen und Konzeptentwicklungen konkurriert werden muss. Ob dies zur Qualitätssicherung von Lehre beiträgt, sei dahingestellt. Dem gegenüber stehen die über die konsekutive Studienstruktur und ihre modulare Gestaltung neu gesetzten Anforderungen an die Lehre und nicht zuletzt auch, dass Profilbildung in der Lehre zu einem Wettbewerbsmerkmal des hochschulpolitischen Transformationsprozesses avanciert (vgl. Egger/Merkt 2012: 8).

Dieses hier nur angerissene komplexe Bedingungsgefüge von universitärer Lehre in Forschung und hochschuldidaktischer Theoriebildung einzuholen, bedarf eines langen Weges. Ansätze, erste Ergebnisse und weiterführende Perspektiven sind z.B. im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts Profile (Heiner 2011) formuliert worden. Ob und wie sich diese Ansätze in die Alltagspraxis von Lehre einschreiben und in den unterschiedlichen Fachdisziplinen die institutionellen Selbstverständnisse von „guter Lehre“ beeinflussen, wird in der auf die Hochschulen bezogenen empirischen Bildungsforschung bislang weniger fokussiert. Hier setzt das in diesem Buch vorgestellte Lehrforschungsprojekt „Förderung einer kompetenz- und partizipationsorientierten Lehr- und Lernkultur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der

Goethe-Universität Frankfurt am Main“ (Januar 2011 bis Dezember 2013) an.

Das Projekt „Förderung einer kompetenz- und partizipationsorientierten Lehr- und Lernkultur am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main“

Über drei Jahre befassten sich die Autor_innen² im Austausch mit Studierenden und Kolleg_innen vor dem Hintergrund der oben dargestellten hochschuldidaktischen Debatten mit der Lehrpraxis am Fachbereich und nahmen, im Sinne einer „Professionalisierung von unten“ (Oevermann 2005: 49), ihre eigenen Lehrveranstaltungen in den Blick. Ausgangs- und Zielpunkt war es, Ansätze zur Konzeptualisierung einer partizipations-, forschungs- und praxisorientierten Lehr- und Lernkultur in den Sozialwissenschaften zu identifizieren.³

Der Fachbereich vereint die Institute Soziologie und Politikwissenschaft, die einerseits ihre jeweilige disziplinäre Eigenständigkeit wahren, andererseits im Blick auf Forschungsgegenstände und -fragen sowie die Organisation der Lehre und der Modulzuschnitte der verschiedenen Studiengänge (noch) einer gemeinsamen gesellschafts- oder sozialwissenschaftlichen Perspektive verbunden sind. Ohne damit den Mythos der vielbeschworenen Einheit von Forschung und Lehre fortzuschreiben, ist die disziplinäre Einbettung von Lehre eine ihrer wesentlichen Konstitutionsbedingungen, die das Selbstverständnis von Lehrenden prägt, die Erwartungen von Studierenden beeinflusst und didaktische Szenarien mitbestimmt – auch und besonders dann, wenn diese nicht als solche explizit gemacht werden oder es gar eine Abwehr gegen „Didaktisiererei“ gibt. Vor diesem Hintergrund verstehen die Autorinnen Lehre als soziale Situation und Praxis, die durch ein komplexes Bedingungs- und Interaktionsgefüge charakterisiert ist und die Lehr- und

2 Um die (sprachliche) Gleichstellung von Frauen und Männern darzustellen und allen sozialen Genderidentitäten einen Raum zu geben, verwenden wir durchgängig den Unterstrich.

3 Das Projekt leiteten Sylvia Heitz, Silvia Krömmelbein, Sandra Reitz und Margit Rodrian-Pfennig. Daniel Kahnert (wissenschaftlicher Mitarbeiter), Nur Demir, Marina Fischer, Franziska Schmitt, Marcel Studt und Luigi Wenzl (studentische Hilfskräfte bzw. Tutor_innen) waren an der Datenerhebung sowie an der Beobachtung und Reflexion der Seminare beteiligt. Markus Leinen und Elisa Reitz übernahmen die Beobachtung eines Seminars im Rahmen ihres Empiriepraktikums. Julika Bürgin lektorierte die Texte und führte das Interview mit den Dozentinnen für das Schlusskapitel. Das Projekt wurde vom Förderfond Lehre der Universität Frankfurt am Main aus Mitteln des Landes Hessen für die Verbesserung der Qualität der Studienbedingungen und der Lehre (QSL) finanziert.

Lernverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden als Prozess bestimmt.

Die Ziele des Projekts waren auf zwei Ebenen angesiedelt. Zum einen sollte am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität ein Reflexionsprozess über die Rahmenbedingungen von Lehre sowie über etablierte Lehrpraxen in Gang gesetzt werden, der diesen größere institutionelle Aufmerksamkeit verleiht und einen Raum zum gemeinsamen Austausch und zur Selbstverständigung über die Lehr-/Lernkultur schafft. Zum anderen ging es darum, die konkrete Seminarpraxis hinsichtlich der hochschuldidaktischen Leitprinzipien Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung weiterzuentwickeln.

Das Projekt lässt sich damit auf einer Achse zwischen hochschuldidaktischer Forschung und konkreter Lehrpraxis und Seminargestaltung ansiedeln. Im Fokus stand das Seminar als „Normalform“ der Lehrpraxis am Fachbereich sowie der langjährigen Praxis der Autorinnen. Als sozusagen „klassische“ universitäre Lehr- und Lernform und soziale Praxis bildete es den Ausgangs- und Bezugspunkt der Überlegungen und des Engagements. Diese Doppelperspektive, aus der Lehre heraus Aufschluss über Seminarpraxen, gelingende Settings, aber auch Probleme, Schwierigkeiten und Hindernisse zu erhalten, dies wiederum seminarpädagogisch einzuholen, zu modifizieren und gleichzeitig zu dokumentieren und der gemeinsamen Diskussion zugänglich zu machen, weist das Projekt in der *Lehrpraxis*, aber auch der *Lehrforschung* aus.

Der Begriff „Lehrforschung“ wird aktuell in zwei einerseits zu unterscheidenden, andererseits in Verbindung stehenden Bedeutungszusammenhängen verwendet. Im hochschuldidaktischen Kontext bezeichnet er die systematische Erforschung von Lehre und die sich darauf stützende hochschuldidaktische Weiterentwicklung und Theoriebildung. Im Kontext fachspezifischer Curricula wird er bisweilen – so z.B. im Masterstudiengang Soziologie an der Goethe-Universität – für einen bestimmten Typus von Lehrveranstaltungen verwendet, die explizit das Lernen und die Anwendung von Forschungsmethoden zum Gegenstand haben, also Empirie- bzw. Forschungspraktika oder andere Methodenseminare. Die Autorinnen verstehen das Projekt vorrangig im Sinne der ersten Bedeutungsgebung als reflexive Lehrforschung, in die jedoch auch im Hinblick auf die konkrete Gestaltung von Lehre und die Veränderung von Lehrpraxen Momente der zweiten Verwendung einfließen.

Die Veränderungen und hochschuldidaktischen Anforderungen, mit denen universitäre Lehr- und Lernverhältnisse konfrontiert sind, sind vielfach diskutiert und dokumentiert (Merkt/Mayrberger 2007; Metz-Göckel u.a. 2012). Die Einflussfaktoren sind, wie schon gezeigt, vielfältig, lassen sich aber unter der Dominanz des Begriffs der Kompetenzorientierung bündeln, der auch im Projekttitel verwendet wird. Auf der Grundlage einer kritischen

Auseinandersetzung mit der Reichweite und der bildungspolitischen Bedeutung des Kompetenzbegriffs wurde er im Rahmen des Projekts übersetzt in die Leitprinzipien Praxisorientierung, Forschungsorientierung und Partizipationsorientierung. Diese sind nicht nur in den Programmatiken des Bologna-Prozesses und den Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium des Wissenschaftsrats (2008) prominent, sondern kennzeichnen den Kontextbezug und die Spezifik akademischer Lehre.

Das Prinzip der *Praxisorientierung* ist besonders in den Gesellschaftswissenschaften anspruchsvoll, da das Studium im Gegensatz zu anderen Fächern kaum unmittelbar auf die Praxis im Sinne konkreter Berufsfelder orientiert. Im Projekt wurde ein breites Verständnis von Praxisorientierung vorausgesetzt, das sich nicht auf Berufsorientierung oder Beschäftigungsfähigkeit beschränkt, sondern Praxis als sozialen Prozess der Einbettung in gesellschaftliche Kontexte in den Blick nimmt. Zentral war die Verschränkung von Theorie und (gesellschaftlicher) Praxis, die prinzipiell in allen Seminaren stattfinden kann, jedoch systematischer Thematisierung und Reflexion bedarf.

Forschungsorientierung scheint selbstverständlich in einer Universität, doch existieren zahlreiche Hürden, Studierende an Forschung zu beteiligen und selbstbestimmte Forschungszugänge zu eröffnen. Das Prinzip der Forschungsorientierung steht in der Praxis deshalb vor der Herausforderung, einerseits an wissenschaftliches Forschen heranzuführen und andererseits die Selbständigkeit der Studierenden zu erhalten, um eine forschende Haltung, den Umgang mit Situationen der Ungewissheit und ein kritisches Hinterfragen von Forschungsergebnissen zu fördern. Das Projekt suchte deshalb nach Voraussetzungen und Ansatzpunkten für forschendes Lernen: für die Entwicklung, Bearbeitung und Erörterung gegenstandsbezogener Fragestellungen.

Partizipationsorientierung nimmt eine Sonderstellung ein, da sie in den hochschuldidaktischen Diskursen, die „selbstgesteuertes“ Lernen propagieren, eher weniger prominent ist und sich auch nicht unmittelbar in dieses übersetzen lässt. Mit dem Prinzip der Partizipationsorientierung betont das Projekt den Anspruch auf Selbstbestimmung und umfassenden Teilhabe der Studierenden und knüpft an ein emanzipatorisches Bildungsverständnis an. Eine zu beantwortende Frage ist daher auch, welche Ansatzmöglichkeiten der ausgerufenen „Wandel vom Lehren zum Lernen“ für partizipative Lehr-/Lernverhältnisse bietet. Die zentrale praktische Bedeutung von Partizipationsorientierung wurde im Projekt eingeholt über die Einbeziehung der Studierenden und ihrer Lernerfahrungen sowie ihrer Vorstellungen einer gelungenen Seminargestaltung.

Die theoretische Auseinandersetzung mit hochschuldidaktischen Leitprinzipien und Konzepten verband sich im Projektdesign damit,

- das Lehr- und Lernhandeln am Fachbereich näher zu untersuchen,
- die Sichtweise der Lehrenden am Fachbereich zu erheben,
- die Sichtweise und die Anliegen von Studierenden aufzunehmen,
- Modellseminare unter dem Aspekt von Partizipations-, Praxis- und Forschungsorientierung zu erproben,
- die damit gemachten Erfahrungen zu evaluieren,
- den fachlichen Austausch über Lehrkonzepte und Praxiserfahrungen zu organisieren.

Diese auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten Aktivitäten beruhen auf einem Verständnis von Lehre, das kontextbezogen ist und Lehr- und Lernverhältnisse in ihrer sozialen Dimension als Kultur(en) begreift. Mit Jenert u.a. (2009: 6f.) lassen sich Lehr-/Lernkulturen als gemeinsam konstruierte soziale Realitäten verstehen, in die disziplinimmanente implizite Grundannahmen, Wertvorstellungen und Normen einfließen, die das Handeln ebenso beeinflussen wie die organisationalen Rahmenbedingungen. Übersetzt in die konkrete Seminarplanung und -gestaltung heißt dies, dass sich immer eine spezifische Konstellation herstellt, die im Zusammenspiel von Gegenstand oder Thema, der Gruppenzusammensetzung der Studierenden und der Lehrperson ihren besonderen Charakter erhält. Konstitutiv ist für das Seminar zudem der Zeitverlauf über ein ganzes Semester, was bedeutet, dass sich die einzelnen Sitzungen voneinander unterscheiden und weder der Lehrprozess noch die Lernprozesse der einzelnen Studierenden linear verlaufen, also die individuellen „roten Fäden“ nicht identisch sind, aber im Idealfall dennoch am Ende zusammenlaufen.

Im Projekt wurden die Ebenen der Seminargestaltung und -interaktion, die individuelle Ebene und die Ebene der rahmengebenden Organisation als Elemente dieser Lehr- und Lernkultur aus der Perspektive der beteiligten Akteur_innen erfasst. Im Folgenden werden die vier Schwerpunkte der Projektarbeit kurz beschrieben.

Experteninterviews: die Befragung der Lehrenden

Um zu ermitteln, wie sich organisationale Strukturen, Erfahrungswissen und Lehrverständnisse in der praktizierten Lehrkultur niederschlagen, wurden mittels leitfadengestützter explorativer Interviews relevante Dimensionen der Lehrpraxis erhoben. Die Lehrenden wurden als Expert_innen ihrer Lehrkonzeptionen und -praxis angesprochen, die über Kontext-, Organisations- und Handlungswissen verfügen. So entstand ein erster Einblick in Lehrziele und in die Deutung von Lehrhandeln. Daneben konnten Probleme und Schwierigkeiten der Lehrpraxis identifiziert werden. Erfragt wurde auch, welche Bedeutung den didaktischen Leitprinzipien Partizipation, Forschungsorientierung und Praxisbezug im Alltag der Lehre zugewiesen wird. Die Befragung

erhellt das reale Lehrhandeln, sie zeigt den Einfluss institutioneller Strukturen auf die Lehr-/Lerninteraktionen auf und gibt einen Einblick in die zugrunde liegenden Prämissen, Ziele und Einstellungen sowie Überlegungen der Lehrenden zur Veränderung der Lehrpraxis.

Der fachliche Austausch: drei Workshops

Die Workshops, verteilt über den Projektzeitraum, hatten das Ziel, weitere Lehrende in die Analyse der Lehr- und Lernverhältnisse und in die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten einzubeziehen, im Besonderen aber die Projektaktivitäten in den Fachbereich hinein zu vermitteln. Mit dem Kickoff-Workshop wurde ein erster Ort des Austauschs über Lehrerfahrungen, das Verständnis guter Lehre und den damit verbundenen Handlungsbedarf geschaffen. Neben den dort formulierten Problemen – allen voran hohe Lehrdeputate und übergroße Seminare – stand als einer der Indikatoren für eine gelungene Lehrpraxis die Gestaltung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses mit den Studierenden im Zentrum. Dieser Austausch ergänzte und festigte die in den Interviews erhobenen Erfahrungen und Selbstverständnisse. Der zweite Workshop hatte die Erarbeitung und Diskussion forschungsorientierter Lehr- und Lernarrangements zum Gegenstand. Hierbei wurden die Ergebnisse des ersten Workshops, Aspekte aus den Experteninterviews und seminar-didaktische Erkenntnisse aus dem ersten Durchlauf der Modellseminare konkretisiert und hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzungsmöglichkeiten problematisiert. Der dritte Workshop im Wintersemester 2012/13 stellte erste Ergebnisse der verschiedenen Projektschwerpunkte zur Diskussion. Sie wurden ergänzt mit einem Gastvortrag zum Thema „Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkulturen“ von Dr. Judith Ricken.⁴ Im Mittelpunkt standen die Fragen, wodurch sich universitäre Lehr- und Lernkultur auszeichnet, wie sie zu beschreiben ist und welcher Strukturen sie bedarf.

Ergebnis dieses Austauschs war z.B. der Vorschlag zur Implementierung eines regelmäßigen „Lehrworkshops“ pro Semester, angesiedelt beim Studiendekanat. Weitere Ansatzpunkte zur Unterstützung und Optimierung von Lehre waren, Veranstaltungsformate klarer zu unterscheiden und weiterzuentwickeln (Lektürekurse, Schreibseminare, Projektseminare etc.), die spezifische Gestaltung der Empirie- bzw. Forschungspraktika auf andere Seminare zu übertragen, Raum-Zeit-Strukturen aufzubrechen (Blockseminare, gekoppelte Seminare, zweisemestrige Veranstaltungen etc.), Lehrtandems zu bilden und *coteaching* zu ermöglichen sowie – im Blick auf neu an den Fachbereich kommende Kolleg_innen – ein „Lehrkompendium“ zu erstellen.

⁴ Dr. Judith Ricken arbeitet an der Ruhr-Universität Bochum im Bereich „Qualitätsmanagement in der Lehre“ (vgl. auch Ricken 2011).

Lehrpraxis: die „Metaseminare“

Im Sommersemester 2011 fanden zwei miteinander verknüpfte Metaseminare mit dem Titel „Die Neuerfindung des Seminars? Konzepte einer kompetenz- und partizipationsorientierten Lehr- und Lernkultur“ statt, die als gemeinsame Zukunftswerkstatt begannen. Der Kritik, aber auch den Interessen und Vorstellungen von Studierenden wurde damit von Anfang an Raum gegeben. Die Perspektiven und Deutungen der Lehrenden wurden so durch die Erfahrungen und Sichtweisen der Studierenden auf die Lehrpraxen am Fachbereich ergänzt und gemeinsam Ansatzpunkte für eine partizipative Lehrentwicklung erarbeitet. Nach der gemeinsamen Kritikphase teilte sich das Plenum in zwei Seminargruppen. Eine Gruppe beschäftigte sich mit Lehrevaluation und entwickelte Kriterien der Ausgestaltung von Forschungsorientierung, Praxisorientierung und Partizipation sowie konzeptionelle Ansatzpunkte ihrer reflexiven Beobachtung. Die zweite Gruppe führte die Zukunftswerkstatt weiter und erarbeitete in den Utopie- und Realisierungsphasen alternative Seminarsettings und Gestaltungskonzepte.

Die Modellseminare

Ausgehend von diesen Arbeitsergebnissen konzipierten die Autorinnen vier partizipations-, forschungs- und praxisorientierte Modellseminare, die im Wintersemester 2011/12 in das allgemeine Lehrangebot des Fachbereichs aufgenommen wurden. Die Beobachtungen, Rückmeldungen und Anregungen der Studierenden wurden fruchtbar gemacht, um für den zweiten Durchgang der Modellseminare im Sommersemester 2012 Veränderungspotenzial auszuloten und die Seminarkonzepte zu modifizieren.

Aus der Analyse, Konzeptualisierung und Reflexion der Lehre im Projekt gingen theoretische und empirische Erkenntnisse sowie Erfahrungen und Ideen für eine veränderte Seminarpraxis hervor. Ihre Veröffentlichung ist mit dem Wunsch verbunden, hochschuldidaktische Erfahrungen mit anderen zu teilen und aus der Lehre selbst heraus weiterzuentwickeln.

Inhalt des Buches

Im *ersten Teil* des Buches werden Kompetenz-, Forschungs-, Partizipations- und Praxisorientierung theoretisch reflektiert und im Hinblick auf ihre hochschuldidaktische Relevanz und Reichweite diskutiert. *Margit Rodrian-Pfennig* analysiert „Karriere und Kontext des Kompetenzbegriffs“ in bildungs- und hochschulpolitischen Diskursen. Der Beitrag rekonstruiert, wie

der auf Standardisierung und Messbarkeit ausgerichtete Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung und das auf die individuelle Bewältigung ökonomischer Anforderungen zielende Kompetenzmodell der OECD sich in Studienordnungen eingeschrieben haben. *Rodrian-Pfennig* zeigt, dass der Kompetenzbegriff andere bildungstheoretisch zentrale Begriffe bis hin zur Bildung selbst verdrängt hat – und dennoch umkämpft ist. Im Ergebnis stehen deshalb Kriterien und Ansatzpunkte für eine kritische Kompetenzorientierung.

Der Beitrag „Forschungsorientiertes Lehren und Lernen – eine Selbstverständlichkeit an sozialwissenschaftlichen Fachbereichen?“ von *Sandra Reitz* widerlegt die Annahme, Studierende würden immer schon forschungsorientiert lernen, wenn Forschende lehren. Reitz plädiert für eine stärkere didaktische Perspektive auf forschungsorientierte Lehr- und Lernsettings und begründet, warum die Verbindung von Forschung und Lehre gewinnbringend ist. Sie definiert das Konzept des forschungsorientierten Lehrens und Lernens und diskutiert Chancen und Herausforderungen, die damit verbunden sind. Aus der theoretischen Analyse sowie einem Blick auf die praktische Umsetzung forschungsorientierter Lehr- und Lernformen leitet Reitz schließlich Anforderungen zur Weiterentwicklung der Forschungsorientierung in der Lehre ab.

Im Beitrag „Partizipation: ein Prinzip für die Hochschuldidaktik und für die soziale Praxis im Seminar“ geht *Sylvia Heitz* von der zentralen Annahme aus, dass Lernende Lernangebote dann annehmen, wenn sie aus ihrer Sicht Sinn und Bedeutung haben. Seminare werden als soziale Praxis begriffen, in denen die Handlungs- und Lernmöglichkeiten Studierender vom Grad ihrer realen Partizipation abhängen. Heitz diskutiert anhand der Begriffe Selbstbestimmung und Selbststeuerung zentrale Kontroversen in der Debatte um die Einflussnahme von Studierenden auf institutionalisierte Lernprozesse. Mit den Kategorien der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie begründet sie Lehr-/Lernverhältnisse als Selbst- und Fremdverständigungsprozesse. Ausgehend von den Widersprüchen institutionalisierter Bildungsprozesse schlägt sie Kriterien des Partizipativen als Analyse- und Reflexionsinstrumente für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen vor. Abschließend wird auf die Erfahrungen partizipativer Praxis in den Modellseminaren des Projekts Bezug genommen.

In ihrem Artikel „Wofür ist das gut? Praxisorientierung in der sozialwissenschaftlichen Hochschulbildung“ beleuchten *Silvia Krömmelbein* und *Sandra Reitz* die Forderung nach einer stärkeren Praxisorientierung der sozialwissenschaftlichen Hochschulbildung im Kontext der aktuellen Studienreformdebatten. Sie proklamieren ein breites Verständnis von Praxisorientierung, das sich nicht auf Berufsorientierung oder Beschäftigungsfähigkeit beschränkt, sondern die gesellschaftliche Praxis als Ganzes in den Blick nimmt. Folglich kann es nicht nur um zusätzliche Praxisphasen in einem

Studium – etwa obligatorische Praktika – gehen, sondern um eine Verschränkung von Theorie und Praxis. Welche Folgerungen daraus für die Ausgestaltung eines sozialwissenschaftlichen Studiums gezogen werden können, wird zum Abschluss anhand einiger konzeptioneller Überlegungen zu Inhalt, Didaktik und Organisation der Hochschulbildung konkretisiert.

Im *zweiten Teil* des Buchs werden empirische Analysen und konkrete Seminarsettings aus dem Projekt zur Weiterentwicklung der Lehr-/Lernkultur vorgestellt. In „Lehrpraxis aus Sicht der Dozent_innen – Ziele, Methoden und Erfahrungen“ stellen *Daniel Kahnert* und *Silvia Krömmelbein* Ergebnisse der Interviews mit Lehrenden vor. Erfragt wurden die handlungsleitenden Einstellungen zu „guter Lehre“, die Deutung eigener Seminarerfahrungen, die Effekte der organisationellen Bedingungen und Veränderungen sowie Verbesserungsvorschläge und Unterstützungsbedarf. Die Auswertung erfolgte entlang eines aus den Antworten heraus entwickelten Kategoriensystems, in das auch die die Forschung leitenden didaktischen Prinzipien der Forschungs-, Partizipations- und Praxisorientierung integriert wurden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen auf der einen Seite ein genaues Bild des komplexen Handlungszusammenhangs sozialwissenschaftlicher Lehre und etablierter Strukturen, auf der anderen Seite aber auch die institutionelle Einsamkeit, in die Lehrerfahrungen mangels Austausch verbannt sind.

Sylvia Heitz und *Margit Rodrian-Pfennig* berichten in „Kritik und Neuerfindung des Seminars“ über eine Zukunftswerkstatt mit Studierenden. Die Zukunftswerkstatt war der zentrale Raum im Projekt, in dem Studierende ihre Kritik an den bestehenden Lehr-/Lernverhältnissen, vor allem aber ihre Interessen, Utopien und konkreten Anliegen entfalten konnten. Heitz und Rodrian-Pfennig stellen das Verfahren sowie die Ergebnisse von Kritik-, Utopie- und Realisierungsphase vor. Der Beitrag schließt mit konkreten Überlegungen, wie die Anliegen der Studierenden in der Seminarpraxis aufgenommen werden können – und welche Ideen an institutionelle Grenzen stoßen.

Silvia Krömmelbein und *Sandra Reitz* stellen in ihrem Artikel „Statt Fragebögen-Evaluatis: die partizipative Entwicklung eines systematisierten Feedbacks für die Lehrenden“ die im Metaseminar erarbeiteten Kritikpunkte an der standardisierten Lehrevaluation sowie die daraus entwickelten Kriterien eines partizipativen, organisierten Feedbacks dar. Ziel ist dabei keine bewertende, sondern eine formative Evaluation, die unmittelbar in den Seminarprozess einfließt und ihn verbessern kann. Ferner werden die dabei genutzten Methoden – Beobachtung und Lerntagebuch – vorgestellt und hinsichtlich ihrer Verknüpfung mit den drei didaktischen Leitprinzipien, insbesondere dem der Partizipation, reflektiert.

Im Beitrag „Vier Modellseminare – didaktische Praxis und Reflexionen“ stellen *Sylvia Heitz*, *Silvia Krömmelbein*, *Sandra Reitz* und *Margit Rodrian-Pfennig* die Ergebnisse ihrer experimentellen Seminare vor. Sie verfolgen die

gemeinsame Frage, welche Möglichkeiten Lehrende haben, ihre eigenen Seminare im Sinne einer forschungs-, praxis- und partizipationsorientierten Lehr- und Lernkultur weiterzuentwickeln, und zeigen, an welche Grenzen sie dabei gestoßen sind. Die Analyse der Modellseminare beruht auf Erkenntnissen metareflexiver Phasen der Seminare, Einschätzungen der Dozentinnen sowie Rückmeldungen der Studierenden, Tutor_innen und Beobachter_innen. Herausgearbeitet werden insbesondere die Herausforderungen für partizipationsorientierte Seminare: Veränderungen der sozialen Praxis des Lehrens und Lernens finden auf der Mikroebene eines Seminars statt, erfordern aber gleichzeitig eine veränderte Lehrkultur an der Hochschule.

Im *dritten Teil* des Buchs werden die Bedingungen und begrenzten Möglichkeiten, anders zu lehren, nochmals in den Blick genommen. „Schlussendlich? Lehre und Forschung als Prozess“ ist das von *Julika Bürgin* geführte Interview überschrieben. Hier blicken die Autorinnen auf das Projekt zurück – und gleichzeitig nach vorn. Es geht um die Wirkungen des Projekts am Fachbereich, um Konsequenzen für die eigene Lehre, um den Stand der theoretischen Diskussion und um vieles mehr. Deutlich werden geteilte Befunde und unterschiedliche Perspektiven der Dozentinnen, vor allem aber, dass eine reflexive Lehrforschung für die sozialwissenschaftliche Hochschuldidaktik erst am Anfang steht.

Literatur

- Barr, Robert/Tagg, John (1995): From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. In: *Change* 27, 6, S. 12-25.
- Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (2012): Einleitung, in: dies. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 7-13.
- Heiner, Matthias (2011): Qualitätssteuerung und hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung. In: *Nickel, Sigrun* (Hrsg.): *Der Bolognaprozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh, S. 271-282.
- Jenert, Tobias/Zellweger Moser, Franziska/Dommen, Jenny/Gebhardt, Anja (2009): *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. St. Gallen.
- Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin (Hrsg.) (2007): *Die Qualität akademischer Lehre: Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung*. Innsbruck u.a.
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion/Scholkmann, Antonia (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, S. 213-232.

- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Hochschulentwicklung. In: Die Hochschule 1, S. 15-51.
- Ricken, Judith (2011): Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden.
- Wildt, Johannes (2004): „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf, S. 168-178.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf [27.04.2014]).

Margit Rodrian-Pfennig

Karriere und Kontext des Kompetenzbegriffs. Ein skeptischer Rekurs aus Sicht der Hochschullehre

Einleitung

Der Kompetenzbegriff gehört inzwischen nicht nur zum Grundwortschatz der aktuellen Bildungsreformprozesse, er hat auch einen bildungspolitisch normsetzenden Status erlangt. Seine in den letzten Jahren schon fast inflationäre Konjunktur sowie die Tatsache, dass Kompetenz auch ein Begriff der Alltagssprache ist, täuschen über diese strukturelle Bedeutung hinweg. Im Folgenden werden zunächst das pädagogische und sozialwissenschaftliche Diskursgeflecht des Kompetenzbegriffs skizziert und der bildungspolitische Kontext dargestellt, um auf dieser Basis seine konkreten Verwendungsweisen in den Studienordnungen und Modulbeschreibungen des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften herauszuarbeiten und eine kritisch-konstruktive Bezugnahme für Innovationen in der Lehre vorzuschlagen.

Karriere und Konjunktur des Kompetenzbegriffs weisen darauf hin, dass seine Akzeptanz in bildungspolitischen Kontexten nicht erst mit dem Bologna-Prozess einsetzt. Bereits während der ersten bundesrepublikanischen Reformphase in den 1960er und 1970er Jahren taucht er in programmatischen bildungspolitischen Texten auf (Deutscher Bildungsrat 1968 und 1970). Nach dem Abbruch der Reformbemühungen und dem Abflauen der Bildungsdebatten bleibt der Kompetenzbegriff dann eher beschränkt auf die entwicklungspsychologische und berufspädagogische Literatur, wo er wechselweise mit dem Begriff der Qualifikation verwendet wird oder Qualifikationsanforderungen in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen untergliedert werden. Aktuell wird in den Fachdidaktiken, in der Hochschuldidaktik, in der Weiterbildung, aber auch in Beratungs- und Coachingkontexten mit dem Kompetenzbegriff in Form von Komposita operiert: Lesekompetenz, Methodenkompetenz, Reflexionskompetenz, Urteilskompetenz, Problemlösekompetenz, Medienkompetenz, Planungskompetenz, Lehrkompetenz, Feedbackkompetenz Managementkompetenz etc. Bisweilen lassen sich auch überraschende Kompositionen entdecken, z.B. „Inszenierungskompetenz“ bei Andreas Petrik (2009: 57) im Kontext hochschuldidaktischer Überlegungen zur Ausbildung von Politiklehrer_innen. Quasi beliebig kombinierbar lassen sich solche Kompetenzkataloge zu Basis-, Kern- oder Schlüsselkompetenzen verdichten, in Kompetenzraaster bringen oder in Kompetenzmodelle überführen, die der Kompetenzförderung oder dem Kompetenzzuwachs dienen.