

Käthi Theiler-Scherrer

Kriterien kompetenzorientierter Hochschuldidaktik in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als Beitrag zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln

Hochschullehre leistete bisher hauptsächlich einen Beitrag zum Wissensaufbau bei Studierenden. Der Transfer, also die Vorbereitung auf ein anspruchsvolles Berufsfeld ist damit noch nicht gewährleistet. An einem Beispiel aus der Konsumbildung wird aufgezeigt, wie Kriterien einer kompetenzorientierten Didaktik das Zusammenspiel von Wissen und Handeln unterstützen und welche Rolle Dozierende und Studierende übernehmen müssen.

Schlüsselwörter: kompetenzorientierte Lernaufgaben, Fachwissenschaft, aktive Studierende, prozessbegleitende Dozierende

1 Einführung

Damit es bei Studierenden nicht beim „trägen Wissen“ bleibt, muss in der Hochschullehre mehr als nur der Wissensaufbau fokussiert werden. Auch wenn Studierende beispielsweise viele Fakten zum Fairen Handel kennen und wichtig finden, handeln sie nicht zwingend danach und kaufen mit Fairtrade ausgezeichneten Fruchtsaft. In der Ausbildung von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen wird nach Bologna eine Kompetenzorientierung verlangt. Wenn es um Kompetenz geht, ist Wissen in Verbindung mit Können gefordert. Es geht also darum, dass Wissen für Handlungsentscheidungen genutzt werden kann. Studierende sollen zum Beispiel in Konsumsituationen die Anwendung des Wissens zeigen können. Sie können also beispielsweise beschreiben und begründen wann und warum sie gelegentlich den Fairtrade Orangensaft kaufen oder nicht. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Wissen zum Handeln führt. Damit von Kompetenz gesprochen werden kann, müssen laut Klieme et al. (2003) sieben Facetten berücksichtigt werden: Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation. Unter anderem beinhaltet demnach Kompetenz die Facetten Wissen, Können und Handeln. Es soll auf vorhandenes Wissen mit seinen Präkonzepten aufgebaut und neues Wissen beschafft werden. Können soll sich äussern, indem situationsbezogene Handlungsentscheidungen getroffen werden und beim Handeln soll auf bestehende Fertigkeiten zurückgegriffen werden. Wissen und Handeln wird in den folgenden Ausführungen dem Wissen und Können im Sinne der Kompetenzorientierung mit allen Facetten gleichgesetzt.

2 Mehr als nur Wissensaufbau – ein Beispiel

Baumert & Kunter (2006) unterscheiden bei der professionellen Handlungskompetenz im Lehrberuf zwischen verschiedenen gleichwertigen Wissensbereichen. Dazu gehört nebst dem pädagogischen Wissen und dem fachdidaktischen Wissen auch das Fachwissen. In allen Wissensbereichen sollen immer Wissen und Können verbunden werden. So ist auch in der Fachwissenschaft mehr als nur Wissensaufbau gefragt.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Kriterien einer kompetenzorientierten Didaktik in Hochschulveranstaltungen der Fachwissenschaft umgesetzt werden können. Ziel ist, nicht nur den vertikalen Lerntransfer zu berücksichtigen, also nicht nur den sachlogischen und systematischen Wissensaufbau zu ermöglichen. Vielmehr geht es auch darum, den horizontalen und lateralen Lerntransfer zu integrieren. Dies bedeutet, dass die Studierenden in Anwendungssituationen mit dem Wissen etwas anfangen sollen und auch in überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. Dadurch erst wird das Zusammenspiel von Wissen und Handeln unterstützt (vgl. Lersch, 2010).

Das Beispiel aus einer fachwissenschaftlichen Veranstaltung zur Konsumbildung wird vorgestellt und nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik analysiert.

2.1 Wissen und Handeln zu Konsumtypen und Lebensstil

Die Veranstaltung soll den Lernprozess der Studierenden zu folgender Kompetenz initiieren und begleiten:

Ich kann die Wechselwirkung zwischen dem privaten Haushalt und der sozialen Marktwirtschaft analysieren und meine Einflussmöglichkeiten als Konsument oder Konsumentin erkennen.

Die Kompetenz fokussiert verschiedene Wissensaspekte und lässt sich somit in verschiedene Teilkompetenzen aufschlüsseln. Die folgende Abbildung (vgl. Tab. 1) zeigt von unten nach oben den Wissensaufbau und die dazu ausgewählten Themenschwerpunkte mit Bezug zu den formulierten Teilkompetenzen. Die Studierenden sollen beginnend mit Stufe 1 bis Stufe 3 Wissen aufbauen und die Teilkompetenzen entwickeln um zur oben formulierten Konsumkompetenz zu gelangen.

Tab. 1: Wissens- und Kompetenzaufbau

Wissensaufbau	Themenschwerpunkte	Teilkompetenz
Stufe 3	Einflussmöglichkeiten der privaten Haushalte beurteilen und Konsumentscheide treffen	Ich kann im Alltag verantwortungsvoll konsumieren

Private Haushalte	Private Haushalte als Konsumenten und Produzenten wahrnehmen	
Stufe 2 Konsument Konsumentin	Auswirkungen von Bedürfnissen auf den Markt erkennen und den Einfluss der Akteure auf die Konsumierenden einschätzen Konsumtypen und Lebensstile analysieren Bedürfnisse und Bedarf von Konsumierenden einordnen	Ich kann die Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Konsumierenden und dem Wirtschaftskreislauf erklären
Stufe 1 Akteure im Wirtschaftskreislauf	Rolle der Akteure analysieren und diskutieren Akteure im einfachen und erweiterten Wirtschaftskreislauf darstellen	Ich kann Mechanismen des Wirtschaftskreislaufs erklären

Zum systematischen Wissensaufbau (vgl. Tab.1) bietet die Dozentin in den Präsenzveranstaltungen entlang der Themenschwerpunkte Inputs und fachbezogene Filmbeiträge an. Zudem stellt sie ausgewählte Literatur und Links zur individuellen Vertiefung zur Verfügung. Die Studierenden bekommen anschliessend jeweils die Gelegenheit mittels Lernaufgaben „mit dem Wissen etwas anzufangen“ (Lersch, 2010, S. 10). Die Aufgaben, bei denen es um die Erarbeitung oder das Üben geht, beziehen sich auf wesentliche Anwendungssituationen. Damit sollen die Studierenden Wissen und Handeln in Zusammenhang bringen und die Teilkompetenzen (vgl. Tab. 1) entwickeln.

Tab. 2: Ausgangslage für die Lernaufgabe

Themenschwerpunkt	Anwendungssituation	Teilkompetenz
aus Stufe 2 Konsumtypen und Lebensstile analysieren	Sie beobachten das steigende Angebot auf dem Getränkemarkt und analysieren die Gründe.	Ich kann die Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen der Konsumierenden und dem Wirtschaftskreislauf erklären

Das nun folgende Beispiel bezieht sich auf die Stufe 2 des Wissensaufbaus und die entsprechende Teilkompetenz (vgl. Tab. 1). Der vorangegangene Wissensaufbau zu den Akteuren des Wirtschaftskreislaufes (Stufe 1) und die entsprechende Teilkompetenz werden bei der Kompetenzentwicklung auf Stufe 2 miteinbezogen. Zu Beginn der Veranstaltung steht der Wissensaufbau im Zentrum. Dazu stellt die Dozentin in ihrem Input verschiedene Zugänge zum Thema Bedürfnisse und Bedarf von Konsumierenden dar. Sie erläutert die Sinus Milieus und das Prinzip von

Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik

Demoscope¹, die Lebensstil- und Konsumtypen erforschen und darstellen. Anschließend stehen den Studierenden zu den Themenschwerpunkten der Stufe 2 Lernaufgaben zur Verfügung. Hier haben die Lernaufgaben nicht die Funktion der Erarbeitung von neuem Wissen, sondern die Funktion des Übens (Luthiger, 2012). Ausgeführt wird exemplarisch die Übungsaufgabe zum Schwerpunkt „Konsumtypen und Lebensstile analysieren“ (vgl. Tab. 2). Diese bezieht sich auf das oben genannte Fachwissen und stellt den Bezug zu einer Alltagssituation der Konsumierenden und damit zur Anwendungssituation her. Konsumtypen, entsprechend der beiden Modelle von Sinus und Demoscope, lassen sich sehr gut am Beispiel des Getränkemarktes analysieren. Der Konsum von Getränken ist für Studierende wie Jugendliche alltäglich. Das Marktangebot ist für sie einfach zugänglich und bedeutsam. Die Studierenden sollen das Fachwissen aus der Perspektive der Anwendungssituation Getränkemarkt (vgl. Tab. 2) intelligent üben (vgl. Lersch, 2010). Ziel ist es, den Aspekt „Zusammenhänge zwischen den Konsumtypen mit ihren Bedürfnissen und dem Marktangebot“ der Teilkompetenz zu entwickeln.

Tab. 3: Vorbereitungsauftrag

Konsumtypen am Beispiel des Getränkekonsums (Vorbereitungsauftrag)

Lösen Sie vor der Veranstaltung vom folgende Aufgaben.

- Wie sieht Ihr persönlicher Getränkekonsum aus. Welche Getränke konsumieren Sie und warum? In welchen Situationen? Wie wählen Sie Getränke aus? Welche Getränke konsumieren Sie nie und warum?
Stellen Sie Ihren Getränkekonsum in geeigneter Form dar.
 - Erfassen Sie den Getränkemarkt, indem Sie sich in einem Supermarkt und einem Discounter umschaun. Erfassen Sie das Angebot, ordnen Sie diese in Kategorien und machen Sie sich ein Bild der Warenpräsentation. Was fällt Ihnen auf?
- Tauschen Sie sich mit Mitstudierenden aus. (auf Onlineplattform).
Halten Sie Ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess in geeigneter Form fest.

Die Übungsaufgabe beinhaltet mehrere Schritte und moderiert den Lernprozess der Studierenden. Zur Vorbereitung (vgl. Tab. 3) erhalten die Studierenden den Auftrag ihr persönlicher Getränkekonsum im Selbststudium zu analysieren. Damit machen die Studierenden ihre Präkonzepte für sich und andere zugänglich und schaffen einen Bezug zur Anwendungssituation.

Die eigentliche Übungsaufgabe (vgl. Tab. 4) beginnt mit einem ersten einführenden Auftrag bei dem die Studierenden das Modell anwenden. Der zweite Auftrag ist komplexer, indem die Lernenden ihre Mitstudierenden anhand des Getränk-

kekonsums im Modell verorten müssen. Die Studierenden wählen zwischen der Variante A und der Variante B. Durch den Vergleich zweier Modelle ist die Variante B komplexer und stellt höhere Anforderungen an die Studierenden.

Tab. 4: Übungsaufgabe

**Studierende trinken Bio-Grüntee – Handwerker bevorzugen Cola zero
(Übungsaufgabe)**

Arbeiten Sie zu zweit und legen Sie fest mit welcher anderen Zweiergruppe Sie jeweils zusammenarbeiten.

- Wählen Sie zwei Sinus Milieus aus. Welche der erfassten Getränke (vgl. Vorbereitungsauftrag) passen zu den ausgewählten Lebensstilen? Begründen Sie die Zuordnung und vergleichen Sie Ihre Lösungen mit denen von Mitstudierenden.
 - Befragen Sie Mitstudierende zu ihrem Getränkekonsumentypen und ordnen Sie sie dem entsprechenden Konsumtypen zu.
A: Welche Fragen müssen Sie stellen, damit Sie anhand des Getränkekonsumentyps Ihre Mitstudierenden einem Sinus Milieu zuordnen können? Diskutieren Sie die Fragestellungen und die Zuordnung mit den Betroffenen.
oder
B: Welche Fragen müssen Sie stellen, damit Sie anhand des Getränkekonsumentyps Ihre Mitstudierenden einem Sinus Milieu und Demoscope zuordnen können? Vergleichen Sie die Resultate der Zuordnung in den beiden Modellen. Diskutieren Sie die Fragestellungen und die Zuordnungen mit den Betroffenen.
 - Zur Vertiefung (freiwillig)
Entwickeln und bearbeiten Sie eine eigene Übungsaufgabe, zum Beispiel in einem anderen Marktsegment oder anhand einer anderen Zielgruppe.
- ➔ Halten Sie Ihren individuellen Arbeits- und Erkenntnisprozess in geeigneter Form fest.
-

Die Übungsaufgabe wird in der Präsenzveranstaltung erarbeitet. So hat die Dozentin die Möglichkeit den Lernprozess bei Bedarf individuell oder im Plenum zu unterstützen. So könnten zum Beispiel die entwickelten Fragen zu Aufgabe A/B im Plenum vorgestellt, diskutiert und bei Bedarf überarbeitet werden. Die Dozentin erkennt inwiefern die Studierenden das Wissen verstanden haben und wo allenfalls Ergänzungen notwendig sind. Zudem wird Kooperatives Lernen unterstützt, indem sich durch Einblick in Arbeitsergebnisse neue Fragen ergeben können.

Tab. 5: Reflexionsauftrag

Selbstbeurteilung Kompetenzentwicklung (Reflexionsauftrag)

- Gehen Sie zurück zum Vorbereitungsauftrag. Wie beurteilen Sie Ihre Darstellung des Getränkekonsums jetzt? Welches Fachwissen ist in Ihrer Darstellung abgebildet? Inwiefern würden Sie die Darstellung verändern? Fassen Sie Ihre Erkenntnisse schriftlich zusammen und beurteilen Sie Ihre persönliche Fachkompetenzentwicklung.
- Wie beurteilen Sie Ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess? Welchen Lernzuwachs stellen Sie fest und welche Konsequenzen ziehen Sie daraus? Formulieren Sie schriftlich worauf Sie bei einer nächsten Lerngelegenheit achten.

Der Reflexionsauftrag (vgl. Tab. 5) bezieht die Metaebene mit ein. Einerseits reflektieren die Studierenden ihre fachliche Kompetenzentwicklung, indem sie ihre Präkonzepte mit dem neuen Wissen und Handeln überprüfen. Andererseits beurteilen sie die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen, indem sie ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess beurteilen und Konsequenzen für weitere Lerngelegenheiten formulieren. Diesen Auftrag erarbeiten die Studierenden individuell im Selbststudium. Die Reflexion dient als Grundlage für die Selbstbeurteilung und könnte Bestandteil eines Portfolios sein.

Der Aufbau mit vorbereitender Erkundung und Abholen des Wissens, Übungsaufgabe und Reflexion entspricht einem prototypischen Vorgehen eines erkenntnisorientierten Lernprozesses nach Landwehr (2008) und wird im nächsten Abschnitt nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik analysiert.

2.2 Analyse nach Kriterien kompetenzorientierter Didaktik

Die hier aufgelisteten Kriterien zur kompetenzorientierten Didaktik wurden für den Unterricht in der Schule formuliert. Laut Winteler und Forster (2007) lassen sich Kriterien guten Unterrichts im Bezug auf das Lernergebnis von Schülerinnen und Schülern generalisieren. Sie sind demnach auf gute Lehre in der Hochschuldidaktik übertragbar. Dies bedeutet, dass sich auch die Hochschuldidaktik an den folgenden Kriterien der Kompetenzorientierung nach Lersch (2010) und Meyer (2012) orientieren kann. Zu berücksichtigen ist, dass in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein höherer Grad der Selbständigkeit und Selbstverantwortung erwartet wird.

- Intelligentes Wissen erwerben
- Sinn der neuen Kenntnisse kennen
- Exemplarische und fundamentale Inhalte fokussieren
- Wissen erwerben, intelligent üben und unter Beweis stellen

- Performanzsituation so gestalten, dass Lernende diese möglichst selbständig bewältigen können
- Zeitnah situierte Aufgabenstellungen anbieten
- Aufgabenstellungen anbieten, die kognitiv und sozial aktivieren
- Lernende müssen begründen, was sie wie und warum tun
- Überfachliche Kompetenzen, insbesondere die Metakognition berücksichtigen
- Transparent machen, welche Aufgaben Lehrende und Lernende haben

Intelligentes Wissen erwerben

Mit intelligent meint Lersch (2010, S. 8) „in der kognitiven Struktur gut organisiert und vernetztes Wissen“. Dazu gehört auch, dass neues Wissen an relevantes Vorwissen anschlussfähig gemacht wird. Meyer (2012) betont, dass Vorwissen, welches gut beherrscht und systematisch genutzt wird, einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat.

Im vorliegenden Beispiel bedeutet dies, dass der Input durch die Dozentin die Systematik des Fachwissens deutlich machen muss. Zudem muss die Dozentin den Studierenden ermöglichen an das Vorwissen anzuknüpfen, beispielweise indem sie kurze Aufträge für Murmelrunden anbietet, die eine Verknüpfung mit dem eigenen Alltagshandeln und -wissen ermöglichen. Verstärkt wird der Effekt, indem sie ein paar Stimmen aus der Gruppe aufnimmt und kommentiert oder auch indem sie am Ende der Veranstaltung noch einmal auf die Fragen verweist.

Folgende Fragen könnten für eine Murmelrunde geeignet sein:

- Welche Modelle zu Bedürfnissen und Bedarf kennen Sie und in welchem Zusammenhang haben Sie diese kennen gelernt?
- Welche drei für Sie wesentlichen Bedürfnisse konnten Sie heute schon befriedigen und wo ordnen Sie diese in der Bedürfnispyramide nach Maslow ein?

Sinn der neuen Kenntnisse

Lehrpersonen benötigen nach Baumert & Kunter (2006) ein vertieftes und breites Fachwissen, damit auf dieser Grundlage „fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (S. 496). Darüber hinaus benötigen Studierende das neue Wissen für verschiedene Aufgaben in ihrem anspruchsvollen Berufsfeld (vgl. Dubs, 2009).

Im vorliegenden Beispiel liegt der Sinn der Kenntnisse darin, dass die Studierenden selber die Systematik des Fachinhaltes verstehen und Konsumsituationen im Alltag analysieren können. Dies insbesondere in Bezug auf ihren eigenen Konsumalltag und den von Mitstudierenden. Damit sie das Wissen im fachdidaktischen Handeln nutzen können, muss in Fachdidaktikveranstaltungen an die Kenntnisse angeknüpft und dazu beispielsweise die Sinus Milieus in Bezug auf die Jugendli-

Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik

chen analysiert werden. Auch hier geht es wieder darum die Studierenden in Kenntnis zu setzen, ob die Sinus Milieus zum Verständnis der Jugendlichen und ihrem Konsumverhalten thematisiert werden oder ob es um eine Sachanalyse für die Planung einer Unterrichtslektion geht.

Lernende müssen begründen, was sie wie und warum tun

Beschreiben und Begründen von Handlungen und Entscheidungen hilft vom deklarativen Wissen, also vom Sachwissen zum prozeduralen Wissen, dem Handlungswissen, zu gelangen (Edelmann & Wittmann, 2012).

Im vorliegenden Beispiel geht es insbesondere um kognitives Wissen. Die Studierenden sollen in der Übungsaufgabe begründen, warum sie welche Fragen für die Ermittlung der Zuordnung zu den Sinus Milieus stellen. Sie erläutern also nicht nur wie Lebensstiltypen kategorisiert sind, sondern handeln mit dem erworbenen Wissen, indem sie das Konsumverhalten von Mitstudierenden analysieren.

Aufgabenstellungen, die kognitiv und sozial aktivieren

Kognitiv aktivieren bedeutet, dass die Lernaufgaben für die Studierenden eine Herausforderung sein sollen. Die Aufgaben müssten demnach den individuellen Kompetenzstufen der Studierenden entsprechen. Dies ist in einer heterogenen Gruppe von Studierenden nicht einfach. Im vorliegenden Beispiel wird dies insofern berücksichtigt, dass die Teilaufgaben zunehmend komplexer werden. Studierende, die mehr Unterstützung brauchen, werden durch die Teilaufgaben geführt. Studierende, die bereits über mehr Ressourcen verfügen, können bei der Übungsaufgabe die Variante B wählen, die durch den Vergleich der beiden Modelle komplexer ist. Zudem könnten Studierende, die in der Kompetenzentwicklung bereits weiter fortgeschritten sind, für sich auch weitere Lernaufgaben entwickeln und bearbeiten. So können sie beispielsweise andere Zielgruppen ausserhalb der Hochschule befragen und zuordnen oder die Aufgabe auch am Beispiel des Sportartikel- oder Ferienmarktes bearbeiten.

Sozial aktivieren bedeutet unter anderem, dass Aufgaben im Dialog mit den Mitstudierenden erarbeitet werden. Dies unterstützt bei der ersten Übungsaufgabe den Anspruch, dass die Studierenden formulieren müssen, was sie wie und warum gemacht haben, indem sie sich über ihre Lösungen austauschen. Zudem können Studierende, die sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen befinden, voneinander profitieren. Beispielsweise dadurch, dass sich Mitstudierende gegenseitig bei Fragen zu Inhalt und Vorgehen beraten. Damit werden Studierende mit unterschiedlichen Lernzugängen und -strategien, sowie unterschiedlichen Alltagserfahrungen und Vorwissen konfrontiert. Sie sind aufgefordert unterschiedliche Zugänge und Perspektive in die Bearbeitung der Lernaufgaben einzubeziehen.

Überfachliche Kompetenzen berücksichtigen

Der laterale Lerntransfer bezieht die überfachlichen Kompetenzen mit ein. Deren Entwicklung ist nur im Zusammenhang mit einer entsprechenden Lerngelegenheit möglich. Studierende müssen Übungsgelegenheiten erhalten um Kompetenzen, wie Informationen beschaffen und nutzen oder Ergebnisse zu gehaltvollen Präsentationen aufzubereiten, zu entwickeln. Dozierende planen deshalb nebst der fachlichen Kompetenzentwicklung bewusst auch die überfachliche bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Gelegenheiten mit ein. Zudem fordern sie die Studierenden auf, nicht nur den fachlichen Erkenntnisprozess, sondern auch ihren Arbeitsprozess zu reflektieren. Ziel ist letztendlich, dass Studierende nicht nur auf die Frage, wie sie etwas gemacht haben antworten, sondern sich selber befragen wie und warum etwas gelungen oder gescheitert ist.

Beim Vorbereitungsauftrag werden eine geeignete Darstellung des individuellen Getränkekonsums und der Austausch zwischen den Studierenden über eine Onlineplattform gefordert. Hier üben Studierende verschiedene Aspekte der Methodenkompetenz. Die Metakognition wird an mehreren Stellen gefordert und gefördert, indem Studierende ihren Arbeits- und Erkenntnisprozess reflektieren oder Erkenntnisse mit denen von Mitstudierenden vergleichen und diskutieren. In der Übungsaufgabe beschaffen sie Informationen mittels Befragung der Mitstudierenden und vergleichen diese mit fachwissenschaftlichen Informationen.

Transparent machen, welche Aufgaben Lehrende und Lernende haben

Die vorangehenden Kriterien machen deutlich, dass sowohl Dozierende wie Studierende im Lehr- und Lernprozess einen je spezifischen Auftrag haben beim Zusammenspiel von Wissen und Handeln. Kompetenzorientierung bedingt, dass beide Seiten eine aktive Rolle einnehmen (vgl. Baumann, 2011). Die damit verbundenen Verantwortlichkeiten müssen transparent gemacht und geklärt werden.

3 Fazit

Damit Wissen und Handeln zusammenspielen können, sind Dozierende aufgefordert die Logik des fachwissenschaftlichen Wissens aufzuzeigen, den entsprechenden Wissensaufbau zu ermöglichen und insbesondere Lerngelegenheiten anzubieten und zu moderieren. Die Lerngelegenheiten orientieren sich an Anwendungssituationen. Damit wird das Erarbeiten, Üben und Prüfen der Kompetenz überhaupt erst möglich. Zudem können die Anwendungssituationen den Studierenden Hinweise geben über Bedeutung und Relevanz, sowohl für sie als Lehrpersonen, wie auch mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Dies ist auch in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen bedeutsam, nicht nur in der Fachdidaktik. Die Studierenden sind aufgefordert, aktiv die Lerngelegenheiten zu nutzen. Sie müssen bereit sein, sich mit ihrem Vorwissen aus Alltag und Studium auseinander-

Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik

zusetzen und dieses in Verbindung mit dem Lernstoff zu bringen. Die Dozierenden berücksichtigen bei der Gestaltung der Veranstaltungen kooperative Lernsettings. Von Studierenden wird erwartet, sich auf den Austausch mit den Mitstudierenden einzulassen. Dies trägt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff bei und unterstützt die Entwicklung von fachlichen wie auch überfachlichen Kompetenzen. Insbesondere die Metakognition als wichtige überfachliche Kompetenz, ist gezielt zu unterstützen und im Lernprozess bewusst einzuplanen. Dazu ist es sinnvoll, eine Reflexions-, Gesprächs- und Feedbackkultur (Meyer, 2012) aufzubauen um den Studierenden ihre Lernprozesse und den Sinn von situationsbezogenen Lernaufgaben deutlicher bewusst zu machen. Sie erhalten Zugang zu ihren Lernstrategien, ihrer Motivation und ihren Bedürfnisse beim Lernen. Dies ermöglicht den Studierenden den individuellen Entwicklungsbedarf zu erkennen und Verantwortung dafür zu übernehmen.

Damit die Beteiligten ihre Rolle wahrnehmen können und Erwartungen transparent und nachvollziehbar sind, ist es sinnvoll, dass Dozierende ihren Studierenden das Lehr-Lern-Verständnis im Rahmen der Kompetenzorientierung aufzeigen und erklären. Die Studierenden müssen für das hier vorgestellte Beispiel bei der Kompetenzentwicklung mittels der Lernaufgaben die Verantwortung für ihren persönlichen Lernprozess übernehmen. Dozierende müssen die Verantwortung übergeben und die Studierenden zielorientiert und zunehmend selbständig und eigenverantwortlich arbeiten lassen. Im vorliegenden Beispiel wurde nur die Selbstbeurteilung dargestellt. Nebst der Selbstbeurteilung sind die Studierenden auf ein Feedback durch die Dozierenden angewiesen. Selbst- und Fremdbeurteilung beziehen sich auf die zu entwickelnde Kompetenz. Sind zudem Bewertungssituationen Teil des Moduls, müssen diese ebenfalls Bezug nehmen zur geforderten Kompetenz mit ihren Teilkompetenzen.

Selbstverständlich müssen die mit den Rollen verbundenen Aufgaben in den jeweiligen institutionellen Rahmen integriert werden. Das vorgestellte Beispiel kann entsprechend angepasst und erweitert werden, zum Beispiel indem Lerngruppen gebildet oder Elemente von Blended Learning genutzt werden.

Anmerkungen

¹Demoscope: Markt- und Meinungsforschungsunternehmen in der Schweiz, das Konsumierenden nach ihrer Werthaltung systematisiert [www.demoscope.ch].

Literatur

Baumann, H. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Bern: hep-verlag.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9(4), 469-520.
- Dubs, R. (2009). Hochschuldidaktik. Ein programmatischer Beitrag aufgrund langjähriger Erfahrung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(1), 12-25.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döberich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.E. & Vollmer, H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.
- Landwehr, N. (2008). *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in schulischer und beruflicher Aus- und Fortbildung*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Lersch, R. (2010). *Wie unterrichtet man Kompetenz? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts*. Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Luthiger, H. (2012). Lern- und Leistungsaufgaben in einem kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung und Forschung*. 1(3), 3-14.
- Meyer, H. (2012). *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht*. Handout zum Vortrag auf der didacta 2012.
[www.bildungsmedien.de/veranstaltungen/fup/forum-unterrichtspraxis-2012/fup2012-meyer.pdf].
- Publisuisse SA (Hrsg.). (2013). *Arbeitsinstrument für vernetzte Marketing- und Kommunikationsplanung, Die 10 Schweizer Sinus-Milieus*.
[www.publisuisse.ch/mm/mm001/sinus_broschuere_d.pdf].
- Sinus Markt- und Sozialforschung GmbH, Heidelberg, www.sinus-institut.de.
- Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 102-109.

Verfasserin/Verfasser

Käthi Theiler-Scherrer
Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Sekundarstufe I und II
Professur Gesundheit und Hauswirtschaft

Clarastrasse 57
CH-4051 Basel

E-Mail: kaethi.theiler@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph und www.gesundheitundhauswirtschaft.ch