



Universität Stuttgart

Zentrum für Lehre und

Weiterbildung | zlw

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit

am Zentrum für Lehre und Weiterbildung

zlw working paper

1 / 2017



working paper 1/2017

Impressum

ISSN 2363–8834

Herausgeber: Dr. Edith Kröber

Redaktion: Dipl.-Soz. Thorsten Braun

Titelfoto: Avni Qekaj, M.A.

©2017, Universität Stuttgart

Kontakt

Zentrum für Lehre und Weiterbildung | zlw

Universität Stuttgart

Azenbergstraße 16

70174 Stuttgart

Phone: +49 (0) 711 685 820 21

Mail: sekretariat@zlw.uni-stuttgart.de

Web: www.uni-stuttgart.de/zlw

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Lebenslanges Lernen im europäischen Hochschulraum	2
3	Anlässe und Gründe für Lebenslanges Lernen	4
3.1	Antagonismus von Beschäftigungsfähigkeit und Autonomie .	6
3.2	Antagonismus von Bildung und politischer Mündigkeit	8
3.3	Hochschuldidaktische Reflexion	9
4	Grundsätze für die hochschuldidaktische Praxis	10
4.1	Wissenschaftliche Fundierung	11
4.2	Scholarship of Teaching and Learning	12
4.3	Kritische Selbstreflexion	12
4.4	Anerkennungskultur	13
4.5	Kompetenzmodellierung und Outcome-Orientierung	14
4.6	Lernendenzentrierung	15
4.7	Selbstbestimmtes Lernen	16
4.8	Erfahrungsnahes Lernen	17
4.9	Individuelle Beratung, Begleitung, Coaching	18
4.10	Kommunikatives Lernen	18
4.11	Praxisorientierte Lehre	19
4.12	Forschungsnahes Lernen	20
4.13	Interdisziplinarität und Wissenschaftstheorie	20
4.14	Fachbezogene Kooperationen	21
4.15	Informelles Lernen	22
4.16	Partizipationslernen	23
4.17	Mediale Kompetenz / E-Learning	24
4.18	Feedbackkultur / Fehlerkultur	24

5	Fazit	25
6	Literatur	27
7	Über die Autorinnen und Autoren	34

Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit¹

1 Einleitung

Hochschuldidaktische Arbeit hat sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr etabliert, sich ausgeweitet und hat an Vielfalt gewonnen. Kaum eine Hochschule beschäftigt sich nicht in der ein oder anderen ausgewiesenen und institutionalisierten Form mit den Themen gute Lehre, Lehr- und Lernkultur und Lehrkompetenz. Entsprechend vielfältig ist hochschuldidaktische Arbeit organisiert und inhaltlich ausgestaltet. Von außen betrachtet ist es nicht immer auf den ersten Blick auszumachen: Welche Ziele verfolgen Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker und welche Grundsätze liegen dabei ihrem Wirken zugrunde?

In diesem working paper möchten wir einen Einblick geben, nach welchen Grundsätzen am Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw) der Universität Stuttgart hochschuldidaktisch gearbeitet wird und welche Prinzipien dabei bestimmend sind. Diese Prinzipien leiten sich ab aus einem europäischen Programm für Lebenslanges Lernen sowie aus den Leitlinien der Universität Stuttgart. Natürlich kann es dabei keine abschließende Antwort auf die Frage nach allgemeingültigen Grundsätzen geben, da lokale Besonderheiten und individuelle Hochschulprofile jeweils ihre eigene Interpretation

¹Der Artikel erscheint in ungekürzter Länge zuerst in der Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung, Braun u. a. 2016.

erfordern.

Die Darstellung geht vom übergeordneten Rahmen aus und arbeitet sich zu unseren Arbeitsgrundsätzen im hochschuldidaktischen Alltag vor. Ausgehend von einem kurzen Abriss des Konzepts Lebenslangen Lernens im europäischen Hochschulraum (2) wird auf Anlässe, Gründe und Hoffnungen geschaut, die sich mit diesem Konzept verbinden (3). Der Hauptteil widmet sich dann den aus dem Programm des Lebenslangen Lernens abgeleiteten Arbeitsgrundsätzen, die unsere hochschuldidaktische Praxis an der Universität Stuttgart bestimmen (4).

2 Lebenslanges Lernen im europäischen Hochschulraum

Lebenslanges Lernen (lifelong learning) bezeichnet ein Bildungsprogramm, das in Europa als maßgeblicher Bestandteil des europäischen Integrationsprozesses gesehen werden kann. Sicherlich, es wurde schon immer lebenslang gelernt, auf die verschiedensten Weisen. Gewandelt hat sich aber der Zugang zu und der Diskurs über dieses Thema. Ein wesentlicher Aspekt ist seit einigen Jahrzehnten die Entgrenzung des Lern- und Bildungsbegriffes, die darauf verweist, dass Bildung nicht mehr nur eine zeitlich, räumlich und sachlich begrenzte Form annehmen kann. Die Universitäten haben den Kerngedanken dieser Entgrenzung und die daraus resultierende, erweiterte Rolle von Hochschulen in die Magna Charta Universitatum von 1988 aufgenommen:

“The undersigned Rectors of European Universities [...] consider: [...] that the universities’ task of spreading knowledge among the younger generations implies that, in today’s world,

they must also serve society as a whole; and that the cultural, social and economic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education;” (Rectors of European Universities 18.09.1988, S. 1)

Die Tragweite einer Entgrenzung der Bildung hin zu Lebenslangem Lernen beschränkt sich also nicht auf eine bloße Neuordnung von Studiengängen, Weiterbildungsangeboten oder deren didaktische Ausgestaltung. Die Absicht, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, verband und verbindet sich mit dem Wunsch, europäische Integration auf der Ebene von Bildung und Kultur voranzutreiben. *Lebenslanges Lernen als europäische Integrationsstrategie* wurde somit als Teil der gesellschaftlichen Rolle von Hochschulen neu definiert:

“The Sorbonne declaration of the 25th of May 1998, underpinned by such considerations, stressed the Universities central role for developing the European cultural dimensions and singled out the creation of the European area of higher education as a pivotal means to favor the mobility of the citizens, their employability and the Continent’s development.” (European Ministers for Higher Education 19.06.1999, S. 2)

Die ökonomische und kulturelle Dimension europäischer Integration greift für manche Akteure des Diskurses um Lebenslanges Lernen noch zu kurz. Fleming fasst die Dimensionen zusammen und spricht sich dafür aus, Lifelong Learning (unter anderem) als mächtiges Instrument zur Herstellung gesellschaftlicher Kohäsion zu betrachten. Lebenslanges Lernen als bildungsbezogene Form der Lebensgestaltung hat möglicherweise das Potential einen *Beitrag zu einer europäischen Identitätsbildung* zu leisten.

Lebenslanges Lernen wird so zur europäischen Schlüsselidee, die historisch gesehen Europa zusammenhält. In einer komplexen und sich ständig wandelnden Welt trägt es zu Demokratie, Fairness und Fürsorge bei, indem es Teil der Marktwirtschaft ist.²

So wird nachvollziehbar, warum zentrale politische Akteure des internationalen und supranationalen Raums, wie die OECD, UNESCO oder das COE, seit den 1990er Jahren eine so starke Profilierung des Programms Lebenslanges Lernens betreiben.³ Für die hochschuldidaktische Praxis bedeutet dies in der Umsetzung, dass, wenn sie sich am Programm Lebenslanges Lernens orientieren möchte, es nicht um eine bestimmte didaktische Einzelmaßnahme oder um theoretische Lehr- und Lernmodelle allein gehen kann. Auf der Ebene operativer Bildungsarbeit steht die Hochschuldidaktik vor der Herausforderung einen *Kulturwandel des Lehrens und Lernens* zu unterstützen. Dieser Kulturwandel ist kontrovers zu diskutieren,⁴ vielfältig begründbar und auf ein Europa heterogener Lebensformen bezogen.

3 Anlässe und Gründe für Lebenslanges Lernen

Möchte man eine Strukturierung der Herausforderungen und Krisenerscheinungen vornehmen, die als Anlässe für eine Reform des Bildungswesens verstanden werden, dann kann man verschiedenen Logiken folgen. An dieser Stelle sollen drei wesentliche Aspekte unterschieden werden.⁵

²vgl. Fleming 2011, S. 29, 39.

³OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development; UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; COE = Council of Europe

⁴vgl. Huber 2009.

⁵vgl. Härting 1972, S. 330 ff., 355 ff.; Hager 2011, S. 15 f.; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 30.10.2000, S. 5 f.

Beschäftigungsfähigkeit (ökonomische Dimension): Global agierende Konzerne, globalisierter Wettbewerb und ökonomische Krisen bestimmen das Wirtschaftsleben maßgeblich. In Europa ist schon lange eine Zunahme von Dienstleistungen gegenüber produktiver Erwerbsarbeit zu verzeichnen. Wissen und Informationsmanagement werden im globalen Wettbewerb immer bedeutsamer und damit auch das Wissen und die Kompetenzen des »Humankapitals«. Durch Lifelong Learning soll dieses »Humankapital« stetig so aus- und weitergebildet werden, dass es diesem globalen Wirtschaftssystem dienen kann. Wenn das gelingt, sind Menschen »beschäftigungsfähig«.

Bewältigung sozialen Wandels (sozio-kulturelle Dimension): Globalisierung, Migration und demographischer Wandel formen die Sozialstruktur ständig um. Kulturelle Muster und Primärsysteme, wie etwa Erziehung und Familie, verändern sich stark und werden neu gestaltet. Das Leben des Einzelnen wird aus festen Strukturen gelöst, gestaltbarer, individueller; gesellschaftliche Integration und Zusammenhalt geraten zur zentralen Herausforderung.

Aktive Staatsbürgerschaft (politische Dimension): Die Demokratisierung Europas baut wesentlich auf eine reale und gelebte Chance auf politische Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger. Sowohl auf nationalstaatlicher als auch europäischer Ebene braucht Demokratie aktive Staatsbürger, die sich über demokratische Prozesse einbringen – auch um die bestehenden Herrschaftsformen zu legitimieren. Bürgerinnen und Bürger sollen sich dabei selbst bestimmen, ihr Leben selbst gestalten können. Eine reale, gelebte Partizipation bedarf einer funktionierenden, politischen Öffentlichkeit, in der Krisen, Werte und Gemeinsamkeiten kritisch kommuniziert werden können.

Forderungen und Hoffnungen an Lebenslanges Lernen entstammen diesen drei Perspektiven. Bildung scheint das Instrument für individuelle und

gesellschaftliche Selbststeuerung und die Bewältigung von sozialem Wandel zu sein. Ziel von Lebenslangem Lernen ist nicht nur die Konformität und Anpassung der Menschen an die Gesellschaft, vielmehr soll das Individuum als autonomer Akteur sozialen Wandels ermächtigt werden. Ein Programm dieser Breite und Reichweite ist nicht ohne weiteres zu realisieren, da die Begründungen und Hoffnungen, die mit Lebenslangem Lernen verbunden werden, antagonistische Züge tragen, wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird.

3.1 Antagonismus von Beschäftigungsfähigkeit und Autonomie

Die Europäischen Bildungsminister formulierten 2009 Employability als höchstes Ziel des Bologna-Prozesses.⁶ Demnach soll sich Bildung auf den kontinuierlich wandelnden Arbeitsmarkt ausrichten. Es soll eine »skilled workforce« entstehen. Bildung habe sich an Bedürfnissen der Arbeitgeber zu orientieren und Studienprogramme sollen »work placement« und »on-the-job learning« als feste Bestandteile enthalten. Die Betonung von Employability als zentrales Bildungsziel birgt die Gefahr, dass Bildung und Person gleichermaßen für ökonomische Interessen genutzt werden sollen, was einer Verwechslung von Zweck und Mittel gleich kommt. Natürlich sind aber die Fähigkeiten der Bürgerinnen und Bürger, ihre ökonomische Selbstständigkeit und ihren Wohlstand selbst zu erwirtschaften, eine Grundlage von Freiheit und Autonomie. Wirtschaft kann unter bestimmten Bedingungen Lebensqualität ermöglichen. So wird auf Europäischer Ebene auch anerkannt, dass es einer Bildungsreform nicht in erster Linie um die Ausbildung einer untertägigen Arbeiterschaft gehen kann. Die Werte der Hochschulbil-

⁶vgl. European Ministers for Higher Education 28./29.04.2009, S. 3.

derung sollen nicht durch die Interessen des Arbeitsmarktes unterwandert werden.⁷ Vielmehr verbinden sich die Hoffnungen auf die Bewahrung und Weiterentwicklung demokratischer Werte und einen besseren sozialen Zusammenhalt (soziale und kulturelle Integration) mit einem Programm des Lebenslangen Lernens. Dies findet sich in fast allen Schlüsseldokumenten mehr oder weniger stark betont wieder:

“Higher education should play a strong role in fostering social cohesion, reducing inequalities and raising the level of knowledge, skills and competences in society. Policy should therefore aim to maximise the potential of individuals in terms of their personal development and their contribution to a sustainable and democratic knowledge-based society.” (European Ministers for Higher Education 18.05.2007, S. 5)

Der Antagonismus zwischen Employability und Wertbezug besteht also vor allem darin, dass die ökonomischen und instrumentellen Interessen einer Bildungsreform überwiegen könnten, obwohl andererseits Autonomie, Mündigkeit und egalitäre soziale Integration propagiert wird. Lebenslanges Lernen kann also bürgerliche Ermächtigung und Sozialtechnologie zugleich sein. Mündigkeit, Autonomie und Selbststeuerung soll zwar dem Menschen gegeben werden, aber plakativ ausgedrückt mit der Absicht der gesellschaftlichen Reproduktion und Systemstabilität.⁸

Geboten scheint es, vor allem im Hochschul Umfeld, dass man die Hoffnungen und Chancen, die mit Lebenslangem Lernen verbunden werden, nicht einseitig und ohne Einbezug des gesamten Kontexts liest. Es gilt, Positionen von ihrer begleitenden Polemik zu befreien und das eigene Handeln

⁷vgl. The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees 16./17.02.2001, S. 3.

⁸vgl. Härtig 1972, S. 341, 350 ff.

im Kontext dieses Antagonismus zu reflektieren.

3.2 Antagonismus von Bildung und politischer Mündigkeit

Wird der normative Anspruch von Demokratisierung durch Bildung ernst genommen, wie es im Programm Lebenslangen Lernens angelegt ist, dann berührt dies ein klassisches Problem politischer Bildung im Allgemeinen. *Politische Partizipation als politisches Lernziel* steht vor dem Problem, dass sie Werte vermitteln will, die einerseits zur Autonomie, Mündigkeit und aktiven Staatsbürgerschaft führen, andererseits aber immer auch Herrschaftslegitimation bedeuten. Politisches Handeln kann immer auch bloßes Anpassungshandeln sein, also unfreies und wesensmäßig unmündiges Verhalten.⁹ Der Widerspruch lässt sich lösen, wenn politisches Wissen und Bewusstsein in Verfahren aktiver, demokratischer Partizipation gebildet werden. Nur wer praktisch erlebt und dabei lernt, wie eigene Interessen in demokratischen Strukturen verwirklicht werden können, wird vor einseitiger, affirmativer oder manipulierender Instruktion geschützt und kann tatsächliche politische Handlungskompetenz entwickeln. Kurz gesagt: der Bürger lernt demokratische Werte und Partizipation, indem er in demokratische und partizipative Prozesse praktisch eingebunden wird.

Somit setzt aktive Staatsbürgerschaft bereits eine kritische, autonome und politische Öffentlichkeit voraus. Für ihr Funktionieren benötigt sie allerdings subjektbezogene Voraussetzungen, die sie wiederum eigentlich erst schaffen will. Insbesondere sind Kritikfähigkeit und reale Partizipation nötig, damit autonome Öffentlichkeit zustande kommen kann. Dies setzt *Diskurskompetenz* und einen *herrschaftsfreien Kommunikationsprozess* in

⁹vgl. Kibler 2007, S. 105.

der Öffentlichkeit voraus, um partizipieren zu können.¹⁰

Der Antagonismus zwischen Bildung und politischer Mündigkeit besteht also darin, dass es neben der instruktiven Bildung (also politischem Unterricht) auch dringend die Möglichkeit geben muss, an real existierenden politischen Strukturen aktiv zu lernen. Der Weg, diesen Antagonismus zu überwinden, ist damit vorgezeichnet. Für die Hochschulbildung bedeutet dies vor allem, dass die Bildung politischer Werte und Kompetenzen nicht allein durch Instruktion erreicht werden kann, sondern durch den Einsatz eben dieser partizipativen Prozesse im Bildungsprozess selbst. Die Hochschule als politisches Feld tatsächlicher Mitbestimmung bietet sich als Praxisfeld des Lernens durchaus an. Insofern gilt es durch beteiligungsoffene Gestaltung von Lehre und Studium eine Chance dafür zu schaffen, den geschilderten Antagonismus zumindest im begrenzten Umfeld der eigenen Hochschule zu überwinden.

3.3 Hochschuldidaktische Reflexion

Mit dem Programm Lebenslangen Lernens wird also die Hoffnung verknüpft, den Menschen in seinem konfliktbehafteten Verhältnis zur modernen Gesellschaft und zum sozialen Wandel zu unterstützen und das Grundproblem der Spannung zwischen Individuum (Freiheit, Autonomie, Sein) und Gesellschaft (Zwang, Funktionalität) zu lösen. Lebenslanges Lernen kann als Ermächtigung und Befähigung des Menschen, sich in der Moderne zu behaupten, sich zu entfalten und sein Leben selbst zu gestalten, gesehen werden, aber auch als Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch den Erfordernissen einer Kultur bzw. Gesellschaftsentwicklung erfolgreich anpassen kann. Distanzieren möchten wir uns an dieser Stelle von einer Sichtweise,

¹⁰vgl. Kißler 2007, S. 105.

die Lebenslanges Lernen primär als Sozialtechnik versteht.¹¹

Für die hochschuldidaktische Praxis scheint uns geboten, die genannten Ambivalenzen und Antagonismen reflektiert und im Kontext der geführten politischen und wissenschaftlichen Diskurse zu betrachten. Lebenslanges Lernen als Programm ist divers und widersprüchlich und muss in diesen Aspekten auch gegenüber den Lehrenden und Studierenden *transparent* gemacht werden. Nur dann kann Hochschuldidaktik dem Vorwurf einer »Missionierungstätigkeit« oder Ideologisierung des Programms Lebenslangen Lernens entgegenwirken.

4 Grundsätze für die hochschuldidaktische Praxis

In den Abschnitten 1 und 2 wurde ein europäisches Programm des Lebenslangen Lernens als Referenz für hochschuldidaktische Arbeit dargestellt, wie es sich aus der Suche nach einer hochschulpolitischen Antwort auf gesellschaftliche Krisen und Herausforderungen entwickelt hat. Zwischen diesem Programm für Lebenslanges Lernen und dem konkreten Lehr- und Lerngeschehen an Hochschulen sollten hochschuldidaktische Programme vermitteln. Für diesen Zwischenbereich sind die nachfolgenden Grundsätze formuliert. Es sind die Leitkonzepte, theoretischen Ansätze und Werthaltungen, an denen sich unsere Bildungsangebote orientieren. Dabei kommt es selten vor, dass sich eine konkrete Maßnahme, zum Beispiel eine zweitägige Weiterbildung oder ein Lehrcoaching, explizit einem der Grundsätze widmet. Vielmehr durchdringen die Grundsätze in vielfacher Weise die individuellen Tätigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden.

¹¹vgl. Härting 1972, S. 356.

4.1 Wissenschaftliche Fundierung

Eine wissenschaftliche und kritische Reflexion des Programms Lebenslangen Lernens ist notwendig, damit die Ambivalenzen und verschiedenen Standpunkte im hochschulpolitischen Diskurs für die Praxis produktiv verwendet werden können. Unsere hochschuldidaktische Arbeit nimmt die eigenen programmatischen Grundlagen deshalb mit wissenschaftlicher Haltung kritisch in den Blick und gibt Lehrpersonen wie Studierenden die Möglichkeit, eigene Stellung zum Programm Lebenslangen Lernens zu beziehen; so möchten wir einen reflektierten Diskurs über gute und zeitgemäße Lehre anregen und dabei auch die eigene Arbeitstätigkeit nicht von diesem Diskurs ausnehmen.

Zudem sind unsere hochschuldidaktischen Maßnahmen (z. B. Weiterbildungskonzepte, Beratungsansätze, Lehrcoachings oder Kooperationen mit Instituten) durch fachwissenschaftliche Erkenntnisse fundiert. Es ist uns ein Anliegen, als wissenschaftliche Weiterbildungsdienstleister einen engen Anschluss an relevante Erkenntnisse der Referenzdisziplinen zu halten, insbesondere an die Erwachsenenbildung, Soziologie und Psychologie.

Drittens betrachten wir unser Tätigkeitsfeld »Hochschullehre« selbst als Forschungsgegenstand und führen, wo es mit personellen und finanziellen Ressourcen vereinbar ist, eigenständige Forschungstätigkeiten in Kooperation mit Hochschulakteuren durch.¹²

Wissenschaftlich fundierte Arbeit in der Hochschuldidaktik ist wichtiger Bestandteil unseres Arbeitsalltags und steht unmittelbar im Kontext der bundesweit geführten Debatte über die Ausgestaltung der Hochschuldidaktik als Teildisziplin der Hochschulforschung.¹³

¹²vgl. Braun 2015b.

¹³vgl. Spiekermann 2013; Tremp 2009; Wildt 2007.

4.2 Scholarship of Teaching and Learning

Lebenslanges Lernen im Bereich der Hochschule bedeutet unserem Verständnis nach, dass sich Lehrpersonen ebenso kontinuierlich und mit der gleichen wissenschaftlichen Haltung der eigenen Lehre zuwenden, wie sie es auch in ihrer Forschung gewohnt sind. Wir möchten Lehrende dazu ermutigen, ihr Selbstverständnis als Akademikerin und Akademiker zu reflektieren und dabei die eigene Lehre mit wissenschaftlichem Blick zu betrachten.¹⁴ »Scholarship of Teaching and Learning« ist zu einem Begriff für diese breitere Perspektive auf Lehren geworden.¹⁵ Mit wissenschaftlicher Neugier, das Lehr- und Lerngeschehen im eigenen Fach in den Blick zu nehmen, erschließt viele Potentiale im Sinne des Lebenslangen Lernens – sowohl für die Lehrpersonen selbst, aber auch für die Studierenden. Diese Haltung üben wir auch in unserer hochschuldidaktischen Arbeit.

4.3 Kritische Selbstreflexion

Wir sehen einen kontinuierlichen, kritischen Reflexionsprozess in Studium, Lehre und Forschung als zentrales Moment wissenschaftlicher Arbeit an. Das schließt auch unsere eigene Arbeit in der Weiterbildung mit ein. Reflexion berührt hier verschiedene Dimensionen. Zum einen, wie oben dargelegt, soll verhindert werden, dass studienreformpolitische Programmatiken fraglos und unkritisch in das Lehrhandeln hineinsickern und so unter Umständen ideologisierenden oder missionarischen Charakter gewinnen.

Reflexion hat für Lebenslanges Lernen einen enormen Stellenwert, weil nur ständiges Hinterfragen und ständige Selbstbeobachtung der Idee von

¹⁴Dies entspricht der Idee eines wieder neu zu belebenden, umfassenderen akademischen Selbstverständnisses wie es Boyer (1997) vorgeschlagen hat und das auch unmittelbar in die neuere Studienreform stark hineingewirkt hat (vgl. Wissenschaftsrat 2008).

¹⁵vgl. Martensson, Roxa und Olsson 2010; Huber 2014.

autonomen und selbstbestimmtem Lernen angemessen ist.¹⁶ Diese Art akademischer Reflexivität auf die eigene Lehrtätigkeit ist letztlich auch eine Grundlage für eine *ethische und selbstbestimmte Entfaltung* als Akademikerin und Akademiker. Aus einer kontinuierlichen (lebenslangen) Aufklärung von Erkenntnisgrundlagen in Forschung und Lehre erwächst die Möglichkeit, begründet und frei Entscheidungen darüber zu treffen, was man als taugliche oder auch untaugliche Aspekte für die Gestaltung der eigenen Bildungstätigkeit erachtet.¹⁷

4.4 Anerkennungskultur

Ein wichtiger Kanal zur Verbreitung akademischen Wissens in der Gesellschaft sind die Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen. Unter anderem ist uns auch aus diesem Grund an der Aufwertung der Lehre und einer größeren Anerkennung von Lehrtätigkeiten gelegen. Die mit dem Programm des Lebenslangen Lernens verbundenen Erwartungen an das, was eine Hochschulbildung leisten sollte, machen eine noch intensivere Beschäftigung mit dem Lehr- und Lerngeschehen erforderlich, als dies vor 20 Jahren der Fall war. Die Aufwertung der Lehre ist ein wichtiger Aspekt, um Engagement von Lehrpersonen glaubwürdig als ein ernstes Anliegen der Studienreform zu behandeln. Das Programm des Lebenslangen Lernens bleibt unglaubwürdig, wenn es Lehrenden nicht möglich ist, mit Engagement in der Lehre und auch wissenschaftlicher Weiterbildung einen Zugewinn an Status, Anerkennung und Finanzmitteln zu erlangen.

Vordergründige Maßnahmen, wie etwa Leistungszulagen in der Besol-

¹⁶vgl. Reis 2009.

¹⁷Zur Aufklärung eigener Erkenntnisgrundlagen und deren Bedeutung für eine Einheit von theoretischer und praktischer Vernunft (d.h. erkennen und ethisch handeln) Husserl (vgl. 1954, S. 275 f.).

derung oder Lehrpreise sind durchaus ambivalent.¹⁸ Aus diesem Grund geht es uns hier um eine Anerkennungskultur. Anerkennung für Geleistetes im Bereich der Lehre ist essentieller Bestandteil eines Kulturwandels der Hochschule. Für solch eine gewandelte Anerkennungskultur setzen wir uns aktiv im Rahmen unserer Arbeit ein. In diesem Sinne verstehen wir Lehre nicht als Beiwerk der Forschungstätigkeit, sondern als integralen Bestandteil einer akademischen Laufbahn.

4.5 Kompetenzmodellierung und Outcome-Orientierung

Ein wesentlicher Grundsatz unserer hochschuldidaktischen Praxis ist die Transparenz von Lehr- und Lernzielen in Bildungsangeboten aller Art sowie die explizite Ausrichtung der Lehrtätigkeit an solchen Zielen.¹⁹ Dieser Grundsatz wird häufig auf den organisatorischen Aspekt beschränkt oder mit negativer Erfahrung aus der Strukturreform der Studiengänge in Verbindung gebracht (Stichwort Modulbeschreibungen). Auf praktischer Ebene bedeutet die konsequente Formulierung von Lernzielen und die Gestaltung der Lehre auf diese Ziele hin einen enormen Zugewinn der Lehr- und Lernqualität.²⁰ So ermutigen wir Lehrende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Frage, welche Kompetenzen sie auf Seiten der Studierenden anregen und entwickeln möchten. Nicht nur der Lehr- und Lernprozess, auch gerechte, anspruchsvolle und erfolgreiche Prüfungsgestaltung ist ganz wesentlich mit der vorherigen Kompetenzmodellierung verknüpft.²¹

Im Sinne des Programms Lebenslangen Lernens ermöglicht eine kompetenzorientierte Lehre zudem, dass sich Lernende selbst bezüglich ihres

¹⁸vgl. Tremp 2010.

¹⁹vgl. Adick 2003; Finkenzeller und Riemer 2013; Pfäffli 2005.

²⁰vgl. Biggs 2003.

²¹vgl. Rapp 2014.

Lernhandelns in den Blick nehmen können und das Verhältnis von Lernhandeln, Unterrichtszielen und Prüfungsanforderungen überhaupt erst einer informierten und selbstbestimmten Reflexion zugänglich wird.

Die Kompetenzmodellierung ist eng mit der Outcome-Orientierung verbunden. Unter Outcome-Orientierung versteht man üblicherweise, dass Lehre von den angestrebten Lernergebnissen her geplant und durchgeführt werden sollte. Fachsystematiken treten damit in den Hintergrund. Problemlösebedingungen, komplexe Herausforderungen und das persönliche Lernbedürfnis rücken dagegen in den Vordergrund.²²

Die Grundsätze der Kompetenzmodellierung und Outcome-Orientierung sind für unsere hochschuldidaktische Alltagspraxis besonders relevant, weil wir auf eine bewusste Formulierung von Lernergebnissen und Erwartungen an Studierende hinwirken möchten. Zudem erlaubt die Verwendung reflektierter Taxonomien, dass nicht-formale oder auch nicht-fachliche Lernergebnisse sichtbar, anerkennbar oder diskutierbar gemacht werden können. Dies ist ganz im Sinne des Programms Lebenslangen Lernens, dessen Ziel es ist, auch informelle Lernprozesse anzuerkennen und zu stärken. In unseren eigenen, hochschuldidaktischen Weiterbildungen gehen wir genauso vor. Am Anfang steht immer die Frage, was unsere Lernenden am Ende gelernt haben sollen.

4.6 Lernendenzentrierung

Studierendenzentrierung ist ein sehr prominentes Schlüsselkonzept einer inhaltlichen Reform der Hochschullehre.²³ Da wir in unserer Praxis sowohl mit Studierenden als auch Lehrenden arbeiten, verwenden wir an dieser

²²vgl. Fleming 2011, S. 30 f.

²³vgl. exemplarisch Berendt 2002; 2009; Labhrainn 2009; Welbers und Wildt 2005; Wildt 2003.

Stelle den allgemeineren Begriff der »Lernendenzentrierung«. Für unsere Arbeitspraxis bedeutet dies, dass wir immer wieder versuchen, Lehren und Lernen aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten. Es geht hierbei um einen elementaren Perspektivenwechsel, der es erfordert, von der rein fachlichen Introvertiertheit (»Wie vermittele ich das Thema am besten?«) abzurücken und den Lernprozess in den Mittelpunkt zu stellen (»Was müssen die Lernenden tun, damit sie erfolgreich lernen?«). Dies impliziert eine stärkere Betonung konstruktivistischer gegenüber instruktiver Aspekte des Lernens.²⁴ Die Lehrpersonen sind weniger »Dozentin oder Dozent« sondern »Gestalterinnen und Gestalter« von Lernumgebungen. Es gilt, die Voraussetzungen der Lernenden mehr in den Blick zu nehmen, wie z. B. deren Vorwissen, Interessen, Lernpräferenzen, Bildungsbiographien oder kulturelle Hintergründe.

In unserem hochschuldidaktischen Alltag ist der Grundsatz der Lernendenzentrierung einer der stärksten und wichtigsten Grundsätze. Er zieht sich wie ein roter Faden durch unsere Angebote und Kooperationen.

4.7 Selbstbestimmtes Lernen

Es wurde eingangs geschildert, dass der Grad der Selbstbestimmung und individuellen Selbstgestaltung des eigenen, lebenslangen Bildungsweges ein zentraler Aspekt des lebenslangen Lernens ist. Menschen in Europa sind zunehmend damit konfrontiert, ihr Berufs- und Bildungsleben selbst vorausschauend planen zu müssen. Im hochschuldidaktischen Alltag bedeutet dies für uns, dass wir unseren Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Ziele, Arbeitsweisen, Absichten und auch impliziten Werthaltungen unserer Angebote transparent machen möchten. Die Möglichkeit, sich kritisch

²⁴vgl. Fleming 2011.

mit unseren Angeboten auseinanderzusetzen und sich bewusst zu ihnen zu positionieren, ist uns wichtig. Da unsere Angebote zumeist freiwillig sind, stellt sich zumindest die Frage der Selbst- und Fremdbestimmung nicht für unsere Arbeit, auch wenn es vermehrt äußere Anlässe gibt, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden (z. B. im Rahmen strukturierter Promotionsprogramme oder aus biographischen Wettbewerbsgründen). Wir haben hierauf ein besonderes Augenmerk und thematisieren diesen Aspekt auch in unseren Weiterbildungen bei Bedarf.

Bezogen auf die Hochschullehre gilt für uns, dass Studierende die Chance haben sollten, sich für ein Fach, ein Modul oder einen Studiengang möglichst aus freien Motiven und selbstbestimmt zu entscheiden. Neben dem Anspruch, dass wir eine zwangsfreie und demokratische Gestaltung der Hochschule unterstützen möchten, ist ein hohes Maß an Selbstbestimmung auch lernförderlich.²⁵

4.8 Erfahrungsnahes Lernen

Das Programm Lebenslangen Lernens zielt darauf ab, Bildungsprozesse enger mit dem Alltag, der Berufswelt und den Lebenserfahrungen in verschiedenen biographischen Phasen in Verbindung zu setzen. Erfahrungsnahes Lernen als Arbeitsgrundsatz bedeutet für uns, dass wir Lehrende dabei unterstützen möchten, eine Brücke zwischen der Lehrsituation und der alltäglichen Lebenswelt der Studierenden zu schlagen.²⁶ Erfahrungslernen ist also durchaus ein didaktisches Prinzip, das über die banale Feststellung, dass aus Erfahrungen gelernt wird, hinausreicht.²⁷ Erfahrungsnahes Lernen ermöglicht es besonders, dass vertiefte Auseinandersetzung mit

²⁵vgl. Deci und Ryan 1993; Prenzel 1996.

²⁶vgl. Iben 1998.

²⁷vgl. Fleming 2011.

Lernstoff stattfinden kann. Für unsere eigenen Bildungsangebote orientieren wir uns sehr stark an der Erfahrungswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die üblicherweise unmittelbar an eigenen Praxis-, Berufs-, Lehr- oder Lernerfahrungen arbeiten.

4.9 Individuelle Beratung, Begleitung, Coaching

Lebenslanges Lernen legt den Fokus zunehmend auf individuelle Prozesse, Persönlichkeitsentwicklung und die Berücksichtigung subjektiver Voraussetzungen. Dies schlägt sich in unserer Arbeit auf zweierlei Art nieder. Zum einen regen wir Lehrende an, sich mit ihrer Rolle als Lehrperson aus Perspektive eines Coaches oder Lernbegleiters zu beschäftigen.²⁸ Zum anderen ist die individuelle Arbeit mit Lehrenden in unserer täglichen Arbeit verankert.²⁹ Für uns erscheint es wünschenswert und ersichtlich, dass gerade im Bereich hochschuldidaktischer Weiterbildung eine persönlichere und individuellere Form der Arbeitsweise zunimmt. Wir sind davon überzeugt, dass Beratungs- und Coachingansätze, bzw. der Wandel von der Lehrperson zum »Lernbegleiter«, an den Hochschulen beständig wichtiger werden.

4.10 Kommunikatives Lernen

Wir teilen die Ansicht des Programms Lebenslangen Lernens, dass eine Hochschulausbildung auch die Grundlage für demokratische Teilhabe und aktive Staatsbürgerschaft legen sollte. Insofern nimmt jede fachliche Ausbildung auch einen kommunikativen Aspekt mit an Bord. Kommunikation stellt hier auf die Fähigkeit ab, sich reflektiert und selbstbewusst in öffentliche

²⁸vgl. Löhmer 20XX; Blom 2000.

²⁹vgl. Lehmann-Grube u. a. 2012.

Debatten einbringen zu können.³⁰ Akademikerinnen und Akademiker verfügen über ein hohes Potential, in ihren Betätigungsfeldern gesellschaftliche Entwicklungen zu beeinflussen. Sie verfügen über weitreichende Kompetenzen, die sie zur nachhaltigen, kreativen Mitgestaltung der Gesellschaft befähigen. Hierzu sollten sie sowohl motivational als auch sachlich befähigt werden.³¹ Wir ermutigen daher Lehrende, diesen Aspekt in ihren Lehrveranstaltungen nach Möglichkeit zu berücksichtigen, z.B. durch die Behandlung gesellschaftsrelevanter Aspekte im Fachstudium oder durch Service Learning.

4.11 Praxisorientierte Lehre

Studiengänge, insbesondere Master und Weiterbildungsmasterstudiengänge, richten sich zunehmend auf komplexe Praxisprobleme aus. Das Programm Lebenslangen Lernens erhebt die Praxisfelder zu einem wesentlichen Primat der Studiengangsgestaltung. Aber auch generell soll die Lehre stärker an praktisch relevanten Problemen ausgerichtet sein. Es gibt bereits seit Langem elabourierte Konzepte zum Problemorientierten oder Problembasierten Lernen,³² die Lernprozesse um komplexe, realitätsnahe Herausforderungen strukturieren. Auch wo solche Konzepte nicht etabliert sind oder geeignet scheinen, ist es uns ein Anliegen, die Praxisrelevanz der Lehre und Weiterbildung stark zu machen. Auch ist es von Wichtigkeit, dass in unserer Arbeit die methodischen, methodologischen und motivationalen Unterschiede zwischen angewandter Wissenschaft und Grundlagenforschung klar gezeichnet werden.³³ So möchten wir sicherstellen, dass der Unter-

³⁰vgl. Fleming 2011; Abdi, Ali a. & Carr, Paul R. 2013.

³¹vgl. Kißler 2007, S. 80 ff.

³²vgl. Kolomos, Fink und Krogh 2004; Marks und Thömen 2005.

³³Zur Abgrenzung von angewandter und Grundlagenforschung durch den Begriff der Sinn- oder Zweckeinheit Husserl (2004, §40, Beilage I).

schied zwischen »Wissenschaft für die Berufspraxis« und »Wissenschaft als Beruf« deutlich wird.

Praktisch gewendet heißt dies für unsere hochschuldidaktischen Bildungsangebote, dass sie nicht die Vermittlung systematischer Erwachsenenbildung oder Psychologie verfolgen, sondern das praktische Feld der Anwendung solchen Wissens in der je eigenen Lehre in den Mittelpunkt stellen.

4.12 Forschungsnahe Lernen

Im Zuge der wachsenden Studierendenzahlen ist es überholt, die universitäre Grundlagenforschung als primäres Berufsbild aller Akademikerinnen und Akademiker zu unterstellen. Dennoch ist die Einheit von Forschung und Lehre in der Form von forschungsnahem Lernen weiter auszubauen. Es ist didaktisch sinnvoll, Studierende in Forschungsprozesse mit einzubinden, so wie es Konzepte des forschungsnahe Lernens vorsehen.³⁴ Ziel ist es, die Verinnerlichung einer wissenschaftlichen Grundhaltung, die über die rein methodischen Fragen des Forschungsprozesses hinausreicht, zu erlernen.³⁵ Im Rahmen des Programms Lebenslangen Lernens ist vorgesehen, dass es einen Transfer zwischen akademischen Methoden und Inhalten und gesellschaftlichen Praxisfeldern geben sollte.

4.13 Interdisziplinarität und Wissenschaftstheorie

Hochschuldidaktische Praxis am Zentrum für Lehre und Weiterbildung ist immer interdisziplinär angelegt. Dies bedeutet, dass Lehre so gestaltet sein sollte, dass Studierenden der Blick in andere Wissenschaftsfelder ermöglicht und gleichzeitig für disziplinäre Unterschiede geschärft wird.³⁶

³⁴vgl. Huber 2004; Wildt 2002.

³⁵Zur wissenschaftlichen Einstellung vgl. Schütz (1962, S. 245 ff.) und Husserl (2014, S. 482).

³⁶vgl. Braun 2015a.

In der Fachlehre wird Interdisziplinarität oft nicht explizit thematisiert. Wir möchten dies durch unsere hochschuldidaktische Arbeit stärken (einen praxisorientierten Leitfaden hierzu bietet Blanckenburg 2005). Oftmals stellt die Vielfalt von vertretenen Studiengängen innerhalb eines Moduls Lehrende bereits vor die Herausforderung, der disziplinären Vielfalt didaktisch zu begegnen. Wir fördern Interdisziplinarität dann insbesondere auf drei Ebenen: als Reflexion auf methodologische Grundlagen, als Sensibilisierung für fachkulturelle Unterschiede sowie mit Hinweisen für die praktische Moderation interdisziplinärer Projekte.

Die Reflexion wissenschaftstheoretischer Grundlagen ist ein wichtiges Thema, sobald es um komplexe Praxisprobleme und die Zusammenarbeit von verschiedenen Disziplinen geht. In hochschuldidaktischen Maßnahmen werden deshalb Erkenntnisgrundlagen und unterschiedliche Wahrheits- und Geltungsbegriffe aufgeklärt. Darüber hinaus besitzt wissenschaftstheoretische Reflexion noch eine viel weitreichendere und grundlegendere Dimension. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach möchten wir Lehrende dazu anregen, dass auch die Lehrinhalte und Methoden einer wissenschaftskritischen Aufklärung unterzogen werden. Studierende sollen ihr eigenes Fach in den historischen Bedingtheiten verstehen lernen und Theorien wie Methoden im lebensweltlichen Kontext begreifen können.³⁷

4.14 Fachbezogene Kooperationen

Unsere hochschuldidaktische Arbeit wird im Alltag maßgeblich durch konkrete und individuell gestaltete Kooperationen mit Lehrenden oder Instituten geprägt. Dies ist unsere programmatische Antwort auf die Notwendigkeit, sich auf die komplexen Bedingungen von Lehre in den jeweiligen Situationen

³⁷vgl. Husserl 1954, S. 495–501.

»vor Ort« einzulassen.³⁸ Fachbezogene Kooperationen erfolgen zumeist an Schlüsselpunkten, wo besondere Bedürfnisse oder eine hohe Relevanz im Rahmen des universitären Profils das Engagement rechtfertigen. Zentrale Mittel stellen Konzepte des Team-Teaching, der Multiplikatoren- oder Supervision dar, mit deren Hilfe wir Lehrende aus den Fächern didaktisch weiterbilden. Wir erhoffen uns dadurch, die Grundsätze der Lehr- und Lerngestaltung in fachspezifischen Ausprägungen »vor Ort« zu stärken, auch wenn wir ressourcenbedingt keine dauerhafte, intensive Zusammenarbeit eingehen können.

4.15 Informelles Lernen

Mit dem Programm des lebenslangen Lernens wurde deutlich, dass Bildung nicht mehr nur institutionell erfolgen kann, sondern dass Bildung in allen Lebensphasen und Lebenssphären (lifelong and lifewide) erlangt wird. Lernen und Bildung sollten auch nicht mehr nur in institutionalisierten Formen anerkannt werden, sondern auch Lernen, das außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet, ist zu berücksichtigen. Uns ist es ein Anliegen, informelles Lernen bei Lehrenden systematisch einzubinden und in hochschuldidaktischen Kontexten anzuerkennen. Wir möchten dafür sensibilisieren, dass auch viele Studierende Kompetenzen mitbringen, die nirgendwo nachgewiesen oder aktenkundig einsehbar sind. Tendenziell werden Studierende mit nicht-formalen und alternativen Bildungswegen und Bildungsabschnitten in Zukunft zunehmen.³⁹ Dafür gilt es zu sensibilisieren, um auf didaktischer Ebene dieses Potential für Kreativität und Motivation zu nutzen. Andersherum ist es wichtig, die eigene Lehre auch auf informelle Lernprozesse hin zu betrachten.

³⁸vgl. Braun 2014.

³⁹vgl. Hof 2009, S. 20 ff., 68 ff.

4.16 Partizipationslernen

Das formulierte Ziel »Aktive Staatsbürgerschaft« des Programms Lebenslanges Lernens erscheint zuerst einmal schwer greifbar.⁴⁰ Nur einige geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Studiengänge nehmen naturgemäß das Erlernen staatsbürgerlicher Kompetenzen explizit in den Blick. Insofern muss die Frage lauten, ob und wie in technisch orientierten oder naturwissenschaftlichen Studiengängen solche Lernziele befördert werden können. Dieser Ansatz stellt nur bedingt auf Instruktion von politischer Bildung im engeren Sinne ab.⁴¹ Vielmehr wird davon ausgegangen, dass z.B. auch Studierende wichtige Kompetenzen zur politischen Beteiligung erwerben können, indem sie in reale Beteiligungsprozesse eingebunden werden. Insofern versuchen wir Lehrende dazu zu ermutigen, den Grad der Selbstbestimmung und Selbstermächtigung im Studium möglichst hoch zu gestalten, insbesondere wenn es um Aspekte geht, die diskursiv ausgehandelt werden können (z. B. in projektförmiger Lehre oder bei der Gestaltung von Lernumgebungen). Studierende aktiv in die Gestaltung von Lehr- und Lernszenarien einzubinden, bedeutet eine Öffnung von Beteiligungsstrukturen, in denen mit praktischer Relevanz Beteiligung erlebt und erprobt werden kann. Neben partizipativen Prozessen in der Lehre soll aber auch gleichzeitig ein längerfristiger Kulturwandel unterstützt werden. Hochschulen können durch die Öffnung ihrer Strukturen für ernste und reale studentische Partizipation zu praktischen Lernorten von demokratischer Partizipation werden. Je näher diese Partizipationsmöglichkeiten an Alltag und an den Interessen der Studierenden ausgerichtet sind, desto nachhaltiger wird der Lernprozess sein.

⁴⁰vgl. Abdi, Ali a. & Carr, Paul R. 2013.

⁴¹vgl. Kießler 2007; Braun 2007.

4.17 Mediale Kompetenz / E-Learning

Technologischer Wandel und Digitalisierung bewirken nicht nur verändertes Lehr- und Lernverhalten, sondern auch einen veränderten Umgang mit Informationen und Wissen. Hochschuldidaktische Praxis steht vor der Herausforderung, gemeinsam mit den Lehrenden einen Weg zu finden, sozialen und technischen Wandel in der Lehre kritisch wahrzunehmen und in die Gestaltung der Lehre zu integrieren.⁴² Dabei soll mediales Lehrhandeln nicht an der gelebten Lernrealität der Studierenden vorbei entwickelt werden. Dies ist eine Herausforderung, weil viele Digitalisierungsstrategien den direkten Kontakt und das unmittelbare Feedback zum Lerngeschehen erschweren. Um sowohl Lehrende als auch Studierende beim lernförderlichen Einsatz von und Umgang mit neuen Medien zu unterstützen, müssen wir selber mehr über die veränderten Lernbedürfnisse und Lernarten der »digital natives« erfahren. Dazu gibt es noch nicht viele Forschungsergebnisse. Sobald diese vorliegen, werden die daraus folgenden Maßnahmen auch im hochschuldidaktischen Kontext stärkeres Gewicht erhalten.

4.18 Feedbackkultur / Fehlerkultur

Für unsere hochschuldidaktische Arbeit legen wir zugrunde, dass eine unbedingte Wertschätzung der Lernenden sowie eine achtsame Fehler- und Feedbackkultur ganz zentrale Aspekte sind, um unsere Arbeit konstruktiv, verantwortungsvoll und effektiv zu gestalten. Dies bezieht sich auf Feedback zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch auf Feedback zwischen Lernenden untereinander. So kann es gelingen, Studierende und Lehrende respektvoll und nach demokratischen Prinzipien in der Entfaltung

⁴²vgl. Albrecht 2003; Schneckenberg 2009.

ihres Potentials zu unterstützen.⁴³ Wenige Dinge sind aus rein didaktisch-methodischer Perspektive so wirksam zur Steuerung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen wie gut platziertes Feedback und eine Arbeitsatmosphäre, die sowohl offenes Feedback als auch einen zwanglosen Umgang mit Fehlern erlaubt.⁴⁴ Somit ist dieser Grundsatz unserer Arbeit ein besonders wichtiger, der in nahezu allen unseren Maßnahmen eine zentrale Rolle spielt. Unsere Arbeit ist dadurch bestimmt, dass wir respektvoll und in einer konstruktiven Atmosphäre Rückmeldungen aus der Perspektive des Lebenslangen Lernens zur Lehr- und Lerntätigkeit geben.

5 Fazit

Wie die Grundsätze erkennen lassen, orientiert sich die hochschuldidaktische Arbeit in Stuttgart an den emanzipatorischen Aspekten des Programms zum Lebenslangen Lernen. Dies scheint auch nicht anders möglich, da Wissenschaft an sich immer emanzipatorisch und frei von ideologischen oder wirtschaftlichen Interessen sein sollte, um ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Lebenslanges Lernen kann unseres Erachtens dazu beitragen, die Bildungsunterschiede und damit auch die unterschiedlich verteilten Chancen auf ein gutes Leben auszugleichen - nicht nur im nationalen oder europäischen Kontext, sondern auch auf globaler Ebene. Dazu passen die Internationalisierungsbestrebungen der Europäischen Universitäten, dazu passen die immer häufiger eingerichteten interdisziplinären Forschungsvorhaben und auch die einzelnen intergenerationellen Projekte von Hochschulen. Nicht zuletzt fügen sich im Konzept des Lebenslangen Lernens auch die aktuell geförderten Projekte zur University Social Responsibility, Community Enga-

⁴³vgl. Rogers 2009.

⁴⁴vgl. Fengler 1998.

gement, World Citizenship und zum Service Learning zusammen, welche auch am Zentrum für Lehre und Weiterbildung umgesetzt werden.

6 Literatur

- Abdi, Ali a. & Carr, Paul R., Hrsg. (2013). *Educating for Democratic Consciousness. Counter-Hegemonic Possibilities*. 1. Aufl. New York: Peter Lang Publishing. ISBN: 978-1-4331-1710-7.
- Adick, Christel (2003). »Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender Perspektive«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (47. Beiheft), S. 86–104.
- Albrecht, Rainer (2003). »Internetgestützte Lehre. Herausforderung für die Hochschuldidaktische Weiterbildung«. In: *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen Handlungsformen Kooperationen*. Hrsg. von Ulrich Welbers. Blickpunkt Hochschuldidaktik 110. Bielefeld: wbv, S. 245–261. ISBN: 3-7639-3088-4.
- Berendt, Brigitte (2002). »"The Shift from Teaching to Learning". Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene«. In: *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik Schulreform und Hochschuldidaktik; Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber*. Hrsg. von Jupp Asdonk und Ludwig Huber. Dr. nach Typoskript. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Vorbemerkung: Ludwig Huber und die Aktualität des Themas. Weinheim, Weinheim und Basel: Dt. Studien-Verl und Beltz, S. 175–184. ISBN: 3-407-32034-5.
- (2009). »Academic Staff Development/ASD in the context of the Bologna Process - changing role(s)?«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 54–69. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- Biggs, John B. (2003). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 2. Aufl. Zu Lehrzielen: "Formulating and clarifying curriculum objectives", S. 34-55. Buckingham und Philadelphia PA: Society for Research into Higher Education und Open University Press. xii, 309. ISBN: 9780335211685.
- Blanckenburg, Christine von, Hrsg. (2005). *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen Projekte initiieren - Zusammenarbeit gestalten*. de. Ko-

- operationsmanagement. Christine von Blanckenburg ... Stuttgart: Steiner. Ill., graph. Darst. ISBN: 3-515-08789-3.
- Blom, Herman (2000). *Der Dozent als Coach*. Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis, HSW. Herman Blom. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand. graph. Darst. ISBN: 3-472-04425-X.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. 1st ed., 12th pr. Basiswerk zum Scholarship of Teaching and Learning. Princeton und NJ [u.a.]: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [u.a.] XIII, 147. ISBN: 9780787940690.
- Braun, Thorsten (2007). *Vom Rechtsbetroffenen zum mündigen Bürger durch partizipatives Lernen am Recht*. Marburg: Tectum-Verl. 119 S. ISBN: 3828892434.
- (2014). »Spezialisierung aufs Fach. Fachbezogene Hochschuldidaktik realisieren«. In: *Personal- und Organisationsentwicklung* (3/4), S. 71–74.
 - (2015a). »Applied Theory of Science in Higher Education Development«. In: *zlw working paper* (1). ISSN: 2363-8834.
 - (2015b). »Die Lehrsituation adäquat beforschen. Methodenintegrative Anregungen für hochschuldidaktische Begleitforschung«. In: *Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsoptimierung der Lehre an der Universität Stuttgart*. Hrsg. von Alfred Kleusberg u. a. Stuttgart, S. 152–166.
- Braun, Thorsten u. a. (2016). »Grundsätze hochschuldidaktischer Arbeit am Zentrum für Lehre und Weiterbildung«. In: *Personal- und Organisationsentwicklung* (3+4), S. 83–91.
- Deci, Edward L. und Richard M. Ryan (1993). »Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik«. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (39, 2), S. 223–238.
- European Ministers for Higher Education (18.05.2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London.
- (19.06.1999). *Bologna Declaration. The European Higher Education Area*. Bologna.
 - (28./29.04.2009). *Leuven Communiqué. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven, Louvain-la-Neuve.

- Fengler, Jörg (1998). *Feedback geben. Strategien und Übungen*. Beltz Weiterbildung. Jörg Fengler. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN: 3-407-36344-3.
- Finkenzeller, Hermann und Sabine Riemer (2013). *Kompetenz und Reflexion. Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen*. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL. ISBN: 978-3-940 562-97-5.
- Fleming, Ted (2011). »Models of Lifelong Learning. An Overview«. In: *The Oxford handbook of lifelong learning*. Hrsg. von Manuel London. Oxford library of psychology. Oxford: Oxford University Press, S. 29–39. ISBN: 9780195390483.
- Hager, Paul J. (2011). »Concepts and Definitions of Lifelong Learning«. In: *The Oxford handbook of lifelong learning*. Hrsg. von Manuel London. Oxford library of psychology. Oxford: Oxford University Press, S. 12–28. ISBN: 9780195390483.
- Härtig, E., Hrsg. (1972). *Weiterbildung. Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteter Studien* 5 (4).
- Hof, Christiane (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. ger. Bd. 664. Kohlhammer-Urban-Taschenbücher. Stuttgart: Kohlhammer. 205 S. ISBN: 978-3-17-019603-2.
- Huber, Ludwig (2004). »Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums«. In: *die Hochschule* (2), S. 29–49.
- (2009). »'Lernkultur' - Wieso 'Kultur'? Eine Glosse«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 14–20. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- (2014). »Scholarship of Teaching and Learning. Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben«. In: *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Hrsg. von Ludwig Huber u. a. 1. Aufl. Blickpunkt Hochschuldidaktik 125. Bielefeld: Bertelsmann, W, S. 19–36. ISBN: 9783763953059.
- Husserl, Edmund (1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. de. Hrsg. von Walter Biemel. Bd. 6. Husserliana. Hua. VI - Krisis. Den Haag: Martinus Nijhoff. xii + 558. ISBN: 90-247-0221-6.

- Husserl, Edmund (2004). *Einleitung in die Ethik. Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*. af. Hrsg. von Henning Peucker. Bd. 37. Husserliana. Hua. XXXVII. Dordrecht: Kluwer. xlv + 502. ISBN: 1-4020-1994-7.
- (2014). *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte, Metaphysik, späte Ethik ; Texte aus dem Nachlass (1908 - 1937)*. ger. Hrsg. von Rochus Sowa und Thomas Vongehr. Bd. 42. Husserliana. Dordrecht: Springer. 665 S. ISBN: 9789400768017.
- Iben, Gerd (1998). »Lebensweltorientierte Didaktik in der Universität?« In: *Über ein anderes Bild von Lehre*. Hrsg. von Ursula Fritsch und Bijan Adl-Amini. Blickpunkt Hochschuldidaktik 103. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 47–59. ISBN: 3-89271-812-1.
- Kißler, Leo (2007). *Politische Soziologie. Grundlagen einer Demokratiewissenschaft*. de. Bd. 2925. UTB. Leo Kißler. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. ISBN: 978-3-8252-2925-2.
- Kolomos, Anette, Flemming K. Fink und Lone Krogh (2004). *The Aalborg PBL model – progress, diversity and challenges*. Aalborg: Aalborg University Press. 402 S. ISBN: 9788773077009.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (30.10.2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel.
- Labhrainn, Iain Mac (2009). »From teaching to learning. Challenges for Academic Staff Development«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 42–52. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- Lehmann-Grube, Sabine K. u. a. (2012). *Lehrcoaching. Das Stuttgarter Modell*. Internes Manuskript zur Veröffentlichung vorgesehen. Stuttgart: Zentrum für Lehre und Weiterbildung.
- Löhmer, Cornelia (20XX). »Coaching für Lehrende! Ein neuer Weg hochschuldidaktischer Weiterbildung«. In: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten*. Hrsg. von Brigitte Berendt. Raabe : Nachschlagen - Finden. Berlin und Stuttgart: Raabe, S. 1–15. ISBN: 3-8183-0206-5.
- Marks, Frank und Doris Thömen (2005). »Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit«. In: *Neues*

- Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten.* Hrsg. von Brigitte Berendt. Bd. 1 00 02 01 (C 1.1). Raabe : Nachschlagen - Finden. Stuttgart: Raabe Fachverl. für Wissenschaftsinformation.
- Martensson, Katarina, Torgny Roxa und Thomas Olsson (2010). »Developing a Quality Culture through the Scholarship of Teaching and Learning«. In: *Higher Education Research & Development*, S. 1–13.
- Pfäffli, Brigitta Katharina, Hrsg. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen.*
- Prenzel, Manfred (1996). »Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium«. In: *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten.* Hrsg. von Joachim Lompscher. 1. Aufl. Aus dem Programm Huber: Psychologie-Forschung. Bern und Göttingen: Huber, S. 11–23. ISBN: 3-456-82725-3.
- Rapp, Sonja (2014). »Entscheidungshilfen zur Wahl der Prüfungsform. Eine Handreichung zur Prüfungsgestaltung«. In: *zlw working paper* (1). ISSN: 2363-8834.
- Rectors of European Universities (18.09.1988). *Magna Charta Universitatum.* Bologna.
- Reis, Oliver (2009). »Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik.* Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 100–120. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- Rogers, Carl R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen.* Bd. 8. München, Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag. ISBN: 978-3-497-01990-8.
- Schneckenberg, Dirk (2009). »Teaching and Learning 2.0. The Concept of eCompetence for Academic Staff«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik.* Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 148–172. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- Schütz, Alfred (1962). *Alfred Schutz Collected Papers I. The Problem of Social Reality.* en. Hrsg. von Maurice Natanson. Unter Mitarb. von H. L. van Breda. 1. Aufl. Bd. 11. Phenomenologica. Den Haag: Martinus Nijhoff.

- Spiekermann, Annette, Hrsg. (2013). *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis*. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Annette Spiekermann (Hg.) Bielefeld: Bertelsmann. ISBN: 978-3-7639-5193-2.
- The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees (16./17.02.2001). *Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*. Helsinki.
- Tremp, Peter (2009). »Hochschuldidaktische Forschungen. Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform«. In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik*. Hrsg. von Ralf Schneider. Blickpunkt Hochschuldidaktik 120. Bielefeld: Bertelsmann, S. 206–219. ISBN: 978-3-7639-3896-4.
- (2010). »Lehrpreise an Universitäten. Einleitung«. In: *"Ausgezeichnete Lehre!" Lehrpreise an Universitäten; Erörterungen - Konzepte - Vergabepaxis*. Hrsg. von Peter Tremp. Münster, München und Berlin: Waxmann, S. 13–23. ISBN: 978-3-8309-2304-6.
- Welbers, Ulrich und Johannes Wildt, Hrsg. (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bd. 116. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Ulrich Welbers ... (Hrsg.). AHD Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann. graph. Darst. ISBN: 3-7639-3310-7.
- Wildt, Johannes (2002). »"Forschendes Lernen" - Renaissance eines "Leitgedankens" für Studienreform? oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik«. In: *Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik Schulreform und Hochschuldidaktik; Festschrift zur Emeritierung von Ludwig Huber*. Hrsg. von Jupp Asdonk und Ludwig Huber. Dr. nach Typoskript. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Weinheim, Weinheim und Basel: Dt. Studien-Verl und Beltz, S. 167–173. ISBN: 3-407-32034-5.
- (2003). »"The Shift from Teaching to Learning". Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen«. In: *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext*. Hrsg. von Fraktion Bündnis 90 / Die Grünen im Landtag NRW. Düsseldorf, S. 14–18.

- Wildt, Johannes (2007). »Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik. ein Blick zurück nach vorn auf den Weg vom Lehrer zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen)«. In: *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik– ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006*. Hrsg. von Karin Reiber und Regina Richter. Berlin: Logos, S. 187–201. ISBN: 3832516522.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drs. 8639-08. Köln: Wissenschaftsrat. graph. Darst. ISBN: 978-3-935353-44-1.

7 Über die Autorinnen und Autoren

Herr *Thorsten Braun* arbeitet am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart. Als Soziologe und Hochschuldidaktiker unterrichtet er hochschuldidaktische Themen im Weiterbildungsangebot. Im Rahmen von Lehrcoachings betreut er Professorinnen und Professoren verschiedener Disziplinen. Besondere Arbeitsschwerpunkte sind hochschuldidaktische Begleitforschung, Wissenschaftstheorie, und Forschendes Lernen.

Frau *Dr. Edith Kröber* leitet seit 2009 das Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart. Sie koordiniert die Umsetzung der verschiedenen Programme zur Förderung des lebenslangen Lernens und der nachhaltigen Hochschulentwicklung gemäß der UN Ziele für Sustainable Development. Als Secretary General des European Universities Continuous Education Network (EUCEN) tritt sie besonders für die soziale Dimension und gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen in Europa ein.

Frau *Simone Loewe* absolvierte ein Studium der Philosophie und Germanistik und leitet gegenwärtig die Arbeitsstelle des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg (HDZ) an der Universität Stuttgart. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Gestaltung des hochschuldidaktischen Zertifikatprogramms und der Betreuung von Lehrportfolios.

Herr *Avni Qekaj* ist Pädagoge und Linguist und als Hochschuldidaktiker am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart tätig. Neben der Grundlagenausbildung von Lehrenden sowie der Betreuung von Professorinnen und Professorinnen im Rahmen von Lehrcoachings widmet sich Avni Qekaj insbesondere den Themen Evaluation, Medieneinsatz und

Onlineunterstützung in der Hochschullehre.

Frau *Sonja Rapp* studierte Erziehungswissenschaften und ist Mitarbeiterin am Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart. Sie führt dort hochschuldidaktische Grundlagenweiterbildungen durch und betreut Professorinnen und Professoren im Rahmen von Lehrcoachings. Besondere Arbeitsschwerpunkte sind die Betreuung studentischer Arbeitsgruppen und Prüfungsgestaltung an der Hochschule.