

Der Studiengang „Master of Higher Education“¹

Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg bietet Nachwuchskräften der Hochschulen den Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education, an. Der Studiengang wurde unter dem Titel „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ 1999 begonnen. Die Entwicklung des Studiengangs wurde von 2000 bis 2003 als Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission gefördert. Seine Akkreditierung als Masterstudiengang wurde vor kurzem eingeleitet. Es ist das erste und bis heute einzige curricular organisierte Studienangebot für die hochschuldidaktische Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland.

1. Klientel und Nachfrage

Zu dem Studiengang werden nur Graduierte zugelassen. Die Absolventen anderer wissenschaftlicher Studiengänge müssen in einer definierten Beziehung zur Hochschule stehen, als Doktoranden, Stipendiaten, Assistenten, wissenschaftliche Mitarbeiter, Juniorprofessoren, Professoren oder Lehrbeauftragte.

Das Interesse an dem Studiengang ist hoch. Während der vier Jahre, die der Studiengang angeboten wird, immatrikulierten sich 226 Studierende. Anfänglich hatten wir mit nur 25 Teilnehmern pro Jahr gerechnet. Dieses Ziel wurde bei allen Jahrgängen überschritten. Es immatrikulierten sich fast doppelt so viele Studierende.

	weiblich		männlich		Gesamt	
SS99	34	69,4%	15	30,6%	49	100%
SS00	23	65,7%	12	34,3%	35	100%
SS01	22	57,9%	16	42,1%	38	100%
SS02	30	71,4%	12	28,6%	42	100%
SS03	46	74,2%	16	25,8%	62	100%
Gesamt	155	68,6%	71	31,4%	226	100%

Tab. 1: Anzahl der Studienanfänger nach Geschlecht je Semester

Bisher wurde keine Aufnahmebeschränkung eingeführt. Dies erlaubt aber die neue Prüfungsordnung für den „Master of Higher Education“, so dass im nächsten Jahr mit einer klaren Zulassungsbeschränkung gerechnet werden muss. Die hohe Nachfrage nach Studienplätzen ist umso erstaunlicher, als für den Studiengang nicht geworben wurde. Hatten wir ursprünglich geplant, mit Hochglanzprospekten und Annoncen in überregionalen Zeitungen um Interessenten für den Studiengang zu werben, so haben wir diesen Plan aufgegeben, nachdem sich herausstellte, dass sich jedes Jahr mehr Interessenten um die Aufnahme bewarben als Lehrkapazität vorhanden war. Dabei ist die hohe Nachfrage nach diesem Weiterbildungsangebot ausschließlich der Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Studienangebot und der daraus resultierenden Mund-zu-Mund-Propaganda zu verdanken.

¹ Erschienen in: Thomas Pfeffer, Alexandra Sindler, Ada Pellert, Michael Kopp (Hrsg.): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre (=Medien in der Wissenschaft 32). Waxmann: Münster 2005, S. 179-195.

Der Studiengang wird offenbar als attraktiver Weg zur didaktischen Qualifizierung akzeptiert und als wirksame Karrierechance begriffen. Die Erfahrung mit der Selbstrekrutierung der Teilnehmer stützt die These, dass heute ein umfassendes und zertifiziertes Weiterbildungsangebot auch ohne besonderen politischen Druck und ohne gesetzliche Vorgaben vom Nachwuchs angenommen wird und als eine effiziente Strategie für die didaktische Qualifizierung des Hochschullehrernachwuchses funktionieren kann. Es ist zu vermuten, dass die hochschulpolitische Diskussion um die Hochschulreform den Boden dafür bereitet und so einen *Markt für die hochschuldidaktische Fortbildung* geschaffen hat.

Im SS 2003 sind abzüglich der Absolventen noch 171 Studierende im Studiengang. 41 Studierende hatten den Studiengang bis zum WS 02/03 mit Erfolg abgeschlossen, inzwischen sind es über 50. Nur 14 Studierende haben zwischenzeitlich das Studium abgebrochen. Die Abbrecherrate liegt bei nur 6,2% und somit weit unter der Quote anderer Studiengänge.

Bemerkenswert ist, dass der Studiengang mit über zwei Drittel weiblichen Studierenden einen erheblich höheren Frauenanteil aufweist als der Lehrkörper der Hochschulen. Es gibt eine Reihe von Hypothesen, die einer weiteren Untersuchung wert wären:

- Stehen Frauen den didaktischen und sozialen Aspekten des Hochschulunterrichts offener gegenüber als Männer?
- Haben Frauen eher als Männer begriffen, dass man sich heute durch Zusatzleistungen für eine wissenschaftliche Laufbahn qualifizieren muss?
- Sind die Frauen nicht auf eine wissenschaftliche Karriere aus, sondern bereiten sich auf Lehrberufe außerhalb der Hochschule vor?

Das wissenschaftliche Niveau der Teilnehmer ist recht hoch. Dies würde gegen die dritte Hypothese sprechen. Rund ein Drittel der Teilnehmer ist bereits promoviert oder habilitiert. 40,2% verfügt über ein Diplom, 21,3% über den Magister Artium, 7,3% haben das 1. Staatsexamen und 3% hat das 2. Staatsexamen (Erhebung im WS 02/03). 9,1% der Teilnehmer verfügen über eine Dauerstelle. 54,8% der Teilnehmer sind befristet beschäftigt oder erhalten ein Habilitations- oder Promotionsstipendium. Die Mehrheit ist dabei, die Dissertation abzuschließen. Etwas mehr als ein Drittel (35,9%) der Studierenden sind Lehrbeauftragte oder gehen einer anderen Erwerbstätigkeit nach (Arzt, Lehrer, Wirtschaft). Es ist verständlich, dass das Hauptmotiv für die Teilnahme an dem Studiengang der Wunsch ist, sich für eine Dauerstellung zu qualifizieren.

Die Nachwuchskräfte kommen aus fast allen Fachbereichen. Die Mehrheit (51,2%) kommt aus dem großen Fächerspektrum der Geistes- und Kulturwissenschaften, aus der Erziehungswissenschaft (14,6%), Kulturgeschichte und Kulturkunde (10,4%), Philosophie und Geschichtswissenschaft (9,8%), Sprachwissenschaft (9,1%) und Sozialwissenschaft (7,3%). Die Naturwissenschaften (17,1%) und die Informatik (4,9%) bilden den nächst größeren Block, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (6,7%) und die Medizin (1,8%) sowie andere kleinere Fächer (Theologie, Sport, Orientalistik) sind hingegen schwächer vertreten.

Die Studierenden lassen sich durch vielfältige Motive bei der Entscheidung für das weiterbildende Studium leiten: Sie wollen sich für die Lehre systematisch qualifizieren, ihre eigene Lehrpraxis reflektieren und professionalisieren. Sie erhoffen sich vom Studiengang Anregungen für die eigenen Lehrveranstaltungen und wollen ihre fachspezifischen Inhalte praxisnah vermitteln. Den interdisziplinären Austausch unter Lehrenden halten sie für wichtig und wollen ihre Studierenden mit neuen Lehrmethoden für wissenschaftliche Inhalte begeistern. Sie erhoffen sich bessere Berufschancen außerhalb und innerhalb der Hochschule. Ihre bisher

erworbenen Methoden halten sie nicht für ausreichend und sind der Meinung, dass sie durch ihre bisherige akademische Ausbildung kaum Lehrqualifikationen erhalten haben. Außerdem sind sie daran interessiert, etwas über ihre Interessen und Fähigkeiten zu erfahren. Diesen Zielen will der Studiengang Rechnung tragen.

2. Ziele und Inhalte (Kompetenzen)

Der Studiengang gliedert sich in vier Kompetenzbereiche:

Planung	Methoden
Leitung	Medien

Diese vier Bereiche sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

2.1 Planungskompetenz

Planungskompetenz ist die Fähigkeit, Lehrinhalte im institutionellen Kontext zu entwickeln und zu vermitteln. Planungskompetenz bezeichnet ein komplexes Geflecht von Kompetenzen, das Gegenstand verschiedener Untersuchungsansätze pädagogischer, psychologischer und soziologischer Teildisziplinen ist. Entsprechend verschiedenartig sind die sich aus den theoriebildenden Ansätzen ergebenden Möglichkeiten zur Vermittlung von Planungskompetenz. Der Dozent muss seine Wissensdomäne strukturieren, Lernziele festlegen und für unterschiedliche Aspekte des Themas exemplarische Beispiele finden. Die Partner des Dozenten im Lehr-Lernprozess sind die Teilnehmer der Lehrveranstaltung. Entsprechend ist die Einschätzung der Teilnehmer in Bezug auf ihr Vorwissen und ihre individuellen Fähigkeiten zur Aneignung von Lerninhalten ein wichtiger Aspekt bei der Planung von Lehrveranstaltungen. Hierfür benötigt der Dozent neben seinem Fachwissen vor allem lernpsychologische Kenntnisse und praktische Lehrerfahrung innerhalb institutionalisierter Lehr-Lernprozesse. Die Einordnung ins Curriculum ist relevant, die Beschränkung durch Prüfungs- und Evaluationssysteme sowie die Qualitätssicherung. Planungskompetenz betrachtet Hochschuldidaktik vornehmlich aus dem Blickwinkel des organisationalen Lernens.

Im Bereich Planungskompetenz wurden unter anderem Veranstaltungen zu folgenden Themen angeboten: „Kursplanung“, „Microteaching“, „Workshop zu Planungsprozessen“, „Wissensmanagement“, „Projektmanagement“ oder „Planung als mikropolitische Aufgabe im akademischen Mittelbau“. Aber selbst Planungskompetenz kennt subjektbezogene Perspektiven, wie sie sich in den Veranstaltungen „Planen selbstbestimmten Lernens“ und „Umgang mit Planungsdruck – Zeitmanagement aus der Subjektperspektive“ niederschlagen.

Die Relevanz dieses Kompetenzbereichs scheint nicht allen Teilnehmern von Beginn an klar zu sein. Planungskompetenz rangiert in der Befragung der Anfänger erst an dritter Stelle nach Leitungs- und Methodenkompetenz. Die Einschätzung der Planungskompetenz verändert sich aber im Verlauf des Studiums. Im Praxisbegleitseminar, in dem Lehrproben ein fester Bestandteil sind, erhalten Planungsaspekte einen größeren Stellenwert.

2.2 Leitungskompetenz

Das Rollenverständnis der Lehrenden definiert einen Rahmen für die Lernziele, den Arbeits- und Kommunikationsprozess und die Auswahl der Methoden bzw. Medien. Das Verhältnis der Lehrenden zur Wahrnehmung ihrer institutionell definierten Rolle determiniert die Effizienz und den Erfolg ihrer Lehre. Die Dimensionen der Leitungsrolle sind sowohl durch kommunikationspsychologische, sozialpsychologische wie soziologische Analysen zu reflektieren. Die Veranstaltungen beziehen Themen ein wie „Moderation“, „Gruppenleitung und Supervision“. Regelmäßig angeboten wird auch „Themenzentrierte Interaktion“ (TZI) sowie „Coaching“ und „Prinzipien der Teamarbeit“. Ferner gehören zu diesem Bereich Seminare wie „Kommunikation und Prozesssteuerung“. Die Abgrenzung zur Methodenkompetenz liegt darin, dass in den Veranstaltungen zur Leitungskompetenz die Führungsrolle der Lehrpersönlichkeit im Mittelpunkt stehen soll und nicht die das Thema bildende Unterrichtsmethode. Aber der Übergang zwischen diesen beiden Kompetenzbereichen ist fließend.

Die Relevanz der Leitungskompetenz spiegelt sich in Angebot und Nachfrage wider: Ein Drittel der angebotenen Lehrveranstaltungen sind diesem Bereich zuzuordnen, Veranstaltungen zur Leitungskompetenz werden von den Studierenden am meisten gewählt.

Das Workshopkonzept ist für Themen aus dem Bereich Leitung sehr gut geeignet: Die persönlichen Fragen und Themen der Teilnehmer stehen im Vordergrund; sie lernen im Workshop selbst, Leitungskonzepte umzusetzen und sie bekommen individuelles Feedback. Der konkrete praktische und persönliche Nutzen ist für die Teilnehmer groß bis sehr groß.

Lernprozesse im Bereich der Leitungskompetenz sind sehr abhängig von der persönlichen Beziehung zu Lehrenden. Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit wird durch die persönliche Lernbiographie und die fachkulturelle Prägung gefördert oder behindert, und sie verlangt von den Teilnehmern ein hohes Maß an Selbstreflexion und großes persönliches Engagement. Es sollten deshalb stets mehrere Lehrende mit unterschiedlichen Konzepten als Identifikationsangebot zur Verfügung stehen. Und es ist günstig, wenn jemand von außen, der nicht direkt oder indirekt zum Lehrpersonal zählt, Supervisionsaufgaben übernimmt, um Störungen, Konflikte und Wahrnehmungsverzerrungen zu bearbeiten, die im Rahmen dieser Ausbildung auftreten. Supervisionsseminare wurden mehrfach angeboten. Jedoch erweist es sich als schwierig, für diese Aufgabe qualifizierte Kräfte zu bekommen.

2.3 Methodenkompetenz

Im Bereich Methodenkompetenz werden Lehrveranstaltungen angeboten, in denen didaktische Einzelmethoden oder didaktische Strategien erlernt und geübt werden. Das Ziel dieses Kompetenzbereichs besteht darin, den Teilnehmern ein reichhaltiges Repertoire an Methoden für den eigenen Unterricht anzubieten, ihre didaktische Phantasie anzuregen und ihre Kreativität für die didaktische Gestaltung des Unterrichts zu erweitern und dabei die Interdependenzen von Lernzielen, Methoden und Lernvariablen aufzuklären.

Im Bereich Methodenkompetenz werden unter anderem folgende Themen angeboten: „Simulation und Rollenspiel“, „Methoden der Gruppenarbeit“, „Präsentieren lernen“, „Visualisierung“, „Vom Feedback zur Evaluation“. Es werden auch Grundlagen der Didaktik auf praktische Weise behandelt in den Seminaren „Lehre lernen“ oder „Lerntheorien“. Ferner werden Methoden angeboten, die als persönliche Hilfen für die Teilnehmer zur Verfügung stehen sollen, wie „Rhetorik“, „Stimmlich ankommen“, „Atem und Stimme“.

Die Bedeutung der Methodenkompetenz wird von den Studierenden erkannt. Die Nachfrage nach Veranstaltungen für Methodenkompetenz war sehr hoch. Das Interesse der Teilnehmer ist dabei vorrangig auf die Entwicklung eines Methodenrepertoires gerichtet.

2.4 Medienkompetenz

Medienkompetenz bildet einen Schwerpunkt des Studiengangs. Dieser Bereich sieht sein Ziel darin, eine Qualifikation für den didaktisch begründeten Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre zu vermitteln. Diese Aufgabe umfasst sowohl die Einführung in den Einsatz der Neuen Medien in der Lehre, den Einblick in Beispiele aus unterschiedlichen Fächern als auch die exemplarische Erprobung von eLearning in virtuellen Umgebungen.

Die Lehrenden sollen in diesem Kompetenzbereich in die Lage versetzt werden, die Neuen Medien sowohl vorbereitend, begleitend als auch integriert in Präsenzveranstaltungen einzusetzen. Vermittelt wird ein kritisch reflektierter Umgang mit Lernsoftwareprodukten („Grundlagen hypermedialer Lernsysteme“), die „Strukturierung und Aufbereitung von Lehrmaterialien für das Internet“ sowie die Organisation und Durchführung von Online-Lehreinheiten mit asynchronen („Der didaktische Einsatz von BSCW“) und synchronen Groupwareprodukten („Microteaching-Online“ oder „Moderation in virtuellen Seminaren“ mit Teamwave Workplace). Überschneidungen ergeben sich zu Themen wie Projektplanung aus dem Bereich Planungskompetenz oder Moderation und Kommunikation aus dem Bereich Leitungskompetenz sowie „Lerntheorien“ aus dem Bereich Methodenkompetenz. Auf das Thema „Medienkompetenz“ werde ich später näher eingehen.

2.5 Das Konzept der vier Kompetenzen

Der Aufbau des Studiengangs aus vier Kompetenzbereichen war selbst ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der Evaluation. Die teilnehmende Beobachtung ausgewählter Workshops, die Interviews mit den Lehrenden und die gründliche Dokumentation des Veranstaltungsangebots hatten unter anderem auch die Aufgabe, Material für die Frage zu liefern, ob die Kompetenzbereiche anders geschnitten werden müssten. Die lehr-/lerntheoretische Analyse des Studiengangs hat keine neuen Entscheidungskriterien erbringen können. Stattdessen wurde deutlich, dass übergeordnete Konzepte zum Lehr-/Lernbegriff des Studiengangs rekonstruierbar sind, die allen vier Kompetenzbereichen gemeinsam sind. Es hat sich dabei herausgestellt, dass allgemeinere Grundlagen existieren, die als Querschnittsrelationen oder Meta-Aspekte die Kompetenzbereiche verbinden und methodisch-didaktische Einzelentscheidungen innerhalb eines komplexeren Bildes von Lehr- und Lernprozessen aufheben. Aus diesem Grund erhielt die Frage nach den Lehrkonzepten in der Begleitforschung großes Gewicht.

Zu diesen Meta-Aspekten des Studiengangs zählen die Lerntheorien, die Methodologie und die spezifische Lernkultur. Es ist charakteristisch für den Studiengang, dass expositorische Lehrverfahren durch explorative Lernsituationen und konstruktive Lernhandlungen abgelöst werden. Die Lernenden und ihre Lernerfahrung stehen im Vordergrund. Instruktionale Elemente der Lehre werden eingebettet in einen Prozess, für den die Lernenden selbst die Verantwortung übernehmen. Der Transfer der Inhalte auf fachspezifische Lehrsituationen geschieht vor allem in Microteaching-Einheiten und in den Lehrproben im Praxisbegleitseminar.

Einige dieser Aspekte sollen im Folgenden etwas eingehender vorgestellt werden: Das Workshopkonzept und das Praxisbegleitseminar.

3. Didaktik und Methoden

3.1 Der Workshopcharakter der Veranstaltungen

Fast alle Kurse des Studiengangs sind als Workshops konzipiert. Workshops sind eine Lernmethode, die partizipative Formen der Lernorganisation fördert: Die instruktionale Rolle der Lehrenden wird reduziert, und die Lernprozesse basieren auf der Interaktion der Lernenden. Workshops können das Lernen lebendiger, praxisnäher und ganzheitlicher gestalten.

Ein Workshop unterscheidet sich von Seminaren, Kursen oder anderen bekannten universitären Lehrmethoden durch ein Arrangement, in dem die Teilnehmer vorwiegend durch Selbsterfahrung lernen und, indem sie selbst aktiv werden. Es kann zwar gelegentliche kurze theoretische Einheiten bzw. Informationsblöcke geben, z.B. als Verallgemeinerung des Gelernten in den Feedback-Phasen, sie spielen jedoch nicht dieselbe Rolle wie sonst in der Lehre.

Workshops sind nicht unbedingt an ein bestimmtes zeitliches Arrangement gebunden; doch hat sich im Studiengang eine Form durchgesetzt, Workshops in Blöcken von drei Tagen oder zwei mal zwei Tagen durchzuführen. Die Teilnehmer betrachten den Workshopcharakter des Studiengangs als Qualitätskriterium für die Ausbildung.

Die methodisch-didaktisch relevanten Prinzipien der Workshops lassen sich wie folgt charakterisieren:

Kongruenz von Methode und Inhalt

Das methodische Konzept der Workshops besteht aus einer Reihe didaktisch arrangierter Lernsituationen, in den die Teilnehmer das an sich selbst erfahren können, was gelernt werden soll, d.h. die Form der Lernsituation entspricht dem zu lernenden Inhalt. Ein Beispiel: Ist die Lerntheorie des Behaviorismus der aktuelle Lerngegenstand, so wird dies mit Hilfe eines behavioristischen Programms gelernt. Dieses Prinzip bezeichnen wir als Kongruenz von Methode und Inhalt. Das Wissen ist auf diese Weise kontextuell situiert und führt so nicht zu „trägem“ Wissen.

Lernen durch Erfahrung

In den didaktischen Arrangements spielt das Element der konkreten Erfahrung der Inhalte und die Selbsterfahrung eine gewichtige Rolle. Praxisorientierte Fragestellungen und Aufgaben bilden den Kern der Lernsituationen. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Seminarthemen verläuft über unmittelbare Erfahrung. Lernen besteht nicht in der Rezeption von Inhalten, sondern in der aktiven Verarbeitung der konkreten Erfahrungen in der aktuellen Situation und der sukzessiven theoretischen Verallgemeinerung dieser Erfahrungen durch die Kommunikation mit den anderen in den Gruppen- und Feedbackphasen.

Lernen als Entdeckendes Lernen und Problemlösung

Einige Methoden in den Workshops sind so gestaltet, dass die Lernenden die eigentlichen Lernziele der Lernsituationen selbst erst entdecken müssen, um Problemlösungen erarbeiten zu können. Dieser Weg sichert die Akzeptanz der Erkenntnisse, die Verankerung im eigenen Denken und Wollen, und damit die Nachhaltigkeit der Lernprozesse.

Lernen und Praxis

Praxisorientierte Lernsituationen ermöglichen es den Studierenden, Ausschnitte ihrer eigenen (fachbezogenen) Lehrpraxis zu simulieren. In der Durchführung und Reflexion der eigenen Lehrhandlung werden Komplexität und Unvorhersehbarkeit des Lehr-/Lerngeschehens deutlich. Über die Beobachtung und gemeinsame Reflexion unterrichtlicher Handlungen erhält jedes Gruppenmitglied die Chance, sein eigenes Handeln mit dem im Kurs praktizierten abzugleichen und vor dem Hintergrund eigener Ideen und Probleme Handlungsalternativen zu entwickeln.

Partizipation und Aktivierung

Partizipation und Aktivierung der Studierenden sind wesentliche Aspekte der Organisation des Lehr-/Lerngeschehens im Studiengang. Deutlich werden beide Aspekte vor allem am Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Während in traditionellen, eher instruktiven Mechanismen folgenden Lehrsituationen den Studierenden häufig eine passiv-rezeptive Rolle zukommt, werden sie in den Veranstaltungen des Studiengangs aktiv in die Gestaltung des Lernprozesses einbezogen. Dies bedeutet vor allem ein induktives Vorgehen bei inhaltlich-thematischen Erarbeitungsphasen. Ausgangspunkt ist der Erfahrungshorizont der Studierenden. So entsteht eine Wissensstruktur, innerhalb derer neu zu vermittelnde Inhalte effektiver „verankerbar“ sind.

Kommunikation und Feedback

Ein hoher Anteil kommunikativer Phasen und Feedback-Phasen ist für diese Art des Lernens charakteristisch. Auch die Meta-Kommunikation spielt eine wichtige Rolle.

Interdisziplinarität

Die unterschiedliche fachliche Herkunft der Studiengangsteilnehmenden begreifen Dozenten und Studierende als Chance, alternative Lehrmethoden und didaktische Handlungsweisen kennenzulernen und im Austausch zu reflektieren. Interdisziplinarität zielt dabei weniger darauf ab, inhaltliche Projekte fächerübergreifend gemeinsam zu realisieren. Vielmehr wird über die Kenntnis des „Anderen“ das „Eigene“ neu bewertet. Unter einer veränderten Perspektive können Handlungsalternativen für die eigene Lehre entwickelt werden.

3.2 Das Praxisbegleitseminar

Neben der Unterscheidung von Pflicht- und Wahlseminaren ist ein dritter wichtiger Veranstaltungstyp des Studiengangs das Praxisbegleitseminar. Es soll am Ende des Studiums besucht werden, um die Integration der im Studiengang erworbenen Lehrqualifikationen in einer fachwissenschaftlichen Lehreinheit zu üben und erkennbar zu machen. Die neu erlernten und geübten Konzepte, didaktischen Methoden und Techniken werden entweder auf die regulären Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden angewendet oder es werden im Praxisbegleitseminar besondere Lehreinheiten entwickelt, vorgestellt und bewertet, um sie in der eigenen Lehre später einzusetzen. Der zeitliche Umfang des Praxisbegleitseminars von 4 SWS fördert den zentralen Stellenwert dieses Veranstaltungstyps. Das Praxisbegleitseminar ist an kleine Teilnehmerzahlen gebunden, da sonst eine individuelle Begleitung nicht möglich ist.

In welcher Form die Lehrpraxis der Teilnehmer in das Praxisbegleitseminar hereingeholt wird, das kann variieren und hängt zum Teil von externen Faktoren ab. Mehrere Möglichkeiten stehen zur Verfügung:

- Hospitationen des Leiters des Praxisbegleitseminars in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen der Teilnehmer

- Videoaufnahmen von den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen der Teilnehmer
- Lehrprotokolle von Teilnehmern oder Studenten
- Demonstration von Lehrentwürfen

Die persönliche lehrbezogene Supervision wird von den meisten Teilnehmern vorgezogen. Sie stößt jedoch an eine Grenze, die durch die Kapazität der Veranstaltung gezogen wird. Andere Formen der Supervision, z.B. Videomitschnitte oder kollegiale Supervision, können die Veranstalter entlasten und für die Teilnehmer eine hilfreiche und wichtige Unterstützung sein. Im Praxisbegleitseminar werden dann Aspekte des Unterrichtsversuchs gemeinsam mit den jeweils anderen Teilnehmern ausgewertet.

In der fachwissenschaftlichen Anwendung zeigen sich sowohl Grenzen didaktischer Methoden als auch ihr Kreativitätspotential. Insgesamt wurde deutlich, dass für die didaktischen Umsetzungen fachwissenschaftlichen Wissens die dürftigen Materialressourcen der Fachbereiche sowie die (schlechten) Gewohnheiten in der Lehre die größten Hürden darstellen.

Nach den Einschätzungen der Lehrenden und aufgrund der Erfahrung aus den Abschlussprüfungen bestätigt sich die Bedeutung des Praxisbegleitseminars als Ort der Anwendung didaktischer Verfahren und Konzepte. Die Erfahrungen aus den verschiedenen Seminaren werden fachwissenschaftlich „übersetzt“, es wird ausdrücklich auf die erlernten Methoden Bezug genommen. Didaktische Zielsetzungen und Lerntheorien werden referiert, um eine Integration von Methoden und Lernergebnissen prüfen zu können. Aufgrund der Rückmeldungen der Teilnehmer lässt sich feststellen, dass das Praxisbegleitseminar ein wichtiger Lernort ist, der eine besondere Lernkultur im Studiengang fördert.

3.3 Mediendidaktik und Medienkompetenz

Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Zusammenhang sicherlich der Frage der Medienkompetenz. Die Einführung der Neuen Medien in den Hochschulunterricht und insbesondere die Integration von eLearning in die Hochschullehre sind auf strategische Zielvereinbarungen der Hochschulen und unterstützende Maßnahmen seitens der Institutionen angewiesen, zu denen die Bund-Länder-Kommission (BLK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auch die Hochschullehreraus- und -fortbildung zählen, mit der Konsequenz, dass Nachweise über eine didaktische Fortbildung auch bei Berufungsverfahren anerkannt werden sollen.

Die Auffassung der HRK (2003) vom Einsatz Neuer Medien deckt sich weitestgehend mit dem Konzept von Medienkompetenz, das im Studiengang Anwendung findet: Die Mediendidaktik wird als einer von vier Kompetenzbereichen eingeordnet in den weiteren Bereich der Hochschuldidaktik und nicht losgelöst von den kognitiven und motivationalen Grundlagen des Lernens vermittelt. Der Unterricht mit Multimedia oder eLearning wird nicht als bloße technische Neuerung eingeführt, sondern als ein Medium unter anderen begriffen, die dazu dienen, die Lernprozesse der Studierenden zu verbessern:

„Computergestützte Lehrangebote müssen sich in erster Linie an den Lern- und Verstehensprozessen des Menschen orientieren und die Möglichkeiten des Mediums gezielt zur Unterstützung dieser Prozesse nutzen. Nur durch eine adäquate Nutzung der Potenziale von Multimedialität und Interaktivität ist es möglich, langfristig Verstehens- und Behaltensprozesse zu fördern. Somit sind inhaltlich und didaktisch überzeugende Angebote notwendig, die den Mehrwert des Mediums nutzen.“

Die HRK (2003) formuliert mehrere strategische Empfehlungen an die Hochschulen und die Hochschulleitungen, wobei sie als unterstützende Maßnahmen insbesondere die Hochschul-lehrerfortbildung empfiehlt:

„Alle Lehrenden, die computergestützte Lehrangebote entwickeln und einsetzen, müssen in die Lage versetzt werden, den Anforderungen gerecht zu werden, die das computergestützte Studium an die Studierenden, die Lehrenden und die Bildungsinstitutionen stellt. Es genügt dazu nicht, Werkzeuge bedienen zu können. Ohne unterstützende Maßnahmen ist der Erfolg des Einsatzes Neuer Medien in der Hochschullehre zweifelhaft. In diesem Zusammenhang sind spezielle Fort-, Weiterbildungs- und Beratungsangebote für Hochschulangehörige notwendig. Lehrende und Lernende haben einen Anspruch auf Unterstützung, die über das reine Bereitstellen des Unterrichtsmaterials hinausgeht.“

Die HRK empfiehlt, die Lehrenden durch unterstützende Maßnahmen gezielt auf den Einsatz der Neuen Medien vorzubereiten und diesen dann zu begleiten, um die Neuen Medien erfolgreich anwenden zu können.

Ahnliches gilt für die Position der BLK (2002), die sich bereits ein Jahr früher als die HRK zu dem Thema geäußert hat. Auch die BLK fordert als einen der strategischen Schritte zur Einführung der Neuen Medien im Unterricht eine entsprechende Ausbildung der Hochschullehrer:

„5. Qualifizierung der Lehrenden

Heute wird der breite Einsatz Neuer Medien oftmals erschwert, weil bei Lehrenden Kenntnisse über Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien kaum oder nicht vorhanden sind. Daher sollten Wege gefunden werden, Hochschullehrer und Mitarbeiter auf den Gebieten Mediendidaktik, Medientechnik und Mediengestaltung systematisch zu qualifizieren. Ohne entsprechende Maßnahmen ist die breite Einführung Neuer Medien nicht zu verwirklichen. Ziel der Fort- und Weiterbildungsangebote sollte die ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ sein.“

Die Workshops zur Medienkompetenz decken das gesamte Spektrum an didaktischen Methoden ab, die für den Einsatz der Neuen Medien im Unterricht und für die Einführung von e-Learning benötigt werden:

Typ A: Einerseits geht es um Multimedia-Lernprogramme, die für individuelles Lernen in Selbstlernphasen, vorbereitend oder begleitend zu Präsenzlehrveranstaltungen eingesetzt werden; sie bieten in der Regel Standard-Inhalte auf CD-ROM oder in webbasierten Lernumgebungen.

Typ B: Andererseits geht es um Lernszenarien, die ohne vordefinierte und geplante Inhalte auskommen, weil die Inhalte erst in der gemeinsamen Lernarbeit der Lernenden entstehen; solche Lernszenarien werden in Online-Seminaren oder virtuellen Seminarphasen durch Diskurse und projektorientierte Arbeit in Lerngemeinschaften, Arbeitsgruppen oder Wissensgemeinschaften realisiert.

Während in Lernumgebungen des Typs A im wesentlichen CD-ROM basierte Lernsysteme, die offline genutzt werden können, WBT-Varianten der CD-ROM oder Lernplattformen (Learning Management Systeme; s. Schulmeister 2003) Einsatz finden, stützt sich das Lernen in Lernumgebungen des Typs B eher auf Kommunikationswerkzeuge, Software, die als Virtual Classroom-Software bezeichnet wird, oder auf CSCW- und CSCL-Systeme (s. Schulmeister 2001). Die Workshops im Studiengang experimentieren mit beiden Typen.

Der Workshop „Multimedia im Unterricht“ beispielsweise lässt die Teilnehmer vielfältige Selbst-Erfahrungen mit CD-ROM basierten Lernprogrammen machen, die vom Program-

mierten Unterricht über Practice & Drill-Programme, EBooks und Simulationen bis hin zu Multimedia-Programmen reichen, die auf dem Konzept des Entdeckenden Lernens, des fallbasierten und problemorientierten Lernens beruhen.

Die virtuellen oder online-Seminare im Studiengang hingegen lassen die Teilnehmer kollaborativ zu verschiedenen Aspekten des eLearning zusammenarbeiten, so zur Didaktik des eLearning oder zur Moderation in virtuellen Seminaren; sie geben Gelegenheit, didaktische Methoden für virtuelle Seminare auszuprobieren, so z.B. für die Bildung von Arbeitsgruppen, die Behandlung propädeutischer Probleme und methodologischer Fragen sowie die Entstehung und Förderung von Lerngemeinschaften.

Was entsprechend unter Medienkompetenz verstanden werden muss, kann demnach sehr vielfältige Facetten annehmen je nachdem, in welcher Umgebung sich eLearning abspielt.

In Umgebungen des Typs A nehmen das vom Veranstalter entwickelte oder vorbereitete multimediale Lernobjekt und die kognitive Auseinandersetzung der Studierenden mit den Lernobjekten eine zentrale Rolle ein. Es geht hier um Prozesse der Konstruktion von Wissen und um Typen von Wissen, für die bestimmte lerntheoretische Konzepte günstiger sind als andere (s. Schulmeister 1997, 2002).

In Lernumgebungen des Typs B hingegen nimmt Medienkompetenz schwerpunktmäßig einen anderen Charakter an. Hier geht es einmal um soziale Kompetenzen, aber auch um didaktisch-methodische Kompetenzen wie Moderation und Tutorenverhalten, mit denen Lehrende die Prozesse der Gruppenbildung, Kommunikation und Kollaboration wirksam unterstützen können. In diesen eLearning-Umgebungen steht der Diskurs über Themen und Probleme im Vordergrund, die die Teilnehmer selbst erst im Verlauf des Prozesse einbringen (s. Merkt 2002a und 2002b).

Es hat sich gezeigt, dass die lerntheoretische Grundlage, die zumeist unreflektiert getroffene Entscheidung für bestimmte Lehrmodelle, die Handlungsfreiheit der Lehrenden eingrenzt und zugleich die Lernfreiheit der Lernenden begrenzt. Aus diesem Grunde sind die allgemeinen Grundlagen der Didaktik auch für Medienkompetenz relevant. Hier ist die Überschneidung dieses Kompetenzbereichs mit den anderen Kompetenzbereichen zu sehen und zugleich ist darauf zu achten, dass Medienkompetenz nicht von den Grundlagen der Hochschuldidaktik separiert wird, wie es in einigen Weiterbildungsangeboten der Fall ist, die unter dem Mantel der Medienkompetenz lediglich Einführungen in Werkzeuge und technische Benutzerschulung behandeln, dies aber nicht mit didaktischen Grundlagen verbinden. Der Studiengang „Master of Higher Education“ ist in mehrfacher Hinsicht ein Novum und zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus:

4. Evaluation

Der Modellversuch wurde über seine gesamte Laufzeit von vier Jahren begleitend quantitativ und qualitativ evaluiert. Folgende Erhebungen sind durchgeführt worden:

- Die Studienanfänger wurden befragt. Die Eingangserhebung wird zu Beginn des Studiengangs mit allen Studienanfängern durchgeführt. Erhoben werden persönliche Daten, Erwartungen, Themenwünsche und eingeschätzter Wissensstand der Studienanfänger. Die Studierenden geben als Hauptmotivation für die Teilnahme am Studiengang den Wunsch nach systematischer Lehrqualifikation innerhalb der akademischen Ausbildung an.
- Die Teilnehmer mussten zu jeder Veranstaltung ein ausführliches Feedback geben. Die Ergebnisse zeichnen ein ausgesprochen positives Bild von dem Eindruck, den die

Teilnehmer aus den Workshops mitgenommen haben. Erhoben werden u.a. die allgemeine Bewertung des Seminars, die Beurteilung des Dozenten und des Ablaufs, die Praxis- und Anwendungsrelevanz, die Einschätzung des eigenen Lernprozesses, die Erfüllung der Erwartungen, die Übereinstimmung von Seminaurausschreibung und tatsächlichem Verlauf. Der Feedback-Bogen enthält freie Felder mit der Möglichkeit zur Formulierung von Kritik, Anregungen und Kommentaren.

- Die Absolventen wurden befragt zunächst in einigen Interviews, dann per Fragebogen. In der Abschlussbefragung äußerten sich die Studierenden rückblickend auf die Lehre im Studiengang und deren Relevanz für ihre eigene Lehrpraxis sehr positiv. Gefragt wurde hier unter anderem nach dem Curriculum, der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzbereiche, dem Transfer der Inhalte in die eigene Fachdisziplin, Entwicklung der Lehrpersönlichkeit.
- Die Workshops im Studiengang wurden ausführlich dokumentiert: Für die Dokumentation und Analyse des Studiengangs wurde, ausgehend von verschiedenen Darstellungen des Studienangebots und von Interviews mit den Dozenten, eine Datenbank zur Erfassung und Beschreibung der Workshopkonzepte angelegt.
- Zusätzlich wurde durch teilnehmende Beobachtung in einzelnen Workshops Material zur systematischen Beschreibung von Workshopkonzepten gesammelt und Verlaufsprotokolle angefertigt. Die Protokolle der Workshops geben vor allem Aufschluss über den Lehr- und Lernbegriff, der den Workshops zugrunde liegt.

Die Dokumentation und Analyse des Lehrangebots sowie die Befragungsergebnisse wurden regelmäßig zwischen den Institutsangehörigen und dem Evaluationsteam diskutiert, um Entscheidungen über Modifikationen und die weitere Entwicklung des Studiengangs zu begründen. Diese Teamdiskussionen bildeten ein wichtiges Element der Qualitätssicherung.

5. Fazit

Der Studiengang ist ein Beitrag zur didaktischen Qualifizierung des Hochschullehrer-Nachwuchses. Unter den Teilnehmern sind qualifizierte Fachwissenschaftler, die gute Chancen haben, auf eine Professorenstelle zu kommen. Bei einigen der bisher über 50 Absolventen ist dieser Fall bereits eingetreten.

Der Studiengang ist das erste als komplettes Curriculum organisierte Studienangebot didaktischer Kompetenzen für den Hochschullehrernachwuchs. Das Studium endet mit einem Praxisbegleitseminar, in dem Lehrproben abgehalten und supervidiert werden. Es wird mit einer Prüfung und einem Zertifikat abgeschlossen.

Das Studienangebot ist in vier Kompetenzbereiche gegliedert: Planungskompetenz, Leitungskompetenz, Methodenkompetenz und Medienkompetenz. Verglichen mit vielen anderen Projekten, die Trainings in Medienkompetenz oder eLearning anbieten, zeichnet sich der Erwerb von Medienkompetenz im Studiengang dadurch aus, dass in die vier Kompetenzbereiche und damit in den weiteren Horizont der Hochschuldidaktik eingeordnet ist.

Zu den konstitutiven Elementen des Studiengangs zählen die interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmer und konsequenterweise die interdisziplinären Lehrbeispiele in den Workshops. Für viele Teilnehmer sind die Workshops Orte, an denen sie erstmals in ihrer Karriere anderen Fachinhalten begegnen. Dazu tragen auch die vielen Gelegenheiten bei, an denen Teilnehmer Lehrproben abhalten.

Alle im Studiengang angebotenen Seminare und Kurse folgen dem Workshop-Konzept, für das folgende Merkmale gelten: Lernen in Workshops ist aktives Lernen, Workshops fördern konstruktive Denktätigkeiten und selbsttätige Lernaktivität, in Workshops erarbeitetes Wissen ist stets kontextualisiertes Wissen. Workshops bieten den Teilnehmern ständig Möglichkeiten zu kleinen Lehrproben und zu gegenseitigem Feedback.

Ein weiteres wichtiges Element des Studiengangs ist die Integration der Lehrpraxis. In mehreren Workshops (z.B. Präsentation, Moderation, MicroTeaching, Präsentation mit dem Computer) und im abschließenden Praxisbegleitseminar werden Lehrproben integriert. Die Lehrproben geben den Teilnehmern die Chance, die gelernten Fähigkeiten zu erproben und Feedback von den Mitlernenden zu erhalten. Sie tragen zugleich zum interdisziplinären Charakter der Workshops und zur Begegnung der Teilnehmer mit anderen fachwissenschaftlichen Themen bei.

Der Studiengang ist indirekt auch ein Beitrag zur Frauenpolitik in der Hochschule. Der Anteil der Frauen an den Teilnehmern des Studiengangs ist mit 74% ungleich höher als die aktuelle Rekrutierungsquote von Frauen in Universitäten.

6. Referenzen

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK 2002): »Breiter Einsatz von Neuen Medien in der Hochschule«. Strategiepapier. Beschluss vom 17. Juni 2002.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2003): »Zum Einsatz der Neuen Medien in der Hochschullehre«. Entschließung des 199. Plenums vom 17./18. 2. 2003

Merkt, Marianne: Action research - an old method for new findings in Higher Education Online-courses? A research example in a 'train the university teachers' online-course. In: IN: Flückiger, F. et al. (Hrsg.) (2002a). 4th International Conference on New Educational Environment. Lugano. Bern: net4net.

Merkt, M. Online-Seminare zur didaktischen Qualifizierung. -In: Herczeg, M. et. al. Mensch + Computer 2002b. Vom interaktiven Werkzeug zu kooperativen Arbeits- und Lernwelten. Teubner: Stuttgart. S. 293-301

Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Addison-Wesley: Bonn, Paris: 1996; 2. Aufl. Oldenbourg: München, Wien 1997, 3. Aufl. 2002

Schulmeister, Rolf: Virtuelle Universität - Virtuelles Lernen. Oldenbourg: München, Wien 2001

Schulmeister, Rolf: Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Oldenbourg: München, Wien 2003.