Hochschuldidaktische Weiterbildung nach dem *Braunschweiger Ansatz*

Modell und Aufbau, Inhalte und Methoden.

Jürgen Osterloh

Der *Braunschweiger Ansatz Hochschuldidaktischer Weiterbildung* wurde für die Weiterbildung des Lehrpersonals, insbesondere des Hochschullehrernachwuchses, in der Lehre entwickelt und an der Technischen Universität Braunschweig erprobt.
In Zeiten verstärkter Bemühungen um die Verbesserung von Lehre und Studium könnte er besonders für diejenigen von Interesse sein, die mit der Neugründung hochschuldidaktischer Initiativen an den Hochschulen befaßt sind.
Dieser Beitrag stellt die hochschuldidaktischen Inhalte und Methoden des *Braunschweiger Ansatzes* dar und diskutiert seine Besonderheiten und seine Reichweite.

Beiträge zur Hochschulforschung 4 - 1996

1 Zwei Szenen aus dem Lehralltag

Auditorium maximum: Sommersemester, 14.30 Uhr, Service-Grundvorlesung: *Mathematik für Ingenieur- und Naturwissenschaften*; 300 Studierende des 1. und 2. Semesters aus der Elektrotechnik, dem Maschinenbau, der Physik, den Wirtschaftsingenieurfächern:

Es ist heiß. Joachim W., Privatdozent der Mathematik, steht an der Tafel und rechnet einen Beweis: "Es reden mir zuviele nebenher. Was ist los? Verstehen die das nicht? Aber diese Beweisart müßte doch bekannt sein. Ich schaff es nicht, daß die mitgehen. Vielleicht bin ich zu schnell?" Flinker Blick auf die Uhr: "Aber ich hänge in der Zeit, ich muß den Stoff heute schaffen. - Das Mikrofon geht auch nicht, und meine Stimme ist nachher wieder weg". Ein Papierflieger segelt durch die Höhen, Heiterkeit im Auditorium. Peter (Student) denkt: "Wozu diese Beweise? Ich will Anwendungen für die Elektrotechnik und ein Beispiel. Dies hier muß ich nur für die Klausur lernen. Die anderen schreiben alle mit, ob die das verstehen? Vielleicht frage ich einmal den Assistenten ..."

Übungsraum im Seminar für Schulpädagogik: gleiche Zeit, Überblicksseminar: *Klassische Theorien der Erziehung*; 35 Studierende der Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, einige Diplompädagogik-Studierende, 2. bis 6. Semester:

Es ist heiß. Drei Studierende halten ein Gemeinschaftsreferat: *Johann Friedrich Herbart: Ziel, Weg und Gang des erziehenden Unterrichts.* Heike (Studentin) hört zu und macht sich einige Notizen im Skript: "Schon wieder ein Referat, das siebte in diesem Semester. Ich glaube, das könnte ich auch selber lesen. Die 'Stufenfolge des Unterrichts' habe ich nicht verstanden. Aber sagen tue ich es lieber nicht, die wollen ja einen Schein für das Referat haben". Dagmar B., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in der Pädagogik, greift ein, erklärt etwas an der Tafel und stellt sich wieder an die Seite: "Marion referiert eigentlich ganz gut, die ist vorbereitet, das sieht man auch an ihrem Skript. Die anderen lesen ihren Part im Grunde nur vor. Ich will heute noch mit allen über Herbart diskutieren, ich muß aber zuviel richtigstellen, wir kommen mit der Zeit nicht hin, und die dahinten reden in einer Tour ..."

Die beiden Szenen schildern typische Situationen des Lehralltags an unseren Hochschulen. Sie erweisen sich als problematisch, denn der Lehrprozeß verläuft nicht optimal: die Beteiligten - Lehrende wie Studierende - sind unzufrieden. Woran könnte das liegen? - Ist die Uhrzeit der Veranstaltungen falsch gewählt (nach der Mensa), sind also die *Rahmenbedingungen* störend und hinderlich? Ist der Lehrstoff unpassend, d.h. sind die *Studienordnungen* falsch konzipiert? Fehlt den Lehrenden der rechte Zugang zu den Studierenden, m.a.W.: führen die

didaktischen Beschränkungen der *Lehrenden* zu Hindernissen? Mangelt es den Studierenden an der entsprechenden *Hochschulreife*, erzeugen die *Studierenden* selbst die Probleme? Könnte die *Evaluation der Hochschule* hier zu Veränderungen führen?

Diese Fragen sind Teil der Diskussion um die Förderung der Lehr- und Studiersituation unter heutigen Bedingungen, wie sie derzeit in den Hochschulen, den verantwortlichen Ministerien und der weiteren Öffentlichkeit geführt wird. Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen werden als verbesserungsbedürftig angesehen.

2 Verbesserung von Studium und Lehre

Im Zuge dieser Diskussion sind in der Bundesrepublik Deutschland, wie in allen Ländern der EU oder in den USA, Systeme zur Evaluation des tertiären Bildungssektors entwickelt worden. Daneben wurde - als eine wichtige Fördermaßnahme - die begleitende hochschuldidaktische Qualifizierung und Weiterbildung künftiger Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer besonders hervorgehoben. Neben der Professionalisierung in der Forschung soll die Professionalisierung in der Lehre nachgewiesen werden. Dies dokumentieren z.B. die erhöhten Qualitätsmaßstäbe für die Beurteilung von Lehrleistungen in den neuen Habilitationsordnungen und die entsprechenden Vorschriften für die Durchführung von Berufungen.

Auch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) hat hier einen besonderen Schwerpunkt gesetzt. Seit 1994 läuft an der Technischen Universität Braunschweig das vom MWK finanzierte Pilotprojekt *Hochschuldidaktik*.

3 Pilotprojekt *Hochschuldidaktik* an der Technischen Universität Braunschweig

Schwerpunkt seiner Arbeit ist die vor Ort entwickelte spezifische Form einer *praxisorientierten, pragmatischen Weiterbildung der künftigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer* sowie des weiteren wissenschaftlichen Nachwuchses in der universitären Lehre. Hinzu kommen hochschuldidaktische Veranstaltungen für die interessierten hauptamtlich *Lehrenden* und für *Tutoren*, außerdem auch Veranstaltungen für die *Studierenden* im Bereich der allgemeinen Studierkompetenzen und Schlüsselqualifikationen. (*vgl. näher Osterloh 1992 und 1996; Osterloh/Semel 1995*). Begleitend dazu erfolgt die *von hochschuldidaktischen Qualifikationskonzepten*, die - als ein Hauptergebnis - zur Erarbeitung des

Braunschweiger Ansatzes Hochschuldidaktischer Weiterbildung, insbesondere für den Hochschullehrernachwuchs, geführt haben.

Ab April 1997 ist das Pilotprojekt in Braunschweig mit der Aufgabe *landesweiter hochschuldidaktischer Weiterbildung*, insb. des Hochschullehrernachwuchses, betraut. Denn der *Braunschweiger Ansatz* - so legen die Erfahrungen mittlerweile nahe - ist geeignet, auf die Verhältnisse anderer Hochschulen übertragen zu werden, und könnte in Zeiten verstärkter Bemühungen um die Verbesserung von Lehre und Studium gerade für diejenigen von Interesse sein, die mit der Neugründung hochschuldidaktischer Initiativen befaßt sind.

Schwerpunkt dieses Beitrages ist daher die Darstellung des schrittweisen Aufbaus des Modells hochschuldidaktischer Weiterbildung, wie es aus dem *Braunschweiger Ansatz* hervorgeht; verbunden mit der Erläuterung der hochschuldidaktischen Inhalte und Methoden, ergänzt durch die Kennzeichnung seiner Besonderheiten und der Reichweite im Hinblick auf die Verbesserung von Lehre und Studium.

4 In *vier Schritten* zum Ziel: Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung nach dem *Braunschweiger Ansatz*

4.1 Erster Schritt: "Lehrende gewinnen"

Hochschuldidaktische Weiterbildung begründen und aufbauen, heißt zunächst, einen sinnvollen Anfang setzen, und das wiederum bedeutet: die Lehrenden für die hochschuldidaktische Weiterbildung gewinnen. Dazu muß man an ihre *Interessen anknüpfen*. Es gibt verschiedene Gruppen von Lehrenden mit teilweise überlappenden, aber auch unterschiedlichen Aufgaben in der Lehre - grob skizziert:

- Professorinnen und Professoren halten Vorlesungen und Übungen ab;
- Assistentinnen und Assistenten veranstalten Übungen und Seminare, führen die Betreuung von Praktika und Abschlußarbeiten durch;
- Akademische Rätinnen und Räte üben ähnliche Funktionen in der Lehre aus.

Als gemeinsam annehmen läßt sich das Interesse an Hilfestellung bei den jeweils besonderen Anforderungen durch die Lehre. In der Regel werden alle Lehrenden die Hochschuldidaktik fragen: "Kann ich etwas Interessantes, Neues erfahren, was ich für die Erledigung meiner Lehraufgaben nutzen kann?"

Hieran anknüpfend wurden an der TU Braunschweig gute Erfahrungen damit

gemacht, sich zunächst an den Hochschullehrernachwuchs zu wenden: die Habilitandinnen und Habilitanden. Diese sind in der Regel stark in die Lehre eingebunden und werden sowohl im Zuge des Habilitationsverfahrens als auch im Rahmen künftiger Berufungen zunehmend mit erhöhten Anforderungen an ihre Lehrbefähigung konfrontiert. Und wenn sich die Habilitanden von der Hochschuldidaktik angesprochen fühlen, dann kommen auch die Doktoranden (der wissenschaftliche Nachwuchs) und in der Folge die interessierten Professorinnen und Professoren, Akademischen Rätinnen und Räte (die hauptamtlich Lehrenden).

Die Aufnahme der lehrpraxisnahen Arbeit mit den hochschuldidaktisch interessierten Lehrenden ist in folgendem methodischen Rahmen möglich:

- über die Gründung von *Arbeitskreisen Hochschullehre* in der Vorlesungszeit zwecks Zusammenführung der Lehrenden (im 14täglichen Wechsel) über die Fächergrenzen hinweg;

- über das Anbieten von *Workshop-Veranstaltungen* in der vorlesungsfreien Zeit für die vertiefende hochschuldidaktische Arbeit;

- über die Durchführung von *Hospitationen* in den Lehrveranstaltungen der Teilnehmer während der Vorlesungszeit, um Einzelberatungen unmittelbar vor Ort vorzunehmen.

4.2 Zweiter Schritt: "Mit Interessierten arbeiten"

Welches sind nun die hochschuldidaktisch relevanten Inhalte, die diesen methodischen Rahmen sinnvoll ausfüllen? Der *Braunschweiger Ansatz* geht vom Hörsaal, von den Betroffenen selber aus; er setzt daher an mehreren Punkten der täglichen Lehrpraxis an, die wir nacheinander betrachten wollen.

Alle Lehrenden kommen aus Instituten oder Seminaren, die bestimmte Lehraufgaben innerhalb eines Studienganges, zuweilen auch in mehreren Studiengängen, wahrnehmen. Sie werden gebeten, ihre *Institute oder Seminare* mit Blick auf die dort üblichen *Lehraufgaben und Lehrformen* in den Arbeitskreisen Hochschullehre vorzustellen. Auf diese Weise entsteht eine fortschreitende Diskussion von fachspezifischen Studienordnungen, Inhalten und Methoden, Rahmenbedingungen und Problemen des Lehralltags an der Hochschule. Die Effekte für die Teilnehmer bestehen einerseits im Durchleuchten der Lehre, wie sie sich innerhalb der eigenen Institution vollzieht: "Was tun wir eigentlich und warum?" (so mancher Doktorand stellt diese Frage zum ersten Mal), andererseits im Blick über den Tellerrand: "Was geschieht bei den anderen?"

Dies ist der Einstieg in die bewußte Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragestellungen. Sie läßt sich vertiefen durch die Auseinandersetzung mit fächerübergreifenden Konzepten der Hochschuldidaktik zur praktischen Förderung guter Lehre im Hörsaal. Für diesen Zweck wurde das *Braunschweiger Konzept* entwickelt, die Lehrenden in das *systematische hochschuldidaktische Denken* einzuführen. Es enthält 27 nach didaktischen Aspekten geordnete Prinzipien der Hochschullehre, die als Reflexions- und Planungs-, Gestaltungs- und Überprüfungshilfen für die tägliche Lehrarbeit gedacht sind (ausführlich in *Osterloh 1995a* sowie *1995b*). Die Prinzipien werden in den Arbeitskreisen von den Lehrenden unter hochschuldidaktischer Anleitung erarbeitet und auf ihre Auswirkungen für die Lehre ihrer Fächer hin diskutiert. So wird allmählich das hochschuldidaktische Reflexionsinstrumentarium entwickelt, um die eigene Lehre systematisch zu durchdenken, also das Selbstverständnis der Hochschullehre, die damit verbundenen Handlungsmuster freizulegen und alternative Möglichkeiten wahrzunehmen.

Die meisten Lehrenden sind aus ihrer Fachkultur heraus ganz bestimmte *Lehrformen* gewohnt, andere dagegen sind ihnen eher fremd. So zieht sich zum Beispiel durch die Lehrveranstaltungen des Studienganges Elektrotechnik, und anderer Ingenieurfächer, nahezu durchgehend die Darbietende Lehrform, der klassische Vorlesungsstil, meist auch in den zugehörigen Übungen: der Lehrende lehrt, vermittelt das Wissen selbst. In den Veranstaltungen etwa des Studienganges Philosophie, und in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, ist, abgesehen von einigen Vorlesungen, die Aktivierende Lehrform vorherrschend: beispielweise das textauslegende Gespräch, die mehr oder minder stark geleitete gemeinsame Erarbeitung des Wissens mit den Studierenden.

Beide Lehrformen haben ihre besonderen Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen, die jenseits der gewohnten Fachkulturen für alle Fächer interessant sein können:

- *Darbietende Lehre* eignet sich, um den Studierenden Wissen relativ ökonomisch zu vermitteln, es für sie verständlich und nachvollziehbar zu machen. Freilich heißt Darbietende Lehre auch Einbahnstraßenkommunikation.

- *Aktivierende Lehre* ist geeignet, das Wissen durch die Studierenden möglichst selbständig erarbeiten zu lassen, um den Verstehens- und Behaltenseffekt zu erhöhen. Aber Aktivierende Lehre bedeutet auch erhöhter Zeitbedarf.

Es ist daher sinnvoll, daß die Lehrenden beide Lehrformen, die zugehörigen Lehrtätigkeiten und Konzepte der Veranstaltungsplanung in Arbeitskreisen und

vertiefenden Workshops mittels grundlegender Einführung durch die Hochschuldidaktik näher kennenlernen. Und daran schließt sich das Entscheidende an: das selbsttätige Ausprobieren beider Lehrformen, die gewohnte wie die ungewohnte, anhand von Themen der eigenen Disziplin oder, sofern möglich, aus anderen Gebieten, verbunden mit der entsprechenden hochschuldidaktischen Analyse einschl. Videofeedback.

Bei allem spielt dann immer wieder die Frage nach Einsatz und Gestaltung der *Medien* eine große Rolle: Wieviele Folien sind sinnvoll? Ist die Verwendung farbiger Kreide in der Tafelarbeit von Mathematik und Chemie von Vorteil? Wie werden Arbeitsblätter richtig gestaltet? Was ist mit den Neuen Medien: Computersimulation, Computerbild-, Display- und Projektortechnik, interaktive Programme?

Zusätzlich zur Lehre i.e.S. führen die meisten Lehrenden *lehrbegleitende Tätigkeiten* aus: *Beraten und Prüfen* der Studierenden zu verschiedenen Zeitpunkten und Anlässen im Studium. Und sie sind auch hier in der Regel Unterschiedliches gewohnt. In einem betreuungsintensiven Fach wie der Chemie entstehen in den Laborpraktika und Arbeitsgruppen den ganzen Tag über kleine Beratungssituationen. Dort läuft vieles nach dem Prinzip *open door*: "Ich bin hier, also frage mich"! Im Unterschied dazu verweilen etwa die Studierenden der Pädagogik nicht im Seminar, sondern sind nur punktuell zu den Lehrveranstaltungen dort. Beratungssituationen ereignen sich im Anschluß an die Lehrveranstaltungen und in den Sprechstunden. Auch Prüfungen werden oft ganz unterschiedlich gestaltet. In einigen Fächern, z.B. in der Pharmazie, sind Gruppenprüfungen durchaus üblich. In der Psychologie dagegen entwickelt sich meist ein vergleichsweise persönliches, fragend-argumentierendes Prüfungsgespräch über bestimmte psychologische Positionen, ihre Hintergründe und Methoden.

Auch hier ist das gegenseitige Kennenlernen und gemeinsame Diskutieren der verschiedenen Traditionen und Auffassungen in den Arbeitskreisen von Gewinn. Es ist sinnvoll, auf die folgende Weise vorzugehen:

- Die Lehrenden stellen ihre persönlichen Erfahrungen auf dem Gebiet des Beratens und Prüfens der Studierenden ihres Faches dar (Abholen).

- In Anknüpfung daran führt die Hochschuldidaktik in allgemeine Beratungs- und Prüfungskonzepte ein (Informieren).

- Die Konzepte werden von allen in Bezug zur eigenen Fachsituation gesetzt und auf ihre dortige praktische Umsetzbarkeit hin diskutiert (Reflektieren).

- Schließlich simulieren die Lehrenden in Werkstattversuchen der Arbeitskreise und in zusätzlichen Workshops Beratungs- und Prüfungssituationen und trainieren umsetzbare Verhaltensweisen des Studierendenorientierten Beratens und Sinnvollen Prüfens, wiederum verbunden mit einer Analyse anhand von Videofeedback (Experimentieren).

Von erheblicher Bedeutung ist die *individuelle Wirkung*, die jeder Lehrende ausübt - Konrad Wünsche nennt sie: "die persönliche Art zu unterrichten" (vgl. *Wünsche 1976*). Diese wird auch von den Studierenden zuallererst wahrgenommen. Sie bezeichnet insofern einen heiklen Punkt, als wir alle hier empfindsam, auch verletzlich, sind. Dennoch ist vernünftig kaum zu bestreiten, daß jede Lehrform erst lebendig wird, wenn sie auch persönlich wird, nämlich in der individuellen Umsetzung durch die Lehrenden: so wie sie es in *ihrer* Lehrveranstaltung letztlich *machen*. Also ist die persönliche *Lehrveranstaltung* eine zwar sensible, aber auch entscheidende Größe für das Gelingen oder Mißlingen guter Lehre; sie ist daher wichtig für eine praxisnahe hochschuldidaktische Arbeit. Hier erweist sich die Veranstaltungshospitation zusätzlich zu den Arbeitskreisen und Workshops als nützlich, das heißt: die Beobachtung und Beratung der Lehrenden vor Ort und - im Falle von Hospitationsketten - die gemeinsam von Lehrenden und Hochschuldidaktik betriebene Optimierung der individuellen Lehrveranstaltung über die Zeit; ein aufwendiges, aber praxisnahes und daher für beide Seiten gewinnbringendes Verfahren.

In den *individuellen Verhaltensweisen und Gewohnheiten* der Lehrenden liegen weitere Chancen und Risiken der Lehre: Sprechen sie klar und deutlich? Verstehen sie es, auf die Studierenden zuzugehen und diese mitzureißen? Oder sprechen sie zur Tafel, zur Folie und stehen von den Studierenden abgewandt? Eine gute Möglichkeit, hier auf die Lehrenden einzugehen, stellen Workshops zur Rhetorik in der Lehre dar. Sie sollten Informationen und Videotrainings zu Vortragsgestaltung und -verhalten, Diskussion und Moderation, Sprache und Präsentation enthalten, um umfassende Ansätze für die Optimierung von Lehrverhaltensweisen anzubieten.

An dieser Stelle lenken wir den Blick noch einmal kurz zurück. "Mit den Interessierten arbeiten" - das heißt also: Schaffen eines Rahmens, der die Möglichkeit bietet zur *handlungs- und personnahen Auseinandersetzung mit zentralen Fragen und konkreten Gestaltungsmöglichkeiten des Lehralltags*; und es heißt: sinnvolle inhaltliche Förderung und Begleitung dieser Auseinandersetzung. Für die Hochschuldidaktik ist die Arbeit mit den interessierten Lehrenden aber noch in anderer Hinsicht von Bedeutung. Auf ihr läßt sich aufbauen, sie stellt gleichsam das Fundament für weitere Schritte in der Fortentwicklung der hochschuldidaktischen Weiterbildung dar.

4.3 Dritter Schritt: "Möglichst viele erreichen"

Daher besteht der nächste Schritt darin, außer den im Rahmen der Hochschuldidaktik Aktiven möglichst viele der weiteren Lehrenden für Fragen der Lehre zu interessieren. Es geht also um Breitenwirkung. Dazu muß die Hochschulöffentlichkeit erreicht werden. Das kann über *öffentliche Vorträge* geschehen, die die Gelegenheit zur *Diskussion von Brennpunkten der Lehre* bieten. Nach den Braunschweiger Erfahrungen sind insb. Professorinnen und Professoren eher bereit, sich an solchen Veranstaltungen zu beteiligen, als über längere Zeit an Arbeitskreisen oder Workshops teilzunehmen.

Eine weitere Möglichkeit, um möglichst viele anzusprechen und zu gewinnen, stellen *Kurztagungen bzw. Podien zur Hochschullehre* dar, zu denen Professorinnen und Professoren als Lehrexperten ihres Faches geladen sind und in deren Rahmen zugleich hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen stattfinden (vgl. die Erfahrungen an der Univ. Hamburg in *Bülow-Schramm u.a. 1993*).

Die sog. *Schlüsselqualifikationen* - meist kommunikative Kompetenzen i.w.S. - repräsentieren einen wichtigen Anknüpfungspunkt, um an diejenigen unter den Lehrenden heranzutreten, die ihre berufliche Zukunft weniger in der Lehre als in Forschungstätigkeiten außerhalb der Hochschule sehen. Denn in Industrie und Wirtschaft erwartet man von den Hochschulabsolventen neben der fachwissenschaftlichen Qualifikation Fähigkeiten in den Bereichen Rhetorik, Präsentation und Moderation, um nur einige anzuführen. Hochschulöffentliche Kurzworkshops zu diesen Themen stoßen, so die Erfahrung in Braunschweig, jedenfalls bei den Lehrenden der natur- und technikwissenschaftlichen Fächer, auf entsprechend großes Interesse. Sie können, zusätzlich zur eigentlichen Intention, diese Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, eine Art *Brückenfunktion* übernehmen: Wer motiviert ist, an einem Rhetorik-Workshop teilzunehmen, kann ggf. auch einen Gewinn darin sehen, sich näher mit Ansätzen der Hochschuldidaktik zu befassen und entsprechende Veranstaltungen zu besuchen.

Eine weitere Gruppe an Lehrenden läßt sich dadurch erschließen, daß man zusätzlich zu den bisherigen Veranstaltungen auf Wunsch von Instituten und Seminaren *Blockveranstaltungen zu Lehr- und Schlüsselqualifikationen als In-House-Weiterbildung* durchführt (z.B. Darbietend / Aktivierend Lehren; Vortragstechnik; Foliengestaltung). Die Vorteile dieses Vorgehens liegen im bedarfsgerechten Service durch die Hochschuldidaktik, was Inhalt, Organisation und Rahmenbedingungen angeht. Der Aufwand für die Teilnehmer ist vergleichsweise gering, denn die Veranstaltungen werden zu passender Zeit vor Ort durchgeführt. Nachteilig ist, daß sie nur punktuell stattfinden und die kontinuierliche Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Ansätzen und Methoden nicht garantieren.

Es ist aber möglich, auch im Rahmen solcher Veranstaltungen Teilnehmer für eine intensivere hochschuldidaktische Arbeit zu interessieren.

4.4 Vierter Schritt: "Tutoren und Studierende fördern"

Dies läßt sich noch steigern, wenn das Angebot eine Erweiterung um spezielle Veranstaltungen für Tutoren und Studierende erfährt. Denn ist man bemüht, die Lehr- und Studiersituation zu verbessern, dann erweist es sich als wichtig, nicht nur die eine Seite - die Lehrenden - zu bedenken, sondern auch die andere Seite anzusprechen, das heißt: die Tutoren auf ihren helfenden Einsatz in der Lehre entsprechend vorzubereiten und den Studierenden Gelegenheit zu geben, ihre Studierleistung durch Ausbildung zentraler Studierkompetenzen zu erhöhen.

Tutorinnen und Tutoren, die zur Unterstützung des regulären Lehrangebots eingesetzt werden, was mittlerweile an vielen Hochschulen der Fall ist, haben vornehmlich die Aufgabe, den eingeführten Lehrstoff begleitend zu Vorlesung oder Seminar mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen zu üben; sie müssen den Wissensstoff nochmals durcharbeiten, Details erklären, auf Rückfragen eingehen usw. Sie werden also mit einer wichtigen und anspruchsvollen didaktischen Aufgabe konfrontiert, auf die sie zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Einführung auch hochschuldidaktisch entsprechend vorbereitet werden sollten. Dafür bieten sich Workshop-Veranstaltungen an, die von der Hochschuldidaktik in Kooperation mit den beteiligten Fachwissenschaften durchgeführt werden. In Braunschweig haben sich Workshops zum Thema *Sacherarbeitung im Gespräch und Sacherklärung im Vortrag* bewährt, die außer den allgemeinen didaktischen Grundlagen der Tutorentätigkeit vor allem Techniken des guten Erklärens und Formen der gemeinschaftlichen Sacherbeitung zum Inhalt haben. Wichtig dabei ist, daß die Informationen auf das beteiligte Sachfach übertragen, von den Teilnehmern in simulierten typischen Tutoriumssituationen praktisch erprobt und mittels Videofeedback reflektiert werden.

Studierende haben im Verlauf ihres Studiums eine Vielzahl an Leistungen zu erbringen, zum Beispiel Verständnis-, Orientierungs-, Organisations-, Produktions-, Qualifikationsleistungen; m.a.W.: sie müssen die dargebotenen Lehrinhalte aufnehmen, Wissensüberblick gewinnen, Wissen strukturieren, Projekt- und Studienarbeiten verfassen, Klausuren, mündliche Prüfungen vorbereiten und bestehen. All dies hat ganz wesentlich mit Lernen zu tun.

Sinnvoll lernen zu können, das ist eine für jeden Studierenden zentrale Kompetenz. Und genau hier haben viele Studierende Schwierigkeiten. Dafür gibt es viele Gründe, einer liegt in der nicht selten unzureichenden schulischen Vorbereitung auf diesem Gebiet. Hier stellt sich der Hochschuldidaktik eine dringliche Aufgabe: zum richtigen Lehren gehört auch das richtige Lernen.

Ähnliches gilt für eine andere, spezielle Studierleistung, die in vielen Studiengängen als regelrechter Leistungsnachweis gefordert wird: der fachlich wie didaktisch ausgearbeitete *Seminarvortrag* (zum Teil sogar hochschulöffentlich angekündigt). Dahinter verbirgt sich eine fachwissenschaftlich wie präsentationstechnisch hochkomplexe Leistung, die von vielen Studierenden als große Herausforderung erlebt wird.

Dem entspricht auf seiten vieler Institute und Seminare eine kaum hinreichende Vorbereitung und Betreuung durch die verantwortlichen Mitarbeiter. Auch hier kann sich die Hochschuldidaktik förderlich einbringen.

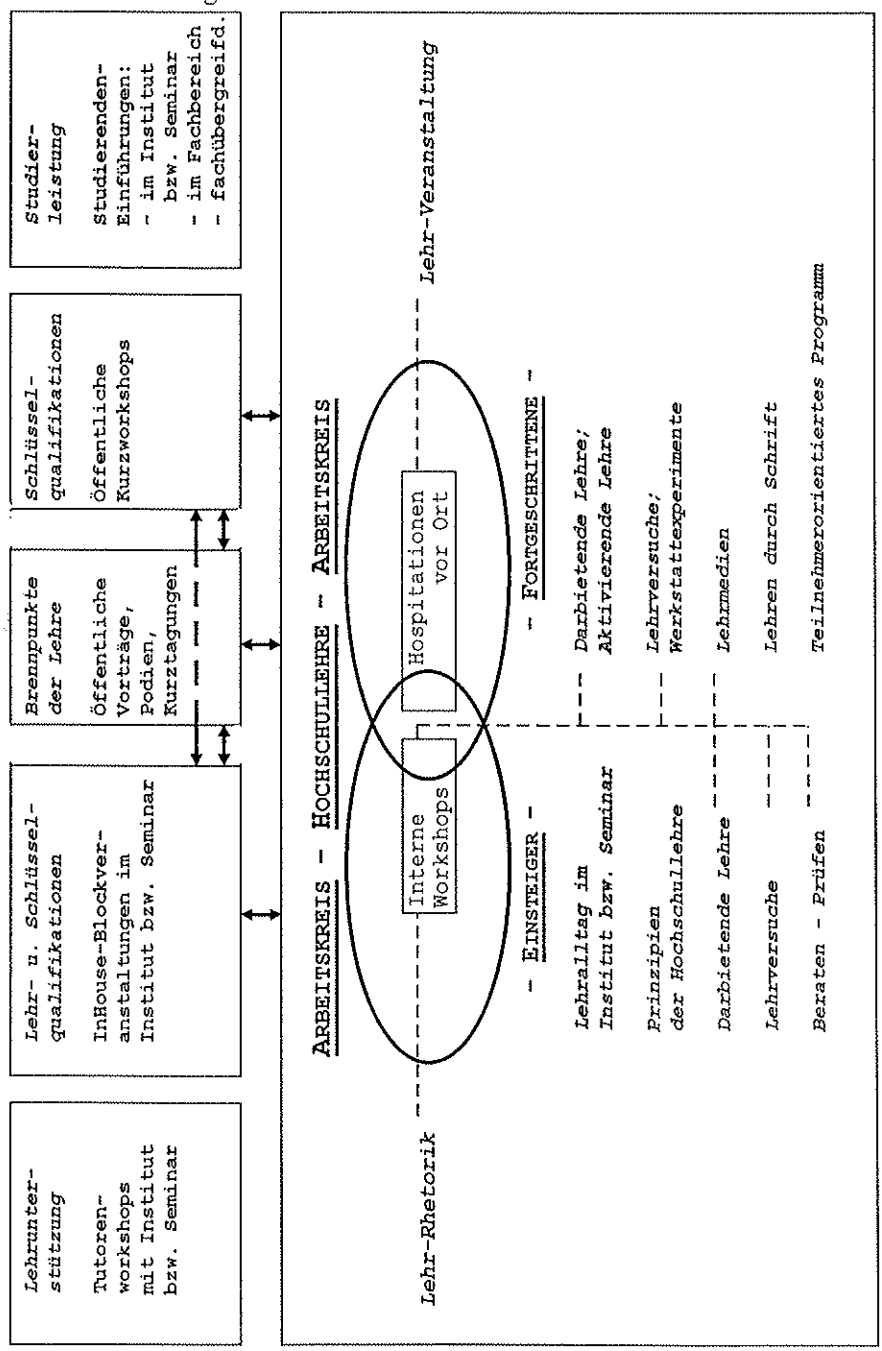
Für beide Fälle bieten sich mehrere Veranstaltungsformen an: zentrale Einführungen auf Fachbereichsebene, spezifizierte Einführungen in Absprache mit den Instituten und Seminaren oder fächerübergreifende Blockveranstaltungen im Rahmen der Hochschuldidaktik. Das Interesse an derartigen Veranstaltungen - so der Eindruck in Braunschweig - ist sowohl bei den Tutoren und Studierenden als auch in den beteiligten Instituten, Seminaren und Fachbereichen sehr groß. Viele Tutoren und Studierende versprechen sich davon einen Gewinn für ihre persönliche Kompetenzentwicklung; Institute, Seminare und Fachbereiche sind im allgemeinen dankbar für nützliche, entlastende Service-Angebote. Darüber hinaus ist die Ausbildung von Studierenden auf den Gebieten der Lern- und Vortragstechnik auch deshalb sinnvoll, weil sich die Abnehmer der Hochschulabsolventen künftige Mitarbeiter wünschen, die die Fähigkeiten des schnellen Einarbeitens und guten Darstellens möglichst bereits mitbringen.

4.5 Ziel: "Vielfältig einbeziehen und begleiten"

Die zurückgelegten vier Schritte haben zum hier angestrebten Ziel, dem Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung, geführt, wie in Abb. 1 dargestellt.

Das Zentrum bilden die *Arbeitskreise Hochschullehre*, unterschieden nach *Einsteigern* und *Fortgeschrittenen*, für die praxisvorbereitende und -begleitende Weiterbildung in der Lehre. Sie werden komplettiert von vertiefenden *internen Workshop-Veranstaltungen* für die handlungsnahe Weiterbildung in der

Abb. 1: Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung nach dem Braunschweiger Ansatz



Lehre sowie von Hospitationsangeboten für die praktische Weiterentwicklung individueller Lehre der Arbeitskreisteilnehmer. Außerhalb der Arbeitskreise treten verschiedene *öffentliche Veranstaltungen* zwecks Anregung der breiten Diskussion, *öffentliche Workshop-Veranstaltungen* und *Service-Angebote* für Institute bzw. Seminare als person- und handlungsnahe (Kurzzeit-)Weiterbildung in Lehr- und Schlüsselqualifikationen hinzu. Schließlich werden flankierend *Workshops und Einführungen für Tutoren bzw. Studierende* zur handlungsnahen Ausbildung in der Lehrunterstützung bzw. zur situationsbezogenen Optimierung der Studierleistung angeboten.

Mit Blick auf die Lehrenden, erweist sich das aus dem *Braunschweiger Ansatz* entwickelte Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung als *Optionales Phasenmodell*. Das heißt: es enthält ein am Lehralltag ausgerichtetes inhaltliches Programm, dessen Vermittlung, neben der Rahmenstruktur, relativ offen und flexibel angelegt, insofern leicht adaptier- und anpaßbar ist. Den Lehrenden werden verschiedene Zugänge zur hochschuldidaktischen Weiterbildung angeboten, die sie frei wählen können (*Optionen*): z.B. Arbeitskreise, öffentliche Vorträge, InHouse-Veranstaltungen. Von jedem Zugang aus lassen sich verschiedene Wege gehen, die weiterführen oder den Ausstieg bedeuten (*Phasen*): z.B. öffentlicher Kurzworkshop - Arbeitskreis - interne Workshops und Hospitationen; oder: InHouse-Veranstaltung - öffentlicher Vortrag. Über die Länge der Wege (ausführliche oder kurzfristige Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen) sowie deren Art (fächerübergreifend im Arbeitskreis, fachintern vor Ort) entscheiden die Lehrenden selbst. Insgesamt eröffnet das Modell die Möglichkeit, die Lehrenden auf vielfältige, spezifische Weise in die hochschuldidaktische Weiterbildung einzubeziehen und durch sie zu begleiten. Daß sich dieses Vorgehen anbietet, zeigt sich auch daran, daß von Brigitte Behrendt (und Mitarbeitern) im Rahmen eines Modellversuches an der FU Berlin schon früh ebenfalls ein teilnehmerzentriertes Bausteinprogramm hochschuldidaktischer Aus- und Fortbildung entwickelt wurde, von dem sich der *Braunschweiger Ansatz* in den Details aber wesentlich unterscheidet (vgl. *Behrendt 1980*).

5 "Mit 100 Stunden in die Lehre" - Aufwand und Effekt für die Teilnehmer

Der volle Programmdurchlauf umfaßt die Teilnahme an den Arbeitskreisen Hochschullehre für *Einsteiger* und *Fortgeschrittene* über einen Zeitraum von vier Semestern. Neben der Auseinandersetzung mit den vermittelten und erarbeiteten Informationen bedeutet das für den einzelnen Teilnehmer in der Regel: zwei bis drei Lehrversuche in den Arbeitskreisen, einige Hospitationsberatungen in der eigenen Lehrveranstaltung, mehrere Workshop-Veranstaltungen zu den einschlägigen Themen (in der vorlesungsfreien Zeit) sowie den Besuch von

Vorträgen und Podien (die jeweiligen Inhalte vgl. Abb. 1 sowie 3.1 - 3.4). Insgesamt ist dafür ein Zeitaufwand von ca. 100 Vollzeitstunden anzusetzen (zuzüglich individueller Vor- und Nachbereitungszeit). Eine solche Form der systematischen Weiterbildung erbringt nach den Braunschweiger Erfahrungen einen realistisch durchführbaren personorientierten Anstoß der Qualitätssicherung und -verbesserung der Lehre, ergänzend zur Forschungstätigkeit und Lehrerfahrung des Teilnehmers im Institut bzw. Seminar. Im Anschluß daran wären intermittierende, stark bedürfnisorientierte Kurzzeit-Weiterbildungen und Beratungen vor Ort sinnvoll, denn: "In der Hochschule lehren heißt lebenslang lernen".

6 "Miteinander voneinander lernen": Zur Funktion und Leistung der Arbeitskreise Hochschullehre

Die Arbeitskreise Hochschullehre sind das Spezifikum des *Braunschweiger Ansatzes*. Ihre Funktionen und Leistungen werden an dieser Stelle eigens diskutiert.

Die Arbeitskreise fördern die *didaktischen Simulationen der Teilnehmer*. In den Lehrversuchen haben sie eine fachlich heterogene, inner- und außerfachliche, Gruppe vor sich, die das didaktische Denken und Handeln förmlich herausfordert: "Wie kann ich mein Thema angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen allen mit Gewinn vermitteln?" Weiterhin bilden die Arbeitskreise im Verlauf ihres Bestehens eine Art hochschuldidaktische *Lern-, Entwicklungs- und Experimentiergemeinschaft*. Zum Beispiel planen Braunschweiger Arbeitskreisteilnehmer *interdisziplinäre Lehrexperimente*, d.h. Angehörige verschiedener fachferner Disziplinen versuchen, einen gemeinsam gewählten Lehrgegenstand im Team-Teaching zu vermitteln und die Erfahrungen hochschuldidaktisch auszuwerten. Solche Initiativen entstehen nur, wenn man sich näher kennt und über einen längeren Zeitraum hinweg zusammenarbeitet. Von daher ist es auch unbedingt sinnvoll, zwei getrennte Arbeitskreise einzurichten: einen Einsteiger-Kreis und einen Fortgeschrittenen-Kreis. Nach knapp zwei Semestern werden beide Kreise miteinander verbunden, dadurch daß die (ehemals) Einsteiger zu den Fortgeschrittenen überwechseln; der Einsteiger-Kreis wird mit neu hinzukommenden Einsteigern aufgefüllt.

Darüber hinaus repräsentieren die Arbeitskreise gleichsam die *personale Institutionalisierung* hochschuldidaktischer Weiterbildung in der Hochschule. Hochschuldidaktische Weiterbildung geschieht nicht punktuell, etwa beschränkt auf einzelne Workshop- und Hospitationsveranstaltungen (so wichtig diese auch sind); sie ist mittels der Arbeitskreise ständig präsent und im Gespräch. So hat in Braunschweig der Leiter der inneruniversitären Arbeitsgruppe zur Schaffung einer neuen Habilitationsordnung die erarbeiteten Vorschläge mit den Arbeitskreis-

teilnehmern, vorwiegend Habilitandinnen und Habilitanden, diskutiert, insb. die Stellung und Prüfbarkeit der Lehrqualifikation. Schließlich enthalten die Arbeitskreise das *Potential hochschuldidaktischen Erkenntnisgewinns*. Die dort vorgestellten Ideen und Konzepte kommen über die Werkstattexperimente der Teilnehmer aus vielen Disziplinen verschiedentlich in Praxisnähe, sie werden einer mehrperspektivischen Betrachtung ausgesetzt und allmählich optimiert: eine Art Rückgewinnung von Daten für die Hochschuldidaktik. Dafür ein Beispiel aus den Braunschweiger Arbeitskreisen: Dem Konzept des *Studierendenorientierten Beratens* folgend, geht es für die Lehrenden darum, den Studierenden in der Beratung zu helfen, Problemlösungen weitgehend eigenständig, im Einklang mit sich selbst zu finden. Ein Arbeitskreisteilnehmer aus dem Maschinenbau führte dazu aus: "Meine Situation ist oft anders, darauf kommt es bei mir weniger an. Ich muß überwiegend Negatives rückmelden, etwa bei der Rückgabe von Hausarbeiten, und das in relativ kurzer Zeit. Wie mache ich das, ohne die Studierenden förmlich zu demontieren, und wie kann ich in der Beratung kritisieren und trotzdem aufbauen?" Also: Hilfe zu subjektiver Problembewältigung versus Kritik objektiver Leistung?

Überhaupt kommen in den Arbeitskreisen nach und nach die von den Lehrenden als belastend erlebten Situationen zur Sprache: "Was tun, wenn die Studierenden nicht so wollen wie ich? Was tun, wenn ein Student in der Nachbesprechung immer noch meint, ganz gut zu sein, auch wenn das wirklich nicht so ist?" Dies sind offene, ehrliche *Bekenntnisse von Praxisnöten* und wichtige *Erkenntnisse für die Hochschuldidaktik*: Miteinander voneinander lernen!

7 Zur Reichweite des Modells

Welche Reichweite kommt dem hier entwickelten Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung zu, wenn wir es auf seinen Beitrag zur Verbesserung der Lehr- und Studiersituation in der Hochschule befragen? Eingangs wurde ja festgestellt, der *Braunschweiger Ansatz* trage weiter: Wie weit also trägt er?

Auf der Basis der Braunschweiger Erfahrungen läßt sich folgendes festhalten. Seit Projektbeginn im April 1994 haben auf seiten der Lehrenden über 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, vorwiegend aus den Natur- und Ingenieur- sowie aus den Geistes- und Sozialwissenschaften der TU Braunschweig, aber auch einige Gäste aus anderen Institutionen der Region (z.B. Gesellschaft für Biotechnologische Forschung Braunschweig, Fachhochschule Wolfenbüttel/Braunschweig), an den einschlägigen Veranstaltungen des Pilotprojekts teilgenommen.

Die Analyse der Teilnehmer zeigt: Der *Hochschullehrernachwuchs* wird in nahezu allen Fächern der TU (mit Ausnahme des Faches Architektur) erreicht

(gut 90% der Teilnehmer sind Habilitanden und Doktoranden). Die Gruppe der *Professorinnen und Professoren* interessiert sich zunehmend (sie macht derzeit ca. 10% der Teilnehmer aus). Darüber hinaus erweisen sich *Tutoren und Studierende* als offen für entsprechende Angebote (genauere Darstellung in *Osterloh/Semel 1995*).

Bei Annahme einer gewissen Multiplikatorwirkung der Teilnehmer in den Instituten bzw. Seminaren läßt das hier vorgestellte Modell die *Verbesserung verschiedener Lehrveranstaltungen, Beratungs- und Prüfungssituationen* erwarten. Insgesamt also - bei vorsichtiger Interpretation - eine graduelle Verbesserung der Lehrqualität und der Studiersituation an der Hochschule; letzteres als Folge veränderter Lehre, insb. im Bereich des Hochschullehrernachwuchses, und als Ergebnis der Aktivitäten mit den Tutoren und Studierenden. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Vorzüge des Modells sind die Nähe zur Lehr- und Studierpraxis, die Möglichkeit zu gemeinsamer hochschuldidaktischer Arbeit vieler und die Offenheit für kontextuelle Anpassungen und Weiterungen. Hier liegen seine besonderen Möglichkeiten.

Wie lassen sich seine *Grenzen* bestimmen? Hier kommt der Frage besondere Bedeutung zu, welche Effekte ein Modell erwarten läßt, das ausgangs- und schwerpunktmäßig auf die hochschuldidaktische Weiterbildung des Hochschullehrernachwuchses setzt. Strebt man eine möglichst umfassende Verbesserung der Lehr- und Studiersituation an der Hochschule an, so sind die kapazitären Grenzen des Modells schnell erreicht. Dies wiederum bedeutet, daß man ohne eine Ergänzung durch andere Ansätze nicht auskommt, je nachdem, wie weit man gehen will und kann. Nur zwei Beispiele aus einer Vielzahl von Möglichkeiten:

- die *Einschätzung von Lehrveranstaltungen durch Studierende*: um zu erfahren, wie die Studierenden Lehre erleben und aus ihrer besonderen Sicht bewerten;

- die *Unterstützung der Lehre durch breit angelegte Tutorenprogramme*: um das Betreuungsverhältnis in Großveranstaltungen zu verbessern.

Andererseits sollten die *Möglichkeiten einer Weiterbildung des Hochschullehrernachwuchses* in der Lehre nicht zu gering eingeschätzt werden. Der Hochschullehrernachwuchs repräsentiert die künftige Generation an Hochschullehrerinnen und -lehrern. Auf diese sollte man, im Sinne der *Investition in die Zukunft*, vor allem setzen. Wird sie von der Hochschuldidaktik entsprechend intensiv wie extensiv erreicht, dann ist die Hoffnung auf eine weiterreichende kurz- bis mittelfristige Qualitätserhöhung akademischer Lehre nicht unrealistisch. Und dies

gilt um so mehr, als in den meisten Disziplinen für die allernächsten Jahre aufgrund der Altersstruktur die Auswechslung einer ganzen Hochschullehrergeneration erwartet wird.

8 "Die Sachen klären, die Menschen stärken"

Zum Ende des Beitrages noch einmal zurück zu den Lehrenden der beiden Eingangssituationen, "Joachim W." und "Dagmar B.". Wenn die beiden Lehrenden fragen würden: "Worin liegt der Nutzen des Braunschweiger Ansatzes für unsere Probleme in der Lehre?" Dann müßte die Antwort lauten: "Im gemeinsamen Überlegen, wo die typischen und die ganz persönlichen Probleme der Lehre liegen, in der gemeinsamen Suche nach Lösungen und im gemeinsamen Ausprobieren praxisnaher hochschuldidaktischer Konzepte und Methoden".

Und die Studierenden, was gewinnen sie? Nun: Lehrende als Gegenüber, denen das didaktische Verhalten im Hörsaal, die Atmosphäre in Beratungen und Prüfungen mit Blick auf die Studierenden wichtig sind, die in diesen Bereichen systematisch Kompetenzen erworben haben und die - im zweifellos günstigen Falle - zu der Haltung gelangen, wie sie in der Äußerung eines ehemaligen, mittlerweile habilitierten Teilnehmers aus Braunschweig zum Ausdruck kommt: "Für die eigene Standortbestimmung als Lehrender ist es wichtig, neben der praktizierten Lehre im eigenen Fach auch die jeweils spezifischen, gewachsenen Ausprägungen der Lehre in anderen Studiengängen kennenzulernen. So rücken auch andere als die aus dem Fach gewohnten Lehrformen ins Blickfeld - eine für die bewußte Konzeption der eigenen Lehre dringend notwendige Horizonterweiterung. Durch das Wissen um die didaktischen Zusammenhänge und durch den gezielten Einsatz entsprechender Mittel wird im Idealfall nicht nur die objektive Qualität der Lehre verbessert; vielmehr kann auch dem Lehrenden selbst eine größere subjektive Sicherheit und damit eine insgesamt positivere Einstellung zur Lehre vermittelt werden. Lehre macht dann mehr Spaß - vielleicht das Wichtigste, was ich mitgenommen habe" (nachgewiesen in *Osterloh/Semel 1995*).

An diesen Worten wird deutlich, worauf das dem *Braunschweiger Ansatz* folgende Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung wesentlich setzt - in Hartmut von Hentigs Worten: "Die Sachen klären, die Menschen stärken" (vgl. *Hentig 1985*).

Literaturverzeichnis

Behrendt, B. (1980): Hochschuldidaktische Aus- und Fortbildung für Lehrende im Baukastensystem. Veranstaltungsmodelle - Strukturelemente, Hamburg

Bülow-Schramm, M. u.a. (1993): "Jenseits von Lamento und modischem Geschrei". Dokumentation der Lehrendentagung im Haus Rissen, IZHD Hamburg

Hentig, H.v. (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Stuttgart

Osterloh, J. (1992): Interdisziplinärer Gesprächskreis Hochschuldidaktik für Habilitanden. In: Das Hochschulwesen 40, S. 181 ff.

- (1995a): Braunschweiger Konzept Universitärer Lehre: Einführung in das hochschuldidaktische Denken und Handeln. In: Beiträge zur Hochschulforschung. Hrsg. v. Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München (H. 2), S. 157 ff.

- (1995b): "Was tue ich eigentlich, wenn ich lehre - und was kann ich ändern?" Leitfaden zur Reflexion, Gestaltung und Überprüfung der eigenen Lehre. In: Handbuch Hochschullehre, Bonn, S. 1 ff.

- (1996): Pilotprojekt Hochschuldidaktik: Weiterbildung künftiger Hochschullehrer in der universitären Lehre an der Technischen Universität. In: Das Hochschulwesen 44, S. 63 ff.

Osterloh, J./Semel, H. (1995): Pilotprojekt Hochschuldidaktik-*PPHD*: Tätigkeitsbericht über die Projektphase I: Entwicklung und Aufbau sowie die Projektphase II: Ausbau und Fortentwicklung, TU Braunschweig

Wünsche, K. (1976): Vom Praxisbezug zur Personalisierung - Gedanken zur Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 26, S. 346 ff.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Jürgen Osterloh
Technische Universität Braunschweig
Carolo-Wilhelmina
Pilotprojekt Hochschuldidaktik - PPHD
Postfach 3329

38023 Braunschweig