

“The Shift from Teaching to Learning” - Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen

Prof. Dr. Dr. h.c.
Johannes Wildt

Quelle: Fraktion Bündnis
90/ Die Grünen im Landtag
NRW (Hrsg.): Unterwegs
zu einem europäischen
Bildungssystem. Reform
von Studium und Lehre an
den nordrhein-
westfälischen
Hochschulen im
internationalen Kontext,
Düsseldorf September
2003

Diese Broschüre ist als
PDF-Datei im Internet
unter www.gruene.landtag.nrw.de - Publikationen
abrufbar.

Studienreform in neuen Studiengangssystemen geschieht – wie die Erfahrungen in den Hochschulen zeigen – nicht selten lediglich als Struktur- und Organisationsreform. Dies allein mag schon zu Verbesserungen führen, wenn das Studium dadurch an Übersichtlichkeit und Studierbarkeit gewinnt. Häufig unterbleibt dabei jedoch eine tiefer greifende inhaltliche und methodische Erneuerung in den Kernbereichen von Lehre, Studium und Prüfung. Wer lediglich „alten Wein in neue Schläuche“ füllt, verfehlt wirkungsvolle und nachhaltige Qualitätsverbesserungen. Eine tiefer greifende Reform, die auf dem

„Weg zu einem europäischen Bildungssystem“ auf eine Stufung und Modularisierung von Studiengängen abzielt, geht mit einer veränderten Sicht auf Lehren und Lernen in der Hochschule einher (vgl. Wildt 2001) – bzw. kann zumindest damit verknüpft werden. Dies gelingt allerdings nur, wenn der Prozess des Wandels nicht an der Oberfläche bleibt, sondern in den Kern der Lehr- bzw. Lernkultur hineinreicht. In den folgenden Thesen soll dieser Sichtwechsel eines „Shift from Teaching to Learning“ charakterisiert und in einigen wichtigen Dimensionen nachgezeichnet werden.

1. Lernen im Focus

Seit über einem Jahrzehnt ist, um eine Redewendung der UNESCO zu nutzen, weltweit von einem „Shift from Teaching to Learning“ die Rede (vgl. Berendt 1999, 2002). In dieser Redeweise drückt sich – wie in anderen Bereichen des „New Public Management“ – der Abkehr von einer Input-Steuerung des Bildungs- bzw. Hochschulsystems aus. Die in den Fachkulturen an Hochschulen zumeist herrschende Lehre, dass es im didaktischen Geschehen auf die „Content-Orientierung“, d.h. auf Darstellung und Vermittlung von Lehrinhalten ankommt, verliert zusehend an Einfluss. Der Sichtwechsel des „Shift from Teaching to Learning“ richtet den Blick dagegen auf die Ergebnisse des Lernens („Output-Orientierung“; „Learning-Outcomes“) und die Strategien, mit denen sie erreicht werden.

Der Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen, für den die Orientierung am „workload“, d.h. der studentischen Arbeitszeit, nur die äußere Seite darstellt, lässt sich mit folgenden didaktischen Merkmalen charakterisieren:

- Studierendenzentrierung (student centred approach), d.h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. -situationen und Lernberatung
- Ausrichtung des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen
- Beachtung motivationaler, volitionaler und sozialer Aspekte des Lernens
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien

Mit dem „Shift from Teaching to Learning“ werden Lehren und die Lehrkompetenz keineswegs funktions- oder anspruchlos. Im Gegenteil: Lehren wird neu kontextuiert und neu durch das Lernen hindurch gedacht. Aufgabe der Lehrenden ist es, Lehren auf Lernen zu beziehen, d.h. „lernförderlich zu gestalten“ (vgl. Wildt 2002a).

2. „Academic Learning“ – „Employability“ und „Citizenship“

Der Sichtwechsel vom Lehren zum Lernen geht einher mit einer Auseinandersetzung über die Relation zwischen Hochschule und Arbeitswelt oder allgemeiner zwischen Wissenschaft und Beruf bzw. Gesellschaft. Zwar bleibt die Referenz von Bildung bzw. Ausbildung auf das Bezugssystem der Wissenschaft bestehen. Bildung an der Hochschule vollzieht sich in diesem Sinne im „Medium der Wissenschaft“ (vgl. Asdonk u.a. 2002). Akademische Bildung wird jedoch –wie das folgende Schaubild zeigt – in Bezug zur Teilhabe an beruflichem und gesellschaftlichem Wandel gesetzt und nach ihrer Eignung gefragt, „Employability“, d.h. Beschäftigungsfähigkeit im Sinne einer generativen Kompetenz, die sich wandelnden Anforderungen innerhalb des Berufs zu bewältigen, und „Citizenship“ als Kompetenz zu entwickeln, aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben (vgl. Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003).

Zwar wird mitunter dagegen polemisiert, akademische Bildung überhaupt in solche Bezüge zu setzen. Kaum bestreitbar ist auf Grund

von sozialisationstheoretischen Erkenntnissen jedoch, dass in einer „Bildung im Medium der Wissenschaft“ Haltungen, Einstellungen und Handlungsmuster „ausgebildet“ werden, die in Arbeitswelt und gesellschaftlichem Leben wirksam werden. Strittig kann deshalb eigentlich nicht sein, dass sondern höchstens wie in der Studienreform „Employability“ und „Citizenship“ thematisiert wird. Stufung und Modularisierung von Studiengängen rücken diese Frage ins Blickfeld. Folgerichtig wird daher die Relationierung zwischen Studium und Beruf bzw. Gesellschaft selbst zum Gegenstand (hochschuldidaktischer) Gestaltung. Einmal abgesehen davon, dass die Aufmerksamkeit in der Studienreform häufig außerberuflicher gesellschaftlicher Bezüge außer Acht lässt und auf „Employability“ verflacht, stellt sich konsequent die Frage nach der Gestaltung dieser Relation. So ist es für den ganzen Zuschnitt eines Studiums von hoher Bedeutung, ob die Funktion des Studiums als

- „adaptive“, d.h. im Sinne einer Befähigung zur Anpassung an

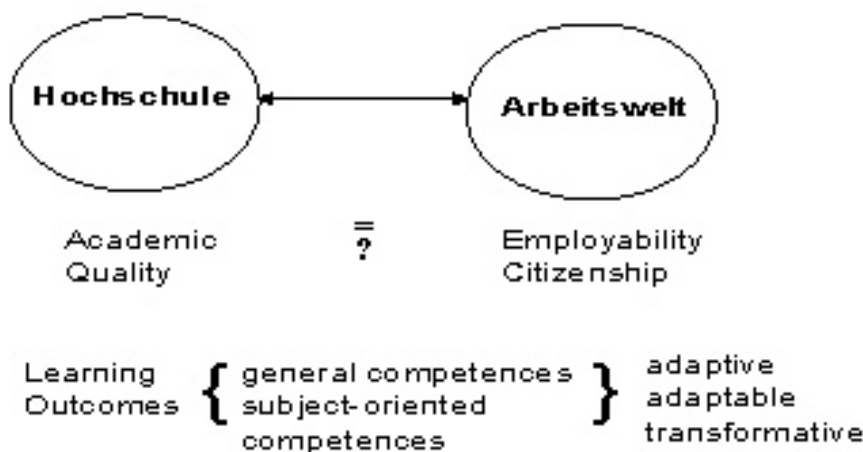
wechselnde Anforderungen aus Gesellschaft und Beruf

- „adaptable“, d.h. im Sinne einer Befähigung zur Anpassung der wechselnden Anforderungen an die eigenen Kompetenzen oder
- „transformative“, d.h. im Sinne einer Befähigung zur Mitwirkung an den Veränderungen in Beruf bzw. Gesellschaft interpretiert wird.

Je nach Funktionsbestimmung werden die „Learning Outcomes“ bzw. die „Competences“, um die es in Studium und Lehre geht, höchst unterschiedlich definiert.

An die Stelle einer Ausrüstung allein mit wissenschaftlichem Wissen tritt im Studium die Ausstattung mit Fähigkeiten hinzu, sich neues Wissen ständig „just in time“ anzueignen. Studium und Lehre werden infolgedessen an einem „life long learning“ ausgerichtet. Lebensbegleitendes Lernen besteht nicht nur in der ständigen Aneignung neuen Wissens sondern auch mit seinem Umgang. Dabei geht es immer wieder um erneute „Einstellung“ auf veränderte Situationen, Prüfung der Angemessenheit von Lernanforderungen und individuelle Auswahlentscheidung. Der Bedarf an Selbstregulation des individuellen Lernens nimmt zu: alles Herausforderungen an eine Studienreform, die zwar nicht an Stufung und Modularisierung von Studiengängen gebunden ist, sondern im Grundsatz alle Studienstrukturen betrifft, für die aber der „Weg nach Europa“ Handlungsperspektiven und Handlungsfelder eröffnet.

Learning Outcomes



3. „Tuning in Europe“. „Competences“ als „Points of Reference“

Für eine Studienreform im Sinne des „Shift from Teaching to Learning“ stellt sich in dieser Perspektive die Aufgabe, den „Learning Outcome“ zu definieren. Wie dies in einem breit angelegten Konsensprozess geschehen kann, zeigt das sog. „Tuning-Projekt“, in dem unter Beteiligung von über 100 europäischen Universitäten in sieben Studiengangsbereichen versucht wurde, die Vielfalt der Curricula durch die Verständigung auf „Competences“ abzustimmen. Auf diese Weise sollte über „Learning Outcomes“ Vergleichbarkeit hergestellt werden. „Tuning“ nicht über „Contents“, sondern „Learning Outcomes“ herzustellen, lässt den beteiligten Hochschulen ihre Unterschiedlichkeit („Diversity“), ihre „Freiheit“ und „Autonomie“, ihre eigenen Wege zu den gemeinsam geteilten Zielen zu gehen. In dem Abstimmungsprozess ist es in einer Art Experten-Delphi, einem mehrstufigen Verfahren der Befragung von Fachleuten aus Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Sektoren für die sieben ausgewählten Studiengänge, gelungen, sich auf übereinstimmendes Kompetenzspektrum zu verständigen.

Als gemeinsame Bezugspunkte („Points of Reference“) werden dabei „generic competences and skills“ („instrumental“, „interpersonal“ and „systemic“) und „subject specific competences and skills“ unterschieden. Die dem Tuning-Bericht entnommenen Listen geben einen ersten Überblick, der in den fachbezogenen Teilberichten studiengangsspezifisch konkretisiert wird:

Generic Competences (I) (highly important)

- capacity for analysis and synthesis (a)

- capacity to learn
- problem solving (a)
- capacity to apply knowledge in practice
- capacity to adapt to new situations
- focus on concern for quality (a)
- information management (a)
- ability to work autonomous (a)
- teamwork
- basic knowledge (a)
- will to succeed (a)

Generic Competences (II) (less important)

- understanding of cultures and customs of other countries (a-)
- appreciation of diversity and multicultural environment
- ability to work in an international context (a-)
- leadership (a-)
- research skills
- project design and management
- knowledge of a second language (a-)
- communicate with experts in other fields (a-)
- ability to work interdisciplinary (a-)

Subject-Specific Competences – First Cycle:

- show familiarity with the foundation and history of his/her major (discipline)
- communicate obtained basic knowledge in a coherent way
- place new information and interpretation in its context
- show understanding of the overall structure of the discipline and the connection between its sub-disciplines
- show understanding and implement the methods of critical analysis and development of theories

- implement discipline-related methods and techniques accurately
- show understanding of the quality of discipline-related research
- show understanding of experimental and observational testing of scientific theories

Subject-Specific Competences – Second Cycle:

- have a good command of a specialised field within the discipline at an advanced level
- be able to follow critically and interpret the newest development in theory and practice
- have sufficient competence in the techniques of independent research and be able to interpret the results at an advanced level
- be able to make an original, albeit limited, contribution within the canons of the discipline, e.g. final thesis
- show originality and creativity with regard to the handling of the discipline
- have developed competence at a professional level

Alle Zusammenstellungen sind dem Abschlussbericht des Tuning Projekts entnommen (TUNING Project, 2003, S. 30 ff) – (a) bedeutet dabei high achievement, d.h. nach der Experteneinschätzung in hohem Umfang realisiert, (a-) einen schwachen Realisierungsgrad.

Die Ergebnisse des Tuning-Projektes sind durchaus anschlussfähig an die in der bundesdeutschen Hochschuldidaktik in den letzten Jahren wieder verstärkt aufgenommene Debatte über Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen (vgl. Wildt

1997, 2002b, 2003a; Orth 1999, Knauf/Knauf 2003). Mittlerweile hat sich weitgehend durchgesetzt, das Konstrukt der Handlungskompetenz als Integration von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zu fassen.

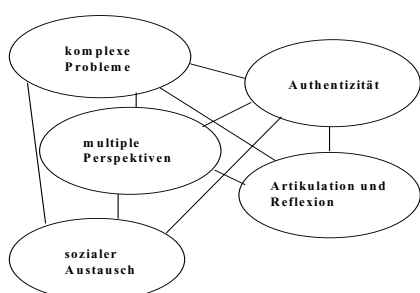
Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz entsprechen den „generic

4. Lernkonzepte

Praktisch umsetzbar wird eine solche Konzeption akademischer Bildung allerdings erst dann, wenn gezeigt werden kann, wie Lernprozesse gestaltet werden können, die zur Entwicklung dieser Kompetenzen führen: Eine Herausforderung, die die Hochschuldidaktik auf dem erreichten „state of the art“ anzunehmen in der Lage ist. An dieser Stelle müssen knappe Hinweise in schematischer Form genügen, die die komplexen didaktischen Bedingungsgefüge in lernpsychologischer Betrachtungsweise nur zusammenfassend andeuten können.

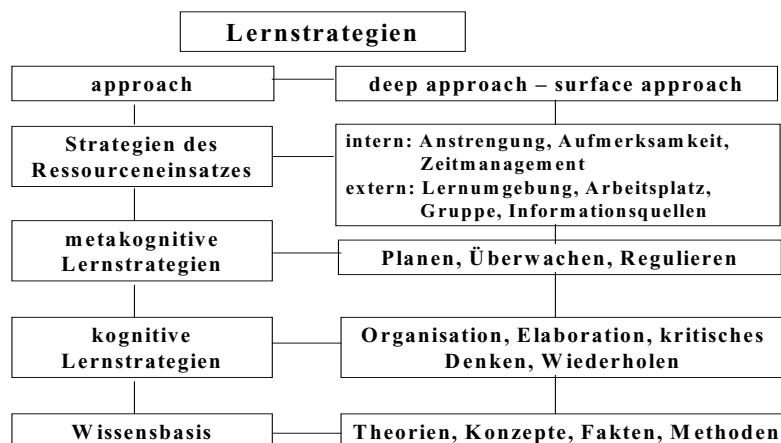
Einem kompetenzorientierten Ansatz ist ein Konzept „situierten Lernens“ angemessen, demnach sich Lernen im Sinne eines „deep approach“ auf komplexe Problemstellungen unter möglichst authentischen Bedingungen beziehen sollte, in der Problembearbeitung multiple Perspektiven einzunehmen erlaubt, in artikulierter Form Reflexion anregt und bevorzugt in sozialem Austausch stattfindet.

Situiertes Lernen



Eine lernpsychologische Fundierung geben kognitionspsychologische und (gemäßigt) konstruktivistische Ansätze, die auf selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen und darauf bezogene Instruktion abzielt (vgl. Wild 2000; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001).

Eine weitere Rekonstruktion, in der kognitionspsychologische Konzepte des Erwerbs von Lernstrategien (Wild 2000) zusammengefasst werden, gibt das folgende Schaubild wieder:



Wissenserwerb wird in dieser Rekonstruktion zwar in Abhängigkeit vom Aufbau fachlicher oder fachübergreifender Wissensdomänen gesehen, die durch die jeweiligen „contents“ (Theorien, Konzepte, Fakten, Methoden) definiert sind.

competences“ die zusammen mit den Fachkompetenzen als den „subject oriented competences“ Orientierungsmarken für ein umfassendes Bildungsprogramm in gestuften und modularisierten Studiengängen darstellen.

Die Aneignung des Wissens wird aber von Lernstrategien gesteuert. Auf einer ersten Ebene operieren kognitive Lernstrategien auf den jeweiligen Wissensdomänen, indem sie Wissen organisieren, elaborieren (anwenden), kritisch prüfen und wiederholen. Diese kognitiven Strategien werden durch den Einsatz metakognitiver Lernstrategien moderiert, die den Wissenserwerb planen, überwachen und regulieren. Der Einsatz von metakognitiven Strategien wiederum hängt von der Nutzung innerer (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeit- und Selbst-

management) und äußerer Ressourcen (Lernumgebung, Arbeitsplatz, Informationsquellen, sozialer Support) ab. Je nachdem, ob der Wissenserwerb mehr an Zusammenhängen und tiefergehenden Begründungen oder mehr an Überblick und

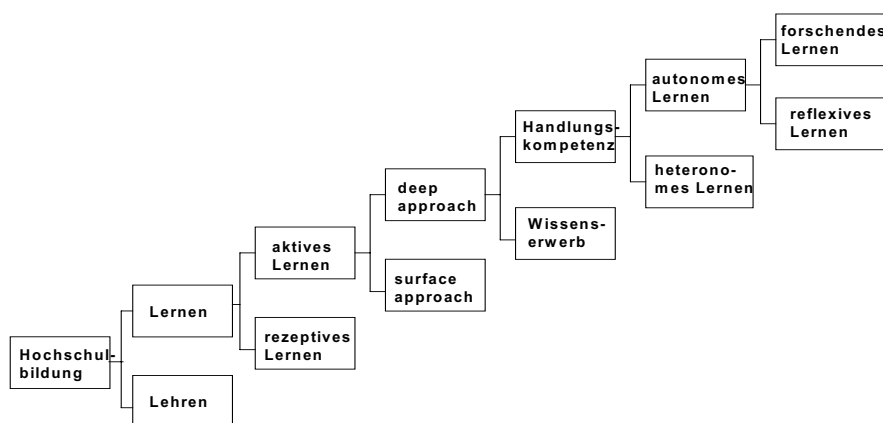
Fakten orientiert ist, spricht die Lernstrategieforschung von „deep“ oder „surface approach“. „Deep approach“ korreliert mit intrinsischer, „surface approach“ mit extrinsischer Motivation. Universitäre Bildungstraditionen bevorzugen einen „deep approach“. Eine am „deep approach“ orientierte Kompetenzkonzeption sollte insoweit in der Regel einer universitätsangemessenen Stufung und Modularisierung von Studiengängen unterlegt werden (vgl. Wildt 2001).

Universitäre Lernkulturen lassen sich jedoch nicht auf einzelne Lernkonzeptionen reduzieren. Um Vielfalt in Lernkulturen zu pflegen, erscheint es vielmehr angemessen, unterschiedliche Lernkonzepte im Zusammenhang zu betrachten. Das folgende Schaubild arbeitet mit Unterscheidungen, die in einem Stufungskonzept aufeinander bezogen werden:

Wenn man davon ausgeht, dass Hochschulbildung durch Lehren wie Lernen konstituiert wird, lassen sich

im Hinblick auf Lernen in einem ersten Zugriff rezeptives und aktives Lernen unterscheiden. Die Lernkultur an Hochschulen ist stärker durch rezeptives als durch aktives Lernen geprägt. Zwar wird man auch in Zukunft nicht auf rezeptives Lernen verzichten können. Der „Shift from Teaching to Learning“ zielt jedoch darauf, aktivem Lernen mehr Raum zu verschaffen. Aktives Lernen umfasst sowohl „surface“ als auch „deep approach“. „Bildung im Medium der Wissenschaft“ favorisiert allerdings eher einen „deep approach“. Beide Typen von Lernstrategien erstrecken sich auf Wissenserwerb und Aufbau von Handlungskompetenzen. Der Aufbau von Handlungskompetenzen kann einerseits unter Anleitung heteronom, andererseits in Selbstorganisation autonom erfolgen. Der Ausbildung von Fähigkeiten zur Selbstorganisation im autonomen Lernen schließlich dienen Konzepte forschenden und reflexiven Lernens. Die neuere hochschuldidaktische Gestaltungsforschung widmet sich insbesondere der zeitgemäßen Ausarbeitung dieser Lernkonzepte (vgl. Schneider/Wildt 2003; Wildt 2003b).

Ein gestuftes Lernkonzept



5. „Academic Staff Development“

Der „Shift from Teaching to Learning“ verlangt ein Umlernen der Lehrenden und der Hochschule als Organisation. Hochschulmitglieder sollten in die Lage versetzt werden, mit den gestuften und modularisierten Studiengängen kompetent umzugehen. Sie sollten in diesem Sinne ihre Lernkonzepte an den geforderten Kompetenzspektren und didaktischen Umsetzung orientieren. Der internationale Vergleich zeigt, dass Maßnahmen der hochschuldidaktisch inspirierten Personalentwicklung umso wirksamer werden, je mehr es ihnen gelingt, einen Wandel in den Lernkonzepten

der Lehrenden zu induzieren und so den „Shift from Teaching to Learning“ individuell zu vollziehen.

In der bundesdeutschen Hochschullandschaft sind erste Ansätze zu einer Personalentwicklung in dieser Perspektive sichtbar. Die Hochschuldidaktik hat dazu ein reichhaltiges Angebot an Weiterbildung und Beratung entwickelt und erprobt (vgl. Welbers 2002). Der Gesetzgeber des Landes Nordrhein-Westfalen hat die Hochschulen auf die Zielstellung verpflichtet, dem wissenschaftlichen Nachwuchs Qualifikationen im Bereich der Didaktik und im Wissen-

schaftsmanagement zu vermitteln (Hochschulgesetz NRW, § 8,3).

Wer die Backen aufbläst, sollte auch pfeifen. Die Hochschuldidaktik ist zu landesweiten Anstrengungen bereit, den Prozess des Wandels zu begleiten. Das hochschuldidaktische Netzwerk NRW wird im WS 2003/04 ein landesweites Angebot hochschuldidaktischer Weiterbildung und Beratung ins Netz stellen (Wildt 2003c). Hochschulen und Politik sind aufgefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen dazu bereitzustellen.