

Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen

Gabi Reinmann

1. Gründe für die Relevanz des Themas

Sich mit der Lehrkompetenz derer zu beschäftigen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, mag zunächst einmal aus mindestens zwei Gründen wenig Relevanz haben. Als erstes könnte man die kritische Frage stellen, ob die wissenschaftliche Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre an unseren Hochschulen überhaupt eine so große Bedeutung hat, dass man sich speziell um die dort Lehrenden Gedanken machen sollte. Als zweites könnte man auf die Idee kommen, dass diejenigen, die wissenschaftliche Weiterbildung anbieten, dazu ohne zusätzliche Unterstützung in der Lage sein sollten. Beide Gründe aber geraten schnell ins Wanken, wenn man sich damit etwas genauer auseinandersetzt.

Was die *Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung* an unseren Hochschulen betrifft¹, so ist diese hinsichtlich ihrer Quantität im Vergleich zur grundständigen Lehre in der Tat aktuell noch unterrepräsentiert (z.B. Hanft, 2009; Brämer & Heufers, 2010). Es ist jedoch gleichzeitig zu beobachten, dass das *Interesse* an der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl praktisch als auch wissenschaftlich im Kontext der Hochschulforschung wächst. Ein auf der Hand liegendes Argument für diese Zunahme an Interesse ist die demografische Entwicklung. Empirische Studien prognostizieren bereits eine Abnahme der Studierendenzahlen in grundständigen Studiengängen in einigen Jahren (Hanft & Knust, 2007). Dies macht es für Hochschulen möglich und notwendig, sich neue Zielgruppen zu erschließen, vor allem Personen, die bereits im Beruf stehen und sich wissenschaftlich weiterbilden wollen oder müssen. Eine wissenschaftliche Weiterbildung wird für zunehmend mehr Menschen auch deswegen relevant, weil die technische und wissenschaftliche Entwicklung unserer Gesellschaft zu immer komplexeren Berufsfeldern führt (vgl. Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2010). Schließlich gilt die wissenschaftliche Weiterbildung als eine eigene Stufe der Qualifizierung im Rahmen des Bologna-Prozesses, die jedoch in Deutschland noch vergleichsweise unterentwickelt ist (vgl. Faulstich, Graeßner & Schäfer, 2008).

Die Hoffnung, *Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung* würden bereits eine hohe Lehrkompetenz mitbringen, klingt auf der einen Seite berechtigt: Sollte man nicht davon ausgehen können, dass nur diejenigen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren, die das auch können? Oder ist es nicht sogar so, dass man von Fachleuten in der wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich erwarten kann, dass sie das, was sie wissen und können, aus ihrer Expertise heraus auch zu vermitteln in der Lage sind? Ich würde beide Fragen mit einem Nein beantworten: Angesichts der an vielen Hochschulen (noch) angespannten Betreuungslage und ausgeschöpften Lehrkapazitäten ist es keineswegs so, dass man in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vor allem nicht in allen Disziplinen und Lehrgebieten) quasi aus dem Vollen schöpfen und sich ohne weiteres der besten Forscher und Hochschullehrer bedienen kann. Aus einer fachlichen Expertise ergibt sich zudem nicht automatisch eine hohe Lehrkompetenz (vgl. Grammes, 2009), die insbesondere die speziellen Anforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung berücksichtigt. Diese nämlich unterscheiden sich sehr wohl von denen, die man in der grundständigen Lehre stellen muss (vgl. Schiefner, 2010). Darüber hinaus sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufig auch Experten aus außeruniversitären Kontexten eingebunden, die insgesamt über wenig didaktisches Wissen und Können und/oder über geringe Lehrerfahrung verfügen (Faulstich et al., 2008).

¹ Ich beziehe mich im Folgenden vorrangig auf die Hochschulen in Deutschland.

Bislang haben sich weder die Hochschulforschung noch die hochschuldidaktische Forschung um Fragen der Lehrkompetenz von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung intensiver gekümmert: Während die Hochschulforschung zwar die wissenschaftliche Weiterbildung als Gegenstand kennt und untersucht, dabei aber vor allem deren Organisation und weniger die Didaktik im Blick hat (z.B. Wilkesmann, 2010), konzentriert sich die hochschuldidaktische Forschung fast ausschließlich auf die grundständige Lehre (z.B. Battaglia, 2010). Didaktische Fragen und speziell die Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung fallen damit in eine Lücke, was ein weiterer Grund für die Relevanz des Themas ist.

2. Die Bedeutung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung

2.1 Lehrkompetenz als theoretisches Konstrukt

Kompetenzen gelten gemeinhin als Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen². Vor diesem Hintergrund umfasst Lehrkompetenz – unabhängig von der wissenschaftlichen Weiterbildung – (a) pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Planung, Entwicklung und Umsetzung von Lehre bzw. Unterricht in Schule, Hochschule oder Weiterbildung, (b) Inhaltswissen zum Gegenstand des Unterrichts und (c) persönliche Überzeugungen zum Lernen sowie zu Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens. Auf welchem Abstraktionsniveau man die Lehrkompetenz ausarbeitet und welche Akzente man dabei setzt, hängt in hohem Maße davon ab, unter welcher *Perspektive* man dieses Konstrukt betrachtet (vgl. Reinmann & Vohle, 2010): aus einer beruflichen Perspektive (Lehren als Gestaltungsprofession), aus einer Perspektive der Arbeitstätigkeit (Lehren als Wissensarbeit) oder aus einer genuin didaktischen Perspektive (Lehren als Lernförderung).

- *Lehren als Gestaltungsprofession*: Vor allem in der Lehrerbildung wird die Lehrkompetenz auch als Lehrexpertise bezeichnet. Damit bringt man zum Ausdruck, dass erfolgreiche Tätigkeiten von professionellen Lehrpersonen auf einem Wissen und Können beruhen, das diese in der Ausbildung systematisch erworben und durch praktische Erfahrung weiter entwickelt haben (Bromme, 2008, S. 159). Lehrkompetenz wird hier vorrangig aus der Sicht des Lehrens als Beruf bzw. als Profession definiert. In Bildungskontexten wie der Schule, aber auch der Hochschule und Weiterbildung, ist Lehren eine höchst komplexe Aufgabe, die Planungs- und Entwurfsprozesse, eine situative Umsetzung und (im besten Fall) eine abschließende Bewertung des eigenen Handelns im Hinblick auf die gesetzten Ziele umfasst. Man kann diese Aufgabe als *Designproblem* verstehen (Staub, 2004). Die Tätigkeit des Unterrichtens wird so gesehen zur Gestaltungsarbeit und der Lehrberuf zu einer Gestaltungs- oder *Designprofession* (vgl. Simon, 1999).
- *Lehren als Wissensarbeit*: Im Zusammenhang mit Fragen der Wissensgesellschaft werden die wachsenden Anteile vor allem wissenschaftlichen Wissens an Arbeitstätigkeiten unter dem Konzept der Wissensarbeit zu fassen versucht (z.B. Willke, 2001, Schauer & Wolff, 2009). Wissensarbeit ist *kein* Synonym für „Kopfarbeit“ in Abgrenzung zur Handarbeit. Vielmehr bezeichnet Wissensarbeit Tätigkeiten, die komplex und wenig planbar sind, immer wieder neue Anforderungen stellen, einen hohen Grad an Informiertheit, Koordination und Kooperation, aber auch Schaffung neuen Wissens und Kreativität erfordern. Lehrtätigkeiten lassen sich in das Konzept der Wissensarbeit relativ gut einordnen (Reinmann, 2008): Wer lehrt, hantiert mit „Wissen pur“, bereitet Informationen auf und gibt diese sowie sein eigenes Wissen weiter, kommuniziert und verändert es und trägt damit zum un abgeschlossenen Charakter des Wissens bei. Als Designprozess ist Lehren kreativ, gleichzeitig aber auch voller Überraschungen und Unwägbarkeiten. Zudem stützt sich das Lehren potenziell auf wissenschaftliche Erkenntnisse zum Unterricht.

² An der Stelle wird darauf verzichtet, die Diskussion um den Kompetenzbegriff nachzuzeichnen; siehe hierzu z.B. Reinmann (in Druck).

- *Lehren als Lernförderung*: Unter einer genuin didaktischen Perspektive interessiert Lehren vor allem in seinem Zweck und seiner Funktion als Lernförderung. Da Lehren kein Selbstzweck, sondern darauf ausgerichtet ist, dass andere infolge des Lehrens etwas lernen, kommen an der Stelle zahlreiche Formen und Qualitäten des Lernens ins Spiel, die im Unterricht angestrebt werden können (vgl. z.B. Terhart, 2009, Reinmann, 2011): Lernen kann sich darauf reduzieren, sich zu informieren. Lernen kann anspruchsvoller gemeint sein und darin bestehen, sich Wissen anzueignen, das man versteht und anwenden kann. Lernen kann bedeuten, Kompetenz zu entwickeln, um „echte“ Probleme zu lösen. Lernen kann schließlich zum Ziel haben, zum Experten in einer Domäne zu werden. Lehren hat je nach Lernziel und -qualität einen unterschiedlichen Stellenwert und Charakter.

Aus den drei Perspektiven auf das Lehren lässt sich folgern: (a) Lehrkompetenz umfasst erstens eine Expertise, die neben systematischem bzw. wissenschaftlichem Wissen viel Erfahrung verlangt und in ihrer Ausrichtung auf Gestaltungsaufgaben einen ganzheitlichen Charakter hat. (b) Lehrkompetenz umfasst zweitens Aktivitäten mit Bezug zum Konstrukt der Wissensarbeit, in denen nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch neues Wissen durch Lehrende und Lernende (und deren Interaktion) geschaffen werden kann. (c) Lehrkompetenz umfasst konkretes didaktisches Handeln, das man nur verstehen und sinnvoll konzipieren kann, wenn man den engen Bezug zu den vielfältigen Formen und Qualitäten des Lernens im Blick hat.

2.2 Lehrkompetenz als kontextspezifische Aufgabe

Man kann Lehrkompetenz als theoretisches Konstrukt unter verschiedenen Perspektiven allgemein betrachten. Als praktische Aufgabe ist zusätzlich ein kontextspezifischer Blick und damit die Frage notwendig, an welchem Bildungsort gelehrt und gelernt wird. Geht es um die wissenschaftlichen Weiterbildung, so kann man diesen Bildungsort z.B. bezogen auf die Lehrenden, den Gegenstand und die Lernenden (vgl. auch Schiefner, 2010) näher spezifizieren:

- Die *Lehrenden* in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind zu einem großen Teil, aber keineswegs ausschließlich, Hochschullehrer. Zu einem anderen Teil sind die Lehrenden Experten aus der außeruniversitären Forschung und Wirtschaft. Letztere haben mitunter wenig bis keine Lehrerfahrung und können auf keine entsprechenden Routinen zurückgreifen. Hochschullehrer dagegen verfügen oft nur über Erfahrung in der grundständigen Lehre und versuchen, die dortigen Routinen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu nutzen. Ihre Motivation, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung didaktisch zu engagieren, ist zudem eher als gering anzusehen (Kuhlenkamp, 2005).
- Der *Gegenstand* in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in manchen Aspekten dem Gegenstand in der grundständigen Hochschullehre ähnlich: Es geht in beiden Fällen um Wissenschaft bzw. um theoretische und empirische Erkenntnisse und Erkenntnisprozesse in einer Domäne. Allerdings zeichnet sich der Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung dadurch aus, dass er sich stärker und direkter auf Fragen und Herausforderungen in der außeruniversitären Praxis beziehen muss. Das hat Einfluss auf die Auswahl und Anordnung von Inhalten ebenso wie auf deren Aufbereitung (Dick, 2010).
- Die *Lernenden* in der wissenschaftlichen Weiterbildung schließlich bilden den größten Unterschied zur grundständigen Hochschullehre. Sie bringen besondere Voraussetzungen und Ziele mit: Teilnehmer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verfügen zum einen über Berufserfahrung und Berufswissen; außerdem erwarten oder erhoffen sie sich vom Lernangebot eine unmittelbare Unterstützung für ihre berufliche Tätigkeit (Grammes, 2009). Zum anderen liegt ihr eigenes Hochschulstudium in der Regel zeitlich mehr oder weniger lang zurück, sodass eine gewisse Distanz zum wissenschaftlichen Denken und Handeln vorhanden sein kann.

Aus den drei Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kontext für die Ausbildung und Umsetzung von Lehrkompetenz lässt sich schließen: Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mit der grundständigen Hochschullehre zwar einiges gemeinsam. Die Unterschiede aber sind deutlich: (a) Die Lehrenden bringen infolge ihrer Heterogenität unterschiedliche kognitive und motivationale Voraussetzungen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit und benötigen in der Folge auch eine jeweils andere Unterstützung. (b) Der Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung bewegt sich zwischen verschiedenen Referenzsystemen mit eigenen Wissensformen, stellt daher besondere Anforderungen an die Aufbereitung und Vermittlung, was wiederum besondere didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten einfordert. (c) Die Lernenden sind für die Hochschulen eine vergleichsweise neue Zielgruppe, auf die sich die Organisation und didaktische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erst noch einstellen müssen.

3. Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wer Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung fördern will, muss zunächst einmal eine Vorstellung davon haben, was diese bedeuten kann. Die vorangegangenen Überlegungen zu dieser Frage lassen sich wie folgt zusammenfassen: (a) Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann man als eine *eigenständige Expertise* verstehen, für deren Aufbau Lehrende sowohl spezielles Wissen benötigen als auch spezielle Erfahrungen sammeln (können) müssen. (b) Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann man über die Wissensvermittlung hinaus mit Möglichkeiten der Schaffung neuen Wissens in Verbindung bringen: Speziell in der Interaktion mit Lernenden und Wissenden aus der Praxis kann *Lehren als Wissensarbeit* auch Rückwirkungen auf die Forschung haben. (c) Infolge der unterschiedlichen Ausgangslagen an Wissen und Erfahrung seitens der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung muss man wohl davon ausgehen, dass das *konkrete didaktische Handeln* in der geforderten Vielfalt einer besonderen individualisierten Förderung bedarf. Mit diesem (ersten) Verständnis von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen im Folgenden noch einmal ein paar Argumente für *eigene* Förderkonzepte zusammengetragen und erste Ansatzpunkte für die Entwicklung solcher Konzepte erläutert werden.

3.1 Argumente für eigene Konzepte der Lehrkompetenzförderung

Gut begründete oder gar empirische Konzepte zur Förderung der Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es bis dato kaum. In der Folge stellt sich trotz der skizzierten Unterschiede zwischen den Anforderungen an die grundständige Hochschullehre einerseits und die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung andererseits die Frage, ob man nicht doch auch klassische hochschuldidaktische Maßnahmen heranziehen könnte, um die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu professionalisieren. Ein solcher (Aus-)Weg aber erscheint mir aus mindestens zwei Gründen nicht optimal:

- Zum einen kämpfen klassische hochschuldidaktische Fördermaßnahmen selbst mit zahlreichen Problemen, die man folglich in die wissenschaftliche Weiterbildung mit transportieren würde (z.B. Pötschke, 2004). Allem voran werden Lehrangebote zum Lehren Lernen speziell von Hochschullehrern (versus Nachwuchswissenschaftlern) eher schlecht angenommen. Das kann daran liegen, dass das Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Lehrkompetenz zu verbessern, gering ausgeprägt ist. Zudem gibt es immer wieder „Statusgruppenprobleme“, speziell wenn wissenschaftliche Mitarbeiter in der hochschuldidaktischen Weiterbildung tätig sind. Schließlich ist der chronische Mangel an Zeit anzuführen, welcher der Verbesserung der eigenen Lehrkompetenz entgegensteht. Ob diese Probleme auch bei Lehrenden aus außeruniversitären Kontexten auftreten, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden.

- Zum anderen berücksichtigen klassische hochschuldidaktische Fördermaßnahmen die skizzierten Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht, die sich aus dem Gegenstand, den Merkmalen und Erwartungen der Lernenden sowie der heterogenen Gruppe der Lehrenden ergeben (vgl. Dick, 2010). Angebote für Lehrende außerhalb der Hochschule gibt es in der Regel gar nicht, obschon gerade diese aufgrund mangelnder Lehrerfahrung ganz besonders Unterstützung bräuchten. Aufgrund der vergleichsweise geringen Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Universitäten mangelt es auch an Beispielen geeigneter Inhalte und Methoden, auf die man für didaktische Angebote zur Lehrkompetenzförderung zurückgreifen könnte.

Wenn also ein einfacher Transfer hochschuldidaktischer Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis auf die Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht sinnvoll erscheint, gilt es, *eigene* Konzepte zu erarbeiten bzw. dafür ein eigenes Forschungs- und Praxisfeld zu etablieren. Man kann zumindest die These wagen, dass sich dies in zweifacher Hinsicht lohnt: Ein erster Mehrwert ergibt sich schlichtweg daraus, dass die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung steigt. Ein zweiter Mehrwert besteht darin, dass positive Rückwirkungen auf die Lehrkompetenzförderung in der grundständigen Hochschullehre möglich sind, insbesondere mit Blick auf die im Bologna-Prozess geforderten berufsvorbereitenden Anteile im Studium. Zwar kann man genau diesen berufsvorbereitenden Anteilen durchaus kritisch gegenüberstehen (vgl. Reinmann, 2009). Wie sinnvoll und fruchtbar die Berücksichtigung möglicher beruflicher Anforderungen für die Hochschulbildung ist, entscheiden allerdings das Verständnis und die Ausgestaltung des Praxisbezugs im Studium.

3.2 Ansatzpunkte für eigene Konzepte der Lehrkompetenzförderung

Das bisher eher geringe Interesse an der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen hat dazu geführt, dass wir von einer konsensfähigen Definition, letztlich auch von einer tragfähigen *Idee von wissenschaftlicher Weiterbildung*, noch weit entfernt sind (vgl. Hanft & Teichler, 2007). Dieser konzeptionelle Mangel hat auch Auswirkungen darauf, wie man sich die Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorstellt. Ein erster Ansatzpunkt für eigene Konzepte in der Lehrkompetenzförderung besteht daher aus meiner Sicht darin, die wissenschaftliche Weiterbildung als eigenen Bildungskontext mit ihren besonderen Anforderungen sowohl in der Hochschulforschung als auch in der didaktischen Forschung explizit aufzunehmen und dort deutlich zu positionieren.

Da Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung als eigene Zielgruppe noch gar nicht richtig ins Bewusstsein getreten sind, findet man Vorschläge zu deren *Professionalisierung* nur spärlich (z.B. Jütte, 2008). Während es zahlreiche Konzepte zur Koordination und institutionellen Einbettung der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt (vgl. Wilkesmann, 2010), ist völlig unklar, wie man die Förderung der Lehrenden in diesem Bereich als Experten in ihrer jeweiligen Domäne organisieren soll. Ein zweiter Ansatzpunkt für eigene Konzepte in der Lehrkompetenzförderung könnte damit die Frage nach dem Zugang zu und der konkreten Organisation von Angeboten zur Kompetenzentwicklung für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sein.

Die genannten Defizite führen in der Folge dazu, dass weitgehend unklar ist, welche *didaktischen Szenarien* sowohl dem Gegenstand als auch den Lernenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht werden (z.B. Schiefner, 2010). Welche Inhalte und welche Methoden sich eignen, um Lehrende auf die wissenschaftliche Weiterbildung vorzubereiten, ist offen und bedarf eigener theoretischer und empirischer Studien. Ein dritter Ansatzpunkt für eigene Konzepte in der Lehrkompetenzförderung läuft folglich darauf hinaus, bezogen auf die angestrebten Lernformen und -qualitäten geeignete Taxonomien und Heuristiken für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erarbeiten, die dann als Gegenstand in Fördermaßnahmen zum „Lehren Lernen“ einfließen.

4. Mögliche Beiträge für eine eigene Lehrkompetenzförderung

4.1 Zur Idee der wissenschaftlichen Weiterbildung

Betrachtet man Universitäten im gesellschaftlichen Kontext, so ist die Annahme naheliegend, dass die wissenschaftliche Weiterbildung „zwischen“ dem akademischen und dem praktischen Feld liegt. Die Universität bildet die Grenze für die Wissenschaft, die man *über* die wissenschaftliche Weiterbildung für gesellschaftliche Ansprüche, genauer: für berufspraktische Ansprüche, stellenweise öffnen will. Diese häufig anzutreffende Sichtweise führt meiner Einschätzung nach zu einer Auffassung von wissenschaftlicher Weiterbildung, bei der wissenschaftliche Erkenntnis als *Ergebnis* in die Gesellschaft bzw. Berufspraxis „transportiert“ wird, um dort als Problemlösung genutzt zu werden. Genauso gut aber könnte man die wissenschaftliche Weiterbildung als zur Universität gehörig sehen, sodass man ein erweitertes akademisches Feld – eine Art epistemisches Feld – hätte. Diese Sichtweise würde zu einer anderen Auffassung von wissenschaftlicher Weiterbildung führen, bei der wissenschaftliche Erkenntnis als *Prozess* für Interessierte aus der Gesellschaft erfahrbar wird, um als Problemlösestrategie in der Berufspraxis genutzt zu werden. Die Gegenüberstellung dieser beiden Sichtweisen findet sich auf abstrakterer Ebene auch bei generellen Überlegungen zum Wesen der Wissenschaft. Man kann Wissenschaft als Aussagesystem betrachten ebenso wie als Tätigkeit (Poser, 1988, S. 32). Man kann bei der Betrachtung von Wissenschaft den Blick auf die Institution richten, aber auch auf die Art der Wissensbildung (Mittelstraß, 2010, S. 3). Geht es um den Stellenwert der Wissenschaft für Fragen der *Bildung*, findet sich in der Regel ein klares Bekenntnis für die prozessorientierte Sicht: „Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden (Huber, 1993, S. 166). Versteht man wissenschaftliche Weiterbildung als eine Form der wissenschaftlichen Bildung, ist einem Verständnis von Wissenschaft als Erkenntnisprozess und Problemlösestrategie Vorrang einzuräumen. Diese Idee von wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich dann auch in Konzepten der Professionalisierung der Lehrenden ebenso wie in didaktischen Szenarien für die Lehrkompetenzförderung wiederfinden.

4.2 Zur Professionalisierung der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Idee von wissenschaftlicher Weiterbildung, die diese in die Universitäten so integriert, dass das akademische zu einem epistemischen Feld wird, bringt eine weitere Chance bzw. Herausforderung mit sich: Die seit Humboldt beschworene „Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden“ ließe sich nun auch auf die *Lernenden* ausweiten, die *nicht* zur Gruppe der traditionell Studierenden gehören, sondern Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität sind. Genauso ließe sich diese Gemeinschaft um die *Lehrenden* erweitern, die nicht aus der Hochschule, sondern aus anderen Feldern kommen. Das mag auf der einen Seite „verklärt“ klingen, zumal da bereits in der grundständigen Lehre infolge der Massenuniversität, aber auch im Zuge des Bologna-Prozesses gerade die Idee einer hierarchiearmen Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernende in weite Ferne gerückt zu sein scheint. Auf der anderen Seite aber ist genau dieses Bild einer lernenden, an der Sache und Erkenntnis orientierten Gemeinschaft als Ideal für Bildungsprozesse an der Universität bzw. für eine Bildung durch Wissenschaft nach wie vor von Bedeutung (vgl. z.B. Sesink, 2003) und ist für alle Beteiligten mit Rechten und Pflichten verbunden:

Gehören die *Teilnehmer* der wissenschaftlichen Weiterbildung zur universitären Gemeinschaft der Lehrenden und der Lernenden, müssen sie das Recht haben, ihre Sichtweise in diese Gemeinschaft einzubringen. Gleichzeitig wäre damit aber auch die Pflicht verbunden, Wissenschaft nicht als bloßen Lieferanten für neue Problemlösungen zu betrachten, sondern diese als Prozess und Problemlösestrategie zu verstehen, zu erlernen und zu praktizieren. Die Lernenden müssen sich auf das epistemische Feld entsprechend einlassen.

Für die *Lehrenden* in der wissenschaftlichen Weiterbildung heißt das: Sie müssen Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung als Partner im Prozess der „Bildung durch Wissenschaft“ begreifen, die eigene Forderungen stellen, aber auch ihr Wissen und Können ebenso wie ihre Fragen und Ziele potenziell einbringen und damit neue Wissensprozesse (einschließlich Impulse für die Forschung) anstoßen können. Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung brauchen also eine ganz bestimmte *Haltung* in der Zusammenarbeit mit Teilnehmern der wissenschaftlichen Weiterbildung und diese erachte ich als Basis für deren Professionalisierung. Der Weg zu dieser Haltung aber dürfte unterschiedlich sein, je nachdem ob es sich (a) um Hochschullehrer handelt, die selbst Forschung an der Universität betreiben, (b) um außeruniversitär Forschende oder (c) um Experten aus der Praxis, die selbst nicht forschen. Dies wiederum führt mich zu der Annahme, dass die Förderung der Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf ganz *verschiedene* Ausgangsvoraussetzungen der Lehrenden abgestimmt sein muss, um erfolgreich sein zu können.

4.3 Zur Entwicklung didaktischer Szenarien für die wissenschaftliche Weiterbildung

Will man konkrete didaktische Szenarien für die Förderung der Kompetenzen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erarbeiten, lassen sich meiner Einschätzung nach drei Ausgangspunkte dafür aus dem bisher Zusammengetragenen heranziehen: das Verständnis von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die Merkmale der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und die für die wissenschaftliche Weiterbildung geeignete bzw. angestrebte Didaktik.

Didaktische Szenarien zur Förderung von Lehrkompetenz müssen zunächst einmal berücksichtigen, was man unter Lehrkompetenz überhaupt verstehen kann. In diesem Beitrag wurde vorgeschlagen, als Basis ein Verständnis von *Lehrkompetenz* heranzuziehen, das pädagogische und didaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lehrplanung, -entwicklung und -umsetzung, Inhaltswissen zum Lehrgegenstand sowie persönliche Überzeugungen in sich vereint. Letzteres lässt sich nach dem vorangegangenen Abschnitt (vgl. Abschnitt 4.2) als eine Haltung konkretisieren, der zufolge Wissenschaft vor allem als Erkenntnisprozess bildende Kraft hat und Lehrende und Lernende als Gemeinschaft daran arbeiten, Wissen weiterzugeben und weiterzuentwickeln. Die Besonderheiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, so der weitergehende Vorschlag, legen nahe, Lehrkompetenz zum einen als Expertise für Gestaltungsaufgaben zu verstehen, die neben Wissen viel Erfahrung verlangt. Zum anderen lässt sich Lehrkompetenz als eine Form der Wissensarbeit sehen, bei der Wissen bezogen auf vielfältige Lernziele und -qualitäten nicht nur vermittelt wird, sondern auch neu geschaffen werden kann (vgl. Abschnitt 2.1).

Des Weiteren müssen sich didaktische Szenarien zur Förderung von Lehrkompetenz auf die *Merkmale der Lehrenden* einstellen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Gruppe bilden, die sowohl kognitiv als auch motivational aufgrund ihrer Herkunft und Sozialisation äußerst heterogen ist (vgl. Abschnitt 2.2). Infolge dieser Heterogenität erscheint es unwahrscheinlich, einheitliche „Schulungskonzepte“ anbieten zu können, um das Ziel zu erreichen, neben didaktischem Wissen und Können im Allgemeinen die für eine wissenschaftliche Weiterbildung angemessene Haltung im Besonderen zu vermitteln bzw. deren Aufbau anzuregen und zu begleiten. Individualisierte Formen der Lehrkompetenzförderung aber laufen auf Coaching-Verfahren (vgl. z.B. Greif, 2008) sowie auf Verfahren hinaus, die den Lehrenden ein situiertes Lernen und die Möglichkeit eröffnen, ihre bisherigen Erfahrungen einzubringen (vgl. Huber, in diesem Band). Da die wissenschaftliche Weiterbildung für die Lehrenden in der Regel eine nebenberufliche bzw. zusätzliche Tätigkeit ist, sind zeitliche und örtliche Beschränkungen dieser Zielgruppen ebenfalls ein wichtiger Faktor, den man bei der Gestaltung didaktischer Szenarien im Blick haben muss. Der geschickte Einsatz digitaler Medien liegt hier entsprechend besonders auf der Hand (vgl. Reinmann & Vohle, 2010).

Schließlich spielt für die Entwicklung didaktischer Szenarien zur Lehrkompetenzförderung natürlich eine herausragende Rolle, wie man sich die *Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung* an sich vorstellen soll (vgl. Schiefner, in diesem Band). Diese wurde bislang nur indirekt über drei Aspekte thematisiert: (a) über die „Idee wissenschaftlicher Weiterbildung“, die für die Didaktik zumindest einen Rahmen liefert; (b) über den Gegenstand wissenschaftlicher Weiterbildung, der den Erkenntnis- und Verwendungszweck einschließt und logischerweise mit der Idee wissenschaftlicher Weiterbildung eng verbunden ist; und (c) über die Lernenden, die mit ganz bestimmten Voraussetzungen in eine Weiterbildung kommen, und einen wesentlichen Grund dafür bilden, warum man den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung anders konzipieren muss als den für die grundständige Lehre. Konkrete Vorstellungen und Modelle für spezifische Formen der Inhaltsaufbereitung und der Gestaltung von Methoden, die zusammen mit der Organisation der Lernprozesse die Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden, sind der Gestaltung didaktischer Szenarien für die Lehrkompetenzförderung gewissermaßen vorgelagert. Daher wurden diese auch als Ansatzpunkt für eigene Konzepte der Lehrkompetenzförderung genannt (vgl. Abschnitt 3.2).

5. Gründe für das Herantasten an das Thema

Der vorliegende Beitrag ist Ausdruck eines Herantastens an Antworten auf die Frage, wie man die Lehrkompetenz derjenigen fördern kann, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind. Dagegen konnte und wollte ich (noch) keine konkreten Vorschläge dafür liefern, wie solche Förderangebote im Einzelnen beschaffen sein könnten oder sollten. Es war mir vielmehr wichtig, in einem ersten Schritt deutlich zu machen, dass es sich lohnt, die Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung als eigenes Feld in der Hochschulforschung und didaktischen Forschung zu bearbeiten. In einem zweiten Schritt habe ich versucht, einen Beitrag dazu zu leisten, die (semantische) Bedeutung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu reflektieren, weil ich hier eine Lücke in der wissenschaftlichen Literatur sehe, die sich auf alle weiteren Aktivitäten auf diesem Gebiet auswirkt. Bezogen auf die mich eigentlich interessierende Frage der Förderung von Lehrkompetenz habe ich in einem dritten Schritt allenfalls den Weg für mögliche Antworten skizziert: Ich habe versucht zu begründen, warum ich eigene Konzepte überhaupt für notwendig halte, und wo man anfangen könnte, wenn man diese Konzepte entwickeln und dann natürlich auch erproben will. Erst in einem letzten Schritt habe ich mich bemüht, erste inhaltliche Ideen zu formulieren, die man als Beiträge zu einer, für die wissenschaftliche Weiterbildung spezifischen, Lehrkompetenzförderung bezeichnen kann. Auch diese blieben eher allgemeiner Natur.

Man mag ein solches Vorgehen als umständlich und am Ende als wenig befriedigend empfinden – zumal wenn man sich konkrete Empfehlungen dafür erwartet hat, wie man denn nun Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung dabei helfen kann, das Lehren zu lernen. Was also bringt ein solches „Herantasten“ in der Form, dass man das Thema eingrenzt, nach einer Verortung in der wissenschaftlichen Community sucht, theoretische Anker und empirische Erkenntnisse nach ihrer Eignung für die weitere Arbeit abklopft etc.? Es bringt kurzfristig womöglich Verwirrung, weil einem bei diesem Vorgehen Ziel und Inhalt eines Themas mitunter zu entgleiten drohen. Es liefert mittel- und langfristig aber eine tragfähige Legitimationsgrundlage und einen „Suchraum“ für Problemlösungen. Letztlich schützt es auch vor einem schnelllebigen Aktionismus, der irgendwelche Moden, vielleicht auch ökonomische Ansprüche an die wissenschaftliche Weiterbildung bedient, und daNN Gefahr läuft, an den Zielen von Wissenschaft und Bildung vorbeizugehen.

Literatur

- Battaglia, S. (2010). Quo vadis, hochschuldidaktische (Hochschul)Forschung? *Journal Hochschuldidaktik*, 1, 28-32.
- Brämer, M. & Heufers, P. (2010). Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 19. URL: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/19/braemerheufers/>
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 13-27.
- Faulstich, P. Graeßner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT*, 1, 9-18.
- Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2010). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 543-555). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, T. (2010). Vermittlungswissenschaft. Zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 146-164.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanft, A. & Knust, M. (2007). Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 37-86). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Teichler, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 23-36). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2009). Hochschulweiterbildung im internationalen Wettbewerb – Wie positionieren sich deutsche Hochschulen? In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 17-26). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (1993). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung: hochschuldidaktische Anmerkungen zu einem großen Thema. In H. Bauersfeld (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung: Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens* (S. 163-175). Münster: Waxman.
- Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, 4. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.
- Kuhlenkamp, D. (2005). Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 81-92). Münster: Waxmann.
- Mittelstraß, J. (2010). *Wissenschaftskultur – Zur Vernunft wissenschaftlicher Institutionen* (Festrede am 26. Februar 2010 anlässlich der Übergabe des Präsidentenamtes der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften). URL: www.leopoldina.org/fileadmin/user_upload/Rede_Mittelstrass.pdf
- Posner, H. (1988). Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel? In F. Edding (Hrsg.), *Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien* (S. 20-37). Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.

- Pötschke, M. (2004). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an der Universität Bremen. *Das Hochschulwesen*, 3, 94-99.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2010). Lehren lernen mit Web 2.0. In F. Siepman & P. Müller (Hrsg.), *Jahrbuch E-Learning und Wissensmanagement 2011* (S. 18-23). Bildung in Zeiten von Web 2.0. Albstadt: Siepman Media.
- Reinmann, G. (2008). Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. *Information, Wissenschaft & Praxis*, 59 (1), 49-57.
- Reinmann, G. (2009). Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum forschenden Lernen mit digitalen Medien. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 36-52). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Reinmann, G. (in Druck). Kompetenz – Qualität – Assessment. Hintergrundfolie für das technologiebasierte Lernen. Erscheint in M. Mühlhäuser, W. Sesink & A. Kaminski (Hrsg.), *Interdisziplinäre Zugänge zu technologiegestütztem Lernen*. Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2011). Studententext Didaktisches Design. München: Universität der Bundeswehr München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/studententext_dd_sep10.pdf
- Schauer, H. & Wolff, F. (2009). *Kriterien guter Wissensarbeit*. ICB- Research Report. URL: http://www.icb.uni-due.de/fileadmin/ICB/research/research_reports/ICBReport30.pdf
- Schiefner, M. (2010). Didaktik universitärer Weiterbildung – Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In U. Strate & O.-O. Kalis (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel* (S. 143-150). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung.
- Sesink, W. (2003). Bildung durch Wissenschaft – Wissenschaft durch Bildung. In K. Lengnink, S. Prediger & F. Siebel (Hrsg.), *Mathematik für Menschen. Festschrift für Rudolf Wille* (vervielfältigtes Manuskript).
- Simon, H. (1999). *The science of artificial*. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Staub, F.C. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3), 113-141.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 28-42.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Preprint vom März 2011

Erscheint in: M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann.