

debatten bei, indem sie deren internationalen Kontext sichtbar werden lassen. Der Sammelband zeigt aber auch in aller Deutlichkeit, dass man von einem einheitlichen europäischen Hochschulraum in puncto Qualitätssicherung noch weit entfernt ist. Nach der Lektüre des Buches wünscht man sich, dass das hier dokumentierte Projekt Zuwendungsgeber finden möge, die eine zeitliche Ausweitung und Fortschreibung in Richtung Längsschnittstudie möglich machen, denn viele der Länderberichte dürften heute schon von der reformpolitischen Wirklichkeit überholt worden sein.

Stefan Lange (Speyer)

Brigitta K. Pfäßli: Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Haupt, Bern u.a. , 2005. 287 Seiten, ISBN 3-258-06871-2, € 38,50

Silke Wehr (Hrsg.): Hochschullehre adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis. Haupt, Bern u.a. 2006, 208 Seiten, ISBN 3-258-06990-5, € 24,90

Thomas Stelzer-Rothe (Hrsg.): Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen. Merkur, Rinteln 2005, 400 Seiten, ISBN 3-8120-0641-3, € 44,80

Besprochen werden an dieser Stelle drei hochschuldidaktische Neuerscheinungen der letzten beiden Jahre, eine als Monografie, zwei weitere als Sammelbände vorgelegt. Keines der drei Bücher hat den Anspruch, ein wissenschaftliches Werk zu sein, vielmehr betonen alle Autoren bzw. Herausgeber, „praktische Hilfestellung“ (Pfäßli 2005, hinterer Klappentext), „konkrete Hilfsmittel (Wehr 2006, hinterer Klappentext), ein „Handbuch und Werkzeugkasten“ (so der Herausgeber der Reihe im Vorwort zu Stelzer-Rothe 2005) zu leisten bzw. bereitzustellen.

Brigitta Pfäßli versteht diese praktische Hilfestellung jedoch nicht als Rezeptesammlung, vielmehr ist es ihr Anliegen, durch „didaktische Konzepte (...) die individuelle Reflexion“ anzuregen, damit der Nutzer des Buches ein „eigene(s) Profil“ entwickeln kann (Pfäßli 2005, S. 16). Im ersten Teil der Monografie wird Lernen als zielorientierter, selbst gesteu-

erter Prozess mit hoher Selbstverantwortung eingeführt und beim Lehren ein objektivistisches von einem subjektivistischen Lehrparadigma unterschieden. Ersterem ordnet die Autorin die Vermittlung allgemeingültigen Wissens zu, Letzterem Kompetenzentwicklung und Erweiterung der Wahrnehmung.

Die Leitlinien der Hochschuldidaktik (Teil II) stellen das Primat der Praxis an die erste Stelle: Lehre hat sich an der aktuellen Situation und den zukünftigen Entwicklungen der Berufsfelder zu orientieren. Zu kontextuieren ist dieser Praxisbezug durch eine gezielte Auswahl des Wissens, das die Grundlage des jeweiligen beruflichen Handelns bildet. Wissen und Handeln verbindet Pfäßli über die Zielorientierung: auf unterschiedlichen Zielstufen werden Wissensaufbau und Handlungskompetenzen integriert. Diesen Teil abschließend wird die Bedeutung von eigenverantwortlichem und aktivem Lernen als Metaprinzip eingeführt, das dann an nachfolgenden Stellen des Buches weiter operationalisiert und methodisch präzisiert wird.

Teil III widmet sich den drei Ebenen der Entwicklung und Planung von Lehrveranstaltungen: Die Ebene des Studiengangs bildet gemeinsam mit der Modul- bzw. Kursebene die Stufe der Curriculumentwicklung; die Ebene der Lernprozesse ist dagegen als Unterrichtsplanung zu fassen. Hier findet sich „Didaktik vom Feinsten“: Das vielfältige Bedingungsgefüge von Hochschullehre wird dargelegt und erläutert, Module werden als lernförderliche Mesoeinheiten ausgeführt und die Planungselemente differenziert vorgestellt.

Die mikrodidaktische Ebene wird dann im IV. Teil des Buches „Gestaltung des Lernprozesses“ weiter entfaltet, in dem zunächst die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beleuchtet wird. Die beiden folgenden Hauptkapitel dieses Teils werden unterschieden in vermittlungsorientierte und handlungsorientierte Didaktik. Die vermittlungsorientierte Didaktik dient dem „Aufbau von stabilen Wissensrepräsentationen“ (S. 151), ist lernzielorientiert und bezieht sich auf „aktive und kommunikative Auseinandersetzung mit Inhalten“ (S. 153). Dazu wird ein Basismodell mit den drei Phasen, Aufbau der Lernbereitschaft, Verstehen des Wissens/Problems und Abschluss des Lernprozesses, entwickelt. Es folgt die ausführliche Beschreibung von Methoden für den Kontaktunterricht (Vorlesung, Impulsreferat, Lehrgespräch, Diskussion, Gruppenarbeit usw.), für den Kontaktunterricht kombiniert mit Selbststudium (Gruppenpuzzle, Studierforum) und für das begleitete Selbststudium

um (Lernteam-Coaching, Leittextmethode, Literaturstudium). In Abgrenzung zur vermittlungsorientierten Didaktik richtet sich die handlungsorientierte Didaktik auf Kompetenzziele. Durch eine handlungsorientierte Didaktik sollen die Wissensziele der vermittlungsorientierten Didaktik erweitert und ergänzt werden. Kern dieser vermittlungsorientierten Didaktik sind praxisorientierte Lernprozesse im Sinne einer vollständigen kognitiven Handlung. Hier werden komplexere problemorientierte Unterrichtsverfahren ausführlich dargelegt: Fallstudien, Projektmethode und problemorientiertes Lernen (POL/PBL). Abgerundet wird dieser vierte und letzte Teil des Buches mit je einem Kapitel zu den Themen Visualisieren, Beraten als Lehrhandlung, Lernnachweise und E-Learning.

Dieses Buch ist eine beeindruckende, innovative und lesenswerte Darstellung zur Hochschuldidaktik. Die Systematik der Abhandlung besticht dabei ebenso wie die theoriegeleiteten Ausführungen. Auch die lesedidaktische Qualität ist besonders hervorzuheben: Jedes Kapitel stellt zu Beginn einen Advance Organizer und am Ende eine pointierte Zusammenfassung bereit. Ganz besonders überzeugt Teil III mit einer überaus gelungenen und differenzierten Darstellung der unterschiedlichen Planungsebenen sowie Kapitel 13 und 14 aus Teil IV. Die Unterscheidung zwischen vermittlungs- und handlungsorientierter Didaktik ist aufschlussreich und anschlussfähig; die dazu vorgestellten Methoden überzeugen aufgrund ihrer Differenziertheit, präzisen Beschreibung und somit Anwendbarkeit. Einzig die Unterscheidung zwischen Wissens- und Kompetenzziele ist nicht ganz schlüssig begründet. Das Layout des Buches überzeugt durch Übersichtlichkeit, zahlreiche Schaubilder und Tabellen.

Silke Wehr stellt in ihrem Sammelband ausgewählte Modularbeiten des hochschuldidaktischen Ergänzungsstudiengangs der Universität Bern vor. Es handelt sich dabei um interdisziplinäre Beiträge von Lehrenden der Berner Hochschulen und der Universität Freiburg, die theoretische Grundlagen der Pädagogik, Lehr- und Lernforschung sowie der Organisationsentwicklung auf die eigene praktische Lehrtätigkeit übertragen. „Es handelt sich dabei nicht um einen wissenschaftlichen Zugang zum Thema Hochschullehre, sondern um gelungene Beispiele aus der Praxis, die Fachkolleginnen und -kollegen wichtige Impulse zur professionellen Gestaltung ihrer Lehrtätigkeit geben können.“ (S. 10)

Geordnet sind diese Beiträge nach den Themengebieten Planung und Entwicklung von Lehrangeboten, Methoden der Vermittlung, Betreuung von Studierenden, Assessments von Studierenden und Qualitätssicherung der Lehre. Jedem Themengebiet sind zwei bis drei Beiträge zugeordnet – mit Ausnahme des Abschnitts über die Betreuung, der lediglich einen Aufsatz beinhaltet. Versammelt sind hier Abhandlungen über spezielle (z.B. „Webbasierter Kurs in der Medizin“), ungewöhnliche („Titularprofessuren“ als Methode der Vermittlung) und elementare (z.B. Gruppenarbeiten als Lern- und Sozialform) Aspekte der Hochschullehre, Beratung und Betreuung der Studierenden.

Susanne Bruppacher sucht in ihrem Beitrag über „studentische Referate in Seminarveranstaltungen“ nach „Lösungsansätzen zu deren Verbesserung“ (S. 107-114). Zunächst stellt die Autorin eine Mängelliste für studentische Referate als Ist-Analyse auf. Diese reicht von schlechter Vortragsqualität bis zu „stockende(n) Diskussionen“ (S. 109). Als Gegenmittel legt die Verfasserin dieser Modularbeit einen kleinen Maßnahmenkatalog vor. Sie unterscheidet dabei zwischen vorbereitenden Maßnahmen, wie Einführung in die Lesetechnik, eine Posterausstellung über Unterrichtsmethoden sowie Modellverhalten der Seminarleitung, Vorgaben zur Ablaufstruktur (hier geht es um eine einheitliche Struktur für alle Stunden, z.B. ein Abstract der Textgrundlage vorab an alle Teilnehmer verteilen), und Motivationsförderung durch Feedback, Transparenz und aktuelle Beispiele. Diese Maßnahmen leuchten an sich ein; gleichwohl stellen sich Fragen nach Vollständigkeit und Systematik ihrer Anordnung: Warum besteht die Anleitung zur Vorbereitung von Referaten lediglich aus Lesetechniken und Unterrichtsmethoden? Wenn so grundlegende Verfahren wie Lesetechniken vermittelt werden, müssten auch weitere propädeutische Fragen behandelt werden, wie z.B. Gliederung, Strukturierung und Reduktion des Stoffes etc. Reicht es zur Strukturierung der Sitzungen aus, die Redezeit der Referenten/-innen auf 20 Minuten zu begrenzen und darüber hinaus den Methodeneinsatz vorzuschreiben? Steigert es wirklich die Motivation der Studierenden, wenn jede verwendete Methode ausführlich eingeführt, erklärt und legitimiert wird? Insgesamt wirkt dieser Beitrag eher wie ein – gleichwohl interessanter – Erfahrungsbericht als eine theoriegestützte Reflexion des eigenen durch die hochschuldidaktische Zusatzqualifikation veränderten Lehrhandelns.

Um die „Bewertung studentischer Referate“ geht es in dem Beitrag von Yves Cocard, in dem er Beurteilungskriterien entwickelt (S. 161-

166). Diese beziehen sich auf die Vorbereitung einerseits, auf die Durchführung des Referats andererseits. Für den gesamten Ablauf der Referate gibt es einen genauen vom Dozenten vorgegebenen Fahrplan, den der Autor im ersten Abschnitt darlegt: eine inhaltliche und didaktische Planung sowie das Handout müssen zwei Wochen vor dem Referat beim Lehrenden eingereicht werden, der dem Referenten dazu Rückmeldung gibt. Sowohl für die inhaltliche als auch für die didaktische Vorbereitung gibt es klare Vorgaben. Die Beurteilungskriterien im Hinblick auf die Referatsvorbereitung beziehen sich auf die Aspekte: fachliche Einarbeitung ins Thema, inhaltliche und didaktische Planung sowie Kommunikation mit dem Dozenten im Vorfeld (Einhalten der Abgabefrist und Reflexion der eigenen Planung). Bei der Durchführung werden die Aspekte Inhaltsauswahl und Zielsetzung, Strukturierung und Rhythmisierung des Lernens und die Gestaltung des Lernklimas und der Arbeitsatmosphäre bewertet. Die Evaluation am Ende der Veranstaltung ergab, dass diese klaren und transparenten Beurteilungskriterien für die Mehrzahl der Studierenden als Wertschätzung ihres Seminarbeitrags und förderlich für den eigenen Lernprozess erlebt wurden. „Einige wenige Studierende“ (S. 165) haben jedoch Probleme mit dem hohen Maß an Eigenverantwortung, die dieses Setting mit sich bringt. Leider macht der Autor keinerlei Angaben dazu, wie das Seminar evaluiert wurde und welche quantitative Verteilung zu erkennen war. Zusammenfassend bewertet der Autor transparente und begründete Beurteilungskriterien als „Kooperationsgrundlage zwischen Studierenden und Dozierenden“ (S. 165). Der Autor legt hier Beurteilungsmaßstäbe vor, die einerseits eine umfassende Einschätzung eines studentischen Referats erlauben, die andererseits für den Dozenten gut handhabbar und für die Studierenden überschaubar sind.

Dieser von Silke Wehr herausgegebene Sammelband ist ein wichtiger Beitrag, um Erträge hochschuldidaktischer Weiterbildung sichtbar, zugänglich und anschlussfähig zu machen. Der Band deckt eine breit gefächerte Themenpalette ab. Die einzelnen Beiträge bleiben jedoch sehr am vorgestellten Beispiel verhaftet und zeigen zu wenig auf, was an den einzelnen Seminarkonzepten verallgemeinerbar bzw. übertragbar ist. Theoretische Reflexion und die Kontextuierung mit hochschuldidaktischer Literatur wirken so eher oberflächlich. Dennoch mögen andere Hochschullehrende sicher den einen oder anderen hilfreichen Hinweis für ihre eigene Lehrpraxis finden.

Der Herausgeber des Kompendiums „Kompetenzen in der Hochschullehre“, Thomas Stelzer-Rothe, führt in seinen Sammelband über die Person des Professors/der Professorin ein, um schon eingangs zu verdeutlichen, dass Hochschullehre von der Originalität der handelnden Personen lebt und „DIN-Format-Hochschullehrer“ (S. 27) weder realisierbar noch wünschenswert sind. Deshalb lautet die Botschaft dieses Buches, „dass jeder an seinen Kompetenzen arbeiten kann und sein eigenes Profil entwickelt und durch seine Originalität die Hochschullehre befruchtet“ (S. 28). Diesem Intro folgen in Kapitel zwei die Grundlagen des Lernens und seiner Voraussetzungen, der Kommunikation und des Konfliktmanagements, in Kapitel drei Ausführungen zu Didaktik, Methodik und aktivierenden Methoden. Kapitel vier widmet sich der Umsetzung anhand von drei konkreten Veranstaltungskonzepten, Kapitel fünf der Prüfung und der Evaluation als Wirkungskontrolle von Hochschullehre. Kapitel sechs weist über die Didaktik im eigentlichen Sinne hinaus und thematisiert Hochschulen als lernende Organisationen. Der Band schließt mit Thesen „für einen produktiven Dialog“ (S. 394): In acht Leitsätzen wird der Ertrag des Bandes pointiert formuliert.

Jürgen Flender behandelt in Kapitel 3.1 ein Schlüsselthema des Bandes, die Didaktik der Hochschullehre. Zunächst nähert er sich definitiv dem Begriff Didaktik, um dann den didaktischen Handlungsspielraum auszuloten: Dazu zählen die eigenen Voraussetzungen der Lehrenden ebenso wie die der Studierenden. Ausführlich werden die didaktischen Planungselemente Ziele, Inhalte, Sozialformen, Methoden, Medien und die Verlaufsplanung und -gestaltung vorgestellt. Es folgt eine Kurzbeschreibung unterschiedlicher didaktischer Ansätze, wie Anchored Instruction und Cognitive-Apprenticeship. Das Kapitel schließt mit Hinweisen dazu, wie der didaktische Handlungsspielraum erschlossen und erweitert werden kann. Nicht allein das Thema macht diesen Teil des Bandes zu seinem Herzstück, sondern vor allem die Qualität seiner Bearbeitung. Auf ca. 45 Seiten wird gleichermaßen umfassend, differenziert und komprimiert in die Allgemeine Didaktik eingeführt und diese für die Hochschullehre anschlussfähig gemacht.

Einem bisher in der hochschuldidaktischen Literatur noch unterbelichteten Thema nehmen sich Wilfried Jungkind und Christian Willems in Kapitel sechs an: „Vom Leidbild zum Leitbild – Fachbereiche als Lernende Organisation“ (S. 366). Ein mutiges Unterfangen angesichts der Einschätzung der Rezensentin, dass Hochschulen Organisationen sind,

die ihr Wissen nur sehr begrenzt auf sich selbst anzuwenden vermögen! Wie Organisationen auf Veränderungen reagieren, wird anhand des Sieben-Phasen-Modells von Lutz von Rosenstiel beschrieben. Organisationsentwicklung wird hier konkret für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in Fachbereichen durchdekliniert. Die Autoren stellen ausgewählte Tools für die Ist- und Soll-Analyse in Fachbereichen vor wie moderierter Workshop, Zukunftswerkstatt und SWOT-Analyse. Anhand des konkreten Beispiels eines Organisationsentwicklungsprozesses wird der Einsatz der Szenariotechnik erläutert. Wie solche Prozesse auf ihre Nachhaltigkeit überprüft werden können, zeigt das letzte Teilkapitel über Fachbereichsevaluation auf. Dieser Aufsatz ist ein höchst innovativer Beitrag zur hochschuldidaktischen Diskussion und Praxis; er erweitert den Fokus auf Lehren und Lernen um die Perspektive auf deren Rahmenbedingungen und ihre Veränderung.

Dieser Band ist eine Fundgrube für alle, die es genauer wissen wollen. Die Bandbreite der Themen macht ihn zu einer „runden Sache“. Beeindruckend sind die differenzierten Ausführungen zu jedem Thema: solide gearbeitet und verständlich aufbereitet. Hilfreich sind auch die ausführlichen Literaturangaben am Ende jeden Kapitels. Bereichert wird das Buch durch zahlreiche Schaubilder und Grafiken.

Karin Reiber (Tübingen)

Heike Kahlert, Barbara Thiessen, Ines Weller: Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen. VS Verlag, Wiesbaden 2005. 312 Seiten, ISBN 3531-14522-3. € 39,90

Interdisziplinarität war für Frauen- und Geschlechterforschung von Anfang an wichtig. Ihre Positionierung gegen fachliche und disziplinäre Engführungen hat heute mit der Institutionalisierung von (inzwischen fast 30) Zentren für Geschlechterforschung und Gender Studies Studiengängen neue Organisationsformen gefunden. Zeit für das „Zentrum für feministische Studien, Frauenstudien – Gender Studies“ (ZFS) der Universität Bremen bisherige Erfahrungen zu resümieren und mit der Diskussion um Transdisziplinarität rund um „Wissensgesellschaft“ und „Bologna“ zu