

Taiga Brahm  
Tobias Jenert  
Dieter Euler *Hrsg.*

# Pädagogische Hochschulentwicklung

Von der Programmatik  
zur Implementierung



Springer VS

---

# Pädagogische Hochschulentwicklung

---

Taiga Brahm • Tobias Jenert • Dieter Euler  
(Hrsg.)

# Pädagogische Hochschulentwicklung

Von der Programmatik  
zur Implementierung

*Herausgeber*  
Taiga Brahm  
St. Gallen, Schweiz

Dieter Euler  
St. Gallen, Schweiz

Tobias Jenert  
St. Gallen, Schweiz

ISBN 978-3-658-12066-5      ISBN 978-3-658-12067-2 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-12067-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

# Inhalt

## Editorial

<i>Taiga Brahm / Tobias Jenert / Dieter Euler</i> Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven .....	11
--	----

## Teil A: Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung

<i>Taiga Brahm / Tobias Jenert / Dieter Euler</i> Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre .....	19
--	----

## Teil B: Ebene der Lernumgebung

<i>Ingrid Scharlau / Gesche Keding</i> Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik .....	39
---	----

<i>Petra Morschheuser</i> Wissenschaftliches Arbeiten BLENDE(N)D erlernen .....	57
--	----

<i>Taiga Brahm</i> Lehrbezogenes Faculty Development an der Universität St. Gallen – Konzeption und Reflexion .....	69
---	----

<i>Wolfgang Jütte / Markus Walber / Claudia Lobe</i> Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung .....	83
--	----

<i>Nils Högsdal / Tobias Seidl</i> Die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung „Führungsorientiertes Rechnungswesen“ im Rahmen der Lehrfellowships der Hochschule der Medien .....	101
---	-----

## Teil C: Ebene der Studienprogramme

*Tobias Jenert*

Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung:  
Argumente für eine Perspektiverweiterung ..... 119

*Peter Salden / Kathrin Fischer / Miriam Barnat*

Didaktische Studiengangentwicklung:  
Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel ..... 133

*Karl-Heinz Gerholz / Peter F. E. Sloane*

Diskursive Studiengangentwicklung ..... 151

*Edith Hansmeier / Franca Cammann / Katharina Neroznikova*

Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung am Beispiel des  
Ansatzes der Curriculum Werkstatt der Fachhochschule Köln ..... 171

## Teil D: Ebene der Organisation

*Wilfried Müller*

Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? –  
Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovations-  
prozessen von Lehre und Studium ..... 189

*Fred G. Becker*

Inplacement von Neuberufenen – Strategie zur Neuausrichtung  
von Lehrkulturen an Universitäten ..... 203

*Claudia Wendt / Annika Rathmann / Philipp Pohlenz*

Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester:  
Implikationen für die Studieneingangsphase ..... 221

*Christiane Metzger / Jens Müller / Uta Amann / Stefanie Beinhauer /  
André Rieck*

Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven  
auf die Lehrentwicklung ..... 239

**Teil E: Change Management & Leadership***Dieter Euler*

Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der  
pädagogischen Hochschulentwicklung ..... 261

*Claudia Walter / Peter Riegler*

Perspektiven auf Wandel: Conceptual Change, Change  
Management, Change Leadership – eine Synthese ..... 281

*Sönke Knutzen / Andrea Brose / Tina Ladwig*

Struktur- und Kulturwandel – Lehrinnovative Veränderung an  
der Technischen Universität Hamburg-Harburg ..... 295

*Mazdak Karami / Martin Baumann*

Zum Glück gezwungen? Wie die Einführung eines  
hochschulweiten Angebots elektronischer Prüfungen gelingen kann ..... 313

*Helen Knauf*

Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und  
Hochschulentwicklung ..... 325

*Antje Mansbrügge*

Wie lernen die change maker? Erfahrungen aus Lehre<sup>n</sup>, dem  
Bündnis für Hochschullehre ..... 337

Die Autorinnen und Autoren ..... 355

# Editorial





# Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven

*Taiga Brahm / Tobias Jenert / Dieter Euler*

Die Gestaltung und Qualitätsentwicklung des Lehrens und Lernens ist seit geraumer Zeit ein zentrales Thema für Hochschulen und Universitäten. Dabei wird die Dringlichkeit der Thematik durch die Neustrukturierungen der Studienangebote in Folge der Bologna-Reform und die damit verbundenen Herausforderungen verstärkt.

Anlass für diesen Sammelband war die Beobachtung, dass zwar an den meisten Hochschulen viel in die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens investiert, gleichzeitig aber die nachhaltige Wirkung der Initiativen oftmals in Frage gestellt wird (Patrick & Lines, 2005; Jenert & Brahm, 2010). Beispielsweise stellte Wildt (2013) für den deutschsprachigen Raum fest, dass hochschuldidaktische Angebote wie Seminare und Workshops an Universitäten primär den akademischen Nachwuchs und nicht die Professoren/-innen erreichen. Dabei konzentrieren sich diese Angebote weitgehend auf die individuelle Kompetenzentwicklung der Dozierenden (Euler, 2013; Urban & Meister, 2010; Ceylan et al., 2011). Darüber hinaus gibt es vereinzelte Initiativen, welche sich stärker mit informellen Angeboten für Dozierende beschäftigen (z. B. Becker et al., 2012) oder die Curriculumentwicklung der Studienprogramme bearbeiten (z. B. Wilbers & Wittmann, 2013; Gerholz et al., 2013). Damit die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens eine nachhaltige Wirkung entfaltet, ist es allerdings notwendig, die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden mit der Studienprogrammentwicklung und der Organisationsentwicklung zu verzahnen. Ermöglicht wird dies über den konzeptionellen Rahmen einer ‚pädagogischen Hochschulentwicklung‘. Dieser Ansatz betont die Verbindung der drei Ebenen ‚Lernumgebungen‘, ‚Studienprogramme‘ und ‚Organisation Hochschule‘. Zusammen mit den beiden übergreifenden prozessbezogenen Handlungsfeldern ‚Strategische Ziele‘ sowie ‚Change Management und Leadership‘ bildet die pädagogische Hochschulentwicklung die Grundlage für die lernbezogene Hochschulforschung und die praktische Gestaltung des Lehrens und Lernens (Euler, 2013; Brahm, 2013).

Im Sammelband werden beispielhaft Initiativen dargestellt, die als Illustration für den Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung dienen können.

Dabei erheben die ausgewählten Texte keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Beiträge zielen darauf, fundierte Einblicke in unterschiedliche Beispiele und Herangehensweisen an die pädagogische Hochschulentwicklung zu geben. Aus strukturellen Gründen sind die Texte jeweils einem Handlungsfeld zugeordnet, Im Sinne der pädagogischen Hochschulentwicklung weisen sie aber jeweils Bezüge zu mindestens einem anderen Handlungsfeld auf.

Die Struktur dieses Sammelbandes ist fünfteilig:

1. Im ersten Teil stellen Taiga Brahm, Tobias Jenert und Dieter Euler den Ansatz der pädagogischen Hochschulentwicklung detailliert dar. Ausgangspunkt des Beitrags bildet eine Bestandsaufnahme der bestehenden Entwicklungsansätze zur Gestaltung des Lehrens und Lernens. Darauf aufbauend werden die verschiedenen Handlungsbereiche der pädagogischen Hochschulentwicklung erörtert.
2. Im zweiten Teil folgen Beiträge auf der Ebene der Lernumgebung. Im Rahmenbeitrag stellen Ingrid Scharlau und Gesche Keding dar, wie mit Hilfe einer ‚fachsensitiven Hochschuldidaktik‘ den disziplinären Besonderheiten der einzelnen Fächer resp. Disziplinen Rechnung getragen werden kann. Der Ansatz wird illustriert durch exemplarische Methoden und über die organisationale Verankerung im College der Leuphana Universität. Petra Morschheuser stellt das wissenschaftliche Arbeiten Studierender in den Mittelpunkt. Im Beitrag wird erörtert, wie mit einem Blended Learning-Konzept eine für das Studienprogramm wesentliche Kompetenz gefördert werden kann. Der Beitrag von Taiga Brahm zeigt die Weiterentwicklung des Faculty Development an der Universität St. Gallen. Mit der Neukonzeption des Zertifikatsprogramms Hochschuldidaktik wurde angestrebt, nicht nur die Kompetenzentwicklung der Dozierenden zu fördern, sondern gleichzeitig eine Wirkung auf die Studienprogramme sowie die Lehr-/Lernkultur der Hochschule zu erzielen. Wolfgang Jütte, Markus Walber und Claudia Lobe zeigen in ihrem Text, wie hochschulbezogene Lehr-/Lernforschung so umgesetzt werden kann, dass sie auch den organisationalen Kontext berücksichtigen. Dies wird illustriert am Beispiel der Begleitforschung zu den Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Nils Högsdal und Tobias Seidl erläutern anhand der Lehrveranstaltung ‚Führungsorientiertes Rechnungswesen‘, wie die Initiierung eines Lehrfellowships sowohl auf der organisationalen als auch auf der individuellen Ebene wirken kann.
3. Der dritte Teil umfasst die Ebene der Studienprogramme. Im Rahmenbeitrag plädiert Tobias Jenert für eine Perspektivenerweiterung der Curricula-

mentwicklung hin zur Studienprogrammentwicklung. Auf Basis einer Analyse verschiedener aktueller Konzepte zeigt er, wie wichtig die Beachtung der disziplinären wie auch der studentischen Perspektive bei der Gestaltung der Studienprogramme ist. Peter Salden, Kathrin Fischer und Miriam Barnat präsentieren eine Bestandsaufnahme verschiedener Ansätze zur Studiengangsentwicklung. Auf Basis einer Fallstudie entwickeln sie ein Rahmenmodell didaktischer Studiengangsentwicklung, welches die prozessualen und strukturellen Anliegen an Entwicklungsprozesse mit der didaktischen Perspektive verbindet. Karl-Heinz Gerholz und Peter Sloane erläutern den Ansatz der ‚diskursiven Studiengangentwicklung‘. Sie deuten Studiengangentwicklung dabei als aktiven Diskursprozess innerhalb des akademischen Umfelds einer Hochschule. Im Zentrum des Ansatzes steht die Passung des Entwicklungsprozesses zu den organisatorischen (akademischen) Rahmenbedingungen der Universität. Der Beitrag von Edith Hansmeier, Franca Cammann und Katharina Neroznikova erörtert die Curriculum-Werkstatt an einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät. Sie zeigen damit an einem praktischen Beispiel, wie die Studienprogrammentwicklung umgesetzt werden kann.

4. Im vierten Teil sind Beiträge zur Ebene der Organisation verortet. Der Rahmenbeitrag von Winfried Müller betont die Besonderheiten von Hochschulen als Organisation. Im Beitrag beschreibt Müller das interessen geleitete Handeln als dominanten Handlungstypus in universitären Entscheidungsprozessen. Er analysiert Innovationsprozesse an Hochschulen mit dem soziologischen Konstrukt der Akteurskonstellationen. In seinem Beitrag stellt Fred G. Becker das Modell eines Inplacements als Teil des akademischen Personalmanagements – speziell mit der Zielsetzung der institutionellen Verbesserung „guter“ Lehre – vor. Dabei nimmt er Bezug auf vorliegende empirische Studien sowie auf eine Analyse verschiedener Hochschulkonzepte zum Inplacement. Philipp Pohlenz, Annika Rathmann und Claudia Wendt skizzieren das Modell zur Revision der Studieneingangsphase an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Wichtig ist ihnen dabei, den kulturellen und gesellschaftlichen Kontext der Hochschule zu berücksichtigen. Sie stützen ihren Beitrag auf das Studierendenpanel zur Erhebung von längsschnittlichen Daten Studierender. Wie Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Kiel miteinander verzahnt werden können, stellen Christiane Metzger, Jens Müller, Uta Amann, Stefanie Beinhauer und André Rieck in ihrem Beitrag dar. Sie erläutern die Aktivitäten der beiden Organisationseinheiten und verdeutlichen das Potenzial einer Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement.

5. Im fünften und letzten Teil wird das übergreifende Handlungsfeld ‚Change Management und Leadership‘ dargestellt, bei dem es vorwiegend um die Gestaltung von Innovations- und Implementationsprozessen geht. Der Rahmenbeitrag von Dieter Euler zeigt die Bedeutung von Veränderungen für Hochschulen. Ausgehend von den Rahmenbedingungen von Veränderungsprozessen in Lehre und Studium an Hochschulen erörtert Euler, nach welchen Prinzipien diese Veränderungsprozesse gestaltet werden können. Dabei stützt er sich auch auf empirische Erkenntnisse zur Gestaltung von pädagogischen Veränderungsprozessen. Claudia Walter und Peter Riegler stellen ‚Conceptual Change‘ als theoretisches Konzept dar, welches seit einigen Jahrzehnten prägend für die Hochschulfachdidaktik der MINT-Disziplinen ist. Sie betonen die Analogie von Studierenden und Lehrenden, die in ihren jeweiligen Entwicklungsfächern (Fachdisziplin resp. Hochschul(fach-)didaktik) einen conceptual change durchlaufen müssen. In ihrem Beitrag zeigen Sönke Knutzen, Andrea Brose und Tina Ladwig anhand des Fallbeispiels der Technischen Universität Hamburg-Harburg, wie Strategie, Kultur, Struktur und individuelle Akteure/-innen im Hinblick auf die angestrebte lernendenzentrierte Lehrorientierung zusammenspielen müssen, um Lehrinnovationen zu ermöglichen. Mazdak Karami und Martin Baumann erörtern am Beispiel der Einführung eines Angebots für elektronische Prüfungen an der RWTH Aachen eine mögliche Strategie zur Umsetzung von Veränderungsprozessen. Dabei werden Pull- und Push-Elemente miteinander kombiniert. Helen Knauf erörtert anhand der Konzepte Diversität und Inklusion, wie Hochschulen aktuell mit der wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft umgehen. Anhand des Modells der pädagogischen Hochschulentwicklung analysiert sie, wie Heterogenität auf den verschiedenen Ebenen berücksichtigt werden kann. Abschließend stellt Antje Mansbrügge aus der Perspektive einer Stiftung dar, wie das Angebot ‚Lehre‘<sup>n</sup> Akteuren der Lehrentwicklung an Hochschulen einen eigenen Lernraum zur Verfügung stellt. Aus dem Fallbeispiel leitet sie Prinzipien für das Design von Entwicklungsprogrammen für ‚change maker‘ ab.

Der vorliegende Sammelband bringt verschiedene Perspektiven auf die pädagogische Hochschulentwicklung zusammen. Die einzelnen Beiträge illustrieren, wie die Verzahnung der Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung gestaltet werden kann. Der Band macht aber auch deutlich, dass die gleichzeitige Adressierung aller Ebenen und Handlungsfelder der pädagogischen Hochschulentwicklung eine Herausforderung darstellt. So ist es nicht immer möglich, alle Ebenen innerhalb einer Gestaltungs- oder Veränderungsinitiative zu bearbeiten. Gleichwohl bleibt der Anspruch der pädagogischen Hochschulentwicklung be-

stehen, dass zur nachhaltigen Gestaltung des Lehrens und Lernens an Hochschulen in jeder Initiativen alle Ebenen und Stakeholder an der Hochschule bedacht und die Wirkung einer Initiative auf diese jeweils bedacht werden muss. Der vorliegende Band hat auch zum Ziel, andere Gestalter/-innen des Lehrens und Lernens an Hochschulen zu motivieren, die pädagogische Hochschulentwicklung als Ansatz in der Praxis zu erproben. Er richtet sich somit an alle Verantwortliche und Mitarbeiter/-innen im Bereich des Lehrens und Lernens an Hochschulen, z. B. an Hochschuldidaktiker/-innen, an Qualitätsentwickler/-innen sowie Qualitätsmanager/-innen. Darüber hinaus ist der Sammelband auch relevant für strategische Entscheidungsträger/-innen in den Hochschulleitungen wie auch für interessierte Dozierende aller Disziplinen.

Zum Schluss danken wir Frau Martina Förg für die sorgfältige Setzung und die abschließenden Redaktionsarbeiten der Beiträge sowie Frau Brigitte Luber für das Korrekturlesen! Unser Dank gilt auch allen Autorinnen und Autoren für die reibungslose Zusammenarbeit!

## Literatur

- Becker, F.G., Wild, E., Tadsen, W. & Stegmüller, R. (2012). „Gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen und Neuberufenen – Ein empirischer Einblick in Lehrkonzepte, Steuerungsphilosophien, Motivlagen, Anreizsysteme und Inplacement-Maßnahmen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 226-239). Gütersloh: CHE.
- Brahm, T. (2013). Institutionsweite Hochschulentwicklung: Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkultur an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Ceylan, F., Fiehn, J., Paetz, N.-V., Schworm, S. & Harteis, C. (2011). Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses – Eine Expertise der Hochschuldidaktik. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung* (S. 106-122). Gütersloh: CHE.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373.
- Gerholz, K.-H., Fuge, J. & Sloane, P. (2013). Didaktisch orientierte Studienganggestaltung – Illustration eines Design Research-Zyklus in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. In: K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 51-83). Paderborn: Eusl.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 124-145.
- Patrick, K. & Lines, R. (2005). Assuring and improving teaching quality. In K. Fraser (Hrsg.), *Education Development and Leadership in Higher Education. Developing an effective institutional strategy* (S. 30-49). London, New York: RoutledgeFalmer.
- Urban, D. & Meister, D. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 104-123.

- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214–226). Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. & Wittmann, M. (2013). Strategisches Management von Studiengängen an Universitäten. In K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 31-49). Paderborn: Eusl.

# **Teil A: Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung**



# Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre

*Taiga Brahm / Tobias Jenert / Dieter Euler*

## 1 Problemstellung: Die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium

Fragen nach der Qualität der Lehre und des Studiums an Hochschulen werden seit geraumer Zeit und verstärkt als Folge der Bologna-Reform diskutiert. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass im Zuge der Bologna-Reform neue Herausforderungen für die Organisation wie auch die didaktische Gestaltung von Studienprogrammen zum Thema wurden, für die es in den Hochschulen keine eingespielten Lösungen gab (Kehm & Teichler, 2006). Zum anderen hat die Umsetzung dieser Reform zu vielfältiger Kritik geführt, die sich in weiten Teilen auf die (mangelnde) Qualität von Lehre und Studium richtete. Exemplarisch sei auf die vermeintliche Verschulung und Fragmentierung des Studiums, eine zu starke Ausrichtung des Studienverhaltens auf Prüfungen sowie eine daraus resultierende Reduktion des Studiums auf das Memorisieren von prüfungsrelevantem Wissen hingewiesen (Bloch, 2004; Schultheis, Cousin & Roca i Escoda, 2008; Stegmann, 2007).

In den Hochschulen, aber auch in der staatlichen Hochschulförderpolitik, wurden zahlreiche Einzelinitiativen gestartet, um den erkannten Schwächen entgegenzuwirken. Bestehende Ansätze wie die Hochschuldidaktik sollten gestärkt, neuere Ansätze wie das Hochschulmanagement sollten mit Bezug auf die Gestaltung der Hochschullehre weiterentwickelt werden (z. B. Witte, 2006). Doch weder in der Hochschulforschung noch in der Hochschulpolitik lag diesen Initiativen ein kohärenter Bezugsrahmen zugrunde, der die Praxisentwicklungen sowie die Erkenntnisgewinnung jenseits struktureller Vorgaben und Analysen anleiten und unterstützen konnte.

So stellt sich die Situation nach mehr als einem Jahrzehnt der Bologna-Umsetzung schlaglichtartig so dar, dass eine Vielzahl anspruchsvoller Programmatiken auf ebenso zahlreiche Einzelinitiativen treffen, die mit dem Anspruch verbunden sind, die Qualität von Lehre und Studium zu verbessern. Die Programmatiken verbinden sich mit Schlagworten wie beispielsweise der Orientierung an so genannten „Learning Outcomes“ (European Commission, 2001) oder einem „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995).

Diese und weitere Schlüsselbegriffe haben den Diskurs der letzten Jahre auch in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik wesentlich geprägt (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009; Knauf, 2003; Graus & Welbers, 2005). Parallel dazu schufen öffentliche Förderprogramme einen Nährboden für die Konzipierung und Durchführung zahlreicher Entwicklungsprojekte an Hochschulen (in Deutschland beispielsweise der „Qualitätspakt Lehre“ sowie die Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre“). Dabei zeigt die Vielzahl der verfolgten Ziele innerhalb dieser Programme die Bandbreite der Aktivitäten, die mit der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre verbunden wird. So werden einerseits Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen gefördert, um beispielsweise die Studienabbrecherquoten zu verringern; andererseits werden hochschuldidaktische Maßnahmen ausgeweitet, um durch die Weiterbildung der Dozierenden die Qualität der Lehre zu unterstützen. Dabei wird stillschweigend der Prämisse gefolgt, dass über die personalen letztlich auch die strukturellen und kulturellen Bedingungen der Hochschullehre erreicht werden müssen und können. Für den hier diskutierten Zusammenhang ist dabei bedeutsam, dass die Perspektive auf die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium über die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden in Hochschulen hinausgeht.

An dieser Stelle setzt dieser Beitrag an. Er verfolgt die Leitfrage: Wie können die angedeuteten Perspektiven und Fragestellungen – Qualitätssicherung und -entwicklung, Professionalisierung der Lehrentwicklung und organisationsbezogene Veränderungen – aufgenommen und strukturiert werden, um einen kohärenten Rahmen sowohl für die Praxisentwicklung als auch für die Erkenntnisgewinnung im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu entwickeln?

Die Überlegungen folgen dabei der Annahme, dass eine Erweiterung von Selbstverständnis und Ansatz der Hochschuldidaktik erforderlich ist, um an den Hochschulen Veränderungen in Lehre und Studium mit der Chance auf eine nachhaltige Wirkung auszulösen. Ausgehend von einer überblicksartigen Bestandsaufnahme verschiedener theoretischer und konzeptioneller Zugänge zu Lehre und Studium (Kap. 2) wird in Kap. 3 unter dem Begriff der ‚pädagogischen Hochschulentwicklung‘ ein Bezugsrahmen für die lehrbezogene Qualitätsentwicklung an Hochschulen aufgenommen (Euler, 2013). Pädagogische Hochschulentwicklung steht dabei für sämtliche Aktivitäten an Hochschulen, um angestrebte Veränderungen in Lehre und Studium zu gestalten.

## 2 Verschiedene Entwicklungsansätze zur Gestaltung des Lehrens und Studierens

Im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung des Lehrens und Studierens sind verschiedene Entwicklungsansätze entstanden, die auf unterschiedlichen Ebenen das Lehren und Lernen an Hochschulen fokussieren. Diese Ansätze werden im Folgenden skizziert. Dabei wird der Fokus auf die Darstellung des Status Quo gerichtet, die Entstehungsprozesse bleiben hingegen weitgehend ausgeblendet.

### 2.1 Hochschuldidaktische Qualifikation von Hochschullehrenden

Im deutschsprachigen Raum wird die Weiterentwicklung der Hochschullehre stark mit der Hochschuldidaktik verbunden. Die Hochschuldidaktik verfolgt dabei übergreifend das Ziel, die Hochschullehrer/-innen in ihrer Lehrkompetenz aus- und weiterzubilden (z. B. Brendel, 2005). Dabei können grob verschiedene Angebotsformate unterschieden werden (modifiziert nach Wildt, 2005)<sup>1</sup>:

- Formale Aus- und Weiterbildung von Lehrenden: Das Angebot an hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen ist inzwischen sehr umfassend und führt i. d. R. zu einer individuellen Zertifizierung der Lehrenden in Hochschuldidaktik. Teilweise schließen sich auch Hochschulen zusammen, um eine hochschulübergreifende Zertifizierung vorzunehmen (z. B. Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik, hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm in Sachsen).
- Beratung: Angeboten werden verschiedene Formate wie die Unterstützung bei der Gestaltung der Lehrpraxis in Form von bedarfsorientierten Beratungsgesprächen oder die Reflexion der Unterrichtstätigkeit, z. B. durch Lehrhospitationen. Hinzu kommen vermehrt Coaching-Angebote, welche die Lehrenden individuell in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützen.
- Kompetenzentwicklung der Studierenden: In diese Kategorie fallen Angebote wie die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, z. B. im wissenschaftlichen Schreiben, im Selbstmanagement sowie die Ausbildung von Tutoren/-innen.
- Studienverbundene Angebote: Hierzu gehören Formate, die einen Beitrag zur Curriculumsentwicklung oder zur Evaluation an Hochschulen leisten.

---

1 Weiterhin gibt es Instrumente, die je nach Ausgestaltung unterschiedlichen Kategorien von Angeboten zugeordnet werden können (z. B. das Lehrportfolio) (Wildt, 2005).

Diese sind aber nur vereinzelt in hochschuldidaktischen Zentren angesiedelt. Häufiger gibt es hierzu an den Hochschulen separate Einrichtungen. Sofern sie in der Hochschuldidaktik verortet sind, werden sie weniger als didaktisches respektive pädagogisches Handlungsfeld angesehen, sondern sind der Verwaltung bzw. dem Hochschulmanagement zugeordnet (Kröber, 2010).

Wildt (2013, S. 217ff.) fasst den Entwicklungsstand der Hochschuldidaktik über zehn Thesen zusammen, von denen die folgenden Punkte für den hier aufgebauten Kontext relevant sind:

- Hochschuldidaktische Angebote zielen primär auf die Entwicklung didaktischer Lehr- und Beratungskompetenzen und werden in vielfältigen Formaten organisiert. Das Spektrum reicht von formalen Weiterbildungen in Seminaren, Workshops oder umfangreichen Ausbildungsprogrammen bis zu semi- oder informellen Angeboten im Rahmen von Coachings, Hospitationen, Brown Bag Lunches oder Portfolios.
- Die Angebote erreichen primär den wissenschaftlichen Nachwuchs, Professoren nehmen die Angebote nur selten wahr.
- Die Angebote werden teilweise fachübergreifend, teilweise fachdisziplinspezifisch organisiert. Dabei werden didaktische Kompetenzen auf der Wissens-, Fertigungs- und Einstellungsebene angestrebt (knowledge, skills, beliefs).

Die an vielen Hochschulen vorhandene und z. T. umfassend ausgebaute Hochschuldidaktik kann durchaus einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens leisten. Allerdings wird ihre Rolle häufig als die eines Dienstleisters verstanden (z. B. Wissenschaftsrat, 2008). Dies wird auch daran erkennbar, dass vielfach externe Trainer/-innen die Weiterbildungsangebote durchführen. Diese besitzen zwar häufig eine hohe seminaridaktische Kompetenz, doch es fehlt ihnen teilweise der direkte Erfahrungshintergrund aus den Anwendungskontexten der Hochschule, die für eine Umsetzung in der Lehre entscheidend sind. Damit ist nicht zuletzt auch die Glaubwürdigkeit der Weiterbildungsangebote gefährdet (Kröber, 2010).

Für eine grundlegende Veränderung der Lehr-/Lernkultur an den Hochschulen erscheinen Veränderungsinitiativen, die ausschließlich auf der individuellen Ebene der Lehrenden bzw. deren Lehrveranstaltungen ansetzen, nur begrenzt wirksam und nachhaltig (Wildt, 2005; Jenert & Brahm, 2010). Als problematisch wird dabei vor allem angesehen, dass diese Art der Maßnahmen häufig versanden, sobald die Unterstützung zentraler Stellen (z. B. in Form von Beratungsleis-

tungen) wegfällt (D'Andrea & Gosling, 2005). Vielmehr werden Veränderungen auf der individuellen Ebene häufig von strukturellen oder kulturellen Faktoren überlagert, so dass die angestrebte Innovation nicht oder verkürzt bei den Studierenden ankommt (Jenert & Brahm, 2010). So wäre es beispielsweise nicht sinnvoll, innerhalb von hochschuldidaktischen Ausbildungsprogrammen neue Prüfungsformate zu propagieren, wenn diese von den Prüfungsordnungen nicht vorgesehen sind. Oder es wäre vermutlich gegenproduktiv, die Dozierenden in der Umsetzung von anspruchsvollen Lehrkonzepten zu schulen, wenn zu befürchten ist, dass diese innerhalb eines Studienprogramms isoliert bleiben und die Studierenden weniger aufwendige Kurse wählen können.

## *2.2 Disziplinäre Kulturen und Hochschulsozialisation*

Der Ansatz der disziplinären Kulturen versteht die Wissenschaftswelt als eine Landschaft weltweit organisierter Gemeinschaften (Miller & Fox, 2001), deren geteilte Werte und Überzeugungen das Denken und Handeln ihrer Mitglieder – d. h. auch deren Lehrpraxis – prägen. Es wird davon ausgegangen, dass im Wissenschaftssystem die Charakteristika der jeweiligen disziplinären Community eine größere Bedeutung für das Denken und Handeln des Einzelnen besitzen als die organisationskulturellen Einflüsse der verschiedenen Hochschulen, an denen die einzelnen Forschenden arbeiten (Becher, 1987; Välimaa, 1998). Der Ansatz stützt sich dabei auf die Beobachtung, dass weitestgehend durch die akademische Disziplin bestimmt wird, was als wissenschaftlich gilt, was „richtige“ und „gute“ Forschung auszeichnet, wie Forschungsergebnisse präsentiert und honoriert werden usw. (Miller & Fox, 2001; Becher, 1981). Das Konzept der disziplinären Kulturen ist für die Gestaltung der Hochschullehre bedeutsam, da die Spezifika der jeweiligen disziplinären Gruppierungen sich nicht nur in Vorstellungen über die Natur und den Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis niederschlagen, sondern auch in den sozialen Umgangsformen innerhalb der jeweiligen Wissenschafts-Communities sowie in der alltäglichen Arbeits- und damit auch Lehrpraxis. Disziplinäre Kulturen werden also nicht nur im Bereich der Forschung offenbar, sondern beinhalten auch mehr oder weniger ausgeprägte Traditionen hinsichtlich der Hochschullehre. Diese disziplinbezogene Perspektive auf die Hochschullehre wird unter dem Begriff der (Studien-) Fachkulturen gefasst.

Speziell in der deutschsprachigen Hochschulforschung besteht eine mehr als 30-jährige Forschungstradition, die das Verhältnis von Studienfach, Lehrenden und Studierenden aus einer soziologischen Perspektive mit Fokus auf Sozialisationsprozesse untersucht (Huber, Liebau, Portele & Schütte, 1983; Liebau & Huber, 1985; Multrus, 2005). Vor allem im deutschsprachigen Raum hat dabei die

Rezeption der soziologischen Theorien Bourdieus, insbesondere sein Konzept des Habitus einen entscheidenden Einfluss (Frank, 1990; Huber et al., 1983; Huber & Portele, 1981). Aus dieser Perspektive betrachtet, ist Hochschullehre im Wesentlichen als Sozialisationsprozess zu verstehen, in dessen Rahmen die Lehrenden als Akademiker/-innen bemüht sind, das Spezifische ihrer Disziplin an die Studierenden weiterzugeben. Hochschullehrende verfolgen dementsprechend – intentional oder nicht-intentional – die Reproduktion ihrer eigenen wissenschaftlichen Disziplin (Frank, 1990).

Praktiken der Hochschullehre – als Teil der disziplinären Kultur verstanden – sind dann ebenfalls Gegenstand solcher fachlicher Sozialisationsprozesse. Vereinfacht ausgedrückt: Nachwuchswissenschaftler/-innen lernen so zu lehren wie ihre Vorbilder innerhalb der eigenen Disziplin. Die starke disziplinäre Identität von Akademikern/-innen und die vergleichsweise schwache Identifizierung mit der Organisation Hochschule bedeuten wichtige Implikationen für die Lehrentwicklung an Hochschulen. So sollten lehrbezogene Gestaltungsmaßnahmen – unabhängig davon, ob sie die Qualifizierung einzelner Lehrender oder die Gestaltung von Lehrstrukturen betreffen – in bestehende disziplinäre Traditionen eingebettet sein. Hochschuldidaktische Konzepte und Begrifflichkeiten können je nach Disziplin unterschiedlich verstanden und gegebenenfalls abgelehnt werden, weil sie fundamentalen Kulturelementen der adressierten Disziplin (z. B. begriffliche Konventionen) widersprechen (Jenert, 2014). Dies kann beispielsweise für die Verwendung einer (allzu) „pädagogischen“ Sprache im Kontext von Natur- oder Ingenieurwissenschaften gelten.

Die Hochschul- bzw. hochschuldidaktische Forschung kann in Bezug auf disziplinäre Kulturen und damit verbundene Sozialisationsprozesse eine recht umfassende Befundlage vorweisen. Allerdings wurden deren Erkenntnisse bislang kaum systematisch in der Lehrentwicklung berücksichtigt. Zwar haben verschiedene Disziplinen fachbezogene Hochschuldidaktiken entwickelt, allerdings läuft ein solcher Zugang dem Anspruch zuwider, die Lehrqualität organisationsweit und damit nachhaltig zu entwickeln. Zudem stoßen fachbezogene Entwicklungsansätze schnell an ihre Grenzen, wenn disziplinübergreifende Herausforderungen zu bearbeiten sind, beispielsweise im Rahmen mehrdisziplinärer Studienprogramme, die in Zeiten des Bachelor-/Master-Systems eher die Regel denn eine Ausnahme darstellen (Barisonzi & Thorn, 2003; Huber et al., 1994).

### *2.3 Studienprogrammentwicklung*

Die Gestaltung von Studienprogrammen hat in den vergangenen Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Katalysiert wurde diese Perspektiverweiterung – von Ein-

zelkursen hin zur Gestaltung größerer Einheiten wie Modulen und ganzen Curricula – durch die Notwendigkeit, Bologna-konforme Studienstrukturen an Hochschulen zu implementieren. Entsprechend liegt heute eine Vielzahl wissenschaftlicher Publikationen, Konzeptpapiere und Praxisberichte vor, die sich mit Fragen wie der Definition von Kompetenzen als Programmzielen, der Modulgestaltung oder der Umsetzung des European Credit Point Systems (ECTS) befassen (Marian, 2007; Keller, 2006; Webler, 2005). Zusammen mit Erkenntnissen zur Gestaltung modularisierter Curricula sowie Modellen zur Curriculumentwicklung aus dem angloamerikanischen Raum (Betts & Smith, 1995; Burke, 1995; Young, 1995; Jenkins & Walker, 1994) ist mittlerweile eine breite Basis an Konzepten, praktischen Erfahrungen und teilweise wissenschaftlich-empirischen Erkenntnissen zur Entwicklung von Studienprogrammen vorhanden.

Während zunächst vor allem die europaweite Angleichung der Studienstrukturen im Mittelpunkt stand (Modularisierung und ECTS), rückten im Verlauf der Bologna-Implementation immer stärker auch (hochschuldidaktische) Fragen der Lehrqualität in den Mittelpunkt. Die Strukturreform sollte auch dazu genutzt werden, neuere didaktische Konzepte in die Hochschullehre zu integrieren. Die angestrebten Innovationen wie Outcome- und Kompetenzorientierung sowie stärkere Studierendenorientierung, lassen sich grob mit dem Konzept des „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995; Wildt, 2004) zusammenfassen. Anstatt disziplinärer Inhalte sollen angestrebte Lernergebnisse der Studierenden zum Ausgangspunkt der Lehrgestaltung genommen werden. Als Konsequenz setzt die didaktische Gestaltung der Hochschullehre ein tiefgehendes Verständnis der Lernprozesse Studierender voraus (z. B. hinsichtlich des Vorwissens, vorhandener Lernkompetenzen und -strategien).

Trotz umfassender Bemühungen, den Strukturwandel durch Bologna mit den skizzierten didaktischen Innovation auf Studienprogrammebene zu kombinieren, haben sich die gewünschten Effekte – d. h. letztlich ein grundlegender Wandel der Lehr- und Lernkultur – nicht im erhofften Ausmaß eingestellt. Beispielsweise verbleiben Kompetenzprofile häufig auf der Ebene normativer Vorgaben, ohne konkrete Konsequenzen für die Lehrpraxis innerhalb eines Studienprogramms (Jenert, 2011). Mitunter scheinen Bologna-konforme Studienstrukturen gar das Gegenteil dessen bewirkt zu haben, was im Rahmen der hochschuldidaktischen Reformprogrammatik angestrebt wurde. Modularisierten Studienprogrammen wird mitunter vorgeworfen, das Studium zu fragmentieren und inhaltlich zu überfrachten (Bloch, 2007; Schultheis et al., 2008; Stegemann, 2007).

Auf der Ebene der Studienprogrammgestaltung zeigt sich eine zentrale Herausforderung für die Weiterentwicklung der Hochschullehre besonders deutlich: Wird der Anspruch verfolgt, Lehrentwicklung jenseits der hochschuldidaktischen Qualifizierung der individuellen Lehrenden zu betreiben, sind Konzepte

zur nachhaltigen Organisationsentwicklung im Bereich der Hochschullehre notwendig. Das Beispiel Bologna illustriert in diesem Zusammenhang, dass Strukturveränderungen auf der Programmebene alleine nicht ausreichen, um Lehr- und Studienpraktiken in die gewünschte Richtung zu verändern.

#### 2.4 Hochschulmanagement

Das Hochschulmanagement beschäftigt sich mit der Steuerung und Führung von Hochschulen. In personeller Hinsicht gehören dem Hochschulmanagement im Kern der Rektor, die Prorektoren und der Kanzler an; zusätzlich werden i. d. R. die Dekane der Fachbereiche zum Management gezählt (Heintichs, 2010). Das Hochschulmanagement steht in einer engen Verbindung zu den Entscheidungsgremien in der Hochschule (z. B. Senat, Fakultätsrat). Zu den Aufgaben des Hochschulmanagements gehören die Berufung neuer Professoren/-innen, Hochschulmarketing und –finanzierung, das Qualitätsmanagement sowie das strategische Management (ebd.). Dabei bestehen im Hochschulmanagement enge Berührungspunkte mit der Qualitätsentwicklung der Lehre:

- In Berufungsverfahren kann die Lehrkompetenz der Bewerber eine mehr oder weniger hohe Bedeutung erhalten. In vielen Fällen kann festgestellt werden, dass „[...] trotz aller Rufe nach besseren pädagogischen und Managementfähigkeiten der Bewerber auch noch heute bei Berufungen [...] die Qualität der Forschung ausschlaggebendes Bewertungskriterium ist“ (Schmitt, Arnhold & Rude, 2004, S. 20).
- Beim Hochschulmarketing geht es u. a. um die Profilierung der Hochschulen, damit ist sehr eng das Profil der Studienprogramme verbunden [Querverweis Studienprogrammentwicklung], was nicht zuletzt aus einer stärkeren Mobilität der Studierenden und einem stärkeren Wettbewerb der Hochschulen um potenzialreiche Studierende resultiert (Reckenfelderbäumer & Kim, 2006). So ist vermehrt auch davon auszugehen, dass die Qualität eines Studienprogramms, z. B. die Studierbarkeit und die Kompetenz der Dozierenden, einen Einfluss auf die Wahlentscheidungen der Studierenden hat (ebd.).
- Der Gesamtbereich der Qualitätsentwicklung bezieht sich auf verschiedene Prozesse an der Hochschule: die Verwaltung, die Forschung und die Lehre. Mit Blick auf die Lehre werden teilweise von Seiten der zentralen Qualitätsentwicklung Lehrevaluationen durchgeführt, deren Ergebnis einen Einfluss auf die karrierebezogene Bewertung und idealerweise auch die Kompetenzentwicklung der Lehrenden haben können.



- Die personenbezogenen Aufgaben des Hochschulmanagements werden in Anlehnung an die Praxis an angelsächsischen Hochschulen auch unter den Begriff des Faculty Managements gefasst. Hierunter fallen alle Aufgaben der Rekrutierung, Entwicklung und Evaluation des wissenschaftlichen Personals. Die Entwicklung und der Ausweis von Lehrkompetenzen spielt insbesondere bei Nachwuchswissenschaftlern unterhalb der berufenen Professoren eine große Rolle.

An den Universitäten nehmen die Positionen im Umfeld des Hochschulmanagements, so genannte Hochschulprofessionen (im englischsprachigen Raum als Third Space bezeichnet) zu (Klumpp, 2010; Whitchurch, 2008). Dabei handelt es sich um Stellen, die weder zur Routine-Administration, noch direkt zu Forschung und Lehre gehören (ebd.). Mit der Schaffung dieser Stellen geht eine Professionalisierung der Aufgabenträger einher, die u. a. auf die zunehmende Komplexität der anfallenden Aufgaben zurückzuführen ist, aber auch auf die ansteigende Rechenschaftspflicht der Universitäten gegenüber den Finanzgebern.

Allerdings ist zu konstatieren, dass die von Seiten des Hochschulmanagements durchgeführten Maßnahmen in der Regel eine allenfalls indirekte Wirkung auf die Lernkultur an Hochschulen haben. In Abgrenzung zu den zuvor genannten Aufgabenbereichen zielt das Hochschulmanagement primär auf die effiziente Organisation und Steuerung der mit dem Lehren verbundenen Prozesse und Strukturen.

### **3 Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung**

Den skizzierten Forschungs- und Entwicklungsansätzen zur Gestaltung des Lehrens und Studierens ist gemein, dass die daraus entstandenen Erkenntnisse, Initiativen und Kompetenzen nur einen begrenzten Einfluss auf oder eine mangelnde Nachhaltigkeit für die didaktische Gestaltung der Hochschullehre haben.

Das Modell der ‚Pädagogischen Hochschulentwicklung‘ (Euler, 2013) setzt an dieser Herausforderung an und hat zum Ziel, die verschiedenen Entwicklungsansätze in einem Bezugsrahmen zu verbinden. Das Modell sieht drei Ebenen vor, die in Interdependenzen zueinander stehen (siehe Abbildung 1):

- Ebene der Lernumgebungen: Kompetenzentwicklung der Lehrenden und der Studierenden und – damit verbunden – Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen und Kurse
- Ebene der Studienprogramme: Gestaltung von Profil und Zusammenwirken der Kurse in einem Studiengang

- Ebene der Organisation: Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule.

Um eine nachhaltige Wirkung auf die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu entfalten, müssen Initiativen, die operativ primär auf der individuellen Ebene ansetzen, auch die Gestaltung erfolgskritischer Rahmenbedingungen auf der curricularen und/oder organisationalen Ebene in den Blick nehmen. Gleiches gilt für Initiativen, die auf den anderen beiden Ebenen initiiert werden. Illustrieren lässt sich dies am Beispiel einer Initiative zur Curriculumsentwicklung: Den Ausgangspunkt bildet die Bestrebung, die überfachlichen Zieldimensionen ‚kritisches Denken‘ und ‚individuelle Verantwortlichkeit‘ über die Pflichtveranstaltungen des Curriculums zu fördern. Um diese Zielsetzung operativ wirksam werden zu lassen, ist es einerseits notwendig, auf der individuellen Ebene die Dozierenden zu unterstützen. Sie müssen gegebenenfalls ihre individuellen Lehrkompetenzen im Hinblick auf diese Ziele weiterentwickeln und ihre Veranstaltungsdesigns entsprechend anpassen. Gleichzeitig sind strukturelle Änderungen auf der organisationalen Ebene notwendig, wenn beispielsweise verschiedene Pflichtveranstaltungen zusammengelegt oder andere Prüfungsformen eingeführt werden.

Die Gestaltungs- bzw. Entwicklungsrichtung auf den drei Ebenen, impliziert Überlegungen über die Gestaltung von Veränderungsprozessen zu integrieren. Je nach Umfang und Mächtigkeit eines Veränderungsvorhabens erfordert dies ein synergetisches Zusammenwirken von Change Management- und Change Leadership-Rollen.

Das Beispiel macht das Bestreben deutlich, im Rahmen der ‚Pädagogischen Hochschulentwicklung‘ die verschiedenen Ebenen innerhalb einer Veränderungsinitiative gleichzeitig in den Blick zu nehmen. Dadurch können unterschiedliche Forschungs- und Gestaltungsinitiativen an einer Hochschule entstehen, die zwar jeweils einen spezifischen Schwerpunkt haben, aber immer alle drei Ebenen berücksichtigen.

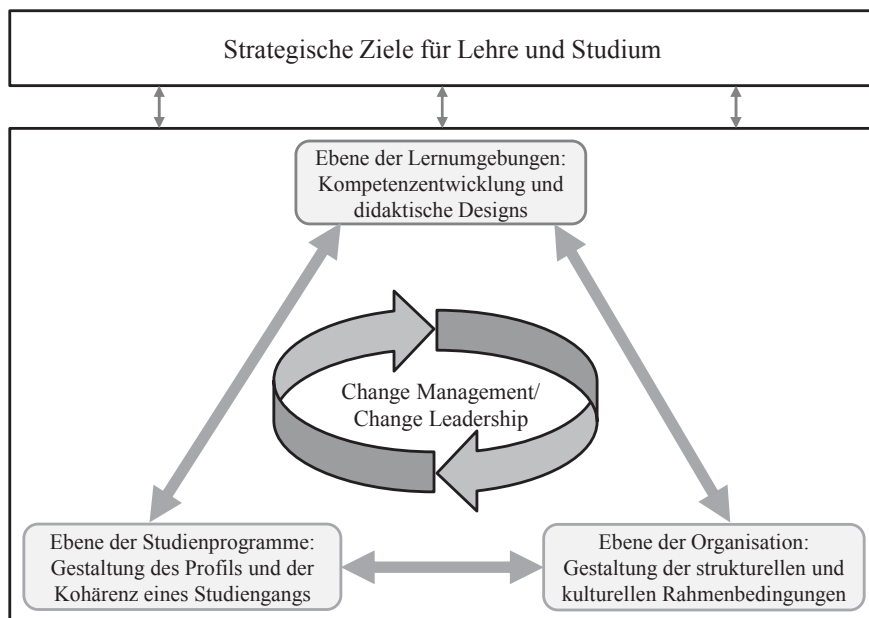


Abbildung 1: Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung  
(Quelle: Euler, 2013; auch Brahm, Jenert & Meier, 2010).

Der Bezugsrahmen wird als heuristische Strukturierungshilfe angesehen, welche das Arbeitsfeld der pädagogischen Hochschulentwicklung näher konturiert. Zur Konkretisierung der Aktivitäten benennt der Bezugsrahmen die strategischen Ziele, Gestaltungsfelder und Handlungsprinzipien/-strategien, welche die Arbeit in der pädagogischen Hochschulentwicklung leiten sollen.

### *Strategische Ziele für Lehre und Studium*

Es erscheint zunächst trivial, wenn für einen zentralen Bereich wie Studium und Lehre die Bestimmung und Ausweisung von strategischen Zielen gefordert wird. Es stellt sich die Frage, ob die Studienziele aus den für die Lehrveranstaltungen vorhandenen Lernzielen aggregiert werden könnten. Aus zwei Gründen erscheint dies nicht möglich. Zum einen wird auch heute der Gegenstand einer Lehrveranstaltung häufig nicht über Ziele, sondern über Inhalte strukturiert. Zum anderen ist fragwürdig, ob aus einer Aggregation der Ziele einzelner Lehrveranstaltungen die konsistente Ausweisung eines Leitbilds für Lehre und Studium oder für den ‚idealen‘ Absolventen eines Studiengangs generiert werden kann. Die Entwick-

lung und Ausweisung strategischer Ziele für Lehre und Studium erfordert mehr als eine einfache Aggregation.

Auf welche Aspekte sollte sich die Entwicklung von strategischen Zielen beziehen? Die strategischen Ziele adressieren die Leitideen für die Gestaltung von Lehre und Studium an der jeweiligen Hochschule. Über die Strategie bezieht die Hochschule eine grundlegende Position, beispielsweise zum Verhältnis zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, von Karriereorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung, oder von Wissenschaftlichkeit und Praxisnähe. Zudem transportieren strategische Ziele Erwartungen an die Lehrenden der Hochschule, auch im Verhältnis zu anderen Handlungsfeldern wie beispielsweise der Forschung. Letztlich bieten sie damit eine Entscheidungshilfe, welche lehrbezogenen Initiativen kurz- bzw. mittelfristig als prioritär beurteilt werden.

Strategische Ziele nehmen nicht nur unterschiedliche Bezugspunkte auf, sondern können zudem auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein. In der allgemeinen Form können sie den Charakter einer Vision oder eines Leitbilds besitzen, in einer konkreteren Ausprägung referenzieren sie auf abgegrenzte strategische Einheiten wie beispielsweise einen Fachbereich oder eine Disziplin (z. B. Cordes, 2001; Roland, 2001; Boos, Grubendorfer & Mey, 2013).

### *Ebene der Lernumgebungen*

Auf dieser Ebene stehen zunächst die Schwerpunkte der traditionellen Hochschuldidaktik im Vordergrund, die didaktische Kernfragen wie u. a. die Bestimmung von Lernzielen, Diagnose von Lernvoraussetzungen, den variantenreichen Einsatz von Lehr-/Lernmethoden, das valide Prüfen und die lernförderliche Interaktionsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden adressiert. Unabhängig von diesen unverändert bedeutsamen Aspekten beziehen sich die Professionalisierungsansprüche an Lehrende angesichts der steigenden Herausforderungen aktuell auch auf weiterführende Zielsetzungen. Beispielsweise beziehen sich neuere Überlegungen auf die Ansprache bisher kaum erreichter Zielgruppen, so beispielsweise in die Hochschule neu eintretende Professoren/-innen (Wildt, 2013). Dies ist beispielsweise über spezifische Einführungsprogramme möglich (Wild, Becker, Stegmüller & Tadsen, 2010). In diesem Zusammenhang werden auch vermehrt Mentoring-Angebote genutzt, um beispielsweise erfahrene Lehrende in die hochschuldidaktischen Entwicklungsprozesse einzubinden. Gleichsam bedeutsam ist auch die Frage nach dem Stellenwert von Forschung und Lehre aus Sicht der Lehrenden. Für viele Lehrende stellt sich die Frage, wie viel Zeit und Energie sie mit Blick auf die häufig eher forschungsorientierten Anforderungen in Berufungsverfahren in die Lehre investieren sollen (Schmitt et al., 2004). In Verbindung mit Initiativen auf der Ebene der Studienprogramme stellt

sich auch die Frage, wie aussercurriculare Lerngelegenheiten und studienbegleitende Prüfungsformen (z. B. Portfolio, Projektarbeiten, Campus-Credits) gestaltet werden können.

### *Ebene der Studienprogramme*

Auf der Ebene der Studienprogramme bekommen die in Vision, Leitbild und Strategie formulierten Vorstellungen über ein hochwertiges Studium bzw. den ‚idealen‘ Absolventen/die ‚ideale‘ Absolventin eine konkrete Gestalt. Dabei geht es zum einen darum, dem Programm eine kohärente Struktur zu verleihen, bzw. umgekehrt, die in den einzelnen Kursen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten. Systematischen Programmentwicklungsprozessen stellt sich u. a. die Frage, wie übergeordnet formulierte (strategische) Ziele in das Studienprogramm aufgenommen und dort konkretisiert werden können (Brahm & Jenert, 2013; Brahm, 2013). Zu klären ist dabei, welches spezifische Profil das Programm gegenüber vergleichbaren Angeboten anderer Hochschulen auszeichnen soll. Weiterhin besteht eine besondere Herausforderung darin, die Ziele der im Programm angebotenen Lehrveranstaltungen auf die Programmziele zu beziehen und mit validen Prüfungen zu verbinden (Biggs, 2003). Im Rahmen studienorganisatorischer Entscheidungen (u. a. Zulassungsregeln, Modulzuschnitte, Kohärenz der Lehrveranstaltungen, Balance von Breite und Tiefe, Pflicht- und Wahlkursen) kommt es insbesondere darauf an, die Lehrenden in lebendige Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse einzubinden (Jenert, 2011; Jenert, 2012).

### *Ebene der Organisation*

Auf dieser Ebene werden übergreifende Fragestellungen aufgenommen, die sich einerseits auf die strukturelle Verankerung der lehr- und studienbezogenen Aktivitäten in der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule richten. Sie konkretisieren die Vorstellungen über die erstrebenswerten Prozesse und Ergebnisse eines Studiums sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das Studieren an der Hochschule gefördert wird. Andererseits werden auf dieser Ebene jene Aktivitäten adressiert, die einen potenziellen Einfluss auf die Lehr- und Lernkultur in der Hochschule besitzen. So strebt beispielsweise Barnett (2011) nach Lernkulturen, in denen Studierende ihr Studium mit Neugier, Passion, Intensität und Interesse verfolgen. Andere Beschreibungen erfolgen über Kontrastbilder – angestrebt werden Studierende, die nachdenken und nicht nachreden, die Ansätze des so genannten „Deep Learning“ im Studium anwenden, anstelle von „Surface Learning“-Ansätzen (Drew & Watkins, 1998; Hall, Ramsay & Raven, 2004), im Studium ihr Denken entwickeln und nicht das Wiedergeben von Gedachtem opti-

mieren, die sich zu farbigen Persönlichkeiten und nicht über begradigte Lebensläufe entwickeln.

Auf der Ebene der Organisation wird nicht zuletzt über die materiellen und personellen Infrastrukturen entschieden, die zur Erreichung der Ziele bereitgestellt werden (z. B. personelle Ressourcen in den Bereichen Studienprogrammentwicklung, Qualitätsentwicklung, Faculty Development, Hochschuldidaktik). Dazu zählen neben ermöglichenden auch regulierende Instrumente wie beispielsweise die Vorgabe von lehrbezogenen Kompetenzen, die im Rahmen von Habilitations- oder Berufungsverfahren geprüft werden. Ferner werden hier die studienorganisatorischen bzw. curricularen Komponenten bezeichnet, über die insbesondere die außerfachlichen Studienziele erreicht werden sollen. So können – wie beispielsweise an der Universität St. Gallen – eigene Studienbereiche wie ein ‚Kontextstudium‘, ein ‚Studium generale‘ oder ein ‚begleitetes Selbststudium‘ in der Studienarchitektur vorgesehen sein. Oder es werden Regeln über die Komplexität von Modulen, die Zahl von Prüfungen oder die Zahl von parallel belegbaren Lehrveranstaltungen vorgegeben.

### *Change Management und Leadership*

Der gewählte Terminus der Pädagogischen Hochschulentwicklung impliziert bereits die Unterlegung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses. Dies führt zu der Frage, wie diese Prozesse durch Change Management / Leadership gesteuert bzw. geführt werden. Mit dieser Frage öffnet sich das weite Theorie- und Erfahrungsfeld der Organisationsentwicklung, wobei sich im Kontext von Hochschulen bzw. von Innovationen in Lehre und Studium viele der dort erörterten Dimensionen in spezifischer Weise stellen. Hochschulen werden zumindest im mitteleuropäischen Kulturkreis zumeist als ‚lose gekoppelte‘ Expertenorganisation mit einer kollegialen Kultur verstanden, in denen Professoren/-innen ein hohes Maß an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle genießen (Weick, 1976; Mintzberg, 1979; McNay, 1995; Hölischer, Suchanek & Langenbeck, 2011).

Anforderungen von Lehre und Studium stehen in Konkurrenz zu anderen Handlungsfeldern, insbesondere der Forschung. Professoren/-innen sind in unterschiedliche Loyalitäten eingebunden, so insbesondere der eigenen Hochschule sowie der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin (Jenert, 2014). Vor diesem Hintergrund erhält das Change Management / Leadership an Hochschulen eine spezifische Einrahmung. Für die pädagogische Hochschulentwicklung ist in diesem Zusammenhang besonders relevant, wie es gelingen kann, Engagement und Bereitschaft von Lehrenden zur Gestaltung von Innovationen in Lehre und Studium zu fördern (Fullan, 1993). Dazu gehört die Identifikation von spezifischen Themen und Anreizen, mit denen sich Lehrende im Rahmen einer strategischen Initiative

motivieren lassen. Neben diesen personenbezogenen Fragen geht es bei Change Management / Leadership auch um die organisationalen Konstellationen, die lehrbezogene Veränderungen fördern oder behindern können. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, von welcher Stelle aus Veränderungsprozesse wirkungsvoll angestoßen und in welchem Zeithorizont Lehrinnovationen implementiert werden sollen und können. Zu beachten ist auch, dass Veränderungsinitiativen an Hochschulen aktuell häufig durch externe Impulse induziert werden (z. B. Auflagen durch Akkreditierungen, finanzielle Restriktionen). Dabei ist nicht nur zu klären, wer an der Strategieentwicklung beteiligt werden soll, sondern auch in welchen Rollen und Verantwortlichkeiten die Beteiligten einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Lehre leisten können. Schlussendlich geht es auch darum, die notwendigen Ressourcen sicherzustellen. Dabei sind insbesondere die spezifischen Organisations- und Gremienstrukturen an Hochschulen (z. B. im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung) zu berücksichtigen.

#### *Fazit: Ein pädagogischer Ansatz zur Organisationsentwicklung*

Pädagogische Hochschulentwicklung verbindet als Konzept verschiedene bestehende Stränge der Lehr- und der Organisationsentwicklung an Hochschulen. Dabei nimmt sie für sich in Anspruch, den organisationalen Besonderheiten der Hochschule als Lern- und Arbeitsort gerecht zu werden. Dies bedeutet unter anderem, Veränderungsmanagement im akademischen Umfeld zu betreiben (siehe hierzu insbesondere die Beiträge des Teils „Change Management und Leadership“ in diesem Band) wie auch, den Besonderheiten des Lernhandelns Studierender gerecht zu werden. Ansätze, die in anderen Bereichen, beispielsweise betrieblichen oder schulischen Kontexten, entwickelt und erprobt wurden, sind dementsprechend hinsichtlich ihrer Passung auf die Spezifika von Hochschulen hin zu überprüfen und zu adaptieren.

## **Literatur**

- Barisonzi, J. & Thorn, M. (2003). Teaching Revolution: Issues in Interdisciplinary Education. *College Teaching*, 51 (1), 5-8.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), 12-25.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, 6 (2), 109-122.
- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. In B. R. Clark (Hrsg.), *The Academic Profession* (S. 271-303). Berkeley: University of California Press.
- Betts, M. & Smith, R. (1995). *Developing the Credit-based Modular Curriculum in Higher Education: Challenges, Choice, and Change*. London: Routledge Falmer.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.

- Bloch, R. (2004). Flexible Studierende. *die hochschule*, 2004 (2), 50-63.
- Bloch, R. (2007). Flexibel studieren? Konsequenzen der Studienreformen für die studentische Praxis. *die hochschule*, 2007 (2), 73-87.
- Boos, M., Grubendorfer, C. & Mey, D. (2013). Hochschule als Marke. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20 (1), 5-15.
- Brahm, T. (2013). Institutionsweite Hochschulentwicklung: Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkultur an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1 (8), 7-14.
- Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen* (No. 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Brendel, S. (2005). ‚Academic staff development‘, ‚educational development‘ oder doch ‚teacher training‘? Hintergründe und internationale Trends in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen. In S. Brendel et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung* (S. 15-38). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Burke, J. (1995). *Outcomes, Learning, and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: Routledge Falmer.
- Cordes, J. (2001). Strategisches Marketing an Hochschulen. In J. Cordes et al. (Hrsg.), *Hochschulmanagement: Betriebswirtschaftliche Aspekte der Hochschulsteuerung* (S. 37-62). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Drew, P. Y. & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: a causal modelling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 173-188.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360-373.
- European Commission (2001). *Communication: making a European area of lifelong learning a reality*. Abgerufen von [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf) (2006-10-04).
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Graus, O. & Welbers, U. (Hrsg.) (2005). *The Shift from Teaching to Learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13 (4), 489-505.
- Heinrichs, W. (2010). *Hochschulmanagement*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Hölscher, B., Suchanek, J. & Langenbeck, U. (2011). Change Management an Hochschulen. In B. Hölscher, J. Suchanek & U. Langenbeck (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien* (S. 265-276). Wiesbaden: VS Verlag.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (75, S. 144-170). Weinheim: PVU.
- Huber, L., Olbertz, J. H. & Wildt, J. (1994). Auf dem Weg zu neuen fachübergreifenden Studien. In L. Huber (Hrsg.), *Über das Fachstudium hinaus: Berichte zu Stand und Entwicklung fach-*



- übergreifender Studienangebote an Universitäten (S. 9-47). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Huber, L. & Portele, G. (1981). Entwicklung des akademischen Habitus: Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung. In I. N. Sommerkorn (Hrsg.), *Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation* (S. 185-196). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e. V.
- Jenert, T. (2011b). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. St. Gallen: Universität St. Gallen, St. Gallen. Abgerufen von <http://www.alexandria.unisg.ch/Publicationen/209857>
- Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (S. 27-44). Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 1-12.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 124-145.
- Jenkins, A. & Walker, L. (1994). *Developing Student Capabilities through Modular Courses*. London: Kogan Page.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? *Tertiary Education and Management*, 12 (4), 269-282.
- Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24, 303-314.
- Klumpp, M. (2010). Die neuen Akteure im Hochschulmanagement: Hochschulprofessionen. *Hochschulmanagement*, 5 (4), 120-126.
- Knauf, H. (2003). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule: Einführung in das Thema. In H. Knauf & M. Knauf (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen praktisch* (S. 11-30). Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüber, E. (2010). *Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie*. Technische Universität, Dortmund.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). *Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung*, 25 (3), 314-339.
- Marian, F. (2007). Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums: Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin. In S. Wehr, Ertel, H. (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre: Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 77-89). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University?* (S. 105-115). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Miller, H. T. & Fox, C. J. (2001). The Epistemic Community. *Administration & Society*, 32 (6), 668-685.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierenden surveys vom WS 2000/01*. Abgerufen von [http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Hef45\\_IdentifizierungFachkulturen.pdf](http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Hef45_IdentifizierungFachkulturen.pdf)
- Reckenfelderbäumer, M. & Kim, S.-S. (2006). Hochschulmarketing 2010 – Aktuelle Herausforderungen und Marketingansätze für deutsche Hochschulen. In M. Kleinaltenkamp (Hrsg.), *Innovatives Dienstleistungsmarketing in Theorie und Praxis* (S. 181-215). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Roland, F. (2001). Dimensionen des Qualitätsmanagements an Hochschulen. In J. Cordes et al. (Hrsg.), *Hochschulmanagement* (S. 103-121). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

- Schmitt, T., Arnhold, N. & Rüde, M. (2004). *Berufungsverfahren im internationalen Vergleich*. Gütersloh: CHE.
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.
- Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Stegemann, T. (2007). *Bologna-Prozess vorerst gescheitert?* Telepolis, 2007. Abgerufen von <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html>
- Välilmaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36 (2), 119-138.
- Webler, W.-D. (2005). Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In U. von Holdt & C. Stange (Hrsg.), *Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen* (S. 17-39). Bielefeld: UVW.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377-396
- Wild, E., Becker, F., Stegmüller, R. et al. (2010). Die Personaleinführung von Neuberufenen – systematische Betrachtungen zum Human Resource Management von Hochschulen. *Hochschulmanagement*, 5 (4), 89-104.
- Wildt, J. (2004). Vom Lehren zum Lernen. In B. Berendt, B. Szczyrba, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. A 3.1). Stuttgart: Raabe.
- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87-104). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214–226). Paderborn: Eusl.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre*. Köln.
- Witte, J. K. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*. Enschede: CHEPS/UT.
- Young, M. (1995). Modularization and the Outcomes Approach: Towards a Strategy for the Curriculum of the Future. In J. Burke (Hrsg.), *Outcomes, Learning, and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications* (S. 169-181). London: Routledge Falmer.

## **Teil B: Ebene der Lernumgebung**

# Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik

Ingrid Scharlau / Gesche Keding

## 1 Einleitung

In den vergangenen Jahren wurde der Fokus der Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik in Richtung fachspezifischer Hochschuldidaktiken verschoben. Diese Zielbestimmung, wie sie in Deutschland etwa der Wissenschaftsrat vorgenommen hat (Wissenschaftsrat, 2008), reagiert auf ein Problem, das sich auf verschiedenen Ebenen der Hochschule bemerkbar macht: Lehre ist stark von Fachkulturen geprägt, während die Hochschuldidaktik überwiegend fachunspezifisch agiert. Substantielle Unterschiede zwischen Fächern zeigen sich unter anderem in der Ausgestaltung des Zusammenhangs zwischen Lehre und Forschung oder dem Ausmaß der Wertschätzung von Lehre, in Bildungszielen, dem Verständnis von Lehren und Lernen oder den konkreten Methoden, die in Veranstaltungen eingesetzt werden. So ist es beispielsweise in geisteswissenschaftlichen Fächern, in denen Erkenntnis auch durch Interpretation gewonnen wird, durchaus möglich, neue Erkenntnisse in und durch Lehre zu erarbeiten, während Forschung in den Naturwissenschaften eher als Ergebnis zum Lehrinhalt wird. Die allgemeine bzw. fachunspezifische Hochschuldidaktik hat zu diesem Problem wenig anzubieten und wirkt ihm gegenüber oft sogar irritierend unsensibel. So ignoriert etwa der aktuelle Slogan vom *shift from teaching to learning* die Tatsache, dass in den partizipativen Lehrkulturen vieler Fächer Studierende schon lange als Partner/-innen im Lehr-/Lern-Geschehen angesehen werden oder die Psychologie die Idee des konstruktiven Subjekts, dem man lediglich Lernangebote machen kann, bereits verinnerlicht hat, während beispielsweise einem soziologischen Blick diese Individualisierung bzw. das im diesem *shift* versteckte Verlagern von Verantwortung auf ein autonomes Subjekt verdächtig scheinen mag, da Personen nicht unbedingt über die hierfür notwendigen Lernressourcen verfügen.<sup>1</sup> Allgemeindidaktische Ansätze und lernpsychologische Erkenntnisse sind, wie diese

---

1 Für einen kritischen Blick auf den Begriff Studierendenorientierung siehe Reinmann & Jenert (2011); eine Analyse des „Mythos vom autonom lernenden Subjekt“ liefert Bremer (2004).

Beispiele andeuten, nicht immer anschlussfähig – weder an theoretische Diskurse der Fächer noch an konkrete Lehr- und Lernkulturen. Dies mag zu der Erfahrung beitragen, dass Hochschuldidaktik in ihrer eigenen Institution, den Hochschulen, zuweilen wenig ernst genommen wird.

Das im folgenden vorgestellte Konzept setzt dagegen daran an, fachspezifische Besonderheiten von Lehren und Lernen wahrzunehmen, explizit zu machen und als treibende Kraft für die Reflexion und Weiterentwicklung von Lehre zu nutzen. Unter einer *fachsensiblen Hochschuldidaktik* verstehen wir einen hochschuldidaktischen Ansatz, der darauf abzielt, dass die Fächer oder Fachvertreter/-innen miteinander in Kontakt gebracht werden und – wichtiger noch – Elemente ihres akademischen und Lehrhandelns gemeinsam wahrnehmen und systematisch reflektieren und so dazu angeregt werden, die eigene Lehre als eine besondere Form wissenschaftlicher Praxis wahrzunehmen, zu explizieren und auf den Prüfstand zu stellen. Durch den Kontrast zu jeweils anderen Fächern können Annahmen und Vorgehensweisen bewusst werden, die in der eigenen Praxis so selbstverständlich, automatisiert oder verleblicht sind, dass sie kaum noch wahrgenommen werden. Diese Bewusstwerdung ist sowohl für die Lehre als auch für die Forschung hilfreich.

Wir nutzen diesen Ansatz für die Entwicklung und Begleitung fachüberschreitender Studienbestandteile, wie sie im College der Leuphana Universität Lüneburg und seines Bachelorprogramms eine große Rolle spielen; er kann jedoch auch für andere hochschuldidaktische Angebote nützlich sein. Wir gehen im Folgenden zunächst auf den theoretischen Hintergrund dieser Neujustierung von Hochschuldidaktik ein, leiten daraus den grundsätzlichen Ansatz ab, schildern sodann exemplarische Methoden, mit denen wir bislang arbeiten, und skizzieren abschließend, wie der Ansatz am Leuphana College institutionell verankert ist. Den Text leitet die Frage, wie man die Prägung hochschulischen Lehrens durch akademische und Fachkulturen in der hochschuldidaktischen Professionalisierung produktiv nutzen kann. Zusätzlich kann mit einem solchen Ansatz auch die Frage beantwortet werden, wie Hochschuldidaktik angesichts der besonderen Charakteristika von Hochschulen sinnvoll positioniert und für die Entwicklung der Institution genutzt werden kann.

## 2 Problemlage

Trotz einer insgesamt zunehmenden Orientierung der Hochschulen an guter Lehre sehen sich hochschuldidaktische Qualifizierungsangebote weiterhin vielfältiger Kritik ausgesetzt. Ein Aspekt solcher Kritik ist der Eindruck, dass die typischen allgemeindidaktischen bzw. lehr-/lernpsychologischen Angebote die spezi-

fische Situation der Fächer nicht hinreichend berücksichtigen; dies wird (unreflektiert) in dem Argument deutlich, das wohl jede hochschuldidaktisch tätige Person schon gehört hat – „In meinem Fach geht das nicht.“<sup>2</sup> Unabhängig davon, ob diese Kritik im Einzelfall inhaltlich gerechtfertigt ist, sagt der in diesem Kommentar spürbare starke Abgrenzungsgestus einiges darüber aus, wie fremd sich die Fächer der Hochschuldidaktik fühlen. Umgekehrt ist jedoch auch zu konstatieren, dass die Hochschuldidaktik wenig systematische Mittel entwickelt hat, mit fachspezifischen Besonderheiten (und seien es nur Zuschreibungen) umzugehen – oder auch ihre eigene Verortung innerhalb der Disziplinen oder Fächer zu reflektieren.<sup>3</sup>

Becher hat bereits 1994 die interessante Frage gestellt, warum die Hochschuldidaktik die Fachkulturen so stark vernachlässigt – an der Lage hat sich bis heute wenig geändert. Er gibt drei mögliche Antworten, die wir durch eine vierte ergänzen möchten. Die erste These beruht auf der Beobachtung, dass die Hochschuldidaktik selbst keine Disziplin darstellt und die in ihr tätigen Wissenschaftler/-innen sich oft von ihrem Herkunftsfeld losgelöst haben. „It might be said that they lack a culture and therefore fail to discern one in others“ (S. 160). Systematische Analysen von Fachkulturen verlangen zweitens spezifische Methoden- und Theoriekenntnisse und sind schwierig und zeitaufwendig (für Beispiele siehe Engler, 1993; Frank, 1990). Drittens macht die Fachkulturforschung unübersehbar, dass Fächer nicht lediglich durch gegenstandsbezogene, methodologische und epistemologische Annahmen definiert sind, sondern konstitutiv durch – oft implizite – Eigenschaften wie Verhaltenskodizes, Vorlieben, Einstellungen und Werte geprägt werden. Eine solche Sichtweise widerspricht dem Selbstverständnis von Wissenschaft. Gerade weil sie implizit erworben werden und oft nicht explizit oder argumentativ verfügbar sind, werden solche Voreinstellungen oft mit Heftigkeit verteidigt.<sup>4</sup> Unsere Ergänzung beruht auf der Beobachtung, dass die Fachkulturanalyse selbst wiederum eine disziplinäre Heimat, im Wesentlichen in der Soziologie, besitzt. Dass sie also nicht aus einer neutralen Position im Wissenschaftssystem vorgenommen werden kann, stellt von sich aus

---

2 Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> hat diesen Ausspruch zu einem seiner ironischen Leitsprüche gemacht. Wir sind in den hier vorgestellten Überlegungen in den Jahren 2013 bis 2015 als Teilnehmerinnen des Jahresprogramms Lehre<sup>n</sup> durch das Bündnis sehr bereichert worden.

3 Auf fachspezifische Hochschuldidaktiken, wie sie etwa der Wissenschaftsrat gefördert hat (2008), gehen wir im Folgenden nicht ein, da sie die Fächer in der Regel nur im Singular berücksichtigen, also ein spezifisches Fach oder eine Fachgruppe in den Fokus rücken. Wir halten den hier vorgeschlagenen Weg einer fachsensiblen Hochschuldidaktik für eine allgemeinere Lösung (s. auch Fanghanel, 2009).

4 Dass diese Aspekte der inneren Logik von Kultur folgend notwendigerweise unsichtbar bleiben, und dies umso mehr in einem Kontext, der sich mit explizierbarem Wissen befasst, kommt noch hinzu.

schon ein Problem dar. Hinzu kommt noch, dass die Hochschuldidaktik mit einem engen Anschluss an solche wissenschaftssoziologische Untersuchungen auch kritische Position beziehen würde. Das wiederum könnte sie eher schwächen als stärken, gerade gegenüber den hochschuldidaktisch schwerer zu erreichenden harten Fachkulturen.<sup>5</sup> Die große Zurückhaltung der deutschen Hochschuldidaktik in diesem Bereich lässt sich wohl auch auf die schwierige Geschichte von Hochschuldidaktik, Hochschulkritik und Universität bzw. Fächern gerade in Deutschland zurückführen.<sup>6</sup>

### 3 Theoretischer Hintergrund

*„teaching and learning in university have remarkably distinct meanings for students in different fields“* (Ylijoki, 2000, S. 355).

Forschung zu Unterschieden zwischen Fächern oder Disziplinen<sup>7</sup> wird in heterogenen wissenschaftlichen Bezugssystemen betrieben. Erkennen lassen sich mindestens zwei (weitgehend voneinander getrennte) Kommunikationszusammenhänge. Ein traditionsreicher, aber derzeit wasserarmer Fluss entspringt den Überlegungen Bourdieus zum akademischen Habitus. Auf ihn bezieht sich eine Reihe deutscher Arbeiten, die substantielle Unterschiede im Habitus von Studierenden und Lehrenden verschiedener Fächer nachweisen (z. B. Engler, 1993; Frank, 1990; Huber, 1991; Portele & Huber, 1981; Schaeper, 1997). Ein solcher Habitus ist ein relativ dauerhaftes, unbewusst wirkendes Dispositionssystem, das über Verinnerlichung und Verleiblichung der Regeln eines bestimmten Feldes entsteht. Er ist nach Bourdieu Grundlage des praktischen Sinns, einer automatisch-instinktiven Sicherheit, die Personen auch in (relativ) neuartigen Situationen innerhalb des Feldes handlungsfähig macht. Auf individueller Ebene ist der Habitus eine Ressource, da er, ähnlich wie eine Grammatik das Sprechen, Handeln ermöglicht, hat aber auch einen Preis, weil er Grenzen für mögliche und unmög-

---

5 Warum die Psychologie als hochschuldidaktische Bezugsdisziplin weniger problematisch zu sein scheint, lässt sich noch nicht abschließend beantworten. Zwei mögliche Gründe sind ihre weniger kritische Grundhaltung (zumindest in den letzten Jahrzehnten deutlich zu beobachten) und ihr leicht höherer Rang innerhalb der Hierarchie der Disziplinen (vgl. hierzu Stichweh, 1994).

6 In der deutschen Hochschuldidaktik spielte die Wissenschafts- und Hochschulkritik eine bedeutende Rolle, s. Huber (1983).

7 Fach und Disziplin sind nicht identisch, so dass es Fachkulturen ohne eine entsprechende Disziplin geben kann, aber auch Disziplinen, die keine eigene Fachkultur aufweisen. Wir verwenden die Begriffe Fachkultur und Disziplin terminologisch (s. unten), den Begriff Fach hingegen weich.

liche Praxis festlegt.<sup>8</sup> Zahlreiche Studien zeigen, dass sich Habitusunterschiede zwischen Fächern in vielen interessanten Merkmalen niederschlagen – von epistemologischen wie hart/weich oder rein/angewandt über Modi der Arbeitsteilung, räumliche Orientierung (Internationalität, Netzwerke, Kontakt zu gesellschaftlich relevanten Professionen), den Umgang mit Zeit bis zu Distinktionen, kulturellen Präferenzen, politischen Einstellungen und Stereotypen (zusammenfassend Huber, 1991). Lehrkulturen äußern sich ebenfalls in spezifischen Diskursen, Strukturen und Verhaltensweisen, in Raum- und Zeitorganisation, Kommunikationsstrukturen und nicht zuletzt materieller Ausstattung. Schaeper (1997) identifiziert als Dimensionen fachspezifischer Unterschiede die Art des Bezugs von Forschung und Lehre, den Stellenwert der Lehre, allgemeine Lehrziele, das Ausmaß der Kanonisierung, Hierarchisierung und Sequenzierung von Inhalten, die Wertschätzung unterschiedlicher Perspektiven sowie Lehrpraktiken wie Motivieren, Anknüpfen an Wissensstand oder Wiederholung und Übung, also auch Lehrmethoden und Lernstile sowie kommunikative Praktiken.

Historisch anderen Ursprungs, inhaltlich jedoch ähnlich, definiert Windolf (1992) Fachkulturen als institutionalisierte Handlungsrationality. Sie „dienen der Selbstidentifizierung und wertmäßigen Homogenisierung einer Profession oder ‚scientific community‘ nach innen und der Profilbildung in der Außendarstellung“ (S. 77). Windolf bestimmt sie als einen Komplex von Einstellungen und Werten, die in der Sozialisation erworben wurden und werden und in einer Art Verhaltenscode fixiert sind. Ungeachtet ihrer Unterschiedlichkeit lassen sie sich auf einige wenige Dimensionen bringen, die Art des Wissens (spezialisiert/allgemein), seinen Verwendungszweck (Theorie/Praxis) und wert- bzw. zweckrationale Prinzipien. Fachkulturen können damit als „Spezialfall kultureller Ausdifferenzierung“ (S. 96) angesehen werden.

Disziplinen als primäre Art und Weise, in der wissenschaftliches Wissen oder Wissenschaft intern geordnet ist, entstehen seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts. Sie wirken als strukturierende Faktoren nicht nur in der Wissenschaft als Sozialsystem, sondern auch im Universitätssystem für Zwecke der Lehre und Forschung, als Fächer des Schulunterrichts für Lehren und Lernen und zur Organisation von Arbeitsmärkten und professionellen Rollen (Stichweh, 2001). „Disziplinen sind *Formen sozialer Institutionalisierung* eines mit vergleichsweise unklarerer Grenzziehungen verlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (Stichweh, 1994, S. 17). Wissenssoziologisch sind Disziplinen zu verstehen als wissenschaftliche Subkulturen, die durch einen homogenen Kommunikationszusammenhang von Forschenden gekennzeichnet sind. Innerhalb dieses Zusammenhangs kann man sich vergleichsweise problemlos verste-

---

8 „Um den Habitus geht es, wenn man Kompetenzforschung ernst nehmen will [...]“ (Huber et al., 1982, S. 152).



hen und verständigen. Zu einer solchen Subkultur gehören neben einem Korpus von Wissen selbstverständlich akzeptierte Methoden, Vorgehensweisen und Problemlösungen, aber auch, welche Probleme für relevant befunden werden. Ein kritischer Bestandteil sind „Investitionen in lebenslange Karrieren“, d. h. eine Karrierestruktur mit institutionalisierter Sozialisation. Jede derart abgegrenzte Disziplin hat eine bestimmte Art der Komplexitätsreduktion (s. z. B. Defila & DiGiulio, 1998).

Im englischen Sprachraum existiert eine Vielzahl von Arbeiten zu disziplinspezifischen Unterschieden im Lehren und Lernen (etwa Hativa & Marincovich, 1995). Diese Arbeiten haben oft eher deskriptiven Charakter. Meist trennen sie Disziplinen in weiche oder harte und angewandte oder reine, gehen bei der Zuordnung zu diesen Kategorien aber eher hemdsärmelig vor und nehmen die Kategorien selbst als Gegebenheit hin. Deswegen haben sie oft Schwierigkeiten, nichtrationale Aspekte von Fächern zu beschreiben oder überhaupt erst zu sehen. Neumann (2003) beispielsweise beschreibt auf Grundlage einer Vielzahl von Studien fachliche Unterschiede überwiegend in Studienzielen, Curriculum, Leistungsüberprüfung und -bewertung, Lehrmethoden, tatsächlichem Lernen sowie Einstellungen der Lehrenden, wobei ihr allerdings der Versuch der Kategorisierung wichtiger scheint als ein detailreiches und genaues Bild der einzelnen Fächer. Eine Ausnahme in diesem Feld bildet eine Untersuchung von Ylijoki (2000), die das Konzept der *moral order* entwickelt, d. h. der Annahmen, Werte und Normen einer Disziplin, die einerseits Ressourcen der Person darstellen, sie andererseits aber auch beschränken, und damit Bourdieuschen Vorstellungen nahe kommt. Auch Becher hat Fächer explizit ethnographisch, als *tribes*, beschrieben (z. B. Becher & Trowler, 2001) und erlaubt mit dieser Metapher das Mitdenken nicht rationaler Aspekte.

Welches nun sind die Einheiten, deren *doxa* und *illutio*<sup>9</sup> es so schwer machen, sich über Lehre oder Lernen zu verständigen? Üblicherweise wird diese Frage durch Klassifikationssysteme zu beantworten versucht. Während in einigen Untersuchungen lediglich geisteswissenschaftliche von naturwissenschaftlichen Fächern abgegrenzt werden, zuweilen ergänzt durch Sozialwissenschaften als dritte Gruppe, unterscheiden andere mit Biglan (1973) und Becher (1987) eine Vierfelder-Matrix, die durch Kreuzung der bipolaren Dimensionen hart/weich und rein/angewandt entsteht (z. B. Ylijoki, 2000).<sup>10</sup> Kolb hat bei der Untersuchung studentischer Lernstile die Dimensionen abstrakt/konkret und reflek-

---

9 Bourdieu versteht hierunter die Selbstverständlichkeit des Feldes als Wirklichkeit und den Glauben an die Sinnhaftigkeit des Spiels.

10 Biglan (1973) benutzt als dritten Aspekt lebensbezogene und nicht lebensbezogene Wissenschaften; als erklärungschwächste der drei Dimensionen ist diese allerdings aus dem Fokus geraten.

tiv/aktiv identifiziert (1981), die sich ihm zufolge gut auf Biglans zwei wichtigste Dimensionen abbilden lassen.

Unserer Erfahrung nach ist es für die hochschuldidaktische Anschluss- und Diskursfähigkeit allerdings riskant, sich auf vorgefertigte Systematisierungen zu verlassen, da viele Fächer eigene Verortungen vornehmen und diese in oft komplexen innerfachlichen Diskursen aushandeln. Die erwähnten Raster sind Idealtypen ohne echte Exemplare in der tatsächlichen Universität, in der Gruppen beispielsweise keineswegs homogen sind, sondern veränderlich und von inneren Spannungen getrieben (z. B. Ylijoki, 2000, S. 340). Es ist also weniger ratsam, Fächer zu verorten oder zu kategorisieren, als die Lehrenden selbst eine Ortsbestimmung anhand relevanter Dimensionen und ggf. fachinterner Diskurse vornehmen zu lassen. Gerade durch ihre Vielfalt können die bisher in der Literatur beschriebenen Kategorisierungen als Heuristik für diese Reflexionsprozesse eine wertvolle Rolle spielen. Sie ermöglichen durch die damit verbundenen Dimensionen, implizite disziplinäre oder fachliche Denk- und Handlungsmuster etwas sichtbarer zu machen.

Ohne damit die Relevanz anderer Unterschiede anzweifeln zu wollen, sind für die hochschuldidaktische Arbeit im Sinne unseres Ansatzes vor allem diejenigen spannend, die implizit und schwer artikulierbar sind oder außerhalb des üblicherweise Beachteten liegen. Uns interessieren also weniger Praxis- und Professionsbezug noch explizite Studienziele, bevorzugte Publikationsformen oder gar Zitationsweise – hierüber wird hinreichend gesprochen, wenn auch nicht immer in adäquater Weise – als vielmehr subtile Aspekte dessen, was unter Lernen verstanden wird, die Orientierung an Werten, Notenkulturen und Ähnliches. Einiges davon ähnelt dem, was seit einiger Zeit unter den Begriffen *approaches to teaching* oder *Lehrorientierungen* diskutiert wird (z. B. Gow & Kember, 1993; Kember & Kwan, 2000; mit Bezug auf Fachunterschiede Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgia & Ashwin, 2006). Derartige Einstellungen sind zwar prinzipiell explizierbar, werden aber im Universitätsalltag selten thematisiert, so dass eine „Aufdeckungsarbeit“ sich durchaus als vielversprechend erweisen könnte.

Wichtig scheint es uns dabei, sich eng auf die Selbstdarstellungen und Begrifflichkeiten der Fächer und Lehrenden einzulassen. Die bereits erwähnte Untersuchung von Ylijoki (2000), die dies forschend an Studierenden unternimmt, zeigt, welch gehaltvolle Ergebnisse ein solches Vorgehen ermöglicht. Einen weiteren Reiz ihres Ansatzes macht aus, dass sie, wie erwähnt, von einer vielstimmigen die Fachkultur kennzeichnenden *moral order*, also fachspezifischen Einstellungen, Werten und Überzeugungen, ausgeht, also auf die Annahme verzichtet, eine Fachkultur müsse homogen und in sich widerspruchsfrei sein.

#### 4 Hintergrund unseres hochschuldidaktischen Tuns

Der Habitus wirkt bildlich gesprochen hinter dem Rücken der Personen, weswegen es im Kontext fachsensibler Hochschuldidaktik lohnend ist, ihn, soweit möglich, bewusst und explizit zu machen und damit reflektieren und eventuell relativieren zu können. Das wiederum erlaubt einen bewussten und beabsichtigten Einsatz habitusentsprechenden Verhaltens. Im Zusammenhang fachsensibler Lehrentwicklung entsteht so ein dreischrittiges Vorgehen. Zunächst wird versucht, den disziplinären Habitus, die Fachkultur, in den für die Lehre relevanten Aspekten so weit als möglich sichtbar zu machen. Was sichtbar geworden ist, wird reflektiert. An so gewonnene Erkenntnisse kann man im jeweiligen Lehrhandeln individuell anschließen, indem die Werthaltungen, Verhaltensweisen und Strategien, die mit einem bestimmten Habitus einhergehen, thematisiert werden oder explizit – im Unterschied zu habitualisiert und automatisch – eingesetzt werden. Auf einer übergeordneten Ebene kann ein Bewusstsein für Lehrhandeln in einer Disziplin entstehen, das kritisierbar wird und damit weiterentwickelt werden kann. Parallel dazu und mindestens genauso wichtig können die Angebote der Hochschuldidaktik oder Lehrentwicklung auf diesen Erkenntnissen aufbauen und anschlussfähiger werden. Sie können ihrerseits fachkulturelle Besonderheiten thematisieren und nehmen die Fachkultur in der Interaktion mit ihr bereits auf. Das leitende Motto hat Huber in einem verwandten Kontext als „Anerkennung und rechter Gebrauch der Verschiedenheit“ benannt (1991, S. 21).<sup>11</sup> Für den ersten Schritt lassen sich verschiedene Prinzipien der Arbeit an der Aufdeckung der *doxa* und *illutio* ableiten. Erstens arbeiten wir mit teils *nichtsprachlichen Formaten* wie räumlichen Aufstellungen oder Bildern. Die Teilnehmer/-innen sind auf diese Weise gefordert, erst ihr Erfahrungswissen bzw. ihre Intuitionen zu nutzen, bevor sie diese auf den Begriff bringen müssen.<sup>12</sup> Der Preis der Vermeidung der Sprache eines Feldes ist allerdings, dass damit auch die Fähigkeit zur passenden Anwendung von Sprache behindert wird. Unter anderem deswegen ist es uns außerordentlich wichtig, vorsprachliche Entscheidungen, Handlungen oder Präferenzen reflexiv und sprachlich aufzufangen. Mithin erfolgt nach allen Übungen in einem zweiten Schritt eine Reflexionsphase, in der sich die Teilnehmer/-innen des Kontextes vergewissern, ihre Intuitionen sprachlich einholen und schließlich deren Bedeutung systematisch reflektieren.

---

11 Dies überlappt stark mit dem, was heute „interkulturelle Kompetenzen“ genannt wird. – Eine besonders interessante Schwierigkeit entsteht dadurch, dass diese Anerkennung von Verschiedenheit einiger Disziplinen qua (Fach-)Kultur oder pädagogischem Code näher ist als anderen.

12 Dieses Vorgehen setzt auch einen Impuls, dass akademisches showing-off hier fehl am Platze ist.

Die nichtsprachlichen Formate entnehmen wir aus psychologischen und systemischen Ansätzen der Einzel- und Gruppenberatung. Anders als im akademischen Kontext spielen hier notwendigerweise Formate, die sich nicht nur der Sprache bedienen und auch implizites Wissen ansprechen, schon lange eine große Rolle (Lauterbach, 2007) – einerseits weil man der Überzeugung ist, dass implizites Wissen, also vorbereitete Wert- und Handlungsvorstellungen, einen starken Einfluss auf das Handeln hat, andererseits weil die Zielgruppen in ihrer Sprachfähigkeit sehr viel heterogener und nicht alle in gleicher Weise sprachlich ansprechbar sind. Es bietet sich an, sich dieser Methoden auch im akademischen Kontext zu bedienen, wenn es um nicht oder wenig sprachlich kodiertes wie Kultur geht. Diese Formate nutzen unsere räumliche Orientierung und unser Rollenwissen. Bei beiden handelt es sich um Wissen, das vielleicht sogar vorrangig, aber auf alle Fälle stark über unsere Intuition wirksam ist. Daher ermöglichen diese Methoden in der Reflexion einen, wenn auch begrenzten, Zugang zu nichtsprachlichem und implizitem Wissen.

## 5 Methoden

Die geschilderten hochschuldidaktischen Ansätze wurden am Leuphana College im Rahmen der Begleitung fachüberschreitender Lehre entwickelt. Alle Bachelorstudiengänge des College enthalten jeweils ein Drittel nichtfachlicher Veranstaltungen, die in zwei Bereichen absolviert werden. Das Eingangssemester (*Leuphana Semester*) besteht aus fünf Modulen, von denen drei von allen Studierenden unabhängig vom gewählten Major studiert werden, *Wissenschaft lehrt Verstehen*, *Wissenschaft trägt Verantwortung*, und *Wissenschaft nutzt Methoden*; das vierte Modul führt in die Grenzen des gewählten Majorfachs, das fünfte in majorspezifische Methoden ein. Schon die Modultitel machen deutlich, dass Ziel dieses Semesters ein breiter kritischer Blick auf Wissenschaft ist; zugleich wird direkt mit ernsthafter und selbständiger Auseinandersetzung und den dafür notwendigen Kompetenzen und Haltungen mit Wissenschaft begonnen. Die sechs Module des sogenannten *Komplementärstudiums* begleiten das weitere Studium im Major- und Minor-Fach durch weitere methodische und fachliche Perspektivenwechsel. Entsprechend ist das Komplementärstudium in sechs Kategorien gegliedert, die *Perspektiven* heißen, z. B. *Methoden und Modelle* und *Sprache und Ästhetik*. Im Bemühen um eine spezifische Qualität dieses Anteils und angesichts der Herausforderungen für Lehrende und Studierende entwickelten wir hochschuldidaktische Angebote dafür, fachlich fundierte und tiefgehende Veranstaltungsangebote so zu gestalten, dass sie für fachlich heterogene Studierende

interessant sind. Über diese konkrete Aufgabenstellung hinaus entstanden so neue Einsichten zur Rolle der Fachlichkeit.

Räumliche Orientierung wird in allen Methoden der *Aufstellungsarbeit* angesprochen (Lauterbach, 2007). Es gibt Übungen, die lediglich sichtbar machen und daher als deskriptiv bezeichnet werden, aber auch solche, die in einem sozialen System oder für eine Einzelperson eine Veränderung bewirken sollen.<sup>13</sup> Für den hier beschriebenen Kontext kommen nur die deskriptiven infrage, mit denen man die oben benannten Unterschiede und graduelle Abstufungen innerhalb einer Gruppe durch Aufstellen im Raum partiell sichtbar machen kann. So kann man z. B. danach fragen, ob und zu welchem Grad man die eigene Disziplin für „rein“ oder „angewandt“ hält, für „hart“ oder „weich“, in welchem Ausmaß es kanonisches Wissen gibt bzw. das Fachwissen von Alltagswissen abgegrenzt ist oder worauf man Studierende vorbereiten möchte, etwa Anwendung, kritische Reflexion und ähnliches. Für die beiden Ausprägungen wurden vorher im Raum so weit entfernte Punkte markiert, dass sie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erlauben, den Raum dazwischen für ihre wahrgenommenen Abstufungen zu nutzen, aber auch extremere Punkte als die Pole im Raum zu finden. Die Beteiligten werden aufgefordert, sich ohne langes Überlegen einen passenden Ort auszusuchen; die Positionierung erfolgt dabei in Auseinandersetzung mit den Polen und durch kurze Gespräche mit den benachbarten Personen. Leitend hierbei ist zu fragen, warum eine Person sich an einen bestimmten Ort gestellt hat, und dies mit den eigenen Gründen zu vergleichen. Nach den Gesprächen geben wir die Möglichkeit, den Ort noch einmal zu verändern. Relativ häufig begeben sich einzelne Personen auch hinter die Pole oder an einen Ort außerhalb der Ordnung (etwa bei der Alternative „empirisch/theoretisch“). Auf diese Weise werden keine akademisch verwertbaren Erkenntnisse gewonnen, aber ein Bewusstsein geschaffen, dass diese Dimensionen existieren und einen Einfluss auf das haben, was in einer Disziplin geschieht. Die Teilnehmer/-innen entwickeln zudem eine Fantasie darüber oder angesichts der Aufstellungen und Äußerungen der anderen Personen ein Bild davon, wie es sein könnte, wenn das in Frage stehende Merkmal anders ausgeprägt wäre.

Ein wertvoller sprachlicher Ansatz ist *die Arbeit mit und an Metaphern*, die auf zweierlei Weise<sup>14</sup> hilfreich sein kann. Der Blick auf die Verwendung von Metaphern ermöglicht einen Blick auf die jeweils eigene Denkkultur in der Disziplin und die Möglichkeiten und Begrenzungen, die durch die Metaphern ent-

13 In gewissem Maß wirken natürlich auch deskriptive Übungen verändernd.

14 Eine weitere Möglichkeit, Metaphern in diesem Zusammenhang zu reflektieren, wäre, Metaphern für das fachtypische Lernen zu finden und sich so eventuell spezifischen Lehr- und Lernstrategien anzunähern, etwa in Anlehnung an Sfards Unterscheidung zwischen der Erwerbs- und Partizipationsmetapher (1998).

stehen. Die Reflexion der verwendeten Metaphern auf der Basis von kognitionspsychologischen Metapherntheorien<sup>15</sup> erlaubt auch die Verwendung anderer Metaphern im Lehrhandeln.

Metaphern beziehen sich immer auf ein abstrakteres Bezeichnetes, das sie verdeutlichen, verständlich machen, ausschmücken oder mit dem sie interagieren. Sie sind somit Gegenstand der Rhetorik und Sprachwissenschaften. Metaphern sind aber, so führen Johnson und Lakoff (2003, S. 6) aus, eben nicht nur eine Möglichkeit, sich sprachlich auszudrücken, sondern so grundlegend für unser Denken, dass Denken ohne Metaphern nicht möglich ist. Ähnlich argumentieren Hofstadter und Sander, nennen aber das, was bei Johnson und Lakoff Metaphern sind, Analogien (2013). Sie vertreten die Ansicht, dass es ohne Begriffe kein Denken gibt und ohne Analogien keine Begriffe. Abstrakte Konzepte werden mithilfe des Vorrates an Metaphern und Vorstellungen gedacht und verständlich. Dieser Vorrat ist entstanden und entsteht fortlaufend durch körperliche bzw. sinnliche sowie räumliche Erfahrungen. Metaphern strukturieren nicht nur unser Denken, sondern auch unser Handeln. Wird beispielsweise über eine Diskussion regelmäßig mit kriegerischen Metaphern erzählt, werden Diskussionen durch die Beteiligten anders gestaltet, als wenn über sie als „Ping-Pong-Spiel“, als „Sich-Bälle-Zuwerfen“ gesprochen wird. Die verwendete Metapher verdeutlicht, begrenzt aber auch in jeweils eigener Weise. Während erstere Sieger und Verlierer impliziert, suggeriert die zweite einen spielerischen Charakter. Die Metapher wird so Einfluss auf die Gestaltung einer Diskussion haben. In analoger Weise haben gewählte oder auch nur unwillkürlich verwendete Metaphern einen weitreichenden Einfluss auf Forschung und Lehre.

Niebert (2010) hat die Ideen von Johnson und Lakoff (2003) für ein besseres Verständnis der Vorgänge in Lehre und Forschung weiter entwickelt. Er kann Unterschiede in der Komplexität der Metaphern zwischen Forschern und Forscherinnen auf der einen Seite und Studierenden auf der anderen Seite zeigen. Dabei ist interessant, dass sich die Begriffe und Konzepte gemeinsam mit den verwendeten Metaphern innerhalb eines Diskurses, eines fachlichen Interesses – bei Niebert z. B. das Verständnis des Klimawandels – entfalten. Das heißt auch, dass sich innerhalb einer Gruppe von Forschern und Forscherinnen, die ja auch lehren, ein geteiltes Verständnis der Metaphern bzw. ihres Verhältnisses zum Zielbereich, zu den abstrakten Vorstellungen, entwickelt. Dieses geteilte Verständnis ist aufgrund seines allmählichen Entstehens selbstverständlich, d. h. es wird nicht thematisiert. In der Kommunikation mit Forschern und Forscherinnen

---

15 Metapherntheorien kann man grob in zwei Gruppen einteilen, solche, die sich mit der sprachlichen Verwendung von Metaphern auseinandersetzen, und solche, die die Rolle der Metaphern für das Denken untersuchen. Letztere sind hier gemeint. Einen Überblick, allerdings ohne diese Unterscheidung direkt zu benennen, gibt Rolf (2005).

aus anderen Themenfeldern oder mit Studierenden wird es daher als selbstverständlich vorausgesetzt. Während es Niebert um die begrenzende Wirkung unterkomplexer Metaphern für Lernprozesse von Lernenden geht, geht es uns um die begrenzende Wirkung von nur intern, innerhalb einer Fachkultur verständlichen Metaphern. Das Prinzip ist dabei dasselbe. Ebenso wie Niebert daraus ein Konzept entwickelt, das Verhältnis von Metapher und Begriff bzw. Konzept im Unterricht zu thematisieren und Lernenden zu helfen, komplexere Metaphern zu entwickeln, können Metaphern in fachsensibler Lehrentwicklung dazu dienen, ein tieferes Verständnis der Fachlichkeit zu entwickeln und dies für Lehre und Lehrentwicklung nutzbar zu machen.

Die Übungen, die sich aus diesen Überlegungen ableiten, zielen zunächst darauf ab, die jeweils eigene Verwendung von Metaphern überhaupt ins Bewusstsein zu heben und ein Verständnis für die möglicherweise nur innerhalb eines Faches verständliche Verbindung von Metapher und Begriff oder Konzept zu wecken. Erst dann können Lehrende diese Verbindung in Veranstaltungen thematisieren und an einem besseren Verständnis arbeiten. Besonders naheliegend sind Metaphern, die in den Fächern mehrerer Personen vorkommen, aber jeweils eine unterschiedliche Bedeutung haben. *Wert* etwa bedeutet in der Philosophie etwas anderes als in der Statistik oder Ökonomie. In der Erkundung der unterschiedlichen Bedeutungsfelder wird deutlich, dass und was sowohl in fachsensibler Hochschuldidaktik als auch in einem überfachlichen Kontext nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Konkret fordern wir Lehrende beispielsweise auf, Mindmaps zu einem Begriff zu erstellen und sich dabei ausdrücklich und vor allem ihrer Assoziationen und Bildwelten zu bedienen. In einem nächsten Schritt tauschen sie sich zu zweit oder dritt über Implikationen, Möglichkeiten und Begrenzungen der Metapher für das Verstehen des Begriffes aus. Solche Übungen setzen wir in Schulungen für Lehrende der überfachlichen Veranstaltungen ein.

Den meisten dieser Methoden wohnt ein bewusstes Verfremdungselement inne und sie spielen mehr oder minder ausgeprägt, immer aber gezielt mit der Irritation, die dadurch entsteht, dass die Teilnehmer/-innen Dinge tun, die man in der akademischen Welt sonst nicht macht – beispielsweise sich im Raum aufzustellen oder zu handeln, ohne vorab darüber zu reden. Verschiedene Faktoren können dazu beitragen, dass Menschen sich auf diese Art des Arbeitens einlassen. Schon durch die Teilnahme an einem Weiterbildungsprogramm entscheiden sich die Teilnehmer/-innen für eine etwas aus dem Hochschulalltag herausgehobene Situation. Innerhalb des damit betretenen Rahmens wird Vertraulichkeit vereinbart. Die Person, die diese Übungen anleitet, gibt Auskunft darüber, wozu sie da ist und erläutert ihren Hintergrund. Indem sie den Prozess fortlaufend durch Fragen und Hinweise unterstützt, wächst die Offenheit für die Übung.

Auch hier gilt jedoch, dass Teilnehmer/-innen je nach fachlichem Hintergrund unterschiedlich offen für solche Verfahren sind. Das verfremdende Element ist besonders nützlich, wenn es um überfachliche Lehre geht, die wir abschließend kurz thematisieren wollen.

Diese und weitere Methoden, die sich aus dem Grundgedanken entwickeln lassen, können nicht nur für die Vorbereitung auf überfachliche Lehre hilfreich sein, sondern allgemein für hochschuldidaktische Angebote genutzt werden. Eine Praxis, die bewusst eingesetzt wird, kann leichter weiter entwickelt werden – oder abgewandelt werden, wenn sich eine kritische Einschätzung ergibt. Keinesfalls sind aber die geschilderten Methoden erschöpfend. Es gilt, die fachlichen Besonderheiten zu erkunden und so selbstverständlich vorhandene Lehrpraxen und -expertisen nebst den theoretischen Verständnissen erst bewusst und dann bekannt zu machen. Das geht oft durch das Element des (Fach-)Fremden am besten.

## 6 Ein Anwendungsbeispiel für die Methoden: Forschend Lehren

Das Konzept der fachsensiblen Hochschuldidaktik wurde entwickelt, um Fachlehrende auf ihre Aufgaben in überfachlicher Lehre vorzubereiten (Keding, im Druck), weil sie auf diese Weise implizit vorhandene fachtypische Handlungsweisen erkennen und ausbauen oder reduzieren können. Am Beispiel der Fortbildung „Forschend Lehren“ soll abschließend kurz skizziert werden, wie die konkrete Umsetzung aussieht, wenn ein in sich geschlossenes Fortbildungselement an diesem Grundprinzip ausgerichtet ist.

Die Grundidee von „Forschend Lehren“ ist, unabgeschlossene Forschung in Seminarthemen zu verwandeln.<sup>16</sup> Zielgruppe der Fortbildung sind Promovierende; sie wird aber auch von erfahrenen Lehrenden besucht. Der erste Workshop findet direkt vor dem Abgabetermin des Lehrangebots statt. Die Teilnehmer/-innen lernen sich zunächst kennen, wobei das erste nichtsprachliche Element darstellt, das eigene Forschungsthema als Landschaft zu beschreiben. Die darauf folgende Standortbestimmung beginnt mit einem Partnergespräch. Eine Person beschreibt ihre Forschung, die andere – fachfremde – stellt Fragen dazu, etwa „Wenn ich mich in das Forschungsgebiet hineindenke, hätte ich dazu noch folgende Frage: ...?“, „Wo brennen Sie für Ihr Thema? Was fällt Ihnen leicht?“ „Wo müssen Sie besonders aufpassen oder sich konzentrieren?“ oder „Was ist so klar, dass es Ihnen selbstverständlich ist und fast schon langweilig?“ Im zweiten

---

16 Das ist innerhalb der Vorgaben der überfachlichen Module des Leuphana Semesters und des Komplementärstudiums leichter möglich, weil die Lehrenden hier ein weiteres Feld an Themen und Inhalten haben als innerhalb der Major- und Minorprogramme.



Schritt grenzen die Lehrenden in Einzelarbeit ihre Themen ein. Wir verwenden hierfür die Methode des Fokussprints, des zügigen Niederschreibens, mit dem in mehreren Schritten vage Ideen stärker und stärker fokussiert werden (Scheuermann, 2011). Danach stellen sich die Teilnehmer/-innen in Dreiergruppen diese vorläufigen Themen kurz vor. Nach der Vorstellung durch jeweils eine Person „tratschen“ die beiden zuhörenden Personen für eine begrenzte Zeit über das Thema; die vorstellende Person hört nur zu. Beim „Tratschen“ geht es primär um Assoziationen und Ideen von außen. Ohne zu diskutieren – das führt in der Regel in innerfachliche Begründungen – berichtet die Person, die das Thema vorgestellt hat, im Anschluss kurz, welche Anregungen sie aus dem Zuhören mitnimmt. Ziel ist hierbei, nicht nur Ideen zu erhalten, sondern vor allem ein Gespür dafür, was ein Thema auszeichnet, wenn es nicht aus der Perspektive des Fachs wahrgenommen wird.

Im zweiten Workshop konzentrieren wir uns auf Methoden des Fragenstellens und des Diskutierens sowie der Entwicklung eines Lehrklimas, das Fragen und Gespräche ermöglicht. Im Kern geht es darum, aus einer fachfremden Perspektive Fragen an das Thema zu stellen, aber auch darum, die Frageformen der eigenen Disziplin kennenzulernen (etwa Frage – Antwort, Hypothese – statistischer Test, Frage – Umdenken usw.). Die Studierenden sollen aus ihrer fachfremden Perspektive Fragen zum Thema aufwerfen und so ihr eigenes Lernen, aber auch das der Lehrperson vorantreiben; um dies zu ermöglichen, sollen zunächst die Lehrenden lernen, neu Fragen zu stellen oder Fragen wiederentdecken, die im disziplinären Alltag zu kurz kommen. Komplexe und gute Fragen zu stellen, muss gelernt werden (Wilkinson, 2012), und auch das kollaborative Lernen und Nachdenken, das hier angestrebt wird, muss bewusst in Szene gesetzt werden. Hierauf bereitet der zweite Workshop vor.

Ein weiterer Workshop im Rahmen des Weiterbildungsprogramms führt in die Kollegiale Beratung (Tietze, 2003) ein. Dies geht im engeren Sinn über die Bedarfe an überfachlicher Lehre bzw. fachsensibler Hochschuldidaktik hinaus: Kollegiale Beratung ist ein exzellentes Mittel, Lehrende zu ermächtigen, Probleme mit vorhandenen Ressourcen anzugehen. Da häufig erst eine explizite Reflexion außerhalb des Alltags den Ertrag ans Tageslicht bringt, wird in einem letzten Workshop nach Semesterende die Lehre reflektiert und insbesondere geklärt, was die Teilnehmer/-innen für ihre Forschung mitgenommen haben. Als optionale Angebote setzen wir Kollegiale Hospitation und eine Beratung für schreibintensive Lehre ein. Im Kontext des hier angeschnittenen Themas ist an diesem Beispiel zusätzlich erwähnenswert, dass die Teilnehmer/-innen immer wieder ausdrücklich davon profitieren, sich sensibilisiert für fachliche Besonderheiten, aber über die Grenzen ihrer Fächer hinweg über sowohl ihre Forschung als auch ihre Lehre auszutauschen.

## 7 Abschluss

Die Grundidee fachsensibler Hochschuldidaktik ist, Wissen, Werte, Einstellungen, die im Forschungs- und Lehrhandeln zu selbstverständlich sind, als dass sie thematisiert würden, oder die durch Sozialisation oder als implizites Wissen, Handlungsmöglichkeiten oder Präferenzen erworben wurden und deswegen nicht oder zumindest nicht umstandslos sprachlich zur Verfügung stehen, für Reflexion über Lehre verfügbar zu machen. Ein wesentliches Element dieses Verfügbarmachens ist die Reflexion fachkultureller Besonderheiten im Verständnis von Wissen, Lehren und Lernen. Die dadurch ermöglichte Perspektivöffnung erleben wir als wirksames Moment im Nachdenken über Lehre.

Mit der kritischen Reflexion vorgegebener Annahmen stellt sich der Ansatz, um noch einmal auf Bourdieu zurückzukommen, eher auf die Seite des häretischen als des doxischen Wissens. Doxisches Wissen ist das durch den Habitus vermittelte Wissen, das den praktischen Sinn und damit auch (relativ) müheloses Handeln ermöglicht. Häretisches Wissen hingegen versucht, doxische Deutungsmuster in Frage zu stellen und aus der gegebenen Situationsdeutung auszuweichen, also herrschende Kategorien der Weltwahrnehmung zu verändern. Fachsensible Hochschuldidaktik changiert zwischen den Polen eines reflektierten doxischen Wissens und häretischen Denkweisen. Diese Infragestellung bestehender Ordnungen geht mit spezifischen Risiken einher, gerade in stark durch Hierarchien oder Orientierung an Macht geprägten Fachkulturen oder für Nachwuchswissenschaftler/-innen, die ihren Platz in der akademischen Gemeinschaft erst behaupten müssen. Daneben stehen aber gewichtige Vorteile für die eigene Lehre – etwa durch die Reflexion fachspezifischer Konzepte von Lernen. Zudem werden die Lehrenden eher davor bewahrt, mit neuen didaktischen Konzepten Widerstand des Faches auszulösen, eine Erfahrung, die nicht wenige Teilnehmer/-innen an Weiterbildungsprogrammen machen. Schließlich gewinnt die Hochschuldidaktik auch direkt, indem sie nicht allein eine systemstärkende oder -verbessernde Position einnimmt, sondern auch eine kritische.

## Literatur

- Becher, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education*, 12, 261-274.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19, 151-161.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. 2. Aufl. Buckingham: Open University Press.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203.
- Bourdieu, P. (2001). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S.189-213). Weinheim: Beltz.
- Defila, R. & DiGiulio, A. (1998). Diziplinarität und Interdisziplinarität. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S.111-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Donald, J. (1983). Knowledge structures: Methods for exploring course content. *Journal of Higher Education*, 54, 31-41.
- Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Fanghanel, J. (2009). Teaching and learning regimes in higher education settings. In C. Kreber (Hrsg.), *The university and its disciplines: teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (S.196-206). New York: Routledge.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Hativa, N. & Marincovich, M. (Hrsg.). (1995). *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. New York: Basic Books.
- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S.114-138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huber, L. (1991). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31, 3-24.
- Huber, L. (1998). Festigung oder Verflüssigung? Nachdenken über fachspezifischen Habitus und fächerübergreifendes Studium heute. In J.-H. Olbertz (Hrsg.), *Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung* (S.83-109). Berlin: Leske + Budrich.
- Huber, L., Liebau, E., Portele, G. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur: Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S.144-170). Weinheim: Beltz.
- Keding, G. (im Druck). Lehren an einem deutschen College – wie überfachlich lehren? In K. Beck et al. (Hrsg.), *Bildung und Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A.W. Chickering (Hrsg.), *The modern American college* (S.232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lauterbach, M. (2007). *Wie Salz in der Suppe. Aktionsmethoden für Gruppen- und Einzelarbeit*. Heidelberg: Auer.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgia, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285-298.
- Neumann, R. (2003). A disciplinary perspective on university teaching and learning. In M. Tight (Hrsg.), *Access and exclusion* (S.217-245). Oxford: Elsevier.
- Niebert, K. (2010). *Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Portele, G. & Huber, L. (1981). *Entwicklung des akademischen Habitus: Zum Problem der Konzeptbildung in der Hochschulsozialisationsforschung*. Abgerufen von <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781553>

- Reinmann, G. & Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 106-122.
- Rolf, E. (2005). *Metaphertheorien*. Berlin: De Gruyter.
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Strukturen der Universität: Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Beltz.
- Scheuermann, U. (2011). *Die Schreibfitnessmappe*. Wien: Linde.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen: Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2001). History of the scientific disciplines. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (S.13727-13731). Oxford: Elsevier Science.
- Tietze, K.-O. (2003). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Wilkinson, J. (2012). Asking research questions. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band 1: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium* (S.223-224). Bielefeld: wbv.
- Windolf, P. (1992). Fachkultur und Studienfachwahl: Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 76-98.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln.
- Ylijoki, O. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying: A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339-362.

# Wissenschaftliches Arbeiten BLENDE(N)D erlernen

*Petra Morschheuser*

## 1 Problemstellung

Vor 16 Jahren begann mit der Unterzeichnung von „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999“ in Bologna die Öffnung der Hochschulen. Ziel war und ist u. a. die Förderung der nationalen und internationalen Mobilität von Studierenden und Lehrenden. Die Erklärung legte den Grundstein für eine Bildungsheterogenität unter den Studierenden, mit der sich Hochschulen intensiv und dauerhaft auseinandersetzen müssen. „Nicht-traditionellen“ Studierenden gestattet der Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung“ (Kultusministerkonferenz, 2009) den Zugang zu Hochschulen. Auch die Verkürzung der Schulzeit von 13 auf 12 Jahre hin zur Hochschulreife (Kultusministerkonferenz, 1972) führt zu einer weiteren Heterogenisierung. Nach Wennig (2007) lassen sich die skizzierten Beispiele der Studierenden-Diversität in die folgenden Arten von Heterogenität einteilen:

- Leistungsbedingte, d. h. die vielfältigen Lernerfahrungen, -voraussetzungen und -prozesse
- Sozialkulturelle, als die unterschiedliche Herkunft aus sozialen Schichten
- Migrationsbedingte, als eine Vielfalt an kulturellen Werten und Normen
- Sprachliche, als die Kompetenz im Umgang der (deutschen) Sprache
- Körperliche, als die unterschiedlichen, physischen Voraussetzungen
- Geschlechtliche, als die Vielfalt der Rollenidentitäten bezogen auf das Geschlecht.

Daneben unterscheiden sich die Studierenden nach ihren individuellen Motiven, Interessen und Erwartungen. Auch ein Mangel an persönlicher Reife (Ladenthin, 2014) bzw. die Diskrepanz von Hochschulreife und PISA-Kompetenzstufen werden von Bildungsforschern moniert (Bölling, 2014). Dass diese Vielfalt gerade zu Beginn des Studiums eine enorme Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt, lässt sich auch den vielfältigen Programmen und Förderprojekten ableiten (beispielsweise Bebermeier, 2014; Hochschulrektorenkonferenz, 2014).

Mit dieser heterogenen Studierendenstruktur sieht sich auch die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) konfrontiert. Am Standort Mosbach wurden verschiedene Ansätze für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben konzipiert. Denn gerade dieser Themenbereich scheint den Studierenden zu Beginn des Studiums besondere Schwierigkeiten zu bereiten. Große Defizite lassen sich erkennen in der strukturierten Textbearbeitung, bei den Lern- und Lesefertigkeiten bis hin zum (wissenschaftlichen) Schreiben und Argumentieren. Aus den Anforderungen und Erfahrungen der Lehrpraxis wurde daher sukzessive eine Vorgehensweise konzipiert, die dieser Heterogenität einerseits und den (individuellen) Defiziten andererseits begegnet.

## **2 Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens mit WissBASE**

### *2.1 Ausbildungskonzept der Dualen Hochschule Baden-Württemberg*

Die DHBW ist als erste deutsche Hochschule nach dem amerikanischen Modell der Cooperative State University organisiert (DHBW, 2015a). An den neun Studienakademien, u. a. DHBW Mosbach, sind insgesamt rund 35.000 Studierende eingeschrieben. Die alternierenden Theorie- und Praxisphasen ermöglichen den Studierenden ein stetes Anwenden der theoretischen Inhalte in der Praxis bei den mittlerweile 10.000 Dualen Partnern (DHBW, 2015b). Maximal 35 Studierende werden einem Kurs zugeordnet und von Studiengangsleitern betreut. Das Intensivstudium ist national systemakkreditiert und schließt mit einem Bachelor nach i.d.R. drei Jahren und 210 ECTS-Punkten ab. Wesentlicher Bestandteil im Curriculum sind drei wissenschaftliche Ausfertigungen: neben der Bachelorarbeit (die meist in der sechsten Praxisphase erstellt wird) auch zwei Projektarbeiten, die den Transfer von Theorie und Praxis dokumentieren (siehe Abbildung 1).

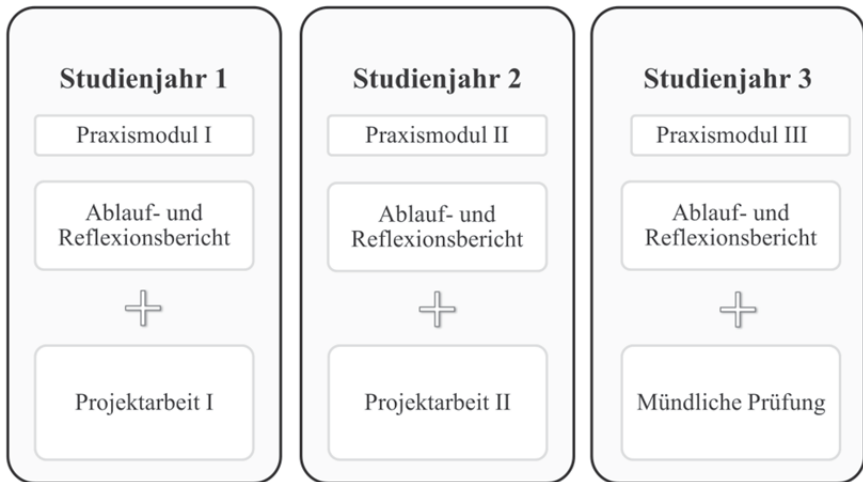


Abbildung 1: Projektarbeiten als Teil der Praxismodule.

## 2.2 Wissenschaftliches Arbeiten an der DHBW Mosbach

Zur theoretischen Fundierung u. a. dieser drei wissenschaftlichen Ausfertigungen ist das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ über sechs Semester verankert. In den ersten beiden Semestern ist die Vorlesung „Wissenschaftliches Arbeiten“ vorgesehen, im dritten oder vierten Semester die Vorlesung „Wissenschaftstheorie“ und im fünften bzw. sechsten Semester die Vorlesung „Projektskizze Bachelorarbeit“. Die Modulbeschreibung fixiert lediglich Themenschwerpunkte und zeigt die zu entwickelnden Kompetenzen (Wissens-, Handlungs-, Selbst- und sozial-ethische Kompetenz) auf, ohne die mikrodidaktische Umsetzung konkret vorzuschreiben. Mit der im folgenden erläuterten Kombination aus obligatorischen und fakultativen Veranstaltungen wurde ein integriertes Konzept aufgebaut, um die Studierenden gerade im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens v. a. mit Blended-Learning-Konzepten zu unterstützen (siehe Abbildung 2).

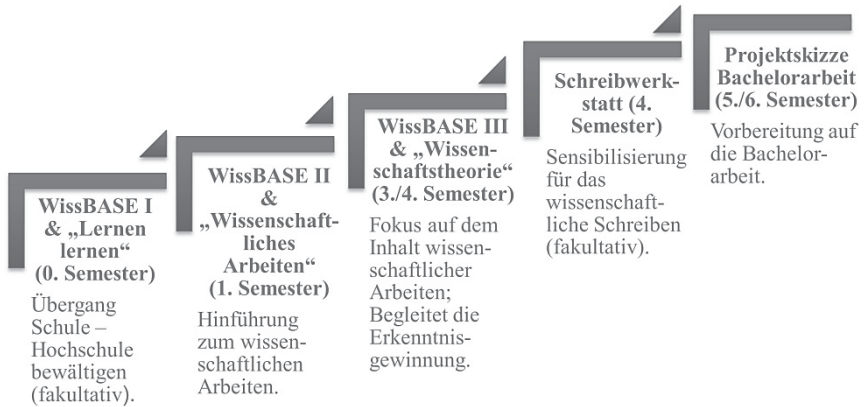


Abbildung 2: Prozess des „Wissenschaftlichen Arbeitens“ an der DHBW Mosbach.

### 2.3 Konzeption des Prozesses

Die skizzierten Unterschiede in den Bildungsbiografien erfordern, den Lernweg und damit auch den Lehrweg zu individualisieren. Im Sinne der „Ermöglichungsdidaktik“ („Shift from Teaching to Learning“, Welbers, 2005) stehen hierbei der Lernprozess, die Lernförderung und das Lernergebnis im Vordergrund.

Die Entwicklung des in Kapitel 2.2 erläuterten Prozesses, das wissenschaftliche Arbeiten zu lehren, fußt auf zwei Modellen:

Das Klassifikationsmodell für didaktische Szenarien nach Baumgartner, Laske und Welte (2000, S. 250-253) dient als Grundlage, um die Bausteine für den Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens zu entwickeln. Baumgartner kombiniert die Entwicklungsgrade der Lernenden (Lehr-/Lern-Achse) sowie die Lernaktivitäten (Handlungs-Achse) mit einer lehrfokussierten Achse, die die verschiedenen Rollen des Lehrenden repräsentiert (Abbildung 3). Dieses Modell wurde mit den Ausführungen von Winteler (2011, S. 158-161) zur intellektuellen Entwicklung von Studierenden verknüpft.



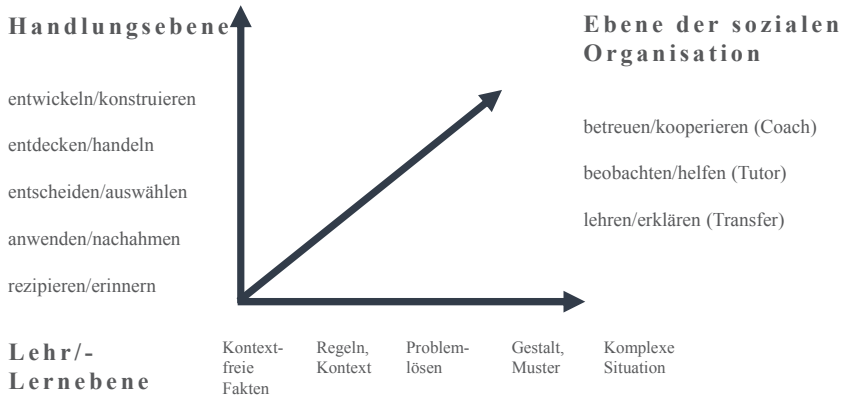


Abbildung 3: Klassifikationsmodell (Baumgartner, 2000, S. 253).

Für die mikrodidaktische Umsetzung wurden verschiedene Aktions- und Sozialformen kombiniert und mediendidaktisch mit E-Learning-Elementen zu Blended-Learning-Paketen entwickelt. Durch eine entsprechende Anordnung und Verzahnung von E-Learning- und Präsenzeinheiten lassen sich die unterschiedlichen Wissensstände der Studierenden egalisieren. Die E-Learning-Elemente sind als Web Based Training (WBT) so aufgebaut, dass der Lernende entsprechend seines individuellen Wissenstandes und/oder Lerntempos die Bearbeitung selbst bestimmen kann.

### 2.3.1 WissBASE I & „Lernen lernen“

Bereits vor Studienbeginn – im Oktober – werden den Studienanfängern verschiedene Online-Informationen zur Verfügung gestellt. Darunter befinden sich auch das WBT WissBASE I, das auf dem Learning-Management-System (LMS) moodle mithilfe der dort verfügbaren Lektionsstruktur umgesetzt wurde. Dieses ist als Blended-Learning-Konzept „Starterkit – Fit fürs Studium“ verzahnt mit der korrespondierenden Präsenzveranstaltung „Lernen lernen“, die zu Beginn des Studiums stattfindet.

Rund 3-4 Wochen vor Studienbeginn absolvieren die Studienanfänger in einer etwa sechsständigen Selbstlernphase das WBT WissBASE I, um die methodischen Kompetenzen zu erwerben oder zu wiederholen. Es handelt sich zum

Großteil um die Grundlagen bzw. „inter- und transdisziplinären Fähigkeiten und [...] Schlüsselqualifikationen“ (Wissenschaftsrat, 2000, S. 21 f.), die bereits im Jahr 2000 vom Wissenschaftsrat empfohlen wurden. Die Studienbeginner lernen webbasiert, wie der Lernprozess im Allgemeinen verläuft, welche Kompetenzen gefordert und gefördert werden, und erhalten Tipps und Informationen entsprechend des persönlichen Lern- und Persönlichkeitsstils. Empfehlungen, die eigene Lernstrategie zu erarbeiten und unterstützende Lerntechniken, runden das Programm ab. Darüber hinaus vermittelt WissBASE I beispielsweise theoretische Impulse für kommunikative Kompetenzen, Wissen zu Gruppenarbeiten sowie Hinweise zur Erstellung von Exzerpten und Vorlesungsmitschriften. Es wurde bewusst ein ganzheitlicher Blick gewählt, da der Studienbeginn für viele Studierende auch einen neuen Lebensabschnitt bedeutet. Zum Abschluss absolvieren die Studierenden einen Test, dessen Testat in die Präsenzveranstaltung mitzubringen ist.

Für den ersten Baustein des Gesamtprozesses wurde eine Blended-Learning-Kombination gewählt, bei der das WBT vollständig vor der Präsenzphase zu bearbeiten ist. Die zugehörige Präsenzveranstaltung wurde als zweitägiges Training konzipiert, das einzelne Bausteine des WissBASE I vertieft und einübt. Klassische Plenumsveranstaltungen wechseln dabei mit Gruppenarbeit, Einzelarbeit oder Tandems, um die Themen zu vertiefen und zu üben. Da das Training außerhalb der Hochschule stattfindet, können sich Studierende untereinander und ihre Studiengangsleiter kennenlernen (Teambildung).

### 2.3.2 WissBASE II & „Wissenschaftliches Arbeiten“

Das Blended-Learning-Konzept „Fit für das Wissenschaftliche Arbeiten“ kombiniert das WBT WissBASE II mit der Vorlesung „Wissenschaftliches Arbeiten“. Um die Studierenden auf das Schreiben des wissenschaftlichen Exposés vorzubereiten, setzt dieses Konzept auf einen didaktischen Mix aus Inverted Classroom kombiniert mit Expertengruppen/Gruppenpuzzle, Lernen durch Lehren (LdL), selbstgesteuertes Lernen und Onlinelernen (siehe Abbildung 4).

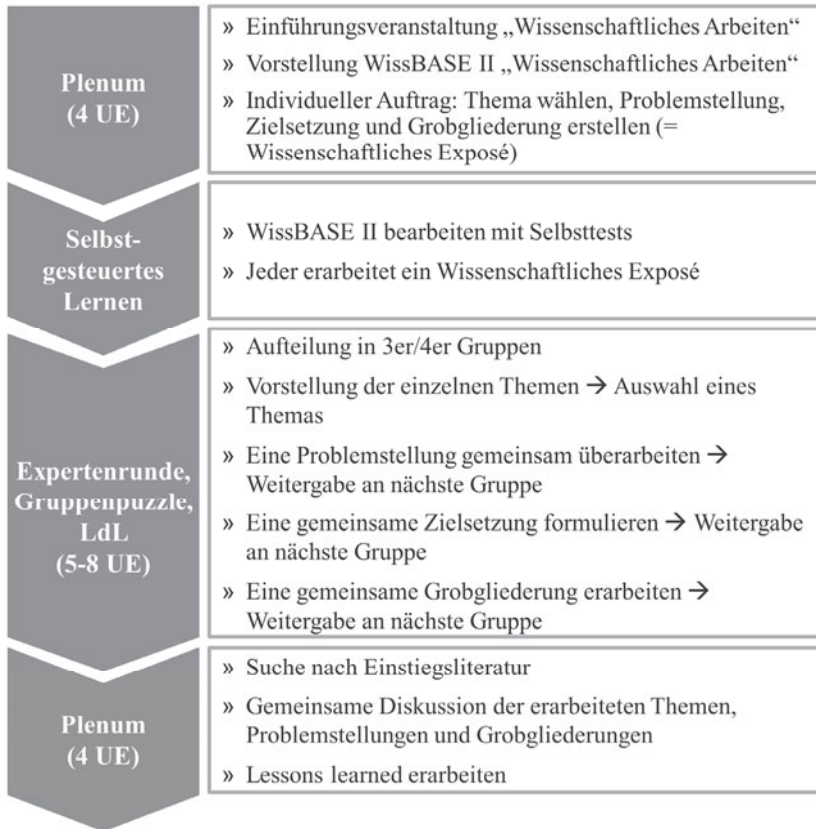


Abbildung 4: Struktur und didaktischer Mix: WissBASE II & „Wissenschaftliches Arbeiten“.

In der einführenden Präsenzveranstaltung werden die Studierenden für das „Wissenschaftliche Arbeiten“ sensibilisiert. Es folgt eine Selbstlernphase, in der WissBASE II absolviert wird. Dieses umfasst drei Bereiche: (1) Überblick zum Wissenschaftlichen Arbeiten, (2) Strategische Herangehensweise (inkl. Literaturrecherche) und (3) Formalitäten beim wissenschaftlichen Arbeiten. Der Studierende bearbeitet bzw. lernt nach seinem individuellen Rhythmus; eine Unterbrechung ist jederzeit möglich, denn das WBT WissBASE II speichert die Zwischenergebnisse. Darüber hinaus erarbeitet jeder Studierende ein Exposé zu ei-

nem Thema seiner Wahl, das auch die Themenstellung der Projektarbeit I sein kann.

In der zweiten Präsenzveranstaltung werden die erlernten Inhalte geübt. Darüber hinaus bearbeiten die Studierenden ihre mitgebrachten Exposés in Kleingruppen und korrigieren sich gegenseitig (Inverted Classroom, LdL, Gruppenarbeit und Coaching).

Im Gegensatz zu WissBASE I wurde WissBASE II in den Ablauf der Vorlesung integriert. WissBASE II enthält viele Themen, die für die Studierenden des ersten Semesters neu sind bzw. noch nicht in der bisherigen Lernhistorie thematisiert wurden. Daher bedarf es der Vorbereitung und Einführung in die verschiedenen Themenbereiche, bevor die Studierenden in der Selbstlernphase das WBT durcharbeiten. Auch dieses Tool schließt mit einem Abschlusstest, der durch ein Zertifikat testiert wird. Das WBT WissBASE II ist so aufgebaut, dass es ebenfalls (analog zu WissBASE I) einmal bearbeitet werden muss, bevor es als Nachschlagewerk genutzt werden kann und die entsprechenden pdf-Dokumente als Download zur Verfügung stehen.

### 2.3.3 WissBASE III & „Wissenschaftstheorie“

Der dritte Baustein befindet sich noch im Aufbau, eine erste Version des WBT WissBASE III wird derzeit erstellt. Die Themenfelder umfassen u. a. Grundbegriffe der Wissenschaft und Wissenschaftstheorie, die wissenschaftlichen Grundpositionen sowie die Grundelemente der wissenschaftlichen Argumentation (Forschungslogik).

Die mikrodidaktische Umsetzung der Präsenzveranstaltung ist in Vorbereitung und wird ebenfalls als Blended-Learning-Einheit konzipiert.

### 2.3.4 Schreibwerkstatt

Im Rahmen der Schreibwerkstatt üben Schreibtrainer/-tutoren mit den Studierenden anhand eigener Texte, wie Schreibblockaden abgebaut oder wissenschaftliche Formulierungen verbessert werden können. Bereits in WissBASE I wurden erste Grundlagen zum wissenschaftlichen Schreiben thematisiert.

Zunächst wurde die Schreibwerkstatt als Pilot in zwei Gruppen im sechsten Semester durchgeführt. Allerdings ergaben die ersten Evaluationsergebnisse, dass ein früherer Durchführungszeitpunkt sinnvoller wäre. Daher wird es fortan im vierten Semester angeboten, um die Studierenden auf die in der fünften Praxi-

phase zu erstellende Projektarbeit II vorzubereiten. Die Evaluation wird noch durchgeführt.

Lehrvorträge alternieren mit Einzel- und Tandemarbeit. Es wird empfohlen, Wissenslücken durch Wiederholen von WissBASE II zu schließen.

### 2.3.5 Projektskizze Bachelorarbeit

Bevor die Studierenden die Bachelorarbeit schreiben, werden in der Vorlesung „Projektskizze Bachelorarbeit“ gezielt bestehende Schwachstellen oder Probleme beim wissenschaftlichen Arbeiten und Schreiben diskutiert und Themen wiederholt, mit dem Ziel, dass die Studierenden ein finales Exposé für ihre Bachelorarbeit erstellen und präsentieren können.

Hierzu findet bereits im fünften Semester eine Präsenzveranstaltung statt. Etwa zwei Wochen vor dem Veranstaltungstermin sind die Studierenden aufgefordert, einen Exposé-Entwurf ihrer Bachelorarbeit abzugeben. In der Präsenzveranstaltung werden zu Beginn die wichtigsten Themen zum wissenschaftlichen Arbeiten erörtert. In Tandems diskutieren die Studierenden anschließend untereinander, ob und wie ihre Exposés den (wissenschaftlichen) Anforderungen genügen. Des Weiteren erhalten die Studierenden vom Dozenten ein individuelles Feedback zu dem im Vorfeld eingereichten Exposé (Coaching). Falls ein Exposé nicht den Anforderungen genügt, ist dieses zu überarbeiten.

Mit dem überarbeiteten Exposé können die Studierenden in der folgenden fünften Praxisphase zusammen mit ihren Unternehmen den Entwurf bzw. die Themenstellung schärfen. Im sechsten Theoriesemester muss das finale Exposé abgegeben werden, das durch die Studiengangsleitung genehmigt wird. Auch hier gibt es in der Regel noch Anpassungen, die individuell mit den Studierenden in Form eines Einzel-Coachings diskutiert werden. Die Studierenden können dann mit der Bearbeitung der Bachelorarbeit im sechsten Praxissemester beginnen.

## 3 Mobiles Lernen mit WissFIT

Um bereits gelernte Inhalte zu verstetigen, eignen sich Microlearning-Elemente. Microlearning wird als Lernen in kleineren Lerneinheiten verstanden (Hug, 2009, S. 21). Das Lernpensum, die Lerndauer, Testmöglichkeiten usw. können individuell eingestellt werden. Durch die in der Regel webbasierte technische Umsetzung, die auch die Anwendung über mobile Endgeräte zulässt, wird der orts- und zeitunabhängige Zugriff unterstützt. Die Lerninhalte stehen den Studierenden dann beispielsweise als App zur Verfügung.

Derzeit stehen die in WissBASE I + II gelernten Inhalte komprimiert als Micro-Learning-Elemente in WissFIT I und II sowie als WissFit Glossar zur Verfügung. So ist ein Wiederholen und Üben jederzeit möglich und unterstützt die Studierenden beim Lernen. Gerade in den Praxisphasen soll diese App auf dem Smartphone oder dem Tablet an die DHBW Mosbach und an das wissenschaftliche Arbeiten „erinnern“. Abbildung 5 zeigt verschiedene Ausschnitte von WissFIT.

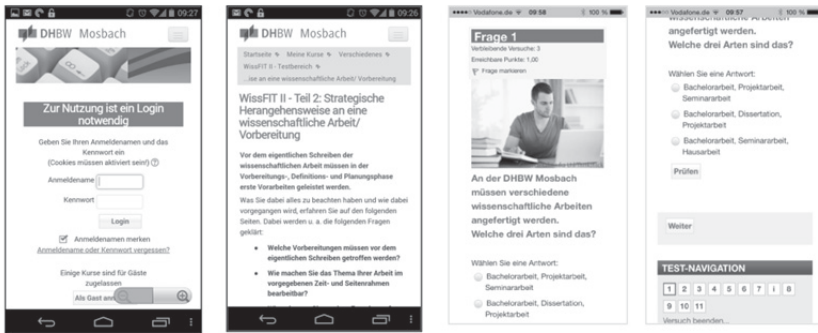


Abbildung 5: Screenshots WissFIT.

In WissFIT werden die zu wiederholenden Inhalte in Form von Lernkarteien (Prinzip nach Leitner (2011)) bereitgestellt. Die Studierenden reflektieren zum einen die Lerninhalte aus der Grundlagenveranstaltung durch den spielerischen Umgang mit der App und erhalten sofort Feedback zu ihrem Wissensstand. Bei Bedarf wird auf die ausführlichen Lerneinheiten aus der Grundlagenveranstaltung verwiesen, so dass ggf. Inhalte noch einmal nachgeschlagen werden können. Da sich die Studierenden während der Praxisphase nicht an der DHBW Mosbach befinden, ist es besonders wichtig, dass die Studierenden schnell erfahren, wo Wissenslücken zu schließen sind, um sich selbst entsprechend zügig und gezielt informieren zu können. Das so nachgeholte Wissen kann direkt in die zu erstellende Arbeit einfließen.

Microlearning-Elemente sollen die Lerninhalte der Grundlagenveranstaltung als Begleiter durch das gesamte Studium etablieren. Deshalb sollen weitere Microlearning-Einheiten angeboten werden, welche die Studierenden individuell zum Lernen nutzen können

### 3.1 Fazit

Im weiteren Prozessverlauf werden zunächst die Teilelemente als Einzelbausteine evaluiert, einzeln ausgebaut und weiterentwickelt. Darüber hinaus wird eine Langzeitevaluation vorbereitet, die den gesamten Prozess begleiten soll. Der vorgestellte Prozess zeigt eine Möglichkeit auf, der Heterogenität und den teilweise nicht vorhandenen Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens zu begegnen. Die Feedbacks der Studierenden fallen gemischt aus: Die Studierenden bis etwa zum vierten Semester sehen einen erhöhten (zeitlichen) Aufwand, den sie neutral bis negativ bewerten. Die Studierenden des fünften und sechsten Semesters waren im „Nachhinein froh“. Die Ergebnisse der Langzeitevaluation sind noch abzuwarten. Ob diese Konzeption in den Studienablaufplan der DHBW landesweit integriert werden kann, ist noch offen.

In der Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen wird immer wieder die Frage gestellt, welche „Grundanforderungen“ an Studierende gestellt werden können, und ob es sinnvoll bzw. Aufgabe einer Hochschule ist, die nur partielle Studierfähigkeit durch ein ressourcen-intensives Maßnahmenpaket zu kompensieren. Diese Diskussion soll hier nicht weiter thematisiert werden. Es wird auf die bildungspolitischen Debatten verwiesen, die u. a. Ließmann und Nida-Rümelin derzeit mit ihren jeweiligen Positionen bereichern (Liessmann, 2014, Nida-Rümelin, 2014).

## Anmerkungen

Die WissBASE-Familie ist zum großen Teil eine gemeinsame Entwicklung mit engagierten KollegInnen der DHBW Mosbach und dem Team „Qualität in der Forschung und Lehre“. Weitere Informationen sind unter [www.wissbase.de](http://www.wissbase.de) und [www.wissfit.de](http://www.wissfit.de) zu finden.

Alle Online-Dokumente wurden zuletzt am 1.2.2015 abgerufen.

## Literatur

- Baumgartner, P., Laske, S. & Welte, H. (2000). Handlungsstrategien von LehrerInnen – ein heuristisches Modell . In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs* (S. 247-266). St. Gallen: Verlag des schweizerischen kaufmännischen Verbandes (SKV).
- Bebermeier, S. & Nussbeck, F. (2014). Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 83-100.
- Bölling, R. (2014). Viele Abiturienten mit weniger Bildung. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 282, 8.
- DHBW (2015a). *Organisationsstruktur*. Abgerufen von <http://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueberuns/organisationsstruktur.html>

- DHBW (2015b). *Zahlen und Fakten zur DHBW*. Abgerufen von <http://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns/zahlen-fakten.html>
- Dräger, J. & Ziegele, F. (Hrsg.). (2014). *Hochschulbildung wird zum Normalfall, CHE Centrum für Hochschulentwicklung*. Abgerufen von [http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung\\_wird\\_zum\\_Normalfall\\_2014.pdf](http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf)
- Europäische Kommission (Hrsg.). (1999). *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. Abgerufen von [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm)
- Hochschulrektorenkonferenz (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz von E. Wild & W. Esdar. Abgerufen von [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf)
- Hug, T. & Friesen, N. (2009). Outline of a Microlearning Agenda. In T. Hug (Hrsg.), *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples*. Münster u. a.: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf)
- Kultusministerkonferenz (1972). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 06.06.2013. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf)
- Ladenthin, V. (2014). Es fehlt an Urteilskraft. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 129, 7.
- Leitner, S. (2011). *So lernt man lernen* (18. Aufl.). Freiburg: Verlag Herder.
- Winteler, A. (2011). *Professionell lehren und lernen – ein Praxisbuch* (4. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Wissenschaftsrat. (2000). *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor - Magister/Master) in Deutschland*. Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4418-00.pdf>
- Welbers, U. & Gaus, O. (2005). *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boiler et al. (Hrsg.), *Heterogenität im Unterricht* (S. 21-31). Weinheim: Beltz.



# Lehrbezogenes Faculty Development an der Universität St. Gallen – Konzeption und Reflexion

*Taiga Brahm*

## 1 Einleitung

Obwohl Angebote der Hochschuldidaktik i. d. R. für alle Lehrenden an den Hochschulen und Universitäten konzipiert sind, partizipieren häufig lediglich junge Lehrende, die sich noch in der Qualifikationsphase befinden (Doktorat oder Post-Doktorat). Bei dieser Zielgruppe der ‚Nachwuchs-Lehrenden‘ treffen die bestehenden Angebote auf großen Zuspruch, da diese eine Zertifizierung ihrer Lehrkompetenzen für ihre weitere akademische Laufbahn benötigen. Mit dem Beitrag wird ein neu entwickeltes Faculty Development als ganzheitlicher Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Lehre an einer Hochschule vorgestellt und reflektiert. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Erörterung eines Zertifikatsprogramms in Hochschuldidaktik, welches die Zielgruppen der Nachwuchs-Lehrenden sowie der neuberufenen Professoren/-innen und der erfahrenen Professoren/-innen einschließt. Methodisch wird das Programm durch die Verzahnung formeller und informeller Lernangebote, z. B. Netzwerktreffen, Hospitationen oder Mentoring von erfahrenen Lehrenden gegenüber Assistierenden, ausgestaltet. Insbesondere durch ein Lehrprojekt wird auch eine Verbindung zur Weiterentwicklung der Studienprogramme hergestellt.

Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf das neu konzipierte Zertifikatsprogramm in Hochschuldidaktik gelegt, das als ganzheitlicher Faculty Development-Ansatz einen Beitrag zur Lehrentwicklung an einer Hochschule leisten kann. Dabei wird insbesondere Wert darauf gelegt, die Verknüpfung der individuellen und der curricularen Ebene der Hochschulentwicklung zu reflektieren (Brahm, 2013; Brahm et al., 2010). Der Beitrag thematisiert zunächst den Status Quo hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung im deutschsprachigen Raum. In Kapitel 3 wird der Prozess der Weiterentwicklung des Faculty Developments kurz erörtert, um in Kapitel 4 die verschiedenen Instrumente des Zertifikatsprogramms und deren Interdependenzen zu beschreiben. Im letzten Kapitel wird die Weiterentwicklung des Faculty Developments an der Universität St. Gallen reflektiert.

## 2 Status quo hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung

Ursprünglich standen im Zentrum der lehrbezogenen Qualitätsentwicklung an Hochschulen die „curricularen und organisationalen Fragen der Lehre“ (Wildt, 2013, S. 214). Während diese Fragen heute oftmals in den Hintergrund gerückt sind (oder aktuell reaktiviert werden), steht bei vielen Angeboten der Hochschuldidaktik das Ziel im Vordergrund, die Lehrenden an Hochschulen und Universitäten in ihrer didaktischen Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Dabei bieten die hochschuldidaktischen Einrichtungen im deutschsprachigen Raum den Lehrenden vielfältige Möglichkeiten, z. B. Zertifikatsprogramme zur hochschuldidaktischen Qualifizierung, offene Weiterbildungsangebote sowie darüber hinaus auch individuelles Coaching oder didaktische Beratungen (Borchard, 2002, S. 29ff.). Diesen Angeboten stellen sich verschiedene Herausforderungen, die als Ausgangspunkt dieses Beitrags skizziert werden sollen: Häufig nehmen Nachwuchs-Lehrende, d. h. Doktoranden und Assistierende, an den hochschuldidaktischen Angeboten teil. Die Zielgruppe der Professoren/-innen wird zumindest an Universitäten kaum erreicht (Metz-Göckel et al., 2010; Wildt, 2013). Treffend wird die Involvierung erfahrener Lehrender in Angebote der pädagogischen Hochschulentwicklung als heiliger Gral (Hall, 2014) bezeichnet. Weitergehend zeigt die MogLI-Studie („Motivation und Anreize zu ‚guter Lehre‘ im Rahmen des Inplacement“ (Becker, 2012, S. 31, Hervorhebungen im Original), dass wenige Hochschulen gute Lehre systematisch und konzeptionell fördern (ebd.).

Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass die bestehenden Angebote bei den Nachwuchs-Lehrenden auf großen Zuspruch stoßen. Aufgrund der stärkeren Verankerung der Lehrkompetenz in Berufungsverfahren, kann eine Zertifizierung im Rahmen von Zertifikatsprogrammen die weitere akademische Laufbahn unterstützen. Hier stellt sich dann aber wiederum die Herausforderung, dass der akademische Nachwuchs die Hochschule im Karriere-Verlauf verlässt und dadurch die Investition nicht an dem Ort Wirkung entfaltet, an dem sie getätigt wurde. Daraus ergibt sich die Frage, wie die hochschuldidaktischen Angebote weiterentwickelt werden können, um eine nachhaltige Wirkung auf die Qualität der Lehre zu erreichen.

Diese Frage wird im vorliegenden Beitrag anhand des Fallbeispiels der Weiterentwicklung der hochschuldidaktischen Angebote an der Universität St. Gallen diskutiert. Mit dem Re-Design des lehrbezogenen Faculty Development-Angebots wurden verschiedene übergreifende Ziele verfolgt: Es sollten Angebote für die verschiedenen Zielgruppen entstehen, sodass sich erfahrene Lehrende und wenig erfahrene Hochschullehrpersonen gleichermaßen angesprochen fühlen, ihre Lehrkompetenz weiterzuentwickeln. Die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden sollte mit der Studienprogrammentwicklung an der

Hochschule verzahnt werden. Schließlich wurde eine Community von Lehrenden angestrebt, die dauerhaft zu einer Veränderung der Lehr-/Lernkultur auf Ebene der Gesamtorganisation beiträgt. Die spezifischen Ziele des Faculty Developments wurden in einem mehrstufigen Prozess festgelegt, der im Folgenden kurz erläutert wird.

### **3 Prozess der Weiterentwicklung des lehrbezogenen Faculty Developments**

Nach elf Durchführungen des so genannten Certificate of Advanced Studies<sup>1</sup> (CAS) Hochschuldidaktik wurde im akademischen Jahr 2013/2014 die Weiterentwicklung des lehrbezogenen Faculty Developments angestoßen. Dieses neunmonatige Projekt wurde vom Rektorat der Universität St. Gallen beauftragt. Als Zielgruppe werden alle Lehrenden der Hochschule sowie externe Lehrende ausgewiesen.<sup>2</sup>

Zusammenfassend kann das Zertifikatsprogramm als umfassende Einführung in das Lehren und Lernen an Hochschulen bezeichnet werden, welches neben Workshops auch Hospitationen und die Reflexion der eigenen Lehrkompetenzentwicklung umfasst.

Zu Beginn der Weiterentwicklung wurden die Ziele des Zertifikatsprogramms Hochschuldidaktik in mehreren Gesprächen mit den Verantwortlichen für die Lehre an der Universität festgelegt. Auf Basis dieser Gespräche entstand ein gemeinsames Verständnis der zukünftigen Ausrichtung des hochschuldidaktischen Angebots. Dabei wurden folgende Ziele für das neue Angebot festgelegt:

1. die Teilnehmenden sollen ihre Lehrkompetenz durch die Verschränkung von fachlicher und didaktischer Weiterentwicklung verstärken;
2. die Teilnehmenden sollen vermehrt Verantwortung für die Qualität ihrer Lehre übernehmen;
3. die Teilnehmenden sollen einen Beitrag zu den Studienprogrammen an der Hochschule leisten, dass diese zu lebenden Communities von Lehrenden werden.

---

1 Beim Certificate of Advanced Studies (CAS) handelt es sich um berufsbegleitende Weiterbildungsangebote in der Schweiz im Umfang von mind. 10 ECTS.

2 Weitere Informationen zum CAS Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen finden sich unter <http://www.hdz.unisg.ch/de/angebot/ausbildungsprogramm> (zuletzt aufgerufen am 31.07.2015).

Diese Ziele des Zertifikatsprogramms stellen die Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Dabei wird mit dem ersten und zweiten Ziel die individuelle Lehrkompetenzentwicklung angesprochen, das dritte Ziel fokussiert die Verschränkung mit den Studienprogrammen. Die Ziele des Zertifikatsprogramms sollen somit einen Beitrag dazu leisten, die übergreifenden Zielsetzungen des Faculty Developments, die in Kapitel 2 beschrieben wurden, zu erreichen.

Diese Zielsetzungen wurden im weiteren Prozess mit den Stakeholdern an der Hochschule (Lehrende, Verwaltung, Studierende, Programmleitende) diskutiert, um einerseits Rückmeldungen zu deren Akzeptanz zu erhalten, andererseits möglichst viele Anspruchsgruppen bereits im Entwicklungsprozess zu involvieren. In diesen Gesprächen wurden auch die abgeleiteten Maßnahmen vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. Darüber hinaus wurden Interviews mit Experten/-innen aus der Hochschuldidaktik geführt, um eine Außensicht auf das weiterentwickelte Angebot zu erhalten.

#### **4 Das Zertifikatsprogramm Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen**

Um die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden und die Studienprogrammentwicklung (curriculare Ebene) besser zu verzahnen, wurden die Lernarrangements im Faculty Development-Konzept nicht additiv aneinandergereiht. Stattdessen wurden bereits vorhandene Angebote durch weitere Instrumente ergänzt und miteinander verknüpft. Auf diese Weise sollte das Lehren und Lernen an der Universität für Nachwuchs-Lehrende wie auch für erfahrene Lehrende und Studienprogrammleitende zum Thema werden. Wesentlich erschien in diesem Zusammenhang auch, die verschiedenen Zielgruppen (z. B. neue und erfahrene Lehrende) miteinander in den Austausch zu bringen. Damit wird auch das oben genannte Ziel verfolgt, eine Community von an Lehre interessierten Universitätsangehörigen zu etablieren.

Das *Zertifikatsprogramm Hochschuldidaktik* führt in die grundlegenden Ideen und Prinzipien des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens ein (Aufbau siehe Abbildung 1). Es richtet sich an alle Lehrenden, wobei auch hier vorrangig Nachwuchs-Lehrende am Programm teilnehmen. Ein wesentliches Anliegen besteht darin, die grundlegende Ausrichtung der Lehre von der Stoff- und Inhaltsvermittlung hin zur Kompetenzorientierung zu verändern (Biggs, 1999). Dies erfordert zunächst ein grundlegendes Verständnis über das Initiieren, Begleiten und Reflektieren erfolgreicher und nachhaltiger Lernprozesse. Entsprechend steht in einem ersten Schritt die Förderung der individuellen Lehrkompetenz der einzelnen Teilnehmenden im Mittelpunkt. Die sieben Basiskurse *Fit für*

die Hochschullehre bilden folglich die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Lehrkompetenzentwicklung der Teilnehmenden. Dabei wird in allen Kursen neben der Herangehensweise an das Lehren (*approaches to teaching*) insbesondere auch die Einstellung der Lehrenden gegenüber dem Lehren und Lernen thematisiert (Prosser & Trigwell, 1997; Mathieson, 2011). Das bedeutet, dass nicht – wie sonst häufig üblich – die Methoden guter Lehre im Vordergrund stehen (Pratt, 1997), sondern vielmehr zieht sich die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber dem Unterrichten durch alle Basiskurse.

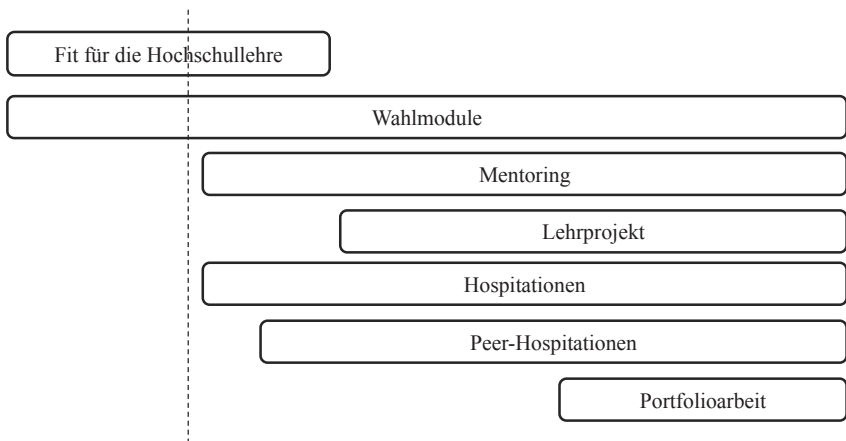
**formelles Angebot****hauptsächlich informelles Angebot**

Abbildung 1: Aufbau des Zertifikatsprogramms Hochschuldidaktik an der Universität St. Gallen.

Eine Hauptkomponente des Zertifikatsprogramms ist das Lehrprojekt, bei dem die Impulse aus den Basiskursen praktisch in der eigenen Lehre umgesetzt werden sollen (siehe Kapitel 4). Außerdem führen die Teilnehmenden gegenseitig Unterrichtsbesuche (Peer-Hospitationen) durch und erhalten von pädagogisch-didaktischen Experten/-innen Feedback zu durchgeführten Lehrveranstaltungen. Hinzu kommt ein Mentoring durch erfahrene Lehrende als Verbindung zu den Professoren/-innen der Hochschule. Der/Die Mentor/-in unterstützt die Teilnehmenden auch in der Planung, Umsetzung und Reflexion des Lehrprojekts. Den Abschluss des Zertifikatsprogramms bildet entweder eine Portfolio-Arbeit zur

Reflexion der eigenen Lehrkompetenzentwicklung oder ein (publikationsfähiger) fachdidaktischer Artikel. Insgesamt unterstützt eine Vielzahl an Impulsen die Teilnehmenden bei der Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Reflexionskompetenz. Die eigene Gestaltung von Lehre steht im Zentrum des Lehrprojekts, das in Kapitel 4.1 näher erläutert und theoretisch eingeordnet wird. Das Programm verfolgt zudem das Ziel, die Lehrenden an der Universität untereinander zu vernetzen und ihren (lehrbezogenen) Austausch zu fördern. In Kapitel 4.2. wird entsprechend das Mentoring näher beleuchtet.

#### *4.1 Das Lehrprojekt als Kern des Zertifikatsprogramms*

Das Lehrprojekt stellt die Verbindung zu den Studienprogrammen der Universität her, in denen die Teilnehmenden lehren. Ein Lehrender in einem volkswirtschaftlichen Master-Programm würde sein Projekt folglich in diesem Studienangebot durchführen. Am Anfang des Lehrprojekts steht also nicht nur die Reflexion der Lehre in der eigenen Veranstaltung. Darüber hinaus sind die Teilnehmenden auch angehalten zu überlegen, inwieweit die identifizierte lehrbezogene Herausforderung im Zusammenhang mit dem eigenen Studienprogramm steht. Ein wesentliches Ziel des Lehrprojekts besteht letztlich darin, einen Beitrag zur Weiterentwicklung des eigenen Studienprogramms zu leisten.

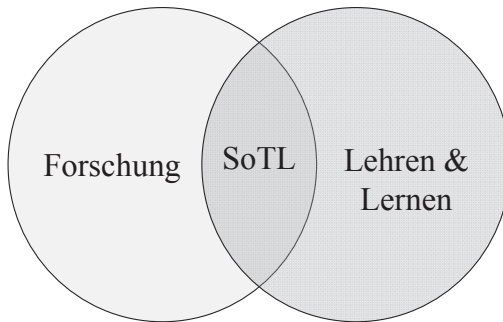
Hintergrund des Lehrprojekts ist die Idee des „scholarship of teaching and learning“ (SoTL) (Hubball & Clarke, 2010). Das Lehrprojekt soll die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm befähigen, dass sie Forschungsaktivitäten zum Lehren und Lernen durchführen und deren Ergebnisse präsentieren können (Ginns et al., 2008). Die Grundidee der SoTL wird im Kick-Off-Workshop zum Lehrprojekt eingeführt. Im Unterschied zu einer rückblickenden Erforschung einer Lehrinnovation erfolgt die Erforschung des Lehrprojekts während dessen Entstehung direkt durch den/die jeweilige/-n Initiator/-in, der die Innovation i. d. R. auch implementiert (Gibbs, 1995). Aus diesem Grund beinhaltet der erste Auftrag, ein (Forschungs-)Poster zu dem eigenen Lehrprojekt zu erstellen. Dieses Poster umfasst u. a. folgende Kategorien:

- Theoretische Fundierung
- Forschungszugang
- Zusammenspiel mit dem eigenen Studienprogramm.

Durch die Gestaltung eines Posters üben die Teilnehmenden die Kommunikation ihrer SoTL-Idee, da sie ihre Ideen auf relativ geringem Raum darstellen und in einer Poster-Präsentation den anderen Teilnehmenden des Programms erläutern

müssen. Gleichzeitig explizieren die Teilnehmenden den Bezug ihres Projekts zur Studienprogrammentwicklung.

SoTL wird gesehen als eine Möglichkeit – nicht nur für (Nachwuchs-) Lehrende – sich auch über die Forschung zum eigenen Lehren zu profilieren. Wie in der folgenden Abbildung dargestellt wird, stellt die Forschung über das Lehren in der eigenen Disziplin die Schnittfläche zwischen der Forschung in der jeweiligen Disziplin und der Forschung zum Lehren und Lernen dar (Bath & Smith, 2004, S. 1639).



*Abbildung 2: SoTL zwischen Forschung und Lehre (in Anlehnung an D'Andrea & Gosling, 2005, S. 158).*

Dabei sieht Kreber (2000, S. 75) SoTL als ein “learning process involving various combinations of instrumental, but primarily, communicative and emancipatory learning processes... Professors validate their knowledge about teaching through critical discourse within a community of peers.” Ginns (2008, S. 177) sieht darüber hinaus noch ein weitergehendes Ziel von SoTL: “The strategy is to communicate results of own work and existing literature with the intention to improve student learning more generally”. Das Ziel der Verbesserung des Studierendenlernens bildet somit den normativen Rahmen für die (formative) Evaluation der Lehrprojekte.

Ausgehend von der ursprünglichen Idee des Lehrprojekts werden die Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm in Coaching-Gesprächen begleitet. Diese finden individuell und/oder im Tandem statt. Beispielsweise werden weitergehende Workshops mit Passung zum Lehrprojekt empfohlen oder Hinweise zur Ansprache von wesentlichen Stakeholdern gegeben. In den Coaching- und Feedbackprozessen steht die Weiterentwicklung der disziplinären und lehrbezogenen Fragestellungen und Kompetenzen der Teilnehmenden im Vordergrund. Die Dokumentation des Lehrprojekts erfolgt schriftlich, wobei ein Teil der Dokumenta-

tion auf der Website zur Verfügung gestellt wird und somit für die gesamte Universität sichtbar wird. Darüber hinaus werden die Lehrprojekte nach ihrem Abschluss beim Tag der Lehre präsentiert.

#### 4.2 Mentoring als Vernetzungsangebot

Das Mentoring richtet sich insbesondere an zwei Zielgruppen: einerseits werden neue(re) Lehrende erreicht, die das Zertifikatsprogramm (siehe Kapitel 4) absolvieren, andererseits zielt das Mentoring auf die Ansprache von erfahrenen Lehrenden. Hintergrund ist, dass diese i. d. R. nicht durch eine direkte Adressierung erreicht, sondern eher indirekt in lehrbezogenes Faculty Development einbezogen werden können (Wildt, 2009). Die Professoren/-innen gehen im Rahmen des Mentorings eine freiwillige Patenschaft mit einem weniger erfahrenen Lehrenden ein, wodurch alle Beteiligten – unabhängig von ihrer Lehrerfahrung – vom hochschuldidaktischen Diskurs profitieren werden. Damit über dieses Instrument ein tatsächlicher Beitrag zur Lehrkompetenzentwicklung der Involvierten möglich wird, ist eine Prozessbegleitung von Seiten der Hochschuldidaktik notwendig. Aufbauend auf die Erfahrungen zum Mentoring an anderen Hochschulen (z. B. Thielsch, 2014) wurde folgender Prozess entwickelt (siehe Abbildung 3).

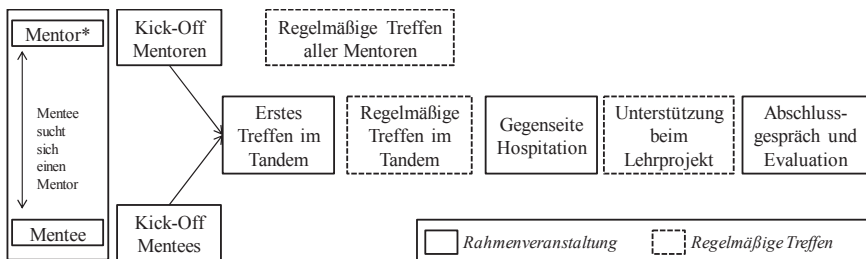


Abbildung 3: Prozess des Mentorings im Rahmen des Faculty Development an der Universität St. Gallen; \* in der Abbildung werden zur Vereinfachung nur Mentoren erwähnt, Mentorinnen sind selbstverständlich ebenfalls angesprochen.

In der Kick-Off-Veranstaltung werden die Bedürfnisse der Mentees abgefragt (z. B. Feldman et al., 2010). Dabei erfolgt auch ein Abgleich mit den programmatischen Zielen des Mentorings, welche zu Beginn des Mentoring-Prozesses auch den Mentoren/-innen vermittelt werden. Diese umfassen u. a. die Offenheit



für Inspirationen für die eigenen Lehrveranstaltungen und die Reflexion des angestrebten und tatsächlichen Studierendenlernens in den eigenen Lehrveranstaltungen. Wesentlich ist dabei auch das Verstehen der universitären Rahmenbedingungen für die Lehre. Mehrtens (2009) stellt in diesem Zusammenhang fest: „Der [...] hohe Bedarf an Informationen über die jeweilige Hochschule, über vorhandene Leitbilder, Werte und "Spielregeln", implizite Ziele sowie interne und informelle Netzwerke kann über Mentoring und gezielte Meetings mit aktiven Trägern akademischer Führungsrollen umgesetzt werden.“ (Mehrtens, 2009, S. 108). Die konkreten Ziele werden individuell in einem ersten Treffen von Mentor/-in und Mentee für das jeweilige Tandem festgelegt. Im Verlauf des Zertifikatsprogramms (und idealtypisch auch darüber hinaus) unterstützen regelmäßige Treffen den Aufbau der Beziehung zwischen Mentor/-in und Mentee. Sie werden als wesentlich für einen erfolgreichen Verlauf des Mentorings erachtet (Lumpkin, 2011). Der/Die Mentor/-in und der/die Mentee benötigen spezifische Anlässe, um sich über Lehre auszutauschen. Aus diesem Grund ist eine gegenseitige Hospitation in den Lehrveranstaltungen mit entsprechenden Vor- und Nachbereitungsgesprächen vorgesehen. Mentor/-in und Mentee werden durch Leitfäden unterstützt, damit die Hospitation die Reflexion der Lehrtätigkeit fördert und ggf. zu Veränderungen im eigenen Lehrhandeln führt. Für alle Phasen des Mentoring-Prozesses stehen entsprechende Anleitungen zur Verfügung (Lumpkin, 2011). Darüber hinaus finden von Seiten der Hochschulentwicklung der Universität St. Gallen zur Prozessbegleitung Gespräche mit den Mentees sowie Vernetzungsanlässe für die Mentoren/-innen statt.

### *4.3 Weitere Angebote des Faculty Developments*

Über die näher beschriebenen Instrumente des Zertifikatsprogramms in Hochschuldidaktik hinaus umfasst das Faculty Development offene Weiterbildungsangebote der Hochschuldidaktik, Experten/-innen-Hospitationen, einen Tag der Lehre sowie lehrbezogene Coaching- und Beratungsangebote. Das Weiterbildungsangebot besteht aus vielfältigen halb- und ganztägigen Workshops zu unterschiedlichen Themen (z. B. Motivation der Studierenden, Gestaltung von eLearning, Umgang mit schwierigen Seminarsituationen). Diese richten sich an alle Lehrenden der Universität und zielen schwerpunktmäßig auf die Entwicklung von hochschuldidaktischem Wissen und Fertigkeiten. Die Experten/-innen-Hospitationen werden ebenfalls für alle Dozierenden angeboten und bieten eine individuelle Rückmeldung zum Lehrhandeln. Aus der Rückmeldung können dann auch Coaching-Angebote resultieren, wenn beispielsweise an einem Anliegen des/der Lehrenden weitergehend gearbeitet werden soll.

## 5 Reflexion der Weiterentwicklung des lehrbezogenen Faculty Developments

Durch die verschiedenen – im Beitrag beschriebenen – Instrumente wird angestrebt, bei den Teilnehmenden einen Perspektivwechsel auf die Hochschullehre zu erreichen, so dass das Lernen der Studierenden und nicht mehr das Vermitteln von Inhalten durch Lehrende im Zentrum der eigenen Lehre steht (Biggs, 1999). Damit geht auch einher, dass die Lehrenden der Lehre im Vergleich zu den anderen Tätigkeiten einer/-s Hochschullehrenden (Forschung, Administration, Beratung) ebenfalls eine große Bedeutung beimessen. Inwieweit dieses Ziel durch das neu gestaltete Faculty Development erreicht werden kann, ist Gegenstand langfristiger Evaluationen.

Rückblickend auf die erste Durchführung des weiterentwickelten Faculty Developments an der Universität St. Gallen lässt sich festhalten, dass die dargestellten Instrumente einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrqualität an der Universität St. Gallen leisten. Insbesondere die Erweiterung des Zertifikatsprogramms um ein Lehrprojekt hat sich sehr fruchtbar erwiesen. Die Teilnehmenden wählen hier aus vielfältigen – den Verantwortlichen der Hochschulentwicklung in St. Gallen z. T. unbekannte – Herausforderungen aus. Durch die Abstimmung mit den Verantwortlichen für die Studienangebote an der Hochschule wird eine direkte Wirkung in die Bachelor- und Masterprogramme entfaltet. Inwieweit das Instrument des Mentorings neue(re) Lehrende und erfahrene Lehrende tatsächlich in den Austausch bringt, kann bisher noch nicht beurteilt werden. Insgesamt wurde eine starke Heterogenität in der tatsächlichen Umsetzung festgestellt. So tritt beim Mentoring das bekannte Problem auf, dass die erfahrenen Lehrenden z. T. nicht ausreichend zeitliche Ressourcen zur Verfügung haben, um diese als ‚Zusatzarbeit‘ wahrgenommenen Tätigkeiten zu erbringen.

Auch wenn die Evaluation der Wirksamkeit des weiterentwickelten Faculty Developments zurzeit noch aussteht, kann bereits eine Reflexion über den Prozess der Weiterentwicklung erfolgen. Hierfür werden im Folgenden verschiedene Spannungsfelder des Prozesses betrachtet, welche sich auf unterschiedlichen Ebenen stellen:

Auf der individuellen Ebene der Lehrenden wurde als Spannungsfeld antizipiert, dass es herausfordernd wird, den (potentiellen) Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm die Vorteile der vielfältigen Instrumente im Vergleich zu einem klassischen – eher auf Workshops und Coaching ausgerichteten – Programm zu verdeutlichen. Diese Annahme gründete insbesondere auf der hohen Nachfrage des bisherigen Angebots. Bis dato stellte sich dieses Spannungsfeld allerdings nicht; eher wurden die erwarteten Vorteile des weiterentwickelten Zertifikatsprogramms von den Teilnehmenden hervorgehoben. Wir führen diese Einschät-

zung auf die umfassende Kommunikationsarbeit und die Einbindung der Lehrenden bereits während des Entwicklungsprozesses zurück (Healey et al., 2011; Langenbeck et al., 2011). Als weiteres Spannungsfeld auf der individuellen Ebene kann das angemessene Design von Angeboten für erfahrene Lehrende, insbesondere Professoren/-innen resümiert werden. Für dieses Instrument ist es wesentlich, dass damit die Erfahrung der Lehrenden anerkannt wird und es gleichzeitig neue Impulse für die Lehre an der Hochschule bietet. Zusätzlich zum Mentoring-Programm sind somit weitere Anlässe des Austauschs unter den Teilnehmenden notwendig. Der folgende Leitgedanke ist hier unterstützend: „... education development is most likely to be effective when it acknowledges current activities and capabilities of staff and builds on those ...; takes a collegial approach ... involves planning and carrying out classroom research or action learning projects ... and encourages reflective practices ... and the scholarship of teaching ...” (Radloff, 2005, S. 83). Wie zu Beginn des Abschlusskapitels erwähnt, ist noch nicht definitiv zu beurteilen, inwieweit das Ziel, erfahrene Lehrende anzusprechen und darüber die angestrebte dauerhafte Community von Lehrenden aufzubauen, erreicht werden kann. Das Spannungsfeld ist noch nicht gelöst und es bedarf weiterer Entwicklungen, um dieses Ziel zu erreichen.

Mit dem Aufbau einer Community hängt auch die Frage der Involvierung weiterer Anspruchsgruppen innerhalb der Universität zusammen. Das Spannungsfeld besteht darin, in welchem Umfang die Anspruchsgruppen innerhalb der Universität eingebunden werden können und sollen. Neben didaktischen Zielen verfolgen diese auch administrativ-organisatorische Anliegen, die nur z. T. das lehrbezogene Faculty Development betreffen. Zu denken ist beispielsweise an Fragen der Prüfungsadministration oder der Raumplanung, welche je nach Ausgestaltung auch hinderlich für didaktische Innovationen sein können. Im Rahmen des vorliegenden Fallbeispiels hat die Gestaltung der neuen Angebote von dem Austausch mit Entscheidungsträgern anderer Stellen innerhalb der Universität (z. B. Personalbereich, Psychologische Beratungsstelle, Prüfungsamt) stark profitiert. Folglich wird die Einbindung der verschiedenen lehrnahen Stellen der Universität weiterhin eine wesentliche Säule des Faculty Developments darstellen.

Auf der curricularen Ebene stellt sich die Frage nach der adäquaten Verankerung der Lehrprojekte in den Studienprogrammen. Über eine sorgfältige Festlegung und Initiierung der Lehrprojekte wird im Faculty Development der Universität St. Gallen die Adressierung der curricularen Ebene sichergestellt. Hierzu werden einerseits die Verantwortlichen der Studienprogramme in die Lehrprojekte eingebunden, um zu erreichen, dass die Projektziele mit den Entwicklungszielen im Studienprogramm abgestimmt sind und einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Studienprogramme leisten können. Andererseits dürfen die

Lehrprojekte aber nicht nur zur Umsetzung der Zielsetzungen der Programmverantwortlichen verwendet werden, weil in diesem Fall die Entwicklung der Lehrkompetenz der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm verloren gehen könnte. Ein Beispiel ist die Instrumentalisierung von Teilnehmenden für die Neugestaltung von Studienprogramm-Marketing, wo der didaktische Bezug ggf. verloren gehen kann. Im Rahmen des Faculty Developments ist ein enger Kontakt zu den Studienprogrammverantwortlichen zu pflegen, um dieses Spannungsfeld möglichst auszugleichen. Über die etablierte Verbindung zu den Studienprogrammen der Hochschule kann der Herausforderung, dass die Teilnehmenden an Zertifikatsprogrammen die Hochschule in ihrem weiteren Karriereverlauf häufig wieder verlassen (und somit wertvolle Lehrkompetenz verloren geht) entgegen gewirkt werden. Einerseits entwickeln über die Projekte auch die Studiengangsverantwortlichen ihre Lehrkompetenz weiter, andererseits bleibt ein Teil der Wirkung über die curriculare Verankerung im Studienprogramm an der Hochschule erhalten.

Das größte Spannungsfeld stellen sicherlich die organisationalen Rahmenbedingungen dar, in welche das Faculty Development eingebettet ist. Auf diese können die vorgestellten Instrumente nur bedingt Einfluss nehmen. Als wesentlich erscheint, dass diese im Rahmen des Faculty Developments adressiert werden und Möglichkeiten zur Umgehung organisationaler Beschränkungen thematisiert werden.

Die Darstellung des Zertifikatsprogramms Hochschuldidaktik an der Universität zeigt, dass über die Verzahnung des Programms mit den Studienprogrammen ein Beitrag zu einer nachhaltigen und ganzheitlichen Weiterentwicklung der Lehrqualität an der Hochschule geleistet werden kann. Dennoch bleiben Spannungsfelder offen, welche in der weiteren Entwicklungsarbeit adressiert werden sollen.

## Literatur

- Bath, D. & Smith, C. (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9 (1), 9-27.
- Becker, F. G. (2012). Governance von Hochschulen: Einfluss von organisatorischen Rahmenbedingungen auf "gute Lehre". In F. G. Becker et al. (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen* (S. 31-50). Bielefeld: Bertelsmann.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18 (1), 57-75.
- Borchard, C. (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Baumsteinprogramms WindH - Weiterbildung in der Hochschullehre, seiner Konzeption und Evaluation*. Münster: LIT.
- Brahm, T. (2013). Institutionsweite Hochschulentwicklung: Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkultur an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger

- (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Brahm, T., Jenert, T. & Meier, C. (2010). *Hochschulentwicklung als Gestaltung von Lehr- und Lernkultur: Eine institutionsweite Herangehensweise an lehrbezogene Veränderungsprojekte an Hochschulen* (No. 3). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M. & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical education online*, 15, 1-10.
- Gibbs, G. (1995). Changing Lecturers' Conceptions of Teaching and Learning through Action Research. In A. Brew (Hrsg.), *Directions in Staff Development* (S. 21-35). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ginns, P., Kitay, J. & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *International Journal for Academic Development*, 13 (3), 175-185.
- Hall, J. (2014). Using National Professional Teaching Standards to Reflect on Theory, Evidence and Practice. Vortrag an der 43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Braunschweig.
- Healey, M., Bradford, M., Roberts, C. & Knight, Y. (2011). Collaborative discipline-based curriculum change: applying Change Academy processes at department level. *International Journal for Academic Development*, 18 (1), 31-44.
- Hubball, H. & Clarke, A. (2010). Diverse Methodological Approaches and Considerations for SoTL in Higher Education. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1 (1).
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5 (1), 61-78.
- Langenbeck, U., Suchanek, J. & Hölscher, B. (2011). Change Management an Hochschulen. Zu den Potentialen des Coaching einer Expertenorganisation. In B. Hölscher & J. Suchanek (Hrsg.), *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lumpkin, A. (2011). A Model for Mentoring University Faculty. *The Educational Forum*, 75 (4), 357-368.
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: a sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16 (3), 243-256.
- Mehrtens, M. (2009). Personalentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung. In A. v. Richthofen (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre* (S. 100-111). Bielefeld: Bertelsmann.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M., Ernst, C. & Funger, A. (2010). Mythos guter Lehre, individuelles Coaching und die Wirksamkeit genderintegrativer Lehrintervention. In N. Auferkorte-Michelis et al. (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 13-29). Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress ltd.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34 (1), 23-44.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 25-35.
- Radloff, A. (2005). Decentralised approaches to education development: supporting quality teaching and learning from within a faculty. In K. Fraser (Hrsg.), *Education Development and Leadership in Higher Education. Developing an effective institutional strategy* (S. 72-87).

London, New York: RoutledgeFalmer.

- Thielsch, A. (2014). Lehrerfahrung teilen, Lehrkompetenzen erweitern – Team Teaching als zweifach zielgruppenspezifisches Angebot in der Hochschuldidaktik. Vortrag an der 43. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Braunschweig.
- Wildt, J. (2009). Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16 (2), 220–227.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214–226). Paderborn: Eusl.

# Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung

Wolfgang Jütte / Markus Walber / Claudia Lobe

## 1 Einleitung

Dieser Artikel hat zum Ziel, Optionen aufzuzeigen, um das Feld des Lehrens im Kontext Hochschule komplexitätsadäquat empirisch zu erschließen. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Identifizieren empirischer Evidenzen für hochschuldidaktisches Handeln eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Lehrprofessionalisierung von Hochschullehrenden darstellt.

Im engeren Sinne ist der Forschungsgegenstand die Hochschullehre. Diese kann allerdings nicht losgelöst von Prozess- und Kontextfaktoren gesehen werden. Im Hinblick auf die Prozessfaktoren muss Lehren mit Lernen relationiert werden. Lernen stellt in der hier eingenommenen Perspektive einen Wirkungsfaktor dar, an dem sich gelungene Lehre ablesen lässt. Die Kontextfaktoren ergeben sich zum einen auf Organisationsebene, zum andern auf Personenebene. So spielen die Rahmenbedingungen der Hochschule (z. B. hochschuldidaktische Einrichtungen, Anerkennungsstrukturen, etc.) aber auch das Wechselspiel zwischen Lehrenden und ihren Kollegen/-innen, der Administration und den Studierenden eine zentrale Rolle. Diese kurze Aufzählung macht deutlich, dass es sich bei hochschulbezogener Lehr-/Lern-Forschung nicht um die Beobachtung trivialerweise einfacher kausaler Lehrtechniken handelt, sondern dass der Forschungsgegenstand sich vielmehr als vielschichtiges Konstrukt darstellt.

Die Erfassung solcher komplexer Forschungsgegenstände erfordert auf der Forschungsseite multiperspektivische Beobachtungsdesigns und multimethodische Analyseinstrumente. Exemplarisch wird anhand einer von der Universität Bielefeld durchgeführten wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen des Programms *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*<sup>1</sup> aufgezeigt, wie

---

1 Im Rahmen der von der Baden-Württemberg Stiftung finanzierten wissenschaftlichen Begleitforschung (2012-2015) zu den Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre werden Anlässe, Gestaltungsformen und Wirkungen innovativer Lehre untersucht. Das von der Baden-Württemberg Stiftung, der Joachim Herz Stiftung und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft geförderte Programm ist darauf angelegt, durch eine individuelle, personengebundene Förderung eine Anschubfinanzierung für die Entwicklung und Erprobung innovativer

verschiedene forschungsmethodische Zugänge und Beobachtungsperspektiven miteinander verzahnt werden können und welcher Ertrag daraus für eine pädagogische Hochschulentwicklung entsteht.

## 2 Nicht-triviale Gegenstandsbereiche und methodische Zugriffe

Zunächst soll hier der Gegenstandsbereich von hochschulbezogener Lehr-/Lern-Forschung beschrieben werden. Im Fokus der Beobachtungen stehen:

- a) die Qualität des Lehrens (Gestaltung),
- b) das Verhältnis von Lehren und Lernen (Wirkungen),
- c) der organisationale Kontext (Steuerung, Relationierung),
- d) die lehrenden Akteure (Professionalisierung).

Eine Analyse bestehender Konzepte zur Qualität guter Lehre (a) würde zeigen, dass es sich bei deren Legitimationen im Wesentlichen um normative Setzungen (des „Guten“) handelt, die nur in den wenigsten Fällen hinreichend empirisch abgesichert sind.

Trotz der „konstruktivistischen Wende“ hat es den Anschein, dass didaktischen Empfehlungen nicht selten die Annahme zu Grunde liegt, es bestünde eine direkte Kausalität zwischen Lehren und Lernen. Dabei ist keinesfalls empirisch gesichert, dass gute Lehre auch zu gutem Lernen führt und gutes Lernen gute Lehre als Erklärungsprinzip benötigt (Walber, 2007, S. 258ff.). Vielmehr entstehen Lernergebnisse aus Interaktionen der Lernenden mit ihrer Umwelt, zu der auch Lehrende zählen können. Aber Lernprozesse sind nicht ohne die Lernenden selbst zu denken. Die empirische Bewertung „guter Lehre“ in Hochschulen kann folglich nur unter Einbeziehung der Studierenden erfolgen. Das Verhältnis von Lehren und Lernen (b) ist also nicht im Sinne trivialer Prozesse, die sich durch einfache Untersuchungsmodelle in eindeutigen, kausalen Strukturen abbilden ließen, zu verstehen, stattdessen handelt es sich um komplexe Wirkungsgefüge, die vielfältigen Einflüssen unterliegen.

Zu den Einflüssen zählen auch die organisationalen „Umweltbedingungen“. So vollziehen sich Lehr-/Lern-Prozesse in der Hochschule im Kontext eines organisationalen Rahmens (c), dessen Resonanz Einflüsse auf das Verhalten von Lehrenden und Lernenden haben kann. Die Qualität von Lehren und Lernen lässt

---

Lehr- und Prüfungsformate und die Neugestaltung von Modulen und Studienabschnitten zu gewährleisten.



sich folglich nur relational im Verhältnis zum spezifischen organisationalen und fachkulturellen Kontext bestimmen.

Von den organisationalen Rahmenbedingungen sind die handelnden Akteure in hohem Maße abhängig, so könnte beispielsweise in Hochschulen, die ihr Profil stark am Wissenschaftssystem ausrichten, die Professionalisierung von Lehrenden (d) eher dem einzelnen Lehrenden überlassen sein und sich sogar als reputationsschädlich erweisen, wogegen Hochschulen, die stärker auf die berufsbefähigende „Ausbildung“ von Studierenden abzielen, Lehre einen deutlich höheren Stellenwert zukommen lassen.

Aus der jeweiligen Strukturlogik des Forschungsgegenstandes und dem Erkenntnisinteresse ergibt sich eine Multiperspektivität, die den forschungsmethodischen Zugriff wesentlich determiniert. Um der Komplexität des hier beschriebenen Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, muss eine hochschulbezogene Lehr-/Lernforschung den Anspruch formulieren, diese – zunächst noch unverbundenen nebeneinanderstehenden – Beobachtungsperspektiven in relational angelegten, multimethodischen Forschungsdesigns zu erfassen und aufeinander zu beziehen.

Ein multimethodisches Beobachtungsdesign entsteht, indem ein möglichst breites Spektrum an Beobachtungsinstrumenten im Hinblick auf den gegenstandsbezogenen Erkenntnisgewinn reflektiert und gegebenenfalls zielgerichtet eingesetzt wird. Dieser forschungsmethodische Zugriff ist keineswegs neu und wird seit einigen Jahren in der empirischen Sozialforschung unter Begriffen wie ‚Triangulation‘ oder ‚Mixed-Methods‘ diskutiert. In größer angelegten Forschungsprojekten ist eine triangulative Bearbeitung von Forschungsfragen mittlerweile fast die Regel (Ecarius & Miethe, 2011, S. 7).

Fragen, die dabei die aktuellen Mixed Methods Diskurse bestimmen, beziehen sich auf eine gemeinsame methodologische bzw. erkenntnistheoretische Basis, den Mehrwert bzw. die möglichen Zielsetzungen und insbesondere die verschiedenen Arten der methodischen Vernetzung. Die vielfältigen Bemühungen, mithilfe kriterienzentrierter Systematisierungsversuche die Fülle möglicher Mixed Methods Designs in Typologien abzubilden (für eine Übersicht s. Kuckartz, 2014) und gegenüber Studien abzugrenzen, die einen mangelnden Grad an Verzahnung qualitativer und quantitativer Methoden aufweisen, stößt immer wieder an Grenzen. Statt einer Einordnung *ganzer Studien* in die unterschiedlichen Typologie-Logiken erscheint es gerade für komplexere Forschungsdesigns daher sinnvoller, als Bezugsgröße die *Schnittstellen* zwischen verschiedenen Daten in den Blick zu nehmen und die Abfolge und Zielsetzung der Vernetzung transparent zu dokumentieren (Guest, 2012). Denn damit die Methoden-Kombination nicht zum Selbstzweck mutiert, sollte der Mehrwert der

Methodenkombination für die Untersuchung des jeweiligen Gegenstands deutlich werden (Rheinländer, 2011).

Die Zielsetzung, die hier mit der Methodenkombination verfolgt wird, besteht insbesondere darin, ein umfassenderes Bild (Kelle, 2008, S. 54) des komplexen Gegenstandsbereichs innovativer Lehre zu zeichnen. Anders als die ursprünglich von Denzin (1970) geprägte Triangulationsmetapher, die eine gegenseitige Validierung qualitativer und quantitativer Zugriffe impliziert, zielt dieses Verständnis auf spiralförmig gedachte Forschungsprozesse ab. In ihnen können im Wechselspiel von empirischen Beobachtungen und (theoretischen) Erklärungen im Forschungsverlauf immer wieder neue Aspekte Berücksichtigung finden, die in die Modell- und Theoriebildung einfließen (siehe Abbildung 1).

### Idealtypischer Forschungsverlauf

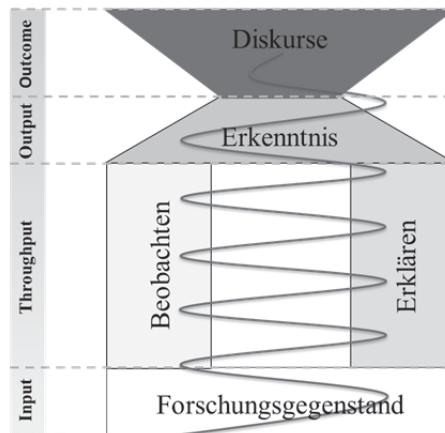


Abbildung 1: Oszillierende Erkenntniskonstruktion im Forschungsprozess.

Dabei lassen sich qualitative und quantitative Zugänge und die aus ihnen hervorgehenden Erkenntnisse schon im Forschungsprozess auf unterschiedliche Weise gewinnbringend miteinander verzahnen. Wie die hier beschriebenen forschungstheoretischen Anforderungen in konkrete Forschungsdesigns übersetzt werden können, wird nachfolgend am Beispiel der Begleitforschung zum Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre* gezeigt.

### 3 Lehren und Lernen multiperspektivisch und multimethodisch untersuchen

Auf Basis der oben formulierten Ansprüche wird für das hier exemplarisch herangezogene Forschungsprojekt in der hochschulbezogenen Lehr-/Lern-Forschung ein multimethodisches Forschungsdesign entwickelt (siehe Abbildung 2), das verschiedene Perspektiven miteinander verzahnt.

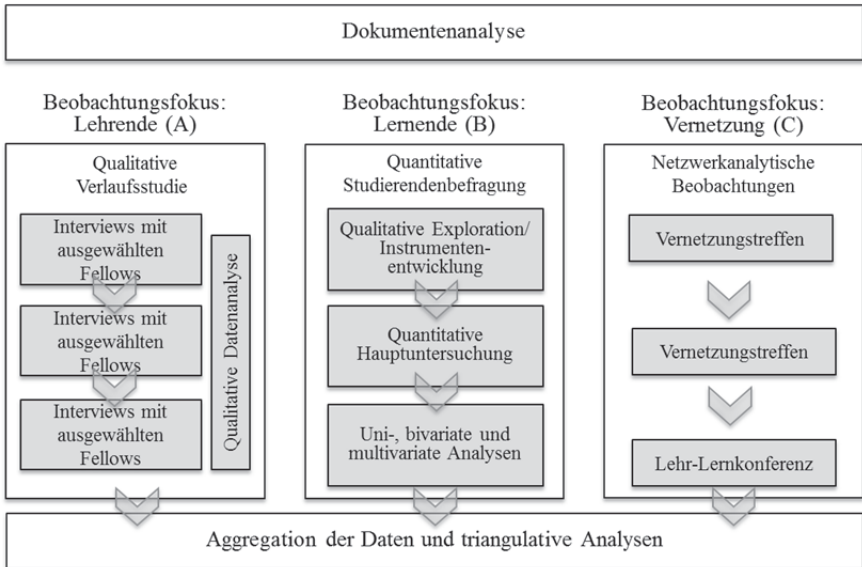


Abbildung 2: Multiperspektivisches und multimethodisches Forschungsdesign.

Um das durch den Förderkontext gerahmte Feld der innovativen Hochschullehre in einem ersten Zugriff zu erschließen, werden die Projektanträge der geförderten Innovationsprojekte einer Dokumentenanalyse unterzogen, um Innovationsanlässe und -formen sowie angestrebte Effekte explorieren zu können. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse dienen anschließend der Entwicklung der weiteren Forschungsinstrumente. Zum einen wird auf ihrer Basis ein Interviewleitfaden für eine qualitative Interviewstudie mit Lehrenden entwickelt (A), um vertiefende Einblicke in deren Motivationen, Innovationsverständnisse und Handlungsprobleme bei der Realisierung innovativer Lehre sowie ihre organisationale

Einbettung zu gewinnen. Zum anderen wird auf der Grundlage der Dokumentenanalyse ein Fragebogen für die Befragung von Studierenden konzipiert (B), die Innovationseffekte aufseiten der Lernenden aufzeigt. In einer netzwerkanalytischen Perspektive (C) wird schließlich der Bedeutung der Netzwerkbildung mit gleichgesinnten Peers innerhalb und außerhalb des eigenen Hochschulkontexts nachgegangen. Im Folgenden werden die drei Beobachtungsperspektiven und ihre jeweilige forschungsmethodische Ausgestaltung näher erläutert, um das Ineinandergreifen der verschiedenen Beobachtungsperspektiven und Forschungsmethoden zu verdeutlichen.

### 3.1 Beobachtungsfokus Lehrende

Ziel ist es in dieser Beobachtungsperspektive, die Sichtweise der Lehrenden auf innovative Lehre zu beleuchten. Es geht darum, die Anlässe in den Blick zu nehmen, die Lehrende zur Innovation bewegen, und den Zielen nachzugehen, die sie dabei verfolgen. Zudem sollen Rahmenbedingungen und organisationale Kontextfaktoren aufgezeigt werden, welche die Entstehung von Innovationen beeinflussen. Schließlich werden die Innovationsverständnisse der Lehrenden herausgearbeitet, um sich der Frage anzunähern, was innovative Lehre eigentlich bedeutet. Die zentralen Fragen lauten:

- Was verstehen die Lehrenden unter Innovation in der Lehre?
- Was veranlasst Lehrende zur Innovation in der Lehre?
- Wie vollzieht sich die Einbindung der Lehrprojekte an den jeweiligen Hochschulen?
- Welche Effekte hat das Programm *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*?

Die Begleitforschung bedient sich keiner normativen Setzung des Innovationsbegriffs. Sie versteht sich vielmehr als explorative Studie, die das Feld innovativer Hochschullehre, das durch den Förderkontext umrissen ist, zu erschließen versucht. Das Instrument der Dokumentenanalyse wird hier genutzt, um anhand der Projektanträge Innovationsanlässe, -vorstellungen und -ideen der Lehrenden in einem ersten Zugriff zu erschließen und Impulse für die Erstellung eines Interviewleitfadens sowie für die Auswahl von Interviewpartnern/-innen zu gewinnen. Dazu werden die Projektanträge mithilfe des Verfahrens der induktiven Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2000) ausgewertet.

Für die anschließende qualitative Interviewstudie mit Lehrenden sind hier insbesondere zwei Kategorien aufschlussreich, nämlich die Kategorie „Innovationsarten“, welche die unterschiedlichen Innovationsideen und -konzepte der Lehrenden systematisiert und die Kategorie „Handlungsprobleme“, welche die Anlässe und Ausgangssituationen für die Innovationen aufschlüsselt. Diese Erkenntnisse werden für die Entwicklung eines teilstrukturierten Interviewleitfadens genutzt und um weitere Themenbereiche ergänzt. Auch die Auswahl der ersten Lehrenden für die Interviewstudie stützt sich auf die Dokumentenanalyse, indem u. a. die im Projektantrag artikulierten Innovationsmerkmale und die von den Lehrenden beschriebenen Handlungsproblematiken nach dem Kriterium größtmöglicher Vielfalt ausgesucht werden.

Zunächst werden aus der ersten Förderkohorte<sup>2</sup> insgesamt acht Lehrende interviewt. Das gewonnene Interviewmaterial wird ebenfalls inhaltsanalytisch (Mayring, 2000; 2010) ausgewertet. Nach Abschluss der ersten Auswertungsphase werden der Interviewleitfaden und die Auswahlkriterien anhand der bisherigen Erkenntnisse reflektiert und teilweise modifiziert. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse werden anhand der Projektanträge der nächsten Förderkohorte geprüft, ergänzt und angereichert – auch diese Erkenntnisse fließen in die Steuerung der Interviewstudie für die nächste Förderkohorte mit ein.

Gegen Ende der Programmlaufzeit werden zusätzlich drei der befragten Lehrenden nach Abschluss ihrer Projekte ein zweites Mal rückblickend zu ihren Lehrprojekten befragt. Im Fokus stehen hierbei Angaben zur Implementierung und Verstetigung der geförderten, innovativen Lehrprojekte im Fachbereich bzw. auch in der Hochschule der Befragten. Insgesamt soll mithilfe dieser Nachbefragung ein Eindruck gewonnen werden, welche Projekte aus Sicht der Befragten erfolgreich durchgeführt und/oder implementiert werden konnten und welchen Effekt das Fellowship-Programm auf die Weiterentwicklung von innovativer Hochschullehre haben kann.

Die in den Interviews gewonnenen Ergebnisse, in Form von Kategorien, werden im weiteren Auswertungsverfahren einer vertiefenden Analyse unterzogen und interpretiert. Es werden Schnittmengen und Unterschiedlichkeiten der vielfältigen Projekte herausgearbeitet, die Lehrende unterschiedlicher Statusgruppen, verschiedene Fachbereiche und Hochschultypen umfassen. Zudem gibt die Studie einen partiellen Einblick in den, seitens der Lehrenden erlebten Hochschulalltag, der Hindernisse, Spannungsfelder und Bedarfe in der Lehre verdeutlicht.

---

2 Das Fellowship-Programm fördert in drei aufeinanderfolgenden, jährlichen Ausschreibungsrunden jeweils ca. 15 Lehrende.

### 3.2 *Beobachtungsfokus Lernende*

Zentrales Ziel der Studierendenbefragung ist es, Effekte innovativer Lehre auf das Lernen der Studierenden aufzuzeigen. Aus der Dokumentenanalyse der Projektanträge geht hervor, dass die Lehrenden sich in ihrer aktuellen Lehre verschiedenen Handlungsproblemen gegenübersehen, auf die sie mit ihren Lehrinnovationen reagieren und die sie so zu lösen bzw. zu verbessern versuchen. Aus der Perspektive der Studierenden wird daher danach gefragt, ob sie die Lehrprojekte tatsächlich als innovativ und als Verbesserung wahrnehmen und welche Zusammenhänge sich zwischen den innovierten Veranstaltungsmerkmalen und den erlebten Lern- und Erkenntniseffekten der Studierenden zeigen.

Um die Ausprägung verschiedener innovierter Veranstaltungsmerkmale und Lerneffekte erfassen zu können, werden hier die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Projektanträge ebenfalls herangezogen. In ihr werden sowohl verschiedene Innovationsmerkmale als auch angestrebte Lerneffekte in Kategorien systematisiert. Die nachfolgende Darstellung (Abbildung 3) zeigt, wie aus der Dokumentenanalyse schrittweise ein Fragebogen für die Studierendenbefragung aus den Ergebnissen der Dokumentenanalyse der Projektanträge konstruiert wird.

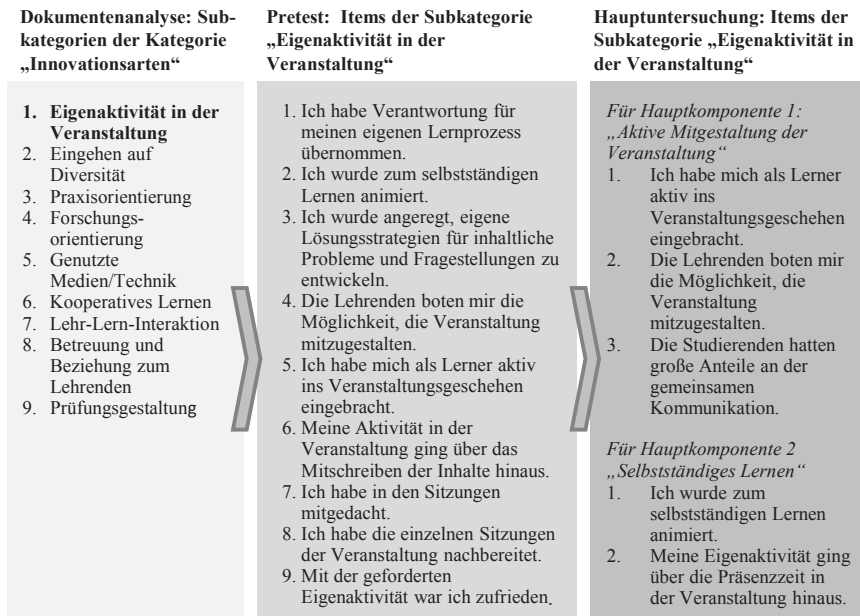


Abbildung 3: Schrittweise Itembildung und -auswahl für die Studierendenbefragung.

Zunächst werden aus den Textstellen der Projektanträge, die zu den Subkategorien kodiert wurden, Items abgeleitet und durch Abstraktion von den Einzelprojekten verdichtet. So werden etwa für die Subkategorie „Eigenaktivität in der Veranstaltung“ in der Kategorie „Innovationsarten“ neun Items entwickelt. Um diese Subkategorien weiter zu schärfen, wird zum Zwecke der Fragebogenkonstruktion ein Pretest eingesetzt. Darin werden die Items jeder Subkategorie einer Hauptkomponentenanalyse (Rudolf & Müller, 2012, S. 311ff.) und einer Reliabilitätsanalyse (Brosius, 2011, S. 819) unterzogen, um verschiedene Facetten innerhalb der Subkategorien aufdecken und durch die treffendsten Items abbilden zu können. Innerhalb der Subkategorie „Eigenaktivität in der Veranstaltung“ lassen sich so zwei Unterdimensionen aufdecken, die als „Aktive Mitgestaltung der Veranstaltung“ und „Selbstständiges Lernen“ benannt werden und sich über insgesamt fünf Items im Fragebogen der Hauptuntersuchung repräsentieren lassen. Der Pretest dient hier insbesondere einer empirieinduzierten Reduktion, nicht einer abschließenden Systematisierung der Items. Vielmehr gilt es in der Hauptun-

tersuchung zu prüfen, inwiefern sich anhand der Studierendendaten die aus der Lehrendenperspektive herausgearbeiteten Systematisierungen innovativer Lehre bestätigen bzw. verschieben.

Anhand von Hauptkomponentenanalysen werden daher in der Hauptuntersuchung<sup>3</sup> zunächst die erfassten Veranstaltungsmerkmale und die erhobenen Lerneffekte aus Studierendenperspektive (neu) systematisiert. Das Ziel der weiteren Analysen besteht nun darin, mithilfe multivariater Verfahren Bezüge zwischen den innovierten Veranstaltungsmerkmalen und den Lerneffekten der Studierenden herzustellen (siehe Abbildung 4):

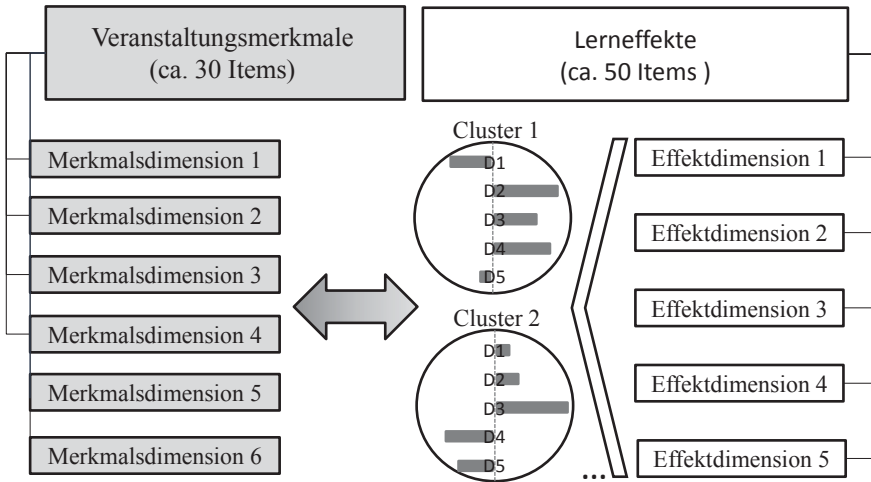


Abbildung 4: Analyseschema für die Studierendenbefragung.

3 Die Daten der Hauptuntersuchung weisen – wie bei Datensätzen in der empirischen Sozialforschung nicht unüblich – aufgrund von Ausfallabbrüchen, Antwortverweigerung, Übersehen oder Nicht-Beurteilbarkeit einzelner Items einige fehlende Werte auf. Dies ist für statistische Analysen insofern problematisch, als dass statistische Standardverfahren häufig vollständige Datenmatrizen erwarten und es bei systematischen Unterschieden zwischen beobachteten und fehlenden Daten zu Verzerrungen kommen kann (Lütke & Robitzsch, 2010, S. 723). Für den Umgang mit fehlenden Werten existieren verschiedene Vorgehensweisen (Lütke & Robitzsch, 2010, S. 725ff.). Eine Möglichkeit, auf die hier zurückgegriffen wird, besteht in der Multiplen Imputation, in der fehlende Werte mithilfe regressionsanalytischer Modelle geschätzt werden (Böwing-Schmalenbrock & Jurczok, 2012).



Anknüpfend an die ermittelten Merkmals- und Effektdimensionen innovativer Lehre prüfen Clusteranalysen in einem dreistufigen Verfahren (Single Linkage, Ward-Methode, Clusterzentrenanalyse), welche Studierenden ähnliche Ausprägungsmuster auf den Lerneffekt-Dimensionen aufweisen und fassen sie in Clustern zusammen. Dadurch ergibt sich eine Studierenden-Typologie anhand unterschiedlicher Lerneffekt-Profile, die sich zu den Dimensionen innovierter Veranstaltungsmerkmale in Bezug setzen lässt.

### *3.3 Beobachtungsfokus Vernetzung*

Zentrales Ziel ist es in dieser Forschungsperspektive, Innovationsprozesse als soziale Prozesse in den Blick zu nehmen. Aus der Dokumentenanalyse der Projektanträge wird u. a. ersichtlich, dass einige der Innovationsprojekte in größere Innovationszusammenhänge eingebunden sind, beispielsweise indem mehrere Einführungsveranstaltungen in besonderer Weise aufeinander abgestimmt oder umfassendere Curriculumsentwicklungen angestoßen werden sollen. Es erscheint somit lohnenswert, die vernetzten Kommunikations- und Beziehungsstrukturen der Lehrenden in ihrer Funktion als Innovationspromotoren/-innen zu analysieren. Zugleich unterstützt der Förderkontext selbst eine Vernetzung der geförderten Lehrenden und ihren Austausch untereinander, was ebenfalls Anlass für netzwerkanalytische Betrachtungen bietet.

Zu diesem Zweck wird hier auf das Konzept der sozialen Netzwerkanalyse zurückgegriffen. Danach lässt sich ein „soziales Netzwerk“ definieren als ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfung zwischen diesen. Die Netzwerkanalyse betrachtet das Verhalten Einzelner vor dem Hintergrund struktureller Beziehungen. Granovetter (1985) verweist in seiner Theorie der „Embeddedness“ darauf, wie Handeln in soziale Beziehungen eingebunden ist. Um das zweckorientierte Handeln angemessen zu erfassen, gilt es, die Einbindung der Akteure in die soziale Struktur zu berücksichtigen. Direkte und indirekte soziale Beziehungen eröffnen Möglichkeiten oder aber stellen Behinderungen für das zielgerichtete Handeln des Akteurs.

Vor diesem Hintergrund nutzen wir unter dem Arbeitsbegriff der „Netzwerkanalyse“ mehrere voneinander unterscheidbare Erhebungsformen, deren Gemeinsamkeit in der relationalen Perspektive auf Innovationsprojekte besteht. Im Folgenden soll exemplarisch die egozentrierte Netzwerkanalyse (Herz, 2014) diesen Blickwinkel auf innovative Lehre verdeutlichen, mit der sich die personalen Netzwerke von „Innovatoren/-innen“ in der Hochschullehre erfassen lassen. Das personenbezogene Netzwerk wird aus der Sicht einer fokalen Person (Ego) im Hinblick auf Beziehungen zu anderen Akteuren (Alteri) analysiert. Diese Fo-

kalperson wird gleichsam als eine „Spinne“ betrachtet, die das Netz herstellt und verändert. Während des qualitativen Interviews werden mit dem Softwaretool Vennmaker (Gamper & Kronenwett, 2012) Netzwerkkarten gezeichnet, d. h. persönliche Netzwerke visuell erhoben. Die Zeichnung erfolgt gemeinsam mit den Interviewpartner/-innen. Die folgende Abbildung verdeutlicht das Prinzip.

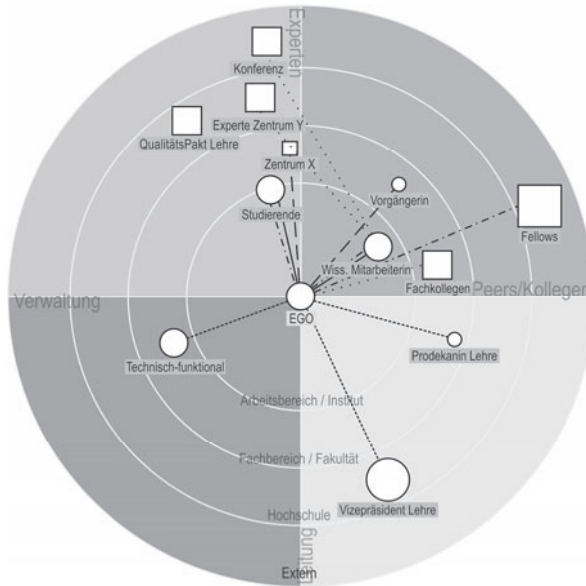


Abbildung 5: Beispiel für eine digitale Netzwerkkarte.

Auffällig ist das zunächst vorgegebene Layout der konzentrischen Kreise („social convoy“) und der Sektoren auf der digitalen Netzwerkkarte. Die Kreise repräsentierten die räumliche Nähe zur Fokalperson (hier: Arbeitsbereich/Institut; Fachbereich/Fakultät; Hochschule; Extern). Der Einteilung von vier Sektoren ist hier eine fachlich-inhaltliche und positionale Nähe zugrunde gelegt (Peers/ Kollegen/-innen; Hochschulleitung; Verwaltung; Experten/-innen).

Die Netzwerkerhebung erfolgt durch die Nennung, das Eintragen und Positionieren der Personen, mit denen Kontakte bestehen („Alteri“). Danach werden die Akteure und die Relationen mit Attributen versehen (beispielsweise ob es sich um Personen, Frauen oder Männer, Organisation etc. handelt oder nach unterstützenden, fachlich-inhaltsbezogenen, machtbezogenen etc. Beziehungen). Weitere Details wie Häufigkeit, Dauer, Orte des Austausches werden dann im

Interview erhoben. Im gemeinsamen Gespräch wird reflektiert, welche Opportunitäten und Barrieren sich aus der „sozialen Eingebundenheit“ ihrer Promotoren/-innen ergeben, wo Veränderungs- bzw. Verbesserungspotenzial gesehen wird, welche (Ressourcen-/) Zugangsstrukturen oder Machtstrukturen sich widerspiegeln, etc.

Netzwerkvisualisierungen sind ein Kennzeichen einer qualitativen Netzwerkforschung. Die Visualisierung von Beziehungsgeflechten erleichtert es, die Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure/-innen auf Strukturen zu beziehen (Jütte, 2014). Der Blick auf die strukturelle Einbettung der Akteure/-innen schärft das Verständnis für deren subjektive Deutungen und Wahlentscheidungen.

### *3.4 Verschränkung der Perspektiven – Ergebnistriangulation*

Neben dem bereits dargestellten methodischen und inhaltlichen Ineinandergreifen der Dokumentenanalyse mit den übrigen Erhebungsverfahren erfolgt die Analyse in den drei Teilstudien im Folgenden zunächst separat, ihren jeweiligen Auswertungslogiken folgend. In einem abschließenden Arbeitsschritt der Ergebnistriangulation werden die Lehrenden- und die Studierendenperspektive noch einmal wechselseitig aufeinander bezogen. Dabei werden die vorliegenden Erkenntnisse der Teilstudien auch dazu genutzt, um Fragen an die jeweils andere Teilstudie zu formulieren und ihnen ggf. durch Sonderanalysen noch einmal gezielt nachzugehen. Auf diese Weise vollzieht sich eine Verschränkung der beiden Perspektiven der Lehrenden und der Lernenden.

So lassen sich die Lehrenden anhand der qualitativen Interviewstudie beispielsweise im Hinblick auf verschiedene Merkmale, beispielsweise ihre Eingebundenheit innerhalb der Organisation oder der Reichweite der angestrebten Innovation, typisieren. Gleichzeitig lassen sich aus den Interviews auch Hypothesen und Fragen dazu ableiten, wie beispielsweise eine bestimmte Fachkultur oder hochschul- und studiengangbezogene Rahmenbedingungen innovative Lehre beeinflussen. Die Daten aus der Studierendenbefragung bieten die Möglichkeit, diesen Hypothesen genauer nachzugehen, denn die Datensätze der einzelnen Studierenden können den besuchten Lehrveranstaltungen zugeordnet werden. Es lassen sich daher – für die Projekte derjenigen Lehrenden, die im Rahmen der qualitativen Interviewstudie befragt wurden – die Studierendendaten gemäß diesen Kriterien zuordnen und im Hinblick auf Unterschiede zwischen den Projektgruppen analysieren.

Umgekehrt können die Erkenntnisse der qualitativen Studie herangezogen werden, um gefundene Zusammenhänge in den Studierendendaten zu plausibili-

sieren oder zu illustrieren. Zudem lassen sich die – ursprünglich aus der Lehrendenperspektive (Dokumentenanalyse) formulierten und nun aus Studierenden-sicht (Hauptkomponentenanalysen) reformulierten – Veranstaltungsmerkmals- und Effektdimensionen wieder an die Lehrendenperspektive rückbinden. In einem erneuten Materialdurchgang durch die Lehrenden-Interviews werden die ermittelten Hauptkomponenten (zu Innovationsdimensionen und -effekten) im Rahmen einer deduktiven Kategorienbildung (Mayring, 2000) als Kategorien an das Interviewmaterial herangetragen. So wird sichtbar, welche Dimensionen auf welche Weise und in welchen Zusammenhängen von den Lehrenden in den Interviews thematisiert werden.

#### **4 Zur Funktion hochschulbezogener Lehr-/Lern-Forschung im Kontext der Hochschulentwicklung**

In der Charta guter Lehre wird die Überzeugung ausgedrückt: „Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse gehören zu den entscheidenden Voraussetzungen für eine zielgerichtete Weiterentwicklung professioneller Lehre und Studiengestaltung“ (Wildt et al., 2013, S. 103).

Dabei begrenzt sich die Lehr-/Lern-Forschung selbst, wenn sie sich auf die Rolle reduziert, normativ gesetzte, pädagogische Konzepte zu evaluieren. Dass hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung nicht notwendigerweise eine normative Setzung guter oder gelingender Lehre von Seiten der Forschung erfordert, sondern an der Erkundung der pädagogischen Zielsetzungen der Lehrenden ansetzen und den in ihnen enthaltenen Wirkvorstellungen nachgehen kann, zeigt das hier entfaltete Forschungsdesign. Ein solcher Zugang bietet sich insbesondere dann an, wenn Wirkungsgefüge innovativer Lehrformen erforscht werden sollen. Eine so verstandene Lehr-/Lern-Forschung dient weniger der Belehrung pädagogischer Praxis angesichts normativer pädagogischer Konzepte, sondern vielmehr ihrer Beobachtung.

Umgekehrt lässt sich ein Trend beobachten, Bildungspolitik und -praxis zunehmend evidenzbasiert zu steuern und Forschungsergebnisse dabei in großem Maßstab als Orientierung für die Gestaltung pädagogischer Praxis zu nutzen. Wenngleich es wünschenswert ist, dass wissenschaftliche Erkenntnisse in Hochschulpolitik und -praxis rezipiert werden, ist die Reichweite dieser Erkenntnisse gleichwohl auch kritisch zu reflektieren. Denn diese Form der Evidenzbasierung legt in der Konsequenz eine empirische Wirkungsforschung nahe, der es um die Entwicklung „normativer Aussagen über ‚guten Unterricht‘, wie wir dies in der evidenzbasierten Schulforschung finden“ (Schübler, 2012, S. 60), geht. In einem so komplexen Gegenstandsbereich wie Lehr-/Lern-Prozessen in institutionell ge-

rahmten sozialen Settings ist es jedoch kaum möglich, spezifische Wirkungen im Sinne von Lerneffekten kausal einem bestimmten Lehrhandeln zuzuschreiben. Statt der Aufdeckung allgemeiner „What-works“-Prinzipien“ (ebda, S. 60) geht es eher um Erkenntnisse mittlerer Reichweite, welche die Wirkungen bestimmter Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe in einem bestimmten Kontext unter bestimmten Rahmenbedingungen aufdecken. In einer solchen Perspektive können Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Lehr-/Lern-Forschung durchaus dazu beitragen, pädagogische Praxis zu befruchten.

Das Zurückspiegeln aktueller Erkenntnisse der Lehr-/Lern-Forschung ins Praxissystem „Hochschullehre“ kann Möglichkeitsräume für Professionalisierungsprozesse schaffen, wenn Relationierungen zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992) erfolgen. Versteht man Wissenschaft und Praxis in systemtheoretischer Perspektive als zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme, dann sind diese als gesellschaftliche Funktionssysteme ihrer je eigenen, der Selbstorganisation verpflichteten Systemlogik verhaftet. Das Wissenschaftssystem hat zum Ziel, überprüfbares ‚wahres‘ Wissen zu produzieren, das Praxissystem strebt nach viablem Praxiswissen, das nach dem Filter des Nutzens für erfolgreiches Praxishandeln, beurteilt wird.

Die Entstehung professionellen Wissens, unter der Berücksichtigung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen, ist allenfalls in Interaktionssystemen denkbar. Interaktionssysteme sind im Gegensatz zu Funktionssystemen durch die Kommunikation von ‚körperlich‘ Anwesenden, sich gegenseitig wahrnehmenden Beobachtern, klassifiziert (Simon, 2008, S. 99ff.). Sind Vertreter/-innen des Wissenschafts- und des Praxissystems beteiligt, kann in solchen Systemen systemübergreifende Kommunikation entstehen. Erst die Verschränkung der Perspektiven leuchtet durch die wechselseitige Beobachtung die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive aus (Luhmann, 1992, S. 86) und ermöglicht die Entstehung von Professionswissen und die anschließende Reflexion im jeweiligen Funktionssystem (siehe Abbildung 6).

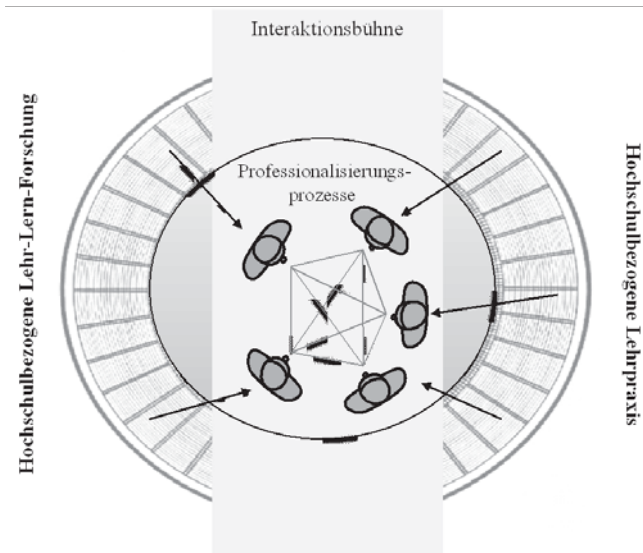


Abbildung 6: Prozess der interaktionalen Professionalisierung.

Für derartige Interaktionsprozesse bieten sich am ehesten Formate hochschuldidaktischer Qualifizierungen oder Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung an, in denen Forschende aus dem Bereich der hochschulbezogenen Lehr-/Lern-Forschung als Referenten/-innen oder Dozenten/-innen beteiligt sind. Im gemeinsamen Diskurs mit den Inter-Akteuren gilt es dann danach zu fragen, wie sich die Erkenntnisse aus der hochschulbezogenen Lehr-/Lern-Forschung in die konkrete Lehrpraxis übersetzen lassen. Die empirischen Erkenntnisse hochschulbezogener Lehr-/Lern-Forschung stellen, wie gezeigt werden konnte, eine wesentliche Qualität zur weiteren Professionalisierung hochschuldidaktischen Handelns dar. Eine pädagogische Hochschulentwicklung müsste es sich demnach zum Ziel setzen, Interaktionsräume zu schaffen, um einer Verschränkung von Forschungs- und Praxisperspektiven Vorschub zu leisten.

## Literatur

- Böwing-Schmalenbrock, M. & Juczok, A. (2011). *Multiple Imputation in der Praxis. Ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-58111>
- Brosius, F. (2011). *SPSS 19*. Heidelberg: mitp.

- Denzin, N.K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J. & Miethe, I. (2011). Einleitung. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung* (S. 7-18). Opladen: Barbara Budrich.
- Gamper, M. & Kronenwett, M. (2012). Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (S. 151-166). Münster: Waxmann.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of »Embeddedness«. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.
- Guest, G. (2012). Describing Mixed Methods Research: An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141-151.
- Herz, A. (2014). *Ego-zentrierte Netzwerkanalysen zur Erforschung von Sozialräumen*. Abgerufen von <http://www.sozialraum.de/ego-zentrierte-netzwerkanalysen-zur-erforschung-von-sozialraeumen.php>
- Jütte, W. (2014). Kartierungen in der Weiterbildung. Methodische Impulse partizipativer und visualisierender Verfahren aus der qualitativen Netzwerkforschung. In M. Ebner von Eschenbach et al. (Hrsg.), *Gesellschaftliches Subjekt – Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge* (S. 114-123). Hohengehren: Schneider.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2010). Missing-Data-Analyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 723-729). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rheinländer, K. (2011). Triangulation. Wissenschaftshistorische und methodologische Aspekte aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(1), 111-123.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schüßler, I. (2012). Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. *Report*, 35(3), 53-65.
- Simon, F. B. (2008). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer.
- Walber, M. (2007). *Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion: Eine empirische Studie in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Wildt, J. u. a. (2013). Kap 10. Forschung in der Hochschulbildung. In B. Jorzik (Hrsg.), *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur* (S. 103-109). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

# Die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung „Führungsorientiertes Rechnungswesen“ im Rahmen der Lehrfellowships der Hochschule der Medien

*Nils Högsdal / Tobias Seidl*

## 1 Einleitung

Qualitative und kulturelle Veränderungen im Bereich Lehre an Hochschulen zu steuern und zu organisieren ist ein komplexes Unterfangen. Die Erfahrungen an deutschen staatlichen Hochschulen zeigen, dass aufgrund der Organisationsform (kollegialer Aufbau, Freiheit von Forschung und Lehre etc.) Druck oft nicht zum Ziel führt. Stattdessen wird vermehrt versucht mit Veränderungsanreizen, wie etwa Incentives oder Lehrpreisen (Trempp, 2010), zu arbeiten und so Veränderungen zu stimulieren. Auf nationaler Ebene hat sich in Deutschland der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in den letzten Jahren mit Ansätzen profiliert, die genau diese Zielrichtung verfolgen. Als eine Maßnahme verleiht er seit 2011 die Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Ziele sind:

- „Anreize für die Entwicklung und Erprobung neuartiger Lehr- und Prüfungsformate [...] oder die Neugestaltung von Modulen und Studienabschnitten [...] zu schaffen,
- den Austausch über Hochschullehre und die Verbreitung der entwickelten Projekte durch eine Vernetzung der Fellows zu befördern,
- die Auswirkungen dieser Innovationen auf den Lernerfolg und Kompetenzerwerb der Studierenden begleitend zu untersuchen und
- im Ergebnis zu einer systematischen Weiterentwicklung der Lehre in curricularer, didaktischer und methodischer Hinsicht beizutragen.“ (Stifterverband, 2015)

Neben den vom Stifterverband adressierten Aspekten wird an der Hochschule der Medien (HdM) insbesondere die stärkere Kompetenzorientierung in Lehrveranstaltungen und Prüfungen als Desiderat wahrgenommen (bspw. auch im Rahmen der Systemakkreditierung). Deshalb wurden 2013, orientiert am Good-Practice-Beispiel der Fellowships des Stifterverbandes, die Lehrfellowships zur Förderung der kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Lehre ins Leben



gerufen. Damit wird eine Verbindung zwischen den Ebenen „Organisation“ und „Change“ sowie der Lehre in der Lehrveranstaltung realisiert.

Diese Verbindung wird im vorliegenden Beitrag beispielhaft illustriert. Im Mittelpunkt steht die im Rahmen des Lehrfellowship weiterentwickelte Lehrveranstaltung „Führungsorientiertes Rechnungswesen“ im Sinne eines Good-Practice-Beispiels. Zunächst werden nach einer kurzen Einführung in die HdM Lehrfellowships Rahmen, Ziele, Inhalte und Methodik der Veranstaltung beschrieben. Darauf aufbauend werden die im Rahmen des Fellowship durchgeführten Innovationen erläutert. Abschließend werden die Wechselwirkungen zwischen Lehrveranstaltung und Fellowship aufgezeigt und die Vorteile eines solchen Formats reflektiert.

## **2 Konzeption und Wirkung der Lehrfellowships**

### *2.1 Ziele und Ausgestaltung der Lehrfellowships*

Die HdM Lehrfellowships sind Teil eines hochschuldidaktischen Gesamtkonzepts, das Maßnahmen im Bereich Personal- und Organisationsentwicklung umfasst. Übergreifende Ziele sind:

- a. Verankerung einer Kultur guter Lehre in der Hochschule
- b. Unterstützung und Begleitung der Lehrenden im Lehralltag
- c. Bereitstellung von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrende
- d. Adaption neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse der (hochschul-)didaktischen Forschung für die Lehre an der HdM.

Die Ziele der Fellowships zur kompetenzorientierten Weiterentwicklung der Lehre sind auf den Ebenen a, b und c zu verorten:

- Stärkung der Kompetenzorientierung der Lehre an der HdM
- Unterstützung der Lehrenden bei der Weiterentwicklung der eigenen Lehre
- Generierung von Erfahrungen in Modellprojekten, die in die reguläre Lehre in anderen Bereichen übertragen werden können
- Stärkung des Austausches über Lehre an der HdM.

Aus diesen Zielen wurden die Auswahlkriterien und die Förderinhalte abgeleitet (Tabelle 1).

**Auswahlkriterien:**

- *Constructive Alignment:* Die Passung von angestrebten Lernergebnissen, Lehrveranstaltung und Prüfungsform ist sichergestellt.
- *Weiterentwicklung:* Eine bestehende Lehrveranstaltung wird im Hinblick auf eine stärkere Kompetenzorientierung weiterentwickelt/umgestaltet.
- *Nachhaltigkeit:* Die Fortführung der neugestalteten Veranstaltung ist über die Förderzeit hinaus gewährleistet.
- *Transfer:* Projekt und Veranstaltung können als Modell für gute Lehre an der HdM dienen.

**Förderinhalt:**

- Deputatsnachlass im Umfang von 2 SWS für ein Semester.
- Ausgleich des entfallenden Deputats durch die Finanzierung eines Lehrauftrags.
- Begleitung bei der kompetenzorientierten Umgestaltung der Lehrveranstaltung durch das Didaktikzentrum (einzelfallspezifisch; etwa durch Fachberatung, Hospitation, gezielte Vernetzung mit anderen Lehrenden aber auch Würdigung und Motivation).
- Durch Mitarbeiter/innen des Didaktikzentrums moderierter und strukturierter kollegialer Austausch und Beratung unter den Fellows.

*Tabelle 1: Auswahlkriterien und Förderinhalte Lehrfellowships.*

Insbesondere der Ausgleich der Lehrdeputatsreduktion durch die Finanzierung eines Lehrauftrags ist von großer Bedeutung, um Akzeptanz für die Fellowships bei Lehrenden wie Studierenden zu erreichen, da sich so weder eine Mehrbelastung für die anderen Lehrenden noch eine Angebotsminderung für die Studierenden ergibt. Die Fellows verpflichten sich mit der Inanspruchnahme der Förderung zur regelmäßigen Teilnahme an den Fellowtreffen (vier bis fünf Treffen verteilt über das Semester) sowie zur Dokumentation und hochschulinternen Vorstellung ihres Projekts am Tag der Lehre. Insgesamt werden an der HdM pro Durchgang vier Fellowships ausgelobt. Die Möglichkeit zur Bewerbung steht allen hauptamtlich Lehrenden der HdM alleine oder in Teams offen. Bei der Zusammensetzung des Auswahlgremiums werden verschiedene Stakeholdergruppen beteiligt: Hochschulleitung (Prorektor/-in Lehre), hauptamtlich Lehrende (Didaktikbeauftragte/-r), Studierende (Vertreter/-in der Verfassten Studierendenschaft), Third Space (Leiter/-in Didaktikzentrum). Die Organisation und fachliche Begleitung der Fellowships erfolgt durch das Didaktikzentrum (DZ). Der or-

ganisatorische Ablauf der Fellowships wird schematisch in Abbildung 1 dargestellt:

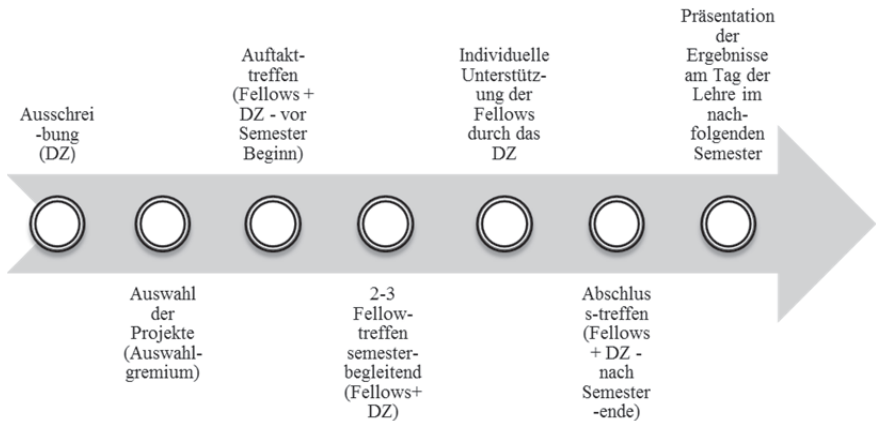


Abbildung 1: Schematischer Ablauf HdM Lehrfellowships.

## 2.2 Mehrwert der Fellowships für Lehrende und Hochschule

Fellowship und geförderte Projekte profitieren auf vielfache Weise voneinander und schaffen so einen konkreten Mehrwert für die Hochschulentwicklung.

Aus Sicht des/der Lehrenden der Veranstaltung:

- Freiräume: Durch die Deputatsreduktion verbunden mit der Erstattung des Lehrauftrags erhalten die Lehrenden zeitliche Freiräume, Veränderungen zu konzipieren und umzusetzen.
- Neue Ideen und Impulse: Durch die prozessbegleitende kollegiale Beratung und die Fachberatung durch Mitarbeiter/innen des Didaktikzentrums bekommen die Lehrenden Anregungen zur Bewältigung konkreter Herausforderungen bei ihren Veränderungsprojekten. Zudem stimulieren die vertieften Einblicke in die Lehrprojekte der Kollegen/innen und die Reflexion der eigenen Lehre und geben Anregungen zur Weiterentwicklung der eigenen Lehre unabhängig vom Fellowshipprojekt.
- Möglichkeit, das Konzept der Hochschulöffentlichkeit zu präsentieren und damit fachübergreifende Kooperationen anzubahnen: Die Präsentation der

Projekte am Tag der Lehre und innerhalb des Kreises der Fellows bietet den Lehrenden ein Forum zur Darstellung der eigenen Entwicklungsarbeit. Zum einen bedeutet dies eine persönliche Würdigung und Honorierung der Arbeit der Fellows, zum anderen entstehen Möglichkeiten zur Vernetzung und Weiterentwicklung der Lehrprojekte über Fächergrenzen hinweg.

- Legitimation/Reputationsgewinn im Fach: Lehrende berichten, dass die Auszeichnung mit den Fellowships die Legitimation und den Stellenwert neuer Lehrideen im eigenen Fach erhöht. So entstehen für sie neue und größere Spielräume, Innovation in der Lehre umzusetzen und anzuregen.

Aus Sicht der Hochschule/Organisation u. a.:

- Schaffung neuer Kommunikationsforen für Innovation in der Lehre: Durch die Vernetzung der Fellows über die Jahrgänge hinweg wird ein Teil des Innovationspotenzials der Hochschule im Bereich Lehre gebündelt und sichtbar gemacht. Gerade auch in zukünftigen Veränderungsprozessen kann diese Gruppe aktiv eingebunden und als Expertengremium genutzt werden.
- Stimulation von konkreten Veränderungen: Durch die Themensetzung für die Fellowships können gezielt Innovationen gefördert werden. Die unterschiedliche thematische Fokussierung unter dem Leitthema der Stärkung der Kompetenzorientierung bei den einzelnen Ausschreibungsrunden (z. B. kompetenzorientiert prüfen im Jahr 2015) kann gezielt für Agenda Setting genutzt werden.
- Beitrag zur Entwicklung einer Qualitätskultur im Bereich Lehre durch Honorierung individueller Qualitätsentwicklungsmaßnahmen: Oftmals findet gute Lehre im Verborgenen statt. Durch die Fellowships wird Lehre (hochschul-)öffentlich. Zudem ist eine Möglichkeit geschaffen, das überdurchschnittliche Engagement einzelner zu würdigen und sichtbar zu machen. Es ist zu hoffen, dass dadurch die Reflexion der Kollegen/innen über die eigene Lehre angeregt wird und sie motiviert werden, selbst Veränderungen anzugehen.

### **3 Umsetzung kompetenzorientierter Lehre am Beispiel der geförderten Veranstaltung „Wirtschaft III: Führungsorientiertes Rechnungswesen“**

#### *3.1 Ausgangssituation*

Die Veranstaltung „Wirtschaft III: Führungsorientiertes Rechnungswesen“ wurde im Zuge der Umstellung auf die siebensemestrige Prüfungsordnung für den

Studiengang Medienwirtschaft an der HdM neu konzipiert. Sie wird von Studierenden zu Beginn des Hauptstudiums typischerweise im dritten und teilweise auch im vierten Semester belegt. Sie ist Voraussetzung für die Vertiefung „Management“ und für die Wahl weiterer Veranstaltungen aus dem Wahlpflichtbereich. Gleichzeitig ist die Veranstaltung ein „Capstone“-Kurs. Darunter versteht man im Sprachgebrauch amerikanischer Business-Schools Schlüsselkurse, welche die Inhalte aus mehreren anderen Veranstaltungen bündeln. Neben den Grundlagen des Rechnungswesens sind dies in der genannten Veranstaltung die Einführung in die Betriebswirtschaftslehre und die Unternehmensführung. Gleichzeitig ist sie die Zugangsvoraussetzung für Vertiefungen in der Speziellen Betriebswirtschaftslehre. Die folgende Abbildung zeigt den direkten „Vorleistungsstrang“, welcher idealtypisch vom zweiten bis zum vierten Semester durch die Studierenden belegt wird:

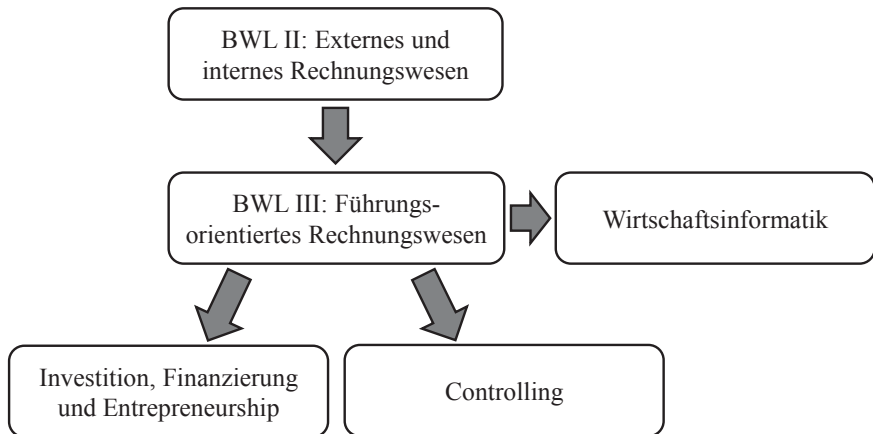


Abbildung 2: Einbindung der Veranstaltung in den Themenbereich „Corporate Finance“.

Aktuell wählen etwa die Hälfte der Studierenden die Veranstaltung zu Beginn des Hauptstudiums und weitere 10-15% zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Lernziele der Veranstaltung liegen vor allem im Bereich mittlerer und höherer kognitiver Lernziele, d. h. der Anwendung, der Analyse, der Synthese und der Bewertung. Als roter Faden für die Inhalte dient eine komplexe Unternehmenssimulation: Studierende übernehmen in Gruppen von vier bis sechs Personen den Vorstand eines virtuellen Unternehmens und führen dieses über acht Geschäftsjahre in einer realistischen und zudem komplexen Umwelt. Dabei ste-

hen sie in direkter Konkurrenz zu maximal neun anderen Unternehmen, welche durch die Kommilitonen geführt werden. Das Planspiel mit seinen vielfältigen Entscheidungssituationen dient als „Lerntrepp“ zur Vermittlung der genannten kognitiven Kompetenzen, welche sich inhaltlich wie folgt gliedern lassen:

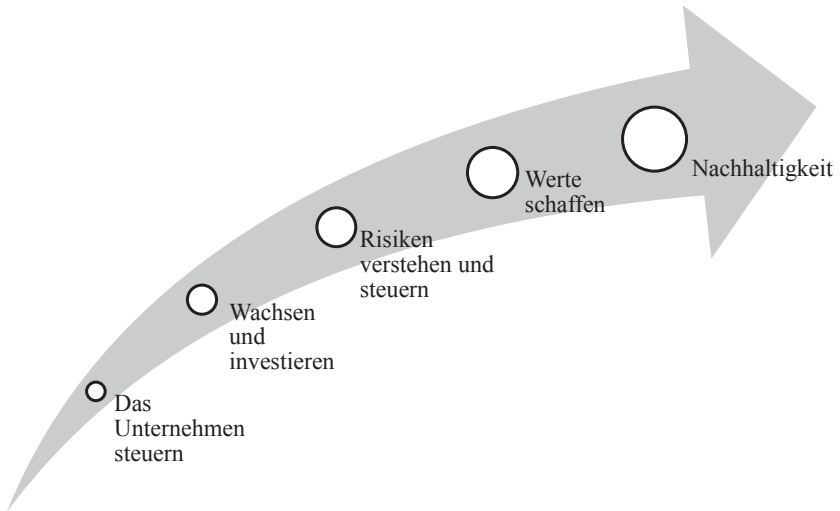


Abbildung 3: Themenkomplexe der Veranstaltung als Lerntrappe.

Im Vordergrund steht immer das Handlungswissen, d. h. die Lernenden müssen die in der Theorie behandelten Informationen für die weitere erfolgreiche Teilnahme am Planspiel auf ihre konkrete Entscheidungssituation anwenden. Typische Fragestellungen sind: welche Risiken und Chancen entstehen mit der Expansion in einen Schwellenmarkt? Wie sind diese unter dem Gesichtspunkt der Steigerung des Unternehmenswertes zu beurteilen und bei der Strategieumsetzung zu bewerten?

Dabei waren die Inhalte des Unternehmensplanspiels eng mit der jeweiligen Theorie verknüpft. Die folgende Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus dem Syllabus des Semesters:

<b>Inhalt</b>	<b>Aktivität</b>
Termin 3: Das Informationssystem im Planspiel: Berichtswesen, Planung und Budgetierung	Simulation Jahr 1 und Simulation Jahr 2
Termin 4: Investitionen, Finanzierung und Finanzplanung, Kapitalkosten	Simulation Jahr 3
Termin 5: Vorlegen eines 4-Jahres Plans, Kapitalerhöhungen mit Teampräsentationen	Bilanzpressekonferenz
Termin 6: Kapitalmärkte und die Sicht der Anleger, Teilnahme an einem Analysten-Call	Vorlesung Online, Termin mit Tutoren
Termin 7: Internationale Rechnungslegung und BilMoG, Bilanzpolitik, Kennzahlen I	Simulation Jahr 4
Termin 8: Reiner Planspieltermin mit Analyse und Präsentation realer Geschäftsberichte	Simulation Jahr 5
Termin 9: Kosten- und Risikomanagement, Risiko-reporting und –publizität	Simulation Jahr 6

*Tabelle 2: Ausschnitt aus der Gliederung der Vorlesung.*

Für das Bestehen der Veranstaltung erstellen die Studierenden einen komplexen Geschäftsbericht als besondere Form eines authentischen Reflexionspapiers und nehmen an einer anspruchsvollen Klausur teil, welche insbesondere mittlere und höhere kognitive Kompetenzen prüft.

### *3.2 Innovationspotenzial*

Die Veranstaltung „Wirtschaft III: Führungsorientiertes Rechnungswesen“ fand während des Semesters des Fellowships zum vierten Mal statt. Sie wurde bis dahin kontinuierlich weiterentwickelt. Seit dem zweiten Durchlauf unterstützen Studierende als Tutoren ihre Kommilitonen/-innen sowohl im Planspiel wie auch bei der Gestaltung der Geschäftsberichte. Zudem wurde die Gliederung aufgrund der Evaluation überarbeitet und eine stärkere Fokussierung auf Competence-Outcomes in Bezug auf die Unternehmensführung vorgenommen.

Trotz einer guten Evaluation und dem Wissen, dass die Veranstaltung gerade wegen des Planspiels bei den Studierenden einen gewissen „Kultstatus“ erreicht hatte, blieb dennoch der Wunsch nach einer weiteren Optimierung. Konkret sollten die Potentiale der verwendeten Lernmethoden (insbesondere das Unternehmensplanspiel) voll ausgenutzt werden:

1. Zum einen ist eine stärkere Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz gewünscht. Das Veranstaltungskonzept erfordert umfangreiche intensive Gruppenarbeit, welche die Lernenden aufgrund der „virtuellen Realität“ und des hohen Handlungs- und Erfolgsdrucks auch menschlich in Grenzbereiche bringen kann. Dazu kommt die Erstellung des Geschäftsberichts als Reflexionspapiers, welcher (ohne weitere Ergänzungen) in der Klausur als Hilfsmittel zugelassen ist. Dies führt zu einem enormen Gruppendruck, erfordert Führung und Selbstorganisation sowie die Übernahme von Verantwortung. Gespräche mit Studierenden haben gezeigt, dass zwischen 60 und teilweise über 100 Stunden in der Gruppe verbracht werden. Bisher verstrichen diese Potentiale im Bereich der systematischen Weiterentwicklung der Sozial- und Selbstkompetenzen weitgehend ungenutzt. Reflexionen zur Teamarbeit und der Rolle des einzelnen im Team fanden eher zufällig statt. Der häufigste Anlass waren echte Probleme in der Gruppe (z. B. die Insolvenz des Planspielunternehmens). Ein wesentliches Ziel des Fellowships war somit die Erarbeitung und Umsetzung eines strukturierten Konzepts für die Selbstreflexion, des Gruppen- und Individualfeedbacks und dem Coachen der Lernenden bei der Übernahme ihrer Verantwortung im Team und der Gruppenarbeit.
2. Der zweite Bereich bestand in der Ausweitung und besseren Strukturierung der Theorieanteile im Hinblick auf „Flipped Classroom“-Konzepte. Somit konnte in den Präsenzterminen mehr Zeit für die Gruppenarbeit mit dem Unternehmensplanspiel gewonnen werden. Neben einzelnen aufgezeichneten Theorieeinheiten mithilfe eines Virtual Classroom-Tools (Adobe Connect) wurde die Erstellung von MooC-Modulen angestrebt.

Hilfreich bei der Analyse des didaktischen Konzeptes ist dabei das Experiential Learning Modell von Kolb (1984, S. 21; Abbildung 4). Lernende sammeln dabei gemeinsam im Planspiel konkrete Erfahrungen. Beispielsweise bedeutet dies, dass z. B. eine Erweiterungsinvestition vorgenommen wird, die zwar zu höherem Absatz und höherem Marktanteil führt, aber dennoch mit einem leicht gesunkenen Aktienkurs einhergeht. Für ein echtes Lernen gerade bei höheren kognitiven Kompetenzziele ist nun eine reflektierende Beobachtung nötig, damit dann eine abstrakte Begriffsbildung erfolgen kann. Eine Erkenntnis wäre, dass sich sowohl



die Investitionsbasis vergrößert und damit auch die Rendite auf das eingesetzte Kapital verschlechtert hat und das Unternehmen zudem größere Risiken eingeht. Daraus wäre dann abzuleiten, dass Aktionäre weniger am Gewinn, sondern eher an einer dem Risiko angemessenen Rendite interessiert sind. Gerade die Reflexion in der Gruppe steigert einerseits den Lernerfolg deutlich und stellt gleichzeitig im Sinne der Entwicklung von „Teamkompetenz“ (Kriz & Nöbauer 2002, S.51) einen wesentlichen Wertbeitrag von Unternehmensplanspielen dar.

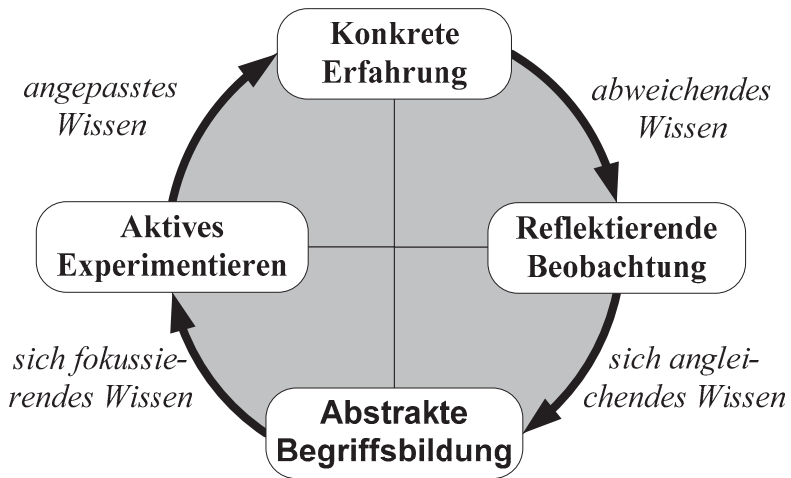


Abbildung 4: Experiential Learning Model nach Kolb (nach Kern, 2003).

### 3.3 Umsetzung des Innovationsprojekts

Erste Priorität bei der Umsetzung war die Erstellung eines Interventionskonzeptes für die Unterstützung der Gruppenarbeit. Die nachfolgende Graphik zeigt den zeitlichen Ablauf.

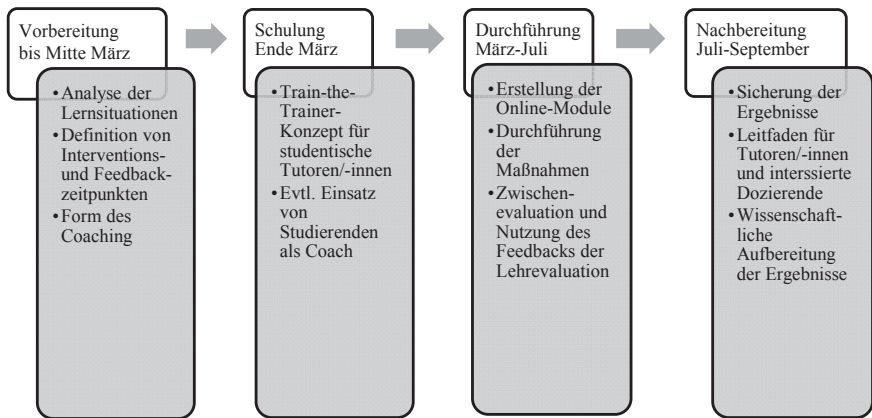


Abbildung 5: Zeitlicher Ablauf des Projektes.

Die Unterstützung der Gruppenarbeit erfolgt durch eigens zu diesem Zweck rekrutierte und geschulte Tutoren/-innen. Insgesamt wurden drei Zeitpunkte für eine Intervention definiert:

1. Zu Beginn der Veranstaltung mit dem Ziel, die Gruppenarbeit zu organisieren und ein gemeinsames Verständnis für die Aufgabenstellung zu generieren. Ziel ist es, gezielt die „Norming-Phase“ der Teamentwicklung (nach Tuckmann, 1965; Abbildung 6) zu unterstützen.
2. Vier bis sechs Wochen nach Beginn des Semesters mit dem Ziel eines Zwischenfeedback in der Gruppe. Relevant waren dabei die Dimensionen der inhaltlichen Ziele, der Gruppenprozesse und des Verhaltens der einzelnen. Hier geht es gerade auch um das Handeln und die Kommunikation im Kontext des Systems und der sozialen Situation (Kriz & Nöbauer, 2002, S. 52).
3. Zwei Wochen vor dem Ende des Semesters mit einem Rückblick und der Organisation der Fertigstellung des Reflexionspapiers.

Als wesentlicher Erfolgsfaktor für die Akzeptanz der Zusatzangebote bei den Studierenden erwies sich die Einbindung der Interventionen in die Rahmenhandlung des Planspiels. Die ursprünglich angebotenen Betreuungs- und Beratungstermine durch die studentischen Tutoren zur Organisation bzw. Reflexion der Gruppenarbeit nutzten nur vier von zehn Teams. Rückfragen bei Studierenden ergaben, dass diese als Zusatzaufwand und losgelöst von der eigentlichen Aufgabenstellung gesehen wurden. Gerade bei solchen Schwierigkeiten bzw. Projektrisiken erwies sich der Austausch mit den anderen Fellows und dem Didak-

tikzentrum als sehr hilfreich. So wird nun zum ersten Termin ein Strategiepapier eingefordert, welches u. a. auch eine Aufbau- und Ablauforganisation enthielt, die dem Dozenten vorzustellen war. Somit sind die Teams gezwungen, zu Beginn des Semesters die Gruppenarbeit zu organisieren und auch ein gemeinsames Verständnis der Ziele zu erhalten. Die Unterstützung durch die Tutoren/-innen wird nun auch von allen Teams in Anspruch genommen.

Für den zweiten Termin wird jetzt eine sogenannte Roadshow bzw. Investorenpräsentation inszeniert. Ziel der Studierenden ist dabei ein erfolgreicher Börsengang. Dazu muss die Financial Community in Form des Dozenten, der Tutoren/-innen und der anderen Studierenden überzeugt werden. Die Gruppen reflektieren zu diesem Zeitpunkt sowohl die bisher verfolgte Strategie wie auch die Zusammenarbeit im Team. In diesem Zusammenhang wird auch ein Feedback zum Beitrag und zur Rolle der einzelnen Teammitglieder verlangt. Auch wenn die Teams zu diesem Zeitpunkt eigentlich längst in der „Performing-Phase“ sind, kann es durchaus auch zu wiederholten „Storming/Norming Phasen“ kommen, da sich Rollen, Aufgaben und Ziele verändern können (Kauffeld, 2011). Die folgende Abbildung veranschaulicht die Phasen der Teamentwicklung, welche typischerweise auch bei der Durchführung von Planspielen zu beobachten sind:

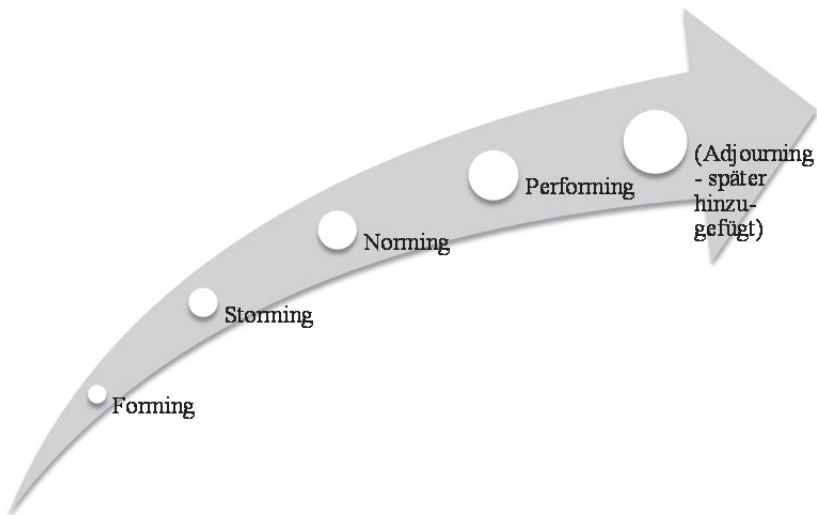


Abbildung 6: Phasenmodell der Teamentwicklung (in Anlehnung an Tuckman, 1965).

Der dritte Termin dient der Unterstützung der Erstellung des Geschäftsberichts. Ein Teil der Gruppen machte daraus nicht nur einen Termin mit dem Dozenten, sondern griff bereitwillig auf die Unterstützung der Tutoren/-innen zurück. Diese haben die Veranstaltung bereits in einem der vorigen Semester besucht und können sowohl bei der Organisation der Gliederung des Geschäftsberichtes als auch bei der Vorbereitung der Klausur unterstützen. Die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden gerade Fragen in diesem Kontext lieber an „Peers“ stellen als an ihren Dozenten, da dieser auch für die Notengebung verantwortlich ist.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Interventionen zur Unterstützung und Reflexion erst akzeptiert wurden, als diese in Form eines „Trojanischen Pferdes“ in den Planspielverlauf eingebunden wurden und scheinbar nur inhaltliche Ziele verfolgten. Vermutlich ist die Akzeptanz damit begründet, dass die Interventionen jetzt nicht mehr als zusätzliche zeitliche Belastung, sondern als Beitrag zum Gesamterfolg empfunden werden.

Die Erstellung der Massive Open Online Course-Module, d. h. die Aufbereitung der Theorieeinheiten als E-Learning-Module, erfolgte im darauffolgenden Semester. Auch hier wurde im Rahmen der Fellowship-Treffen gemeinsam reflektiert und der ursprünglich gewählte Weg der Produktion klassischer, oft als „Page-Flipper“ verpönten E-Learning-Modulen verworfen. Stattdessen wurde gemeinsam ein Vorgehensmodell zur Planung, Aufzeichnung und Nachbearbeitung der Vorlesungen entworfen. Dieses erlaubt die Produktion von Online-Modulen mit einem deutlich geringeren Aufwand und dennoch einem höheren Maß an Interaktion.

### *3.4 Ergebnisse*

Ein Ziel des Projektes war eine messbare Erhöhung der Qualität der Veranstaltung und die Implementierung eines strukturierten Prozesses zum Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen. Da diese nur schwer zu messen sind, erfolgte ersatzweise eine Betrachtung des Lernerfolgs der Veranstaltung in Anlehnung an die Ebenen nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006). Zugrunde lag hier die Hypothese, dass gezielte Reflexions- und Feedbackprozesse nicht nur die Teamkompetenz, sondern auch die (messbare) Gruppenperformanz verbessern. Neben der Evaluation der Reaktion der Lernenden (als klassische Level 1-Evaluation) war aufgrund des Settings mit der Klausur und dem Unternehmensplanspiel auch die Messung des Lernerfolgs (Level 2, im Sinne der Behaltensleistung) und der Umsetzung (Verhaltensänderung im Sinne von Level 3) möglich (Högsdal, 2004).

So stieg der Anteil der Studierenden, die im Rahmen der Vorlesungsevaluation den persönlichen Lernerfolg der Veranstaltung als „sehr hoch“ einstufen von 52% auf 68%. Auch die Ergebnisse der Klausur und des Unternehmensplanspiels verbesserten sich in Bezug auf die realisierte Stichprobe in den ersten beiden Semestern nach Einführung der Interventionen. Im Planspiel, welches die Leistung des Teams bei ihrer Aufgabenerfüllung maß, war dies der Aktienkurs. Dieser verbesserte sich um knapp 10%. Zudem sind seit Einführung des neuen Konzeptes keine Insolvenzen mehr aufgetreten, d. h. es ist keine der Gruppen mehr gescheitert. Bei der Klausur stiegen die im Schnitt erzielten Punkte von durchschnittlich 81 auf 83. Somit kann man von einem Erfolg der Level 2-/Level 3-Evaluation und einem Erfolg des Konzeptes sprechen. Wenig verändert hat sich interessanterweise die Zufriedenheit der Studierenden, d. h. das Niveau von Level 1. Die Vorlesungen werden an der HdM nicht zum Semesterabschluss, sondern nach etwa 2/3 des Semesters evaluiert, um den Lehrenden die Möglichkeit zur Anpassung zu geben. Auffällig war dabei, dass bei den offenen Rückmeldeformaten der Vorlesungsevaluation vermehrt Kritik am (gefühl) zu hohen Workload im Verhältnis zu den ECTS geäußert wurde. Eine mögliche Interpretation ist, dass die sozialen Komponenten und deren Enforcement dafür sorgen, dass sich die Lernenden umfassender und zu einem früheren Zeitpunkt im Semester mit den Inhalten beschäftigen müssen.

### *3.5 Fazit aus der Perspektive als Fellow*

Für die beschriebene Veranstaltung wurden die in der Bewerbung für das Fellowship gesetzten Ziele erreicht bzw. sogar übertroffen. Generell hat sich gezeigt, dass das Thema Selbst- und Sozialkompetenz nicht automatisch durch Gruppenarbeit vermittelt wird, sondern neben geeigneten Methoden (z. B. das beschriebene Unternehmensplanspiel) auch eine entsprechende Begleitung und Moderation erfordert. Einerseits müssen dafür zeitliche Freiräume geschaffen werden, dies kann z. B. durch den Flipped Classroom-Ansatz erfolgen. Andererseits muss auch für eine Verstärkung über geeignete Arbeitsergebnisse/Artefakte (hier in Reihenfolge der Interventionszeitpunkte das Strategiepapier, der Investorenpitch und der Geschäftsbericht) gesorgt werden. Die Erfahrung zeigt, dass die bei der Workloadberechnung eines Moduls dafür vorgesehenen Freiräume durch die Studierenden sonst nicht genutzt werden. Dies manifestiert sich in der Kritik der Studierenden, dass der Workload im Verhältnis zu den ECTS als zu hoch empfunden werde.

Der nächste Schritt ist eine Nutzung der entstandenen Konzepte durch weitere Lehrende innerhalb und außerhalb der Hochschule. Im Planspielkontext ist

das Konzept mit nur geringen Anpassungen auf andere Veranstaltungen übertragbar, eine Nutzung für andere Veranstaltungsformate mit Teamarbeit würde eine umfassendere Anpassung bedingen.

Generell ist festzuhalten, dass die Vergabe der Fellowships die Verbesserung der Veranstaltung in vielfältiger Weise unterstützt hat. Neben den zeitlichen Freiräumen trat genau das ein, was bei den Studierenden erwünscht war: der Gruppendruck, die Öffentlichkeit innerhalb der Hochschule und die gemeinsamen Treffen mit den anderen „Fellows“ sowie dem Team des Didaktikzentrums gaben dem Projekt eine Struktur mit klar umrissenen Meilensteinen. Auch der Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Reflexion sorgten dafür, dass die didaktischen Verbesserungen umgesetzt wurden. Die wenigsten Professoren und Professorinnen sind selbst Experten für Didaktik und gerade die Begleitung der Fellows durch das Didaktikzentrum eröffneten einen Zugang zu Modellen und Methoden, welche bei der Umsetzung der Projekte hilfreich sind.

## Literatur

- Högsdal, N. (2004). *Blended Learning im Management-Training. Ganzheitlicher Erwerb von Management-Kompetenzen unter Nutzung moderner IT-Potenziale*. Dissertation, Universität Tübingen. Lohmar: EUL Verlag.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie – für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Kern, M. (2003). *Planspiele im Internet. Netzbasierte Lernarrangements zur Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kompetenz*. Dissertation, Universität Tübingen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. New York (NY): Mcgraw-Hill Publ.Comp.
- Kriz, W. & Nöbauer, B. (2002). *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis; Mit einer Materialsammlung zu Teamübungen, Planspielen und Reflexionstechniken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre. Retrieved from [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/fellowships/](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/fellowships/) (2015-02-23).
- Tremp, P. (2010). „Ausgezeichnete Lehre!“ *Lehrpreise an Universitäten. Erörterungen – Konzepte – Vergabepaxis*. Münster: Waxmann.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.

## **Teil C: Ebene der Studienprogramme**

# Von der Curriculum- zur Studienprogramm-entwicklung: Argumente für eine Perspektiv-erweiterung

*Tobias Jenert*

## 1 Bologna und die (Wieder-) Entdeckung der Curriculumentwicklung

Als Folge des Bologna-Prozesses hat die Gestaltung von Hochschulcurricula im letzten Jahrzehnt wieder verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Dabei ging es zunächst vor allem um strukturelle Fragen der Curriculumentwicklung, beispielsweise hinsichtlich der Umgestaltung von kursorisch in modular organisierte Studienpläne. Weiterführende Diskussionen – und damit verbunden zahlreiche Publikationen – befassten sich unter anderem mit der Festlegung von Studienergebnissen (Learning Outcomes) in Form von Handlungskompetenzen, der Gestaltung von Credit-Point-Systemen und deren nationaler bzw. internationaler Vergleichbarkeit (Bund-Länder-Kommission, 2002; Keller, 2006; Marian, 2007; Schaper, Schlömer & Paechter, 2013; Schermutzki, 2008; Webler, 2005; Welbers, 2007). Ein weiterer Zugang zum Themenkomplex Hochschulcurriculum erschließt sich über Forschungsarbeiten im angloamerikanischen Raum. Unter dem Begriff der Curriculumstudien besteht dort eine recht lange Tradition der Auseinandersetzung mit der systematischen Gestaltung von Bildungsprogrammen (unter anderem) an Hochschulen (Betts & Smith, 1995; Burke, 1995; Jenkins & Walker, 1994; für einen Überblick über die deutschsprachige Literatur zum Thema siehe Salden, Fischer & Barnat, in diesem Band). In der Zusammenschau ergibt sich so ein recht umfassender Bestand an Leitlinien, Modellen und Konzepten für die Gestaltung von Hochschulcurricula.

Allerdings befassen sich bislang die wenigsten Publikationen mit der Frage des Stellenwerts der Curriculumentwicklung als Scharnier zwischen dem institutionellen Kontext der Hochschule einerseits und dem individuellen Handeln der Lehrenden und der Studierenden andererseits. Eben diese Mittlerfunktion zwischen den konkreten pädagogischen Interaktionen „im Hörsaal“ und der Hochschule mit ihren (teils bürokratischen) Strukturen und ihrer wissenschaftlich-disziplinär geprägten Organisationskultur macht die curriculare Ebene zu einer zentralen Handlungsebene der pädagogischen Hochschulentwicklung. Denn bei der Gestaltung von Curricula treffen die strukturellen Vorgaben – beispielsweise



ein modulares Curriculum mit 180 Credit-Punkten – mit den pädagogischen Leitvorstellungen für die Gestaltung eines Hochschulstudiums – beispielsweise einer gewissen Selbstorganisation und einer forschenden Haltung der Studierenden – zusammen. Häufig kommt es dabei zu Widersprüchen und Spannungsfeldern, die es im Rahmen der Studienprogrammentwicklung nach Möglichkeit aufzulösen gilt.

Der Beitrag setzt zunächst mit einer Analyse (1) aktueller Leitkonzepte für die Gestaltung von Hochschulcurricula, (2) institutionellen Besonderheiten der Hochschule als Gestaltungskontext und (3) handlungsleitender Konzeptionen Studierender bei der Gestaltung von Studienverläufen an. Ausgehend davon wird für eine Erweiterung der Perspektive von der Curriculumgestaltung im engen Sinne hin zu einer umfassenden Studienprogrammentwicklung argumentiert. Abschließend skizziert der Beitrag die Herausforderungen, welche eine solche erweiterte Perspektive an Akteure der pädagogischen Hochschulentwicklung stellt.

## **2 Gegenwärtige Leitkonzepte für die Gestaltung “innovativer” Curricula**

Im Rahmen der wissenschaftlichen Debatte um die künftige Ausgestaltung von Hochschulstudien wurde Anfang der 2000er Jahre im deutschsprachigen Raum das Konzept eines „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995; Wildt, 2004) aus dem angloamerikanischen Raum aufgenommen. Es hat sich seither zu einer Art Leitmotiv für die didaktisch orientierte Ausgestaltung der Bologna-Reform entwickelt, unter dem eine Reihe weiterer pädagogisch-didaktischer Leitvorstellungen subsumiert werden.

Um solch einen Wandel („shift“) zu erreichen, sind Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen einer Hochschule notwendig (Jenert, Zellweger, Dommen & Gebhardt, 2009): Die didaktische Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen sowie die individuelle Weiterentwicklung der Lehrkompetenz von Hochschullehrenden sind seit vielen Jahrzehnten Kerngegenstand der Hochschuldidaktik (Brahm, in diesem Band). Als Folge der Bologna-Reformen rückt die Ebene der Studienprogramme verstärkt in den Blick der Lehrentwicklung, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Bislang waren Curricula eher als Addition einzelner Wissensbausteine betrachtet worden, die jeweils aus den Wissensbeständen der beteiligten Disziplinen zugeliefert und in eine möglichst sinnvolle Sequenz gebracht wurden (Häufig nach dem Prinzip: Von den Grundlagen zur Vertiefung / Anwendung). Eine am „Shift from Teaching to Learning“ orientierte Curriculumgestaltung beginnt hingegen mit der Festlegung angestrebter Lern-

ergebnisse; die Gestaltung von curricularen Strukturen, Inhalten und auch Lehr-/Lernmethoden ist konsequent auf diese Ziele ausgerichtet.

Neben dieser grundlegenden Gestaltungsphilosophie impliziert der "Shift from Teaching to Learning" (oft implizit) eine Reihe weiterer normativer Leitvorstellungen für die Gestaltung des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Dazu gehört neben der grundsätzlichen Orientierung an Lernergebnissen (Outcomes) deren Beschreibung in Form umfassender Handlungskompetenzen: Angestrebte Studienergebnisse sollten nicht allein die Reproduktion von Wissensinhalten umfassen. Vielmehr sollten Studienprogramme die Entwicklung umfassender Handlungskompetenzen anstreben, also auch Fertigkeiten und Einstellungen Studierender adressieren (Schaper et al., 2013). Um solche anspruchsvollen Studienergebnisse erzielen zu können, soll die Lehre stärker „studierendenorientiert“ gestaltet werde. Dies bedeutet zum einen die systematische Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse über studentische Lernprozesse. Zum anderen impliziert es einen höheren Stellenwert diagnostischer Prozesse seitens der Lehrenden, etwa in Bezug auf Vorwissen und bestehende Fehlkonzepte (siehe Riegler & Walter, in diesem Band), ebenso wie Lernkompetenzen auf Seiten der Studierenden (Entwistle, McCune & Scheja, 2006).

Bei der Gestaltung von Studienprogrammen kommt es dementsprechend darauf an, eine möglichst gute Passung zwischen (anspruchsvollen) Studienergebnissen, Studienstrukturen sowie Lehr-/Lernprozessen und schließlich Prüfungsprozeduren zu entwickeln. Übereinstimmend mit dieser Vorstellung eines „Constructive Alignment“ (Biggs, 2003) sind populäre Modelle der Studienprogrammgestaltung als zirkuläre Plan-Do-Check Prozesse konzipiert (Diamond, 2007; Lattuca & Stark, 2009). Barnat et al. (in diesem Band) bezeichnen solche Modelle als „didaktisch“, weil die Curriculumentwicklung hier, analog zu einer Lehrveranstaltung, als didaktischer Planungsprozess ausgehend von Lernzielen für die Studierenden gestaltet wird. Demgegenüber gehen strukturorientierte Modelle (ebd., oder auch: technokratische Curriculummodelle, vgl. Gerholz & Sloane, in diesem Band) von den strukturell-administrativen Vorgaben – beispielsweise einer bestimmten Modulstruktur – aus. Pädagogisch-didaktische Fragen werden hier nachgelagert und vor allem auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen behandelt. Eine dritte Gruppe von Ansätzen bezeichnen Barnat et al. (in diesem Band) als prozessorientiert. Hierbei geht vor allem darum, wie Planungs- und Implementationsprozesse an Hochschulen gestaltet werden können, um letztlich zu handlungsleitenden curricularen Strukturen zu gelangen (Gerholz und Sloane sowie Hansmeier, in diesem Band).

Der Beitrag folgt im Weiteren der prozessorientierten Perspektive. Ausgangspunkt sind einerseits die organisationalen Besonderheiten, die bei der Gestaltung von Studienprogrammen zu beachten sind. Andererseits wird gefragt,

wie Studierende Hochschulcurricula interpretieren und in ihrem Studienhandeln aktualisieren, in welchem Verhältnis also konzeptionelles und „gelebtes“ Curriculum stehen. Ausgehend davon spricht sich der Beitrag für eine Gestaltungsphilosophie aus, die nicht nur das Curriculum im engen Sinne (d. h. als Lehr- und Studienplan) in den Blick nimmt, sondern auch die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Bewältigung des Studiums – beispielsweise die Kommunikation von Studienstrategien oder die Förderung einer positiven Kooperationskultur unter den Studierenden – aktiv bearbeitet. Deshalb wird eben nicht der Begriff der Curriculum-, sondern jener der Studienprogrammentwicklung verwendet.

### **3 Hochschulcurricula implementieren: Argumente für eine Erweiterung der Gestaltungsperspektive**

#### *3.1 Curriculumentwicklung im akademischen Umfeld*

Von den zahlreichen Veröffentlichungen zur Curriculumentwicklung befasst sich nur ein vergleichsweise kleiner Anteil mit der tatsächlichen Implementierung, dem Management und der systematischen Weiterentwicklung von Studienprogrammen. Die verfügbaren Publikationen veranschaulichen, dass es an Hochschulen im Allgemeinen und an Universitäten im Besonderen, ausgesprochen schwierig ist, einen tatsächlichen Wandel der Lehr- und Lernpraktiken zu erreichen und nicht nur formale Strukturen zu verändern. Harper und Lattuca (2010) berichten beispielsweise, dass Lehrende sich häufig dagegen sträuben, Prinzipien eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses zu unterstützen, der die Kohäsion des Curriculums in einem Studienprogramm verbessern sollte. Hubbal et al. (2004; 2007a, b) diskutieren die Herausforderung, neuartige Lernziele in bestehende Studienprogrammen einzuführen. Am wichtigsten, und zugleich als große Herausforderung, erachten die Autoren, dass die Lehrenden bereit sind, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass die Studierenden die neu eingeführten Ziele auch tatsächlich erreichen. Brahm und Jenert (2013) zeigen in einer Fallstudie, dass pädagogische Konzepte – in diesem Beispiel ein Kompetenzmodell – auch dann zu Irritationen und Kommunikationsschwierigkeiten führen können, wenn die Lehrenden im betroffenen Studienprogramm dem Entwicklungsprozess positiv und motiviert gegenüber stehen. Für die beteiligten Lehrenden war es extrem schwierig, den Wechsel von ihrem durch disziplinäre Wissensbestände geprägten Blickwinkel hin zu einer Outcome orientierten Sichtweise zu vollziehen.

Eine wichtige Ursache für die dargestellten Herausforderungen liegt in der institutionellen (Nicht-) Einbettung des akademischen Personals an Hoch-

schulen. Diese sind gewissermassen mit einem institutionellen double-bind konfrontiert: Als Forschende sind sie Teil einer Disziplin mit einer oder mehreren wissenschaftlichen Gemeinschaften. Die Zugehörigkeit zu diesen Gemeinschaften legitimiert sich über Publikationen, Konferenzteilnahmen etc., wobei die Anerkennung im eigenen „akademischen Stamm“ (Becher & Trowler, 2001) meist den zentralen Treiber für die eigene Karriereentwicklung darstellt. Disziplinäre Netzwerke haben kaum eine Verbindung zu einer Universität; sie bleiben über das gesamte Berufsleben eines/-r Wissenschaftlers/-in hinweg bestehen, während die Universitätszugehörigkeit sich häufiger ändert bzw. ein Wechsel zwischen Universitäten sogar vorausgesetzt wird. Aus diesem Grund zeigen Wissenschaftler/-innen häufig eine höhere Loyalität zu ihrer Disziplin als zu einer Hochschule (Weick, 1976), insbesondere im deutschsprachigen Raum, wo Hochschulen eher schwach ausgeprägte organisationale Identitäten haben (Kreckel, 2006; Mittelstrass, 1991).

Wissenschaftliche Disziplinen lassen sich als eigene Kulturen beschreiben, mit spezifischen Wissensbeständen, Konventionen für die Durchführung von Forschungsaktivitäten und auch typischen Lehrmodalitäten (Liebau & Huber, 1985). Unterschiede zwischen disziplinären Kulturen können ausgesprochen gegensätzlich ausfallen, angefangen von verschiedenen Forschungsmethoden bis hin zu radikal widersprüchlichen Paradigmen und Weltanschauungen. Traditionell wurde ein Hochschulstudium häufig als Einführung der Studierenden in die Kultur einer Disziplin verstanden: Man studierte das Fach X an der Universität Y bei Professor/-in Z (Liebau & Huber, 1985; Multrus, 2005). Die Hochschulforschung hat dementsprechend das Studium als Sozialisationsprozess in eine bestimmte disziplinäre Kultur verstanden, in deren Verlauf die Studierenden einen bestimmten, disziplinär geprägten Habitus entwickelten (Bourdieu & Passeron, 1971; Frank, 1990; Bargel, 1988; Liebau & Huber, 1985).

Die zentrale Rolle der Disziplinen für die Hochschullehrenden ist ein wichtiger Schlüssel, um die oben dargestellten Herausforderungen für die Gestaltung Outcome-orientierter Curricula. Denn aufgrund ihrer starken disziplinären Bindung konzeptualisieren Wissenschaftler/-innen Lehren in der Regel vor dem Hintergrund ihrer eigenen Forschungsdisziplin (Huber & Portele, 1983). Dies führt zu lehrbezogenen (Fehl-) Konzeptionen, die nicht unbedingt mit den Erkenntnissen der hochschulbezogenen Lernforschung in Einklang stehen müssen (siehe Riegler und Walter in diesem Band). Denn disziplinäre Sozialisation bedeutet nicht nur, Studierende mit den Wissensbeständen und typischen Forschungspraktiken einer Disziplin vertraut zu machen. Vielmehr umfasst disziplinärer Habitus eine ganze Weltsicht, der auch Aspekte des täglichen Lebens – politische Orientierungen, Kleidungs- und Musikstil etc. – umfasst (Bargel, 1988).

Wird die komplexe institutionelle Konstellation akademischer Hochschullehrender, zwischen disziplinärer und institutioneller Zugehörigkeit, berücksichtigt, lassen sich die Herausforderungen bei der Implementation Outcomeorientierter Curricula besser verstehen. Denn: Werden Curricula ausgehend von angestrebten Studienzielen (i. S. individueller Outcomes) konzipiert, so wird die Rolle der Disziplinen und damit auch jedes einzelnen Lehrenden umgedeutet. Die traditionelle disziplinentriente Sichtweise impliziert, dass Lehre den Studierenden die Gelegenheit bieten soll, sich mit der Disziplin des Lehrenden vertraut zu machen. Lehre bedeutet also, Einblick in die eigene disziplinäre Kultur zu gewähren, die eigene Disziplin einem Publikum potenzieller Forscher zu präsentieren (auch wenn dies tatsächlich nur für einen Bruchteil der Studierenden in Frage kommen sollte). Im Gegensatz dazu betrachtet Outcome-Orientierung die Disziplinen viel funktionaler. Statt die eigene akademische Kultur vorzustellen, sollen Kurse einen klaren Beitrag zu den Studienzielen auf Programmebene leisten. Konsequenterweise wird von den Lehrenden erwartet, Inhalte wie auch Lehr-/Lernmethoden entsprechend dieser übergeordneten Ziele auszuwählen. Darüber hinaus erfordert Outcome-Orientierung, Kurse untereinander abzustimmen und deren Ablauf zu sequenzieren, um das Erreichen der Studienziele möglichst zu unterstützen.

All dies mag auf den ersten Blick wie rein organisatorische Fragen erscheinen, die sich durch die Implementierung entsprechender Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse recht einfach beheben lassen. Behält man aber die zentrale Rolle der disziplinären Bindungen von Wissenschaftlern/-innen im Hinterkopf, wird deutlich, welche gravierenden Implikationen die Anpassung der eigenen Lehre an übergreifende Outcomes mit sich bringt. Den eigenen Kurs systematisch in ein Outcome-orientiertes Curriculum einzupassen wird häufig bedeuten, von der "natürlichen" Sequenz der Inhalte, wie sie üblicherweise innerhalb der eigenen Disziplin üblich ist, abzuweichen und vielleicht einiges von dem, was „man [aus eigener/disziplinärer Sicht] bringen muss“, auszulassen.

Der Wandel von disziplinär zu Outcome-orientierten Curricula stellt eine Herausforderung dar, die weit über die Veränderung der Lehr-/Lernmethoden und die Anpassung von Inhalten hinausgeht. Für den einzelnen Lehrenden bedeutet ein wirkliches „Alignment“ (Biggs, 2003) der eigenen Lehre mit übergeordneten Studiengangszielen, die (häufig impliziten) lehrbezogenen Annahmen der eigenen Disziplin zu reflektieren und solche Annahmen mit anderen Lehrenden zu diskutieren (Scharlau & Keding, in diesem Band). In der Praxis können und werden solche Diskussionen über anzustrebenden Learning Outcomes oder über die Auswahl und Sequenzierung von Inhalten und Kursen häufig auf inkommensurable paradigmatische Gegensätze stoßen, die nicht thematisiert wer-

den brauchten, solange jeder Lehrende sich innerhalb der Grenzen seines eigenen Kurses bewegte.

Der Trend zu stärker inter- bzw. cross-disziplinär angelegten Studienprogrammen verstärkt die oben beschriebenen Herausforderungen, da die Chancen steigen, Lehrende aus verschiedenen disziplinären Kulturen innerhalb eines Programms zusammenzubringen. Die starke Orientierung auf Arbeitgeberanforderungen bei der Definition von Studienzielen verstärkt den scheinbaren Gegensatz zwischen disziplin- und Outcome-orientierten Ansätzen der Curriculumentwicklung zusätzlich. Solche Ansätze können als eine funktionalistische Perspektive auf Hochschulbildung verstanden werden (Allaire & Firsirotu, 1984), da die Gestaltung von Studienprogrammen eher eine Reaktion auf externe Anforderungen darstellt, als ein Prozess der durch Ideen und Innovationen aus der Forschung getrieben wird (Liessmann, 2006; Teichler, 2000).

Zusammenfassend zeigt die Reflexion der spezifischen Charakteristika akademischer Kulturen, dass die Implementierung Outcome-orientierter Curricula viel mehr bedeutet als die Veränderung curricularer Strukturen und die Anpassung von Lehr-/Lernmethoden. Die Lehrenden auf Studienziele auf Programmebene zu verpflichten, kann deren grundlegenden, disziplinär geprägten Annahmen in Bezug auf die Lehre (ihres eigenen Faches) in Frage stellen. Konsistente und kohärente Curricula zu gestalten, erfordert daher, dass Lehrende sich an Diskussionen beteiligen, die über die konkrete Kursgestaltung hinausgehen und sich explizit mit Unterschieden in den disziplinären Kulturen befassen (Brahm & Jenert, 2013; Gerholz und Sloane, in diesem Band). Hier liegt ein erstes Argument dafür, die Perspektive von der Curriculumentwicklung im engen Sinne hin zu einer Studienprogrammentwicklung zu erweitern: Im Zuge der Gestaltung Outcome-orientierter Programme sind nicht nur strukturelle, inhaltliche und methodische Fragen des Curriculums zu klären; vielmehr ist auch zu diskutieren, in welche (eben nicht mehr nur disziplinäre, sondern dann) Studienprogrammkultur die Studierenden sozialisiert werden sollen. Zum Beispiel: Wie soll den Studierenden vermittelt werden, dass die verschiedenen Fächer des Programms unterschiedliche, vielleicht sogar widersprüchliche Aussagen zu einem Thema anbieten? Aufgabe der pädagogischen Hochschulentwicklung ist es, solche Fragen auf den Tisch zu bringen und deren Diskussion (im Sinne einer fachsensitiven Hochschuldidaktik, siehe Scharlau und Keding, in diesem Band) zu moderieren.

### *3.2 Offizielles und gelebtes Curriculum. Oder: Was machen die Studierenden?*

Auch wenn es gelingt, ein in sich konsistentes und auf die angestrebten Studienziele ausgerichtetes Curriculum zu entwerfen, so ist es keineswegs selbst-

verständlich, dass die Studierenden tatsächlich so handeln, dass im Sinne einer systematischen Kompetenzentwicklung die angestrebten Ergebnisse erreicht werden. So zeigten vergleichende Fallstudien in vier unterschiedlichen Studienprogrammen, dass die Studierenden (wie auch die Lehrenden) das Studium eher als Aneinanderreihung einzelner, relativ unabhängiger Lernerlebnisse (sowohl curricular als auch extracurricular) wahrnahmen (Jenert, 2011b). Die Leitvostellungen der Studierenden für die Gestaltung des eigenen Studiums (z. B. die Allokation von Lernzeit, Auswahl von Wahlveranstaltungen etc.) wichen dabei oft deutlich von jenen der Lehrenden und jener der Programmverantwortlichen ab. In Gruppeninterviews berichteten die Studierenden aller untersuchten Studienprogramme eine Fülle sozial geteilter Regeln und Praktiken der Studiengestaltung. Dazu gehörten unter anderem Praktiken, um sich über Kurse und Dozierende zu informieren, sich für Wahlveranstaltungen zu entscheiden oder möglichst effizient mit bestimmten Prüfungsformen umzugehen. Neben diesen auf Erfahrungen basierenden „Rezepten“, die Studierende untereinander und über Jahrgänge hinweg teilten, zeigten die Studierenden interessanterweise auch eine Vielzahl von Wahrnehmungen in Bezug auf Erwartungen oder Intentionen der Lehrenden bzw. „der Universität“. Solche Wahrnehmungen betrafen beispielsweise augenscheinlich versteckte Ziele der Universität (Selektion, „Unter Stress setzen“). Diese Untersuchung zeigt deutlich, dass die Studierenden nicht (nur und überwiegend) auf das formale Curriculum reagieren. Vielmehr interpretieren sie die Vorgaben des Curriculums zusammen mit anderen Informationsquellen (z. B. Aussagen oder Handlungen einzelner Lehrender) und entwickeln komplexe, sozial geteilte Wahrnehmungsmuster als Grundlage für ihr Studienhandeln (Jenert, 2011b). Dieses Phänomen wurde für den Hochschulkontext bereits Ende der 1960er Jahre mit dem Begriff des „Hidden Curriculum“ (Snyder, 1970) erfasst und seitdem immer wieder beschrieben (Bergenhengouwen, 1987; Sambell & McDowell, 1998; Gair & Mullins, 2001; Korpiaho, 2005).

Der Zusammenhang zwischen den curricularen Vorgaben innerhalb eines Studienprogramms und dem Studienhandeln der Studierenden ist also kein linearer, sondern ein interpretativer: Die Studierenden entwickeln Heuristiken zur Bewältigung ihres Studienalltags und als Grundlage ihrer studienbezogenen Entscheidungen. Diese sozial geteilten, impliziten Leitlinien liegen oft in Form von Narrationen vor (Bruner, 1991). Beachtenswert ist dabei, dass die subjektiven Interpretationen des formalen Curriculums durchaus zu Handlungsmustern bei den Studierenden führen können, die nicht den ursprünglichen Intentionen der Curriculumgestaltenden entsprechen oder diesen sogar zuwider laufen. Hierzu ein Beispiel aus der oben zitierten Studie: Um die internationale Mobilität der Studierenden zu steigern, wurde in einem der untersuchten

Studienprogramme ein Unterstützungsangebot von Austauschaktivitäten eingerichtet. Zur Sicherstellung der Motivation der Studierenden, die diese Angebot wahrnehmen, wurde die Unterstützung an einen bestimmten Notendurchschnitt geknüpft. Zum Zeitpunkt der Untersuchung hatte sich das internationale Austauschsemester in der Wahrnehmung der Studierenden tatsächlich als fester und quasi unerzichtbarer Bestandteil eines erfolgreichen Studiums etabliert. Gleichzeitig (und von den Programmverantwortlichen unbeabsichtigt) hatte der hohe Stellenwert des Austauschs auch gravierende Auswirkungen auf die Gestaltung des Studiums. So wurde der vorgegebenen Notendurchschnitt als klare und generelle Botschaft der Hochschulleitung verstanden, dass gute Noten das mit Abstand wichtigste Kriterium eines erfolgreichen Studierenden darstellen. Zudem gab es unter den Studierenden Empfehlungen, wie die Kurse im Bachelor-Studium (abweichend vom formal empfohlenen Curriculum) zu sequenzieren sind, um das Austauschsemester möglichst ohne Studienzeitverlängerung einzupassen (Jenert, 2011b).

Dieses Beispiel illustriert, dass ein konsistent bzw. ein konsequent im Sinne des „Constructive Alignment“ gestaltetes Curriculum alleine noch kein Garant für ein entsprechend zielführendes Studienhandeln ist. Hier schliesst sich das zweite gewichtige Argument dafür an, neben der Curriculumgestaltung im engen Sinne, das Studienprogramm als sozio-kulturelle Umgebung zu betrachten, in der Lehrende und Lernende das formale Curriculum gemeinsam aktualisieren. Für die pädagogische Hochschulentwicklung als Gestalterin von Studienprogrammen bedeutet dies, neben den strukturellen, inhaltlichen und lehr-/lernmethodischen Klärungen, eine Reihe weiterer Aspekte in den Blick zu nehmen. Dazu gehören eben jene Wahrnehmungen und daraus abgeleitete implizite Leitlinien des Studienhandelns, die das Verhalten der Studierenden prägen. Dies bedeutet einerseits, dass Gestalter/-innen von Studienprogrammen verstehen müssen, auf Basis welcher Annahmen die Studierenden ihr Studium gestalten und auf Basis welcher Wahrnehmungen sie diese Annahmen konstruieren. Andererseits sollten tatsächliche Erwartungen von Seiten der Studienprogrammleitung explizit, deutlich und vor allem konsistent kommuniziert werden. Dies beginnt bei den angestrebten Studienzielen, umfasst aber zudem auch prozessbezogene Aspekte wie empfohlene Studienpfade, den Stellenwert extracurricularer Aktivitäten oder eben den Umgang mit unvermeidlichen Brüchen bzw. Widersprüchen im Studienverlauf.



#### 4 Studienprogrammgestaltung im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden zwei wesentliche Argumente dafür entwickelt, dass Outcome-Orientierung nur dann erfolgreich implementiert werden kann, wenn Curriculumentwicklung im engen Sinn – d. h. als Festlegung von Studienzielen, -strukturen, -inhalten und Lehr-/Lernmethoden – um eine erweiterte Perspektive ergänzt wird. Im Sinne der pädagogischen Hochschulentwicklung bedeutet dies für Akteure der Programmgestaltung, sich in verschiedenen Dimensionen der Hochschullehre zu bewegen:

Erstens geht es darum, auf die oben dargestellten institutionellen Herausforderungen, insbesondere der unterschiedlichen disziplinären Prägungen von Hochschullehrenden, zu reagieren. Dies bedeutet, die skizzierten Widersprüche zu bearbeiten, welche sich ergeben, wenn verschiedene Disziplinen zusammentreffen und wenn disziplinär geprägte Lehrende auf übergreifende Programmziele verpflichtet werden sollen. Die pädagogische Hochschulentwicklung hat hier die Aufgabe, ein Bewusstsein für die individuellen Spezifika und potenzielle Konflikte zwischen den Disziplinen zu schaffen und in diesem Sinne „fachsensitiv“ zu agieren (Scharlau & Keding, in diesem Band). Der Entwurf einer Vielzahl rein fachbezogener Hochschuldidaktiken würde zu kurz greifen, weil diese wiederum in der eigenen Fachkultur „gefangen“ und kaum in der Lage wären, disziplinübergreifende Diskurse zu gestalten. Die Aufgabe von Programmgestaltenden ist es eben, entsprechende Diskussionen zwischen den Lehrenden eines Programms anzustoßen und zu moderieren. Gerholz und Sloane (in diesem Band) differenzieren einen solchen Prozess mit ihrem Konzept der „diskursiven Studiengangsentwicklung“. Hansmeier (in diesem Band) stellt mit der „Curriculumwerkstatt“ eine konkrete methodische Variante zur Ausgestaltung eines entsprechenden Diskurses innerhalb einer Fakultät vor.

Zweitens erfordert die wirksame Implementierung Outcome-orientierter Studienprogramme ein intensives Verständnis der subjektiven und geteilten Handlungslogiken Studierender, die letztlich ihr Studienhandeln leiten. Dies bedeutet zunächst eine enge, formative und systematische Evaluation von Studienprogrammen, wobei der Fokus nicht (nur) auf das Erreichen von Studiengangsziele zu legen ist, sondern auch und vor allem auf das tatsächliche Studienhandeln. Bislang liegen vergleichsweise wenige Erfahrungen mit umfassenden und validen Studienprogrammevaluationen vor. Einen bekannten Ansatz in diese Richtung stellt beispielsweise der US-amerikanische National Survey of Student Engagement (NSSE) dar (Hu & Kuh, 2002; Pascarella, Seifert & Blaich, 2010), wo Studierende ihre Erfahrungen mit verschiedenen Lernaktivitäten (sowohl curricular als auch extracurricular) berichten. Anders als klassische Evaluationen

geht es dabei nicht unmittelbar um eine Bewertung von Lehrveranstaltungen, sondern vielmehr um eine deskriptive Rekapitulation verschiedener studienbezogener Erfahrungen im vergangenen Semester bzw. Studienjahr. Die Entwicklung systematischer, auf das Handeln der Studierenden ausgerichteter Programmreviews gehört aber sicherlich zu den aktuellen Herausforderungen für die pädagogische Hochschulentwicklung.

Letztlich verdeutlichen Studienprogramme den Anspruch der pädagogischen Hochschulentwicklung wie kaum ein anderer Gestaltungsgegenstand im Kontext der Hochschullehre: Es geht darum, die Erkenntnisse der Lernforschung so im organisationalen Kontext der Hochschule zu implementieren, dass sie auf die Handlungslogiken der verschiedenen Akteure – Lehrende und Studierende – wirken. Auf der Ebene der Studienprogramme treffen dabei die zentralen Charakteristika von Hochschulen – disziplinar geprägte Akademie und bürokratisch geprägte Verwaltung und individuelle Studienkulturen – zusammen und sind entsprechend zu adressieren.

## Literatur

- Allaire, Y. & Firsirotu, M. E. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*, 5(3), 193-226.
- Bargel, T. (1988). Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*. Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for under-graduate education. *Change*, 27(6), 12-25.
- Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2. Aufl.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Berghenegouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 535-543.
- Betts, M. & Smith, R. (1995). *Developing the Credit-based Modular Curriculum in Higher Education: Challenges, Choice, and Change*. London: Routledge Falmer.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University* (2. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzorientierung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(8), 7-14.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bund-Länder-Kommission. (2002). Modularisierung in Hochschulen: Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen – Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm "Modularisierung". In Bund-Länder-Kommission (Hrsg.), *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission.
- Burke, J. (1995). *Outcomes, Learning, and the curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and other qualifications*. London: Routledge Falmer.

- Dehler, G. E. (2009). Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. *Management Learning*, 40(1), 31-49.
- Diamond, R. M. (2007). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide* (3. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Entwistle, N., McCune, V. & Scheja, M. (2006). Student learning in context: understanding the phenomenon and the person. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts & S. Vosniadou (Hrsg.), *Instructional psychology: Past, present and future trends. Sixteen Essays in Honor of Erik De Corte* (S. 131-148). Amsterdam: Elsevier.
- Frank, A. (1990). *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gair, M. & Mullins, G. (2001). Hiding in Plain Sight. In E. Margolis (Hrsg.), *The Hidden Curriculum in Higher Education* (S. 21-42). New York: Routledge.
- Harper, B. J. & Lattuca, L. R. (2010). Tightening Curricular Connections: CQI and Effective Curriculum Planning. *Research in Higher Education*, 51(6), 505-527.
- Hu, S. & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555-575.
- Hubbal, H. & Burt, H. (2004). An integrated approach to developing and implementing learning-centred curricula. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 51-65.
- Hubbal, H. & Gold, N. (2007a). The Scholarship of Curriculum Practice and Undergraduate Program Reform: Integrating Theory into Practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 5-14.
- Hubbal, H., Gold, N., Nighty, J. & Britnell, J. (2007b). Supporting the Implementation of Externally Generated Learning Outcomes and Learning-Centered Curriculum Development: An Integrated Framework. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 93-105.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Huber, L. & Portele, G. (1983). Die Hochschullehrer. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 193-218). Stuttgart: Ernst Klett.
- Jenert, T. (2011a). Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(6), 61-77.
- Jenert, T. (2011b). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. St. Gallen: Universität St. Gallen, St. Gallen. Abgerufen von <http://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/209857>
- Jenert, T. (2012a). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (S. 27-44). Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Jenert, T. (2012b). *Service - Forscher - Change Agents?! Rollen und Strategien einer gestaltungsorientierten Hochschulentwicklun. Keynote-Vortrag im Rahmen des Jungen Forums Hochschul- und Mediendidaktik*.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). Blended Professionals als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(5), 124-145.
- Jenert, T., Zellweger, F., Dommen, J. & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen: Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Jenkins, A. & Walker, L. (1994). *Developing Student Capabilities through Modular Courses*. London: Kogan Page.
- Keller, H.-J. (2006). Die Modularisierung und der Bologna-Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24,

- 303-314.
- Korpiaho, K. (2005). Students' curriculum What do the students learn in the business school?: Proceedings of the 6th International Conference on Organizational Learning and Knowledge. In S. Gherardi & D. Nicolini (Hrsg.), *The Passion for Learning and Knowing* (Vol. 1, S.221-241). Trento: University of Trento.
- Kreckel, R. (2006). Universitätskulturen. In R. Fikentscher (Hrsg.), *Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale* (S. 99-120). Halle: mdv Mitteldeutscher Verlag.
- Lattuca, L. R. & Stark, J. S. (2009). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey Bass.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25(3), 314-339.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Marian, F. (2007). Kompetenzorientierte Planung eines Curriculums : Doktoratsprogramm für Forschung in komplementärer Medizin. In S. Wehr & H. Ertel (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre : Kompetenzen und Lernende im Zentrum* (S. 13-30). Bern u. a.: Haupt.
- Mittelstrass, J. (1991). Hochschulkultur. In F. W. Busch & H. Havekost (Hrsg.), *Oldenburger Universitätsreden: Ansprachen, Aufsätze, Vorträge* (S. 7-34). Oldenburg: bis, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Multrus, F. (2005). Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen: Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys vom WS 2000/01. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*. Abgerufen von [http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45\\_IdentifizierungFachkulturen.pdf](http://www.uni-konstanz.de/soziologie/ag-hoc/publikationen/PublikatBerichte/Heft45_IdentifizierungFachkulturen.pdf)
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A. & Blaich, C. (2010). How Effective are the NSSE Benchmarks in Predicting Important Educational Outcomes? *Change, 1*. Abgerufen von <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/January-February%202010/full-how-effective.html>
- Reinmann, G. & Jenert, T. (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(6), 106-122.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-401.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2013). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(4), I-V.
- Schermutzki, M. (2008). Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung, Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre : Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen* (S. 1-30). Berlin: Raabe.
- Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Snyder, B. R. (1970). *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred A. Knopf.
- Stegemann, T. (2007). Bologna-Prozess vorerst gescheitert? *Telepolis*. Abgerufen von <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html>
- Teichler, U. (2000). New Perspectives of the Relationship between Higher Education and Employment. *Tertiary Education and Management*, 6, 79-92.
- Webler, W.-D. (2005). Modellhafter Aufbau moderner Studiengänge: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen. In U. von Holdt & C. Stange (Hrsg.), *Qualitative Aspekte von Leistungspunkten: Chancen von Bachelor- und Masterstudiengängen* (S. 17-39). Bielefeld: UVW.

- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Welbers, U. (2007). Modularisierung als Instrument der Curriculumentwicklung. In Bologna-Reader II: Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulpolitik* (S. 165-176). Bonn: HRK.
- Wildt, J. (2004). 'The Shift from Teaching to Learning': Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf.

# Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel

*Peter Salden / Kathrin Fischer / Miriam Barnat*

## 1 Überblick

Die Studiengangentwicklung ist ein komplexer Prozess, in dem strukturelle Vorgaben beachtet, viele unterschiedliche Akteure/-innen einbezogen und nicht zuletzt angemessene didaktische Lösungen zum Erreichen der angestrebten Lernergebnisse gefunden werden müssen. Der vorliegende Text nimmt besonders den letzten Punkt in den Blick: Er zeigt, wie Studiengangentwicklung zu einem Thema der (Hochschul-)Didaktik geworden ist und wie sich der didaktische Ansatz von struktur- und prozessorientierten Ansätzen unterscheidet, aber auch, wie er mit diesen zusammenhängt. An einem Beispiel aus dem Wirtschaftsingenieurwesen wird veranschaulicht, was didaktische Studiengangentwicklung in der Praxis ausmacht und wie eine konkrete Implementierung verlaufen kann. Auf dieser Grundlage wird abschließend ein erweitertes Modell der didaktischen Studiengangentwicklung vorgeschlagen.

## 2 Studiengangentwicklung in der hochschuldidaktischen Diskussion

Für das Anliegen von Didaktik, erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen, ist die Curriculumentwicklung – verstanden als Entwicklung von Lehr- und Lernplänen – ein wichtiger Baustein. Den Begriff „Curriculum“ beschreibt Frey (1971, S. 50) wie folgt: „Das Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht.“ Bürmann & Huber (1973, S. 2f.) führen näher aus: Das Curriculum bestimmt, welche Lernziele in einem Bildungsprogramm erreicht werden sollen, welche Inhalte dafür ausgewählt werden, welche Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen sollen und wie der Lehrerfolg geprüft bzw. evaluiert werden soll. Siebert (1974, S. 30) ergänzt hierzu: „Curriculum ist (...) weniger ein ‚Lehrplan‘ als ein ‚Lernplan‘, weniger ein Stoffplan als eine Strukturierung von Lernsituationen.“

Als Handlungsfeld systematischer didaktischer Arbeit steht die Curriculumentwicklung traditionell hinter der Beschäftigung mit unmittelbaren didaktischen Lehr-/Lernsituationen zurück. Eine erste Welle der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Thema setzte in Deutschland erst Ende der 1960er Jahre mit Arbeiten für den schulischen Bereich ein (vgl. den Überblick in Siebert, 1974, S. 18-26; Robinsohn, 1971, S. 44 f.). In einer ganzen Reihe von Arbeiten wurde versucht, Prozesse der Curriculumentwicklung sowohl theoretisch zu fassen als auch praktische Konsequenzen abzuleiten. Dies ergriff auch die Hochschuldidaktik, die sich ab Ende der 1960er Jahre formierte und institutionalisierte (DFG 1980, S. 10).

Damals existierten Studienpläne für Studiengänge häufig allenfalls in Form von Stundentafeln und Stoffplänen, z. T. aber auch überhaupt nicht (Flechsig, 1973, 7). Die neuen Ansätze zielten nun darauf, dass Lehrende sich z. B. auf übergreifende Lernziele, auf die inhaltliche und methodische Gestaltung bestimmter Studienabschnitte (z. B. Studieneingangsphase) und auf Methoden zur Prüfung und Evaluation verständigen sollten (Flechsig, 1973; Bülow & Klüver, 1975).

Heute, fast 40 Jahre später, hat sich in Bezug auf diese Forderungen in der Studiengangplanung viel verändert. Besonders der Bologna-Prozess brachte hierfür einen starken Impuls. Ging es dabei zunächst vor allem um strukturelle Fragen, so hat mit einer Verzögerung von einigen Jahren auch die hochschuldidaktische Auseinandersetzung mit Fragen der Curriculumentwicklung wieder eingesetzt. Eine Reihe von Publikationen lässt sich hierfür als Beleg anführen (z. B. Sammelband Brinker & Tremp, 2010; Gerholz & Sloane, 2013). Zudem ist zu beachten, dass nach neuerem Verständnis die Studiengangsentwicklung über die reine Curriculumentwicklung deutlich hinausgeht, denn sie umfasst neben den Strukturen z. B. auch Prozesse und außercurriculare Lerngelegenheiten (Jenert, 2012).

### **3 Ansätze der Studiengangentwicklung**

Versucht man, die vorliegende Fachliteratur zur Studiengangentwicklung zu ordnen, so können drei Ansätze unterschieden werden:

- a) strukturorientierte,
- b) prozessorientierte und
- c) didaktische.

Zwar gibt es zwischen ihnen durchaus Überschneidungen, doch sollen sie im Folgenden zunächst getrennt voneinander dargestellt werden, um den theoretischen Stand der Diskussion zu umreißen und zu strukturieren.

### *3.1 Strukturorientierte Ansätze der Studiengangsentwicklung: die Perspektive des Qualitätsmanagements*

Dass Studiengänge einer Hochschule bestimmte strukturelle Anforderungen erfüllen sollen, ist sowohl in hochschulübergreifenden als auch in hochschulinternen Interessen begründet. Aus der hochschulübergreifenden Perspektive sind gemeinsame Standards für Studiengänge deswegen sinnvoll, weil sie z. B. den Wechsel des Studienorts und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen erleichtern. Hochschulinterne Strukturvorgaben wiederum können die Organisation des Studiums vor Ort erleichtern und z. B. die Austauschbarkeit von Modulen oder ein überschneidungsfreies Studium sicherstellen. Wichtiger konzeptioneller Bezugspunkt für eine solche strukturelle Studiengangentwicklung ist der Begriff der Studierbarkeit: Er meint ein Arrangement der institutionellen Gegebenheiten, das ein in organisatorischer Hinsicht reibungsloses Studium ermöglicht (Burck & Grendel, 2011).

Die wichtigsten Referenzpunkte für die Festlegung von strukturellen Mindeststandards sind die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2010) sowie damit verbundene Dokumente wie die Maßgaben „Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ (Akkreditierungsrat, 2013). Aus diesen Vorgaben geht u. a. hervor, dass Studiengänge mit Leistungspunkten auszustatten sind und modularisiert sein sollen. Ob die Standards eingehalten werden, wird im Rahmen von Akkreditierungen überprüft (zum Verfahren siehe z. B. Hanny und Heumann, 2008).

Auch wenn die meisten strukturellen Vorgaben didaktische Fragen berühren, sind didaktische und strukturelle Entscheidungen keineswegs identisch. So wäre es denkbar, dass die Lernziele eines Bachelorprogramms in optimaler Weise durch einen Aufwand von 193 Leistungspunkten (LP) erreicht werden können, und dies in Lernpaketen, die unterschiedliche Größe haben. Ein solcher Studiengang könnte allerdings kaum akkreditiert werden, da er die Vorgaben zum Umfang von Studiengängen und zur Größe von Modulen verletzen würde.

Um solche Fehlplanungen zu vermeiden, misst ein Teil der konzeptionell orientierten Beiträge zur Studiengangsentwicklung Strukturvorgaben besondere Bedeutung zu. So machen Niethammer et al. (2014) in ihrem an Siebert (1974) angelehnten Modell der Studiengangentwicklung die institutionellen Rahmenbe-



dingungen zum Ausgangspunkt eines Entwicklungsvorgangs. Zunächst sollen demnach u. a. Zielvorstellungen und rechtliche Rahmenbedingungen geklärt werden, um im Folgenden den Prozess besser steuern zu können. Im Hochschulalltag ist es i. d. R. die Aufgabe des Qualitätsmanagements, auf die Einhaltung struktureller Vorgaben bei der Studiengangsentwicklung zu achten.

### *3.2 Prozessorientierte Ansätze der Studiengangentwicklung: die Perspektive der Hochschulentwicklung*

Während die Akkreditierung ein Ereignis darstellt, das nur in mehrjährigem Abstand stattfindet, werden Studiengänge in der Regel fortlaufend (weiter-)entwickelt. Eine bedeutsame Herausforderung stellt dabei die Koordination der beteiligten Akteure und des Gesamtprozesses dar.

In einer der frühesten Betrachtungen mit prozessuaalem Schwerpunkt skizziert Flehsig (1973) einen Stufenplan zur Entwicklung von Studiengängen. Ausgangspunkt ist für ihn die Bildung einer Studiengangskommission, die zunächst die Entstehungsbedingungen eines Studiengangs klärt (Informationsphase). Danach soll der Studiengang einem Fachbereich zugeordnet werden (Entscheidungsphase). Es folgen die detaillierte Ausarbeitung des Studienprogramms (Entwurfphase) sowie – schon während des laufenden Betriebs – eine fortlaufende Überarbeitung erkannter Detailschwächen (Entwicklungsphase). Hat die erste Kohorte den Studiengang durchlaufen, entscheidet eine gründliche Prüfung über Fortbestand und weitere Überarbeitung des Studiengangs (Evaluationsphase).

Wilbers und Wittmann (2013) nehmen bezüglich der Studiengangentwicklung die Perspektive des strategischen Managements ein und stellen eine Stakeholderanalyse in den Mittelpunkt. Sie argumentieren, dass zunächst die an einem Studiengang interessierten Akteure/-innen identifiziert werden müssen. Als solche benennen sie neben den Lehrenden und Studierenden insbesondere hochschulinterne Gremienvertreter und Amtsträger (z. B. Dekane/-innen) sowie die Hochschulverwaltung, Wirtschaftsvertreter/-innen und Vertreter/-innen der Bildungspolitik. All diese Stakeholder seien in den Entwicklungsprozess einzubeziehen, die unterschiedlichen Interessen seien abzuwägen und in einen Ausgleich zu bringen.

Auch Jenert (2012) sieht Studiengangentwicklung als Prozess, in den die Stakeholder systematisch einbezogen werden müssen. Er skizziert dafür zunächst eine Planungsebene, auf der Bildungsziele, Strukturen und Prozesse ausgehandelt werden („Programme Leadership“). Auf der zweiten Ebene benennt er Elemente, mit deren Hilfe Studierende die für einen Studiengang gesetzten Ziele er-

fahren bzw. erleben und sich zu eigen machen können („Programme Ownership“). Dabei gilt das Interesse weniger Fragen nach der bestmöglichen didaktischen Erreichung der Lernziele als vielmehr solchen ihrer Erarbeitung und Kommunikation. Die tatsächlich gelebte Studiengangskultur stößt dann in seinem Modell erneute Prozesse auf der „Leadership“-Ebene an, d. h. Planung und Realität formen sich gegenseitig in einem ständigen (Verbesserungs-)Prozess.

Über die beschriebenen Ansätze hinaus liegt eine größere Zahl von Arbeiten vor, die in ähnlicher Weise prozessuale Fragen der Studiengangentwicklung adressieren (z. B. Schaper, 2012; Felbinger, 2014). All diese Ansätze helfen dabei, einen Entwicklungsprozess schrittweise zu planen, relevante Anspruchsgruppen zu erkennen und Verfahren für die kontinuierliche Verbesserung von Studienprogrammen einzurichten. Wichtigstes gemeinsames Merkmal der prozessorientierten Ansätze ist dabei die Idee, Studiengangentwicklung als einen kommunikativen Prozess unterschiedlicher Akteure zu strukturieren. Hier wird der Unterschied zu Ansätzen deutlich, die vorrangig die didaktische Perspektive einnehmen: Zwar spielt auch in ihnen Kommunikation eine wichtige Rolle, doch werden sie vor allem von der Frage geleitet, wie zuvor definierte Studiengangsziele über eine inhaltliche und methodische Strukturierung des Curriculums erreicht werden können. Die Erarbeitung und Umsetzung von Prozessvorlagen ist im Hochschulalltag i. d. R. Aufgabe von Einheiten der Hochschulentwicklung (die häufig strukturell mit dem Qualitätsmanagement verbunden sind).

### *3.3 Didaktische Ansätze der Studiengangsentwicklung: die Perspektive der Hochschuldidaktik*

Aus hochschuldidaktischer Perspektive ist Studiengangentwicklung das Handlungsfeld, auf dem die inhaltliche und methodische Grobstrukturierung konkreter Studienprogramme stattfindet (Gerholz et al., 2013; Reinmann, 2012). Einen inzwischen sehr populären Ansatz, wie dies gelingen kann, hat Biggs mit der im Grunde nicht gänzlich neuen Idee des „Constructive Alignment“ für den Hochschulkontext nochmals aufbereitet (z. B. Biggs & Tang, 2007). Zentral ist bei diesem Ansatz der Gedanke, dass Lernziele, Lehr-/Lerngeschehen und Prüfungen systematisch aufeinander abgestimmt werden müssen. Dies gilt auch auf Studiengangsebene: Die in einem Studiengang enthaltenen Veranstaltungsformate müssen die Erreichung der Studienprogramm-Lernziele ermöglichen und die Prüfungsformen so gewählt sein, dass alle Studiengangsziele geprüft werden können. Sollen Studierende beispielsweise am Ende ihres Studiums Arbeitsergebnisse mit Unterstützung von Medien überzeugend mündlich präsentieren

können, erfordert dies im Studiengang entsprechende Übungssequenzen und Leistungskontrollen.

Schaper (2012) skizziert umfassend das didaktische Vorgehen bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Studiengangs, der den Bologna-Kriterien entspricht. Für einen solchen sei zunächst unter Berücksichtigung von strukturellen Rahmenvorgaben und im Hinblick auf das spätere Berufsbild zu bestimmen, was zukünftige Absolventen/-innen des Studiengangs können sollen. Diese Studiengangsziele seien dann in eine konsekutive Modulstruktur umzuformen, d. h. einzelne und miteinander verbundene Veranstaltungen (Module) sollen schrittweise zu den Studiengangsziele hin führen. An diesen Ansatz schließen u. a. auch die Überlegungen von Reis (2010) an, der herausarbeitet, dass ein Studiengang von „Kompetenzlinien“ durchzogen sein muss, so dass Studierende schrittweise auf immer höhere Niveaustufen im Bereich der Einzelkompetenzen geführt werden.

Analog zu Schaper, aber auf einer etwas spezielleren Ebene, weisen Gerholz & Sloane (2013) darauf hin, dass der Ausgangspunkt zur didaktischen Entwicklung eines Studiengangs die Klärung der grundsätzlichen Frage sei: Soll das Studienprogramm eher an der Fachsystematik, am zukünftigen Berufsbild oder an der Idee der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung orientiert sein? Letztendlich, so ihre Argumentation, seien in allen Studiengängen diese Kriterien auszutrieren, ohne dass eines gänzlich vernachlässigt werden könne (ebd.).

Für die Berücksichtigung der didaktischen Perspektive in der Studiengangsentwicklung sind die hochschuldidaktischen Akteure/-innen einer Hochschule in Zusammenarbeit mit den im Studiengang Lehrenden zuständig, allerdings ist die Einbindung der Erstgenannten vielerorts noch keineswegs selbstverständlich. So bleibt es oft noch der Kompetenz von Studiengangsverantwortlichen oder anderen Beteiligten überlassen, inwieweit die didaktischen Aspekte gezielt adressiert werden.

### *3.4 Verzahnung der Ansätze in der Praxis*

Verglichen mit dem Schulbereich ist die Zahl hochschulbezogener Arbeiten zur Curriculumentwicklung noch überschaubar. Gleichwohl zeigen die bisherigen Ausführungen, welche Fülle an Ansätzen zur Studiengangsentwicklung inzwischen vorliegt. Die vorstehend unternommene Unterteilung in strukturelle, prozessuale und didaktische Ansätze ist dabei hilfreich für eine Ordnung des theoretischen Feldes. Richtet man jedoch den Blick auf die Praxis, muss die Einteilung relativiert werden: Im Alltag der Studiengangsentwicklung an den Hochschulen greifen die Ebenen stets ineinander. Wird ein Studiengang neu erarbeitet oder re-

formiert, wird dies stets in einem verabredeten Prozess und unter Berücksichtigung sowohl der strukturellen als auch der didaktischen Erfordernisse erfolgen. Bleibt man dennoch bei der analytischen Trennung, so ist zu konstatieren, dass sowohl zum Thema Studiengangsstrukturen und Akkreditierung als auch zum Thema Prozessgestaltung mehr und detaillierter geschrieben worden ist als zur didaktischen Gestaltung. In letzterem Bereich ist zwar, wie oben dargestellt, ein Konsens für den grundsätzlichen Ansatz feststellbar, d. h. dass Lernziele definiert und bis auf die Veranstaltungsebene heruntergebrochen werden müssen. Dennoch gibt es eine Vielzahl von praktischen Herausforderungen auf der didaktischen Ebene, die von den theoretischen Modellen bisher nicht erfasst werden. Im Folgenden soll deshalb an einem Beispiel aus dem Wirtschaftsingenieurwesen gezeigt werden, welche weiteren Handlungserfordernisse bei der didaktischen Gestaltung von Studiengängen bestehen und welche Ansätze zu ihrer Lösung geeignet sind. Ausgehend von diesen Überlegungen soll dann ein erweitertes Modell der didaktischen Studiengangentwicklung vorgestellt werden.

#### **4 Studiengangentwicklung in der Praxis: das Beispiel des Studiengangs „Internationales Wirtschaftsingenieurwesen“ der TU Hamburg-Harburg**

Die Darstellung der folgenden Fallstudie beruht auf verschiedenen Quellen. Als Studiengangsleiterin begleitet eine der Autorinnen des vorliegenden Beitrags (Kathrin Fischer) den Studiengang „Internationales Wirtschaftsingenieurwesen“ (IWI) bereits seit mehreren Jahren. Die konzeptionellen Überlegungen und die Kenntnisse über Abstimmungs- und Evaluationsprozesse sowie die Rückmeldungen der Studierenden aus den letzten Jahren fließen durch ihre Expertise, aber auch durch die der zwei ebenfalls an diesem Text und der Entwicklung des Studiengangs beteiligten Hochschuldidaktiker/innen in die Darstellung ein. Ergänzt wird dies durch die Ergebnisse von drei Befragungen, die unter den Studierenden des IWI in den ersten beiden Studiensemestern in Bezug auf didaktische Aspekte durchgeführt wurden.

##### *4.1 Profil des Studiengangs*

Der Studiengang IWI an der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) wurde im Jahr 2007 eingerichtet. In jedem Jahr nehmen etwa 60 Studierende das Studium auf. Der IWI richtet sich vornehmlich an Absolventen/-innen rein ingenieurwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge, die sich im Masterstudi-

um durch den Erwerb von betriebswirtschaftlichen und Management-Kompetenzen für Positionen in technologieorientierten Unternehmen (weiter-)qualifizieren möchten. Das Studium umfasst daher sowohl einen umfangreichen Bereich mit Veranstaltungen zum (internationalen) Management als auch eine Vertiefung im ingenieurwissenschaftlichen Bereich, welche dem jeweiligen Bachelorabschluss entsprechend gewählt werden kann. Das Profil des Studiengangs ist das eines wissenschaftlichen Masterprogramms, bereitet die Studierenden aber durch ausgeprägte Anwendungsbezüge auch auf die berufliche Praxis in Unternehmen vor.

#### *4.2 Strukturelle und prozessuale Perspektive*

Betrachtet man die Entwicklung des IWI zunächst aus der Struktur-Perspektive (Abschnitt 2.1), so erfolgte in der Startphase die Ausarbeitung des strukturellen Grundgerüsts in Abstimmung mit dem TUHH-internen Qualitätsmanagement. Die Festigung der Strukturen fand im Zuge einer gezielten Reform nach dem Studienabschluss der ersten beiden Studierendengruppen und auf Basis der mit diesen gesammelten Erfahrungen im Jahr 2011 statt, wobei von der im Jahr 2012 durchgeführten Studiengangsakkreditierung zusätzliche Impulse, z. B. zur Bildung von größeren Modulen einheitlichen Umfangs (sechs LP), ausgingen.

Betrachtet man sodann die Prozesse des IWI-Studiengangs (Kap. 3.2), so lässt sich festhalten, dass er auf vielfältige Weise in die internen Abläufe der TUHH eingebunden ist. Im Mittelpunkt steht die Studiengangsleiterin, die über Studiendekanatsausschuss und eine (informelle) Professoren/-innen-Runde im Austausch mit den am Studiengang beteiligten Kollegen/-innen steht, wie auch mittelbar mit den übergeordneten Gremien der Selbstverwaltung (z. B. dem Ausschuss für Lehre und Studium). Speziell für den IWI besteht zudem ein „Qualitätszirkel“, der mindestens einmal im Jahr das Forum für den Austausch von Studiengangsleiterin, Studiendekan und Studierenden des IWI bildet. Um die didaktische Perspektive zu stärken, nimmt der für das Studiendekanat zuständige Vertreter des hochschuldidaktischen Zentrums der TUHH, des „Zentrums für Lehre und Lernen“ (ZLL), an den Sitzungen teil. Der IWI-Qualitätszirkel bietet damit Raum, mit den beteiligten Akteuren aktuelle Fragen zum Studiengang zu diskutieren und bei Bedarf Veränderungen einzuleiten, und dies fortlaufend im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

Um über den Qualitätszirkel hinaus, an dem aus organisatorischen Gründen nur einige (in der Regel etwa vier bis sechs) Studierende teilnehmen können, Rückmeldungen zu erhalten und strukturiert Informationen über Erfolge und Herausforderungen speziell auch in der didaktischen Struktur des IWI zu erlan-

gen, wurde in Zusammenarbeit von IWI-Studiengangsleiterin und dem ZLL eine Serie von Evaluationen konzipiert, mit denen der IWI systematisch auf seine didaktische Stimmigkeit hin geprüft werden konnte. Dabei wurden zum einen die IWI-Erstsemester-Studierenden in ihrer ersten Vorlesungswoche im Hinblick auf ihre Erwartungen an das Studium und an den künftigen Beruf sowie im Hinblick auf ihre bisherigen Lernerfahrungen befragt. Zum anderen wurden Befragungen am Semesterende der beiden ersten Semester durchgeführt, die z. B. auf die empfundene Arbeitsbelastung, auf die Akzeptanz der eingesetzten Methoden und auf die Identifikation von Belastungsspitzen (durch intensive Arbeits- oder Prüfungsphasen) zielten. Diese Evaluationen haben diverse interessante Erkenntnisse hervorgebracht, auf die im Weiteren noch eingegangen wird, und sie tragen durch ihre wiederholte Durchführung ebenfalls zu dem oben angesprochenen kontinuierlichen Verbesserungsprozess bei.

### *4.3 Didaktische Perspektive*

Wendet man sich der didaktischen Entwicklung des IWI im Sinne der Ausführungen aus Abschnitt 2.3 zu, so war der Ausgangspunkt – wie in der didaktischen Theorie vorgesehen – die Festlegung der Studiengangsziele (Schaper, 2012). Diese beinhalten u. a. die „Befähigung, selbständig an der Schnittstelle von Management und Technologie zu arbeiten“ und die Fähigkeit, „Führungsaufgaben, insbesondere in internationalen Unternehmen, wahrzunehmen“ sowie „die für die Lösung sowohl wirtschaftswissenschaftlicher als auch technischer Fragestellungen benötigten Methoden und Verfahren erfolgreich auch auf neue Problemstellungen anzuwenden“. Orientiert an diesen Zielen erfolgte die Entwicklung eines Curriculums (ebd.).

Nach den ersten Erfahrungen mit dem Studiengang wurden aufgetretene Schwächen behoben, z. B. durch die Schaffung von größeren Modulen, um ausgewählte Themen vertiefter behandeln zu können (Pietzonka 2014). Es ergab sich allerdings darüber hinaus an weiteren Stellen Handlungsbedarf. Dieser betraf insbesondere die folgenden Punkte:

- Die Heterogenität der Studierenden,
- den Einsatz aktivierender Lehr- und Lernformen,
- die Koordinierung von Leistungen und Prüfungen.

Im Folgenden werden diese sowie die ergriffenen didaktischen Maßnahmen, näher erläutert.

### 4.3.1 Heterogenität der Studierenden

Eine Herausforderung ergab sich für die Lehre im IWI aus der Tatsache, dass es nicht nur einen dem IWI unmittelbar vorgelagerten Bachelorstudiengang gibt. Vielmehr kommen die Studierenden sowohl aus unterschiedlichsten Bachelorstudiengängen von Bauwesen bis Verfahrenstechnik als auch von unterschiedlichen Hochschulen, was stark divergierende Vorkenntnisse mit sich bringt. Dies ist zwar im Bereich der Ingenieurwissenschaften unproblematisch, da die Studierenden hier nicht dieselben Veranstaltungen belegen, wohl aber führt es zu Problemen im betriebswirtschaftlichen Bereich, wo die Studierenden in den ersten beiden Studiensemestern gemeinsam diverse Pflichtveranstaltungen besuchen. Damit die heterogenen Kenntnisse nicht dazu führen, dass zunächst fachliche Grundlagen wiederholt werden müssen, wurden mehrere Online-Lernmodule erstellt, in denen Basisinhalte der relevanten wirtschaftswissenschaftlichen Fächer vermittelt werden.

Bereits vor Beginn der Vorlesungszeit sollen die Studierenden mittels der Online-Lernmodule ihre ggf. vorhandenen Wissenslücken füllen. So wird sichergestellt, dass alle Studierenden über die gleichen Vorkenntnisse verfügen. Zudem hat es den Vorteil, dass die Studierenden gleich zu Studienbeginn zu einer intensiven Beschäftigung mit den wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten angehalten werden und sich diese bei flexibler eigener Zeiteinteilung und in individuellem Tempo erarbeiten können. Nimmt man hier die bereits vorgestellte Idee der Kompetenzlinien von Reis auf (s. o. Kap. 3.3), so werden diese Linien also nicht nur früher, sondern auch mit einer gewissen Flexibilität anknüpfend an die Bachelor-Studiengänge angelegt.

Das Feedback der Studierenden zeigt, dass sie die Online-Module durchaus positiv beurteilen. Insbesondere die Möglichkeit, das eigene Wissen fortlaufend anhand von in die Lernmodule integrierten Testaufgaben zu überprüfen, wurde positiv bewertet. Allerdings wurde es auch als nachteilig angesehen, dass die zeitlichen Anforderungen durch die Onlinemodule recht hoch sind, und dies in einer Phase, die die Studierenden gerne dem Kennenlernen der Kommilitonen/-innen und der Institution widmen wollen. Dennoch überwiegen aus Sicht der Studiengangleitung die Vorteile; denn insgesamt ist es durch diese Lösung auf Studiengangebene gelungen, die Startbedingungen der Studierenden anzugleichen, und auch die Lehrenden empfinden es als deutlichen Vorteil, bestimmte Kenntnisse zu Beginn ihrer Veranstaltungen voraussetzen zu können.

#### 4.3.2 Einsatz aktivierender Lehr- und Lernformen: PBL und Teamarbeit

Zum Erreichen der angestrebten Lern- und Kompetenzziele, insbesondere zur Förderung des Erwerbs von Teamfähigkeit, Problemlösungs- und Führungskompetenz, wurden diverse aktive Lernformen in das Studium integriert. Die Studierenden werden in den Veranstaltungen z. B. durch kurze Kleingruppenarbeiten und Diskussionsphasen oder durch Fallstudien, problembasiertes Lernen (PBL) und in Gruppen organisierte Projektarbeit zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Stoff animiert, da nur das aktive Einüben in konkreten Situationen die Entwicklung der betreffenden Kompetenzen ermöglicht (Hlawatsch & Raue, 2011).

Die Befragungen haben gezeigt, dass diese didaktische Ausrichtung den Erwartungen der IWI-Erstsemester an ihr Studium entspricht, und zwar insbesondere deswegen, weil sie auch in ihrem späteren Berufsleben eine vergleichbare Arbeitsweise erwarten. So ist die Wahl der Methoden ein Ausdruck des Constructive Alignment, da diese konkret auf die Lernziele des Studiengangs abgestimmt sind.

Trotz der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen der Studierenden und dem tatsächlichen Lehrangebot haben sich aber für höhere IWI-Semester interessante Differenzen herauskristallisiert. So gaben Studierende des zweiten Semesters überwiegend an, dass ihnen der Aktivierungsgrad tendenziell zu hoch war, obwohl sie ihn zum Teil selbst als nur moderat einschätzten. Dies lässt sich wiederum mit Hilfe der Befragung der Studienanfänger/-innen erklären, die ergab, dass die meisten IWI-Neulinge aus dem Bachelor-Studium vornehmlich passive Lernsettings gewöhnt sind. Trotz der anders gelagerten Erwartungen an das Masterstudium können die Studierenden die gewohnte passive Lernhaltung verständlicher Weise nicht sofort ablegen.

Einen speziellen Fall aktiven Lernens stellt im IWI das PBL dar. Die TUHH hat in den letzten Jahren auf diese Methode einen besonderen Schwerpunkt gelegt, da die problemorientierte Herangehensweise an Lehrstoff als für die Ingenieurausbildung besonders vielversprechend gilt (Salden & Braasch, 2013). Der IWI ist dabei einer der Studiengänge, in dem PBL als Methode besonders intensiv zum Einsatz kommt. Bei den IWI-Studierenden kommt dies grundsätzlich gut an: Knapp drei Viertel von ihnen bewerteten PBL in einer Umfrage als hilfreich für ihr Lernen, was unter allen abgefragten Methoden dem höchsten Akzeptanzwert entspricht.

PBL bedeutet allerdings, dass schon im Semester kontinuierlich gearbeitet werden muss, weil z. B. Gruppensitzungen oder Präsentationen vorzubereiten sind. Die meisten Studierenden kennen aus dem Bachelorstudium, wie die Abfrage der Vorerfahrungen gezeigt hat, aber nur das Lernen kurz vor den Prüfungen (über 90% haben immer oder oft so gelernt); zudem bringt PBL stets auch



Gruppenarbeit mit sich, die von den Studierenden nicht immer produktiv gestaltet werden kann.

Diese Punkte machen deutlich, dass das didaktische Konzept des IWI hinsichtlich der Einführung der Lehrformen angepasst werden muss, um die Akzeptanz und damit die Effektivität zu erhöhen: Lernerfahrungen und Erwartungen der Studierenden müssen zu Beginn des Studiums thematisiert werden, die Studierenden müssen das Lernverständnis des IWI verstehen und sie brauchen Unterstützung, damit umzugehen (vgl. das in Kap. 2.2 vorgestellte Konzept der Programme Ownership von Jenert, 2012). Es ist deshalb geplant, die Erwartungen der Studierenden an das Studium und ihre bisherigen Lernerfahrungen künftig noch umfassender als bisher zu erfragen und zu thematisieren. Die Studierenden sollen dann Gelegenheit erhalten, Vor- und Nachteile sowie Herausforderungen aktiver und gruppenorientierter Lernformen herauszuarbeiten und so eine positive Haltung dazu zu gewinnen. Besonders bzgl. des PBL-Konzepts sollen die Studierenden anhand eigener Erfahrungen reflektieren, wie Arbeit in Teams zum Erfolg führt. Wichtig ist, dass diese Schritte jeweils mit Blick auf den Gesamtstudiengang erfolgen.

#### 4.3.3 Koordinierung von Leistungen und Prüfungen

Ein letzter wichtiger Punkt betrifft die Planung und Abstimmung der Prüfungen und studienbegleitenden Leistungen. Gerade durch den intensiven Einsatz von PBL besteht eine Herausforderung im IWI darin, dass diverse Hausarbeiten, Abgaben, Midterms und Zwischenpräsentationen während der Vorlesungszeit in unterschiedlichen Veranstaltungen anliegen und sich damit die Arbeitsbelastung zu bestimmten Zeitpunkten ballen kann. Die Studierenden begrüßen prinzipiell die semesterbegleitenden Leistungen und die daraus resultierende Aneignung des Stoffs während des Semesters (anstatt kurz vor der jeweiligen Semesterabschlussprüfung) und sie bestätigen auch überwiegend (72%), dass sie während des Semesters einen größeren Lernfortschritt als im Bachelorstudium erzielen. Sie kritisieren jedoch das Auftreten zeitlicher Überschneidungen.

Um hier das didaktische Ziel, d. h. das kontinuierliche Lernen, erreichen zu können und gleichzeitig die studentischen Bedenken aufzunehmen, wurden durch Befragungen der Studierenden und Absprachen mit den Lehrenden zeitliche Konflikte und Aktivitätsschwerpunkte identifiziert und – im Sinne eines stetigen Verbesserungsprozesses (Jenert, 2012) – Vereinbarungen getroffen, so dass nun zwischen den wesentlichen semesterbegleitenden Teilleistungen Abstände von mindestens einer Woche liegen. Für die Zukunft wird zudem die Option ge-

prüft, Abgabefristen für bestimmte Leistungen in die etwas weniger arbeitsreiche vorlesungsfreie Zeit zu verlagern.

Die Empfehlung, die sich hieraus ableitet, ist sowohl eine didaktische Strukturierung des Semesters im Hinblick auf Selbststudiumsaktivitäten und studienbegleitende Teilleistungen als auch eine enge inhaltliche, aber auch terminliche Abstimmung aller Prüfungen und Leistungen unter den Lehrenden. Auch von den Studierenden als positiv und sinnvoll empfundene methodische Maßnahmen sind weniger erfolgreich und werden deutlich negativer bewertet, wenn durch fehlende oder schlechte Abstimmung Terminkollisionen und Belastungsspitzen entstehen. Ein abgestimmtes Prüfungskonzept für den Gesamtstudiengang hilft, dies zu vermeiden, wobei dieser Aspekt auch erneut das enge Zusammenspiel von didaktischer und prozessualer Ebene der Studiengangsentwicklung aufzeigt.

## **5 Schlussfolgerungen zur Präzisierung von Modellen didaktischer Studiengangentwicklung**

Für die vorstehenden Beispiele aus dem Studiengang IWI der TUHH gehen wir davon aus, dass sie Aktualität und Relevanz auch für andere Studiengänge haben, da die Heterogenität der Studierenden ebenso wie der Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium und auch die Abstimmung von Prüfungen auch in anderen Studiengängen eine Rolle spielen. Gleichzeitig handelt es sich nur um eine Auswahl der Handlungsfelder und Herausforderungen, vor denen speziell die didaktische Studiengangentwicklung steht. Schon diese Auswahl macht aber deutlich, dass eine didaktisch orientierte Entwicklung von Studiengängen durch die Beschreibung von Lernzielen und die Erarbeitung einer lernzielbezogenen Veranstaltungs- und Modulstruktur in der Praxis nicht abgeschlossen ist. Vielmehr zeigt sich didaktische Studiengangsentwicklung als Vorgang, der jedes Semester (Neu-)Justierungen erfordert und dabei stets eng mit der Prozessebene verknüpft ist. Es ergibt sich eine große Bandbreite von Aufgaben, wie z. B. die ausgewogene Verteilung von Lehrmethoden und Selbststudienphasen, die Steuerung von Prüfungen sowohl während der Vorlesungszeit als auch an ihrem Ende, die Gestaltung von Übergängen (wie die Studieneingangsphase), die Abmilderung (oder Nutzung) von Heterogenität und letztlich auch die Einholung und Verarbeitung von Informationen zur Verbesserung des Studiengangs, z. B. durch Evaluationen und Qualitätszirkel.

Aus dem dargestellten Praxisbeispiel leiten wir die Notwendigkeit ab, ein Gesamtmodell didaktischer Studiengangsentwicklung stärker auszudifferenzieren, als dies in bisherigen Modellen geschehen ist. Ausgangspunkt kann dabei der von Gerholz et al. (2013) vorgeschlagene Ansatz sein, der für die Studien-

gangsentwicklung didaktische und prozessorientierte Herangehensweisen eng verschränkt und dafür die Phasen der Entwicklung einer curricularen Leitidee, der Entwicklung der Modulebene und der Ausdifferenzierung der konkreten Lehrarrangements unterscheidet. Im Unterschied zu diesem Modell schlagen wir allerdings eine andere Profilierung der Ebenen vor (Abbildung 1):

- **Konzeptebene:** Auf dieser Ebene wird die Ausrichtung eines Studiengangs festgelegt, insbesondere die am Ende des Studiums zu erreichenden Lernziele sowie ggf. eine grundsätzliche didaktische Ausrichtung (z. B. im Sinne forschenden oder problembasierten Lernens).
- **Strukturierungsebene:** Auf dieser Ebene werden die Lernziele des Studiengangs in eine Modul- und Veranstaltungsabfolge überführt, einschließlich einer Festlegung der jeweiligen Modul-Lernziele. Der Studiengang wird so strukturiert, dass Kompetenzen schrittweise erlangt werden können (im Sinne der Kompetenzlinien nach Reis, s. o. Kap. 2.3). Durch Befragung der Studierenden werden Informationen dazu erhoben, wie diese den Studienaufbau und die Methoden erleben, so dass ggf. nachgesteuert werden kann. Für besondere Scharnierstellen des Studiengangs (z. B. Studieneingangsphase) werden spezielle didaktische Lösungen festgelegt.
- **Umsetzungsebene:** Auf dieser Ebene erfolgt fortlaufend die Abstimmung didaktischer Elemente zwischen den Lehrenden eines Studiengangs. Dies betrifft insbesondere die (zeitliche) Abstimmung von arbeitsintensiven Einheiten und (formativen und summativen) Prüfungen oder die Verständigung über die Eignung verschiedener didaktischer Methoden, aber auch die detaillierte Verknüpfung von Inhalten zwischen mehreren Veranstaltungen. Auch hierbei wird das Feedback der Studierenden berücksichtigt. Die aus der Studiengangsperspektive beschlossenen Konsequenzen setzen die Lehrenden anschließend in ihrer persönlichen Veranstaltungsplanung um.

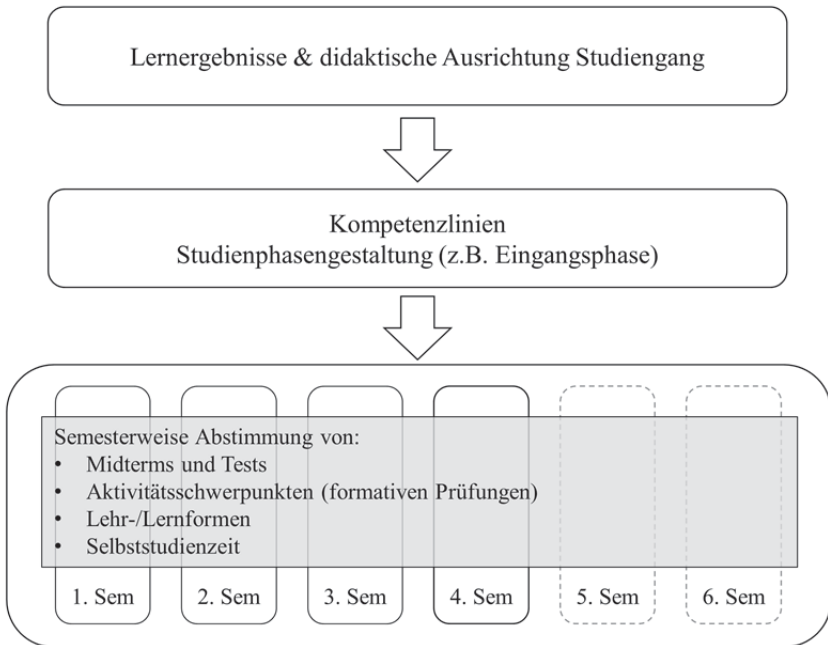


Abbildung 1: Rahmenmodell didaktischer Studiengangentwicklung.

Die skizzierten Ebenen haben sowohl für die didaktische Neuentwicklung als auch für die didaktische Weiterentwicklung eines Studiengangs Bedeutung, d. h. die Darstellung lässt sich auch als kreisförmiger Prozess denken, bei dem regelmäßig die Lernziele neu zu hinterfragen und nötigenfalls didaktische Grundlinien neu festzulegen sind. Spätestens an dieser Stelle wird also auch wieder die Prozessebene relevant, da es um die Einrichtung kontinuierlicher Verbesserungsprozesse geht, welche nur durch Kommunikation ermöglicht werden (Kap. 3.2). Gerade die Organisation der studiengangsbezogenen Kommunikationsprozesse und die Einbindung aller Stakeholder – insbesondere der Studierenden, z. B. im Rahmen von Feedbackrunden oder eines Qualitätszirkels – ist ein wichtiger Aspekt der Studienganggestaltung und -entwicklung und ein wesentlicher Faktor, der auch über das didaktische Gelingen eines Studiengangs mitentscheidet.

Das skizzierte Modell soll dabei helfen, gerade die didaktischen Entscheidungen bei der Studiengangentwicklung so bewusst wie möglich zu vollziehen. Darüber hinaus bleibt Studiengangentwicklung jedoch stets ein Unterfangen, das einen ganzheitlichen Ansatz unter Einbezug didaktischer, struktureller und prozessualer Perspektiven und vor allem eine permanente Kommunikation unter den Beteiligten erfordert.

## Literatur

- Akkreditierungsrat (2013). *Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben*. Abgerufen von [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Auslegung\\_Laendergemeinsame\\_Strukturvorgaben\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf)
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. Aufl.). London: Open University Press.
- Brinker, T. & Tremp, P. (Hrsg.). (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bülow, M. & Klüver, J. (1975). Theorie und Praxis in Hochschulcurricula. In H. Haft & U. Hameyer (Hrsg.), *Curriculumplanung – Theorie und Praxis* (S. 280-296). München: Kösel.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 99-105.
- Bürmann, I. & Huber, L. (1973). *Curriculumentwicklung im Hochschulbereich*. Hamburg: IZHD.
- DFG (Senatskommission der DFG für Hochschuldidaktik) (1980). *Die Lage der Hochschuldidaktik. Bericht und Materialien*. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Felbinger, M. (2014). Studiengänge gestalten – Erkenntnisse für das Arbeits- und Selbstverständnis von Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 50-63.
- Flehsig, K.-H. (1973). *Die Entwicklung von Studiengängen*. Hamburg: IZHD.
- Frey, K. (1971). *Theorien des Curriculums*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. (2013). Studiengang- und Modulentwicklung – Aktuelle Herausforderungen und Potentiale zur forschungsorientierten Gestaltung. In K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 5-28). Paderborn: Eusl.
- Gerholz, K.-H., Fuge, J. & Sloane, P. (2013). Didaktisch orientierte Studienganggestaltung – Illustration eines Design Research-Zyklus in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. In K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 51-83). Paderborn: Eusl.
- Hanny, B. & Heumann, C. (2008). Der Prozess der Programmakkreditierung – Grundstrukturen. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Einzelbeitrag F 3.1). Berlin: Rabe.
- Hlawatsch, A. & Raue, C. (2011). The Shift from Teaching to Learning - Eine überfällige Anpassung der Evaluationskonzepte des Hochschulcontrollings. *die hochschule*, 1, 155-170.
- Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 28-43). Bielefeld: Bertelsmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10\\_Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10_Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)

- Niethammer, C., Koglin-Hess, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 27-40.
- Pietzonka, M. (2014). Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 78-90.
- Reinmann, G. (2012). Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reis, O. (2010). Kompetenzorientierte Prüfungen – Wer sind sie und wenn ja wie viele? In G. Terbuyken (Hrsg.), *In Modulen lehren, lernen und prüfen* (S. 157-183). Loccum: Ev. Akademie.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (3. Aufl.). Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Salden, P. & Braasch, M. (2013). Wie führt man PBL an einer Hochschule ein? Erfahrungen von der TU Hamburg-Harburg. In H.-B. Woyand, R. Dreher & K. Gleitze (Hrsg.), *Tagungsband 7. IGIP Regionalkonferenz* (S. 16-22). Aachen: Shaker.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Abgerufen von [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf)
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Wilbers, K. & Wittmann, M. (2013). Strategisches Management von Studiengängen an Universitäten. In K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 31-49). Paderborn: Eusl.

# Diskursive Studiengangentwicklung

*Karl-Heinz Gerholz / Peter F. E. Sloane*

## 1 Studiengangentwicklung als universitäre Aufgabe

### 1.1 *Der universitäre Bildungsanspruch und seine Konsequenz für die Studiengangentwicklung*

Studiengänge sind universitäre Bildungsgänge. Wie alle Bildungsgänge unterliegen sie normativen Vorstellungen. Eine solche Vorstellung ist beispielsweise die Idee, dass Lehre auf Forschung basieren soll, womit gleichzeitig Menschenbilder, gesellschaftliche Vorstellungen usw. verbunden sind, die im Forschungskonzept inkorporiert sind. Jetzt kann eingewendet werden, Forschung sei wertneutral und rein sachlich-rational auf Problemlösungen, Erkenntnisgewinn etc. angelegt. Diese Diskussion ist an vielen Stellen geführt worden.<sup>1</sup> Wir betrachten nachfolgend Studiengangentwicklung in wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen sowie erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, was die Lehrerbildung mit einschließt. In diesen Domänen ist die Auseinandersetzung mit normativen Positionen konstituierend für die Fachentwicklung. So gesehen besteht schon ein Konsens darüber, dass Menschenbilder, Forschungsinteressen usw. vorhanden sind und die Modellierung des jeweiligen Faches in seiner Ausrichtung tangieren.

---

1 Hier könnte nun ein Rekurs auf die großen Diskurse in den Sozialwissenschaften (erster und zweiter Werturteilsstreit usw.) vorgenommen werden. Dies kann aber aus forschungsökonomischen Gründen nicht weiterverfolgt werden. Gleichwohl ist die jeweilige methodologische Diskussion in den Fächern eine sehr zentrale Grundlage für die Gestaltung von Studiengängen, die gleichsam aus der Fachperspektive auf die Lehr- und Lernkonzeption der Studiengänge ausstrahlt. Insgesamt begründet dies u. E. eine notwendige Anbindung der hochschuldidaktischen Programme an die jeweiligen Fachkulturen. Zentrale, gleichsam übergreifende hochschuldidaktische Ansätze sind häufig nicht geeignet, auf die jeweiligen Besonderheiten der Fächer einzugehen. Diese Besonderheiten sind dabei mehr als nur eine unterrichtsmethodische oder seminardidaktische Fragestellung. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass eine professionelle Hochschuldidaktik die implizierten normativen Positionen der Fächer mit einbeziehen muss. Hiermit sind letztlich auch methodologische Fragen der Hochschuldidaktik selbst angesprochen. Hier stellt sich die Frage, ob man von einer allgemeinen Hochschuldidaktik ausgehen muss oder ob es erforderlich ist, von unterschiedlichen fachlichen Kontexten auszugehen. Auch diese methodologische Frage muss hier ausgeklammert werden.

Wenn man nun die Lehre dahingehend begreift, dass Forschungsverfahren und -ergebnisse vermittelt werden, so ist Hochschuldidaktik allenfalls ein Anspruch der adäquaten methodischen Gestaltung von solchen Modulen. Die normativen Implikationen können und sollen dabei ausgewiesen und i. S. einer Aufklärungsfunktion, die sich durchaus in der rationalen Tradition einer modernen Wissenschaft versteht, berücksichtigt werden. Begreift man allerdings Hochschullehre als mehr als die bloße Reproduktion des Wissenschaftssystems und sieht auch die Vorbereitung auf zukünftige Erwerbsfelder, Teilhabe an der Zivilgesellschaft, verbunden mit der kritischen Fähigkeit, gesellschaftliche, technische, soziale und kulturelle Entwicklungsprozesse zu reflektieren und durch sachliches und sittlich richtiges Handeln mitzugestalten (vgl. dazu u. a. Roth, 1971), so etabliert sich ein Bildungsanspruch an die universitäre Lehre, der sich in einer reflexiven Persönlichkeitsentwicklung konstituiert. In der Konsequenz heißt dies, dass Studiengänge nicht allein auf Forschungsansprüchen und Wissenschaftsprinzipien aufbauen können, vielmehr bedürfen sie einer bildungstheoretischen Fundierung.

### *1.2 Studiengangentwicklung als diskursiver Aushandlungsprozess*

Über bildungstheoretische Ansprüche universitärer Studiengänge muss ein Diskurs geführt werden. Dieser kann zum einen universitätsintern erfolgen, indem die beteiligten Gruppen Positionsbestimmungen vornehmen. Eine reine Innensicht unterliegt dabei der Gefahr, durch die Professorenmehrheit einer Fakultät bestimmt zu sein, was u. U. wieder zu der oben erwähnten Reduzierung des Lehrverständnisses i. S. einer Wissenschaftsreproduktion führen kann.

Gleichzeitig ist ein Außendiskurs aufzunehmen, da es in modernen Gesellschaften starke Stakeholder gibt, die Ansprüche offen formulieren, weil das Wissenschaftssystem ein von der Gesellschaft alimentiertes – zuweilen privilegiertes – System ist. Outcome-Orientierung versteht sich dabei als unmittelbare Erwartung, dass sich im Studium vermittelte Kompetenzen gesellschaftlich sinnvoll umsetzen lassen. Dies führt zu einer veränderten Bildungsvorstellung, die Bildung nicht als reine, wenn auch reflexive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten versteht, sondern auch den Aspekt der gesellschaftlichen und individuellen Nutzung der Inhalte aufnimmt.

Somit müssen zwei Diskurse bei der Entwicklung von Studiengängen beachtet werden: Ein Binnendiskurs von Hochschule, genauer von Wissenschaft, der sich auf die Ansprüche von Fächern bezieht. Daneben gilt es, einen Außendiskurs über die Verwendung des Fachlichen aufzunehmen, was sich auf die Anwendung von Wissen in gesellschaftlichen Situationen bezieht. Beide Diskur-



se müssen im Ergebnis in ein kohärentes Studiengangkonzept münden. Dies soll nachfolgend am Konzept der diskursiven Studiengangentwicklung aufgezeigt werden, wobei zunächst eine curriculare und organisatorische Perspektive eingenommen wird, um darauf basierend die Elemente einer diskursiven Studiengangentwicklung aufzuzeigen.

## 2 Studiengangentwicklung aus curriculärer Perspektive

### 2.1 *Das technokratische Curriculum-Modell*

Curricula können in einem ersten Zugang als Lehrpläne charakterisiert werden. Es handelt sich um eine systematische Darstellung der Intentionen von Lehrveranstaltungen, die zu vermittelnden Inhalte sowie der eingesetzten Lehr-/Lernformen (Methodik) (Reetz, 1984). In einem zweiten Zugang sind Curricula Institutionen und als solches Regulative des Handelns (North, 1990; Sloane, Twardy & Buschfeld, 2004), die institutionentheoretisch betrachtet erwartungsbildenden Charakter haben und so dazu beitragen, Konflikte zu vermeiden sowie die Durchführungs- und Koordinationskosten zu reduzieren (Picot, 1991).

In der Hochschulbildung stellen die zentralen Elemente von Curricula die Module dar (Gerholz & Sloane, 2011). So wird in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben von Bachelor- und Masterstudiengängen normiert, dass Studiengänge zu modularisieren sind. In der Beschreibung der Module sollen Inhalte und Qualifikationsziele enthalten sein, d. h. welche Kompetenzen von den Studierenden erworben werden sollen. Weiterhin sind die Lehr- und Lernformen im Modul zu präzisieren und formale Aspekte auszuweisen, u. a. Dauer und Häufigkeit des Moduls (KMK 2010, S. 2 ff.). Die Module eines Studienganges sind in einem Modulhandbuch zu dokumentieren. Das Modulhandbuch kann somit als das materielle Produkt des Curriculums skizziert werden. Die bildungspolitischen Anforderungen werden im Rahmen der Akkreditierung überprüft, was die Qualitätsanforderungen in Studiengängen sicherstellt.

Curriculumentwicklung auf Studiengangebene kann nach diesem Modell als ein linearer Prozess mit festgelegten Verfahrensschritten umschrieben werden. Studiengangverantwortliche bzw. Lehrende sind angehalten, ihre Module anhand der Vorgaben (u. a. Ziele des Modules, Lerngegenstände) zu konstruieren und anschließend zueinander in Beziehung zu setzen, um ein Curriculum für einen Studiengang zu erhalten. Eine so verstandene Curriculararbeit kann in Orientierung zu Cornbleth als technokratisches Curriculum-Modell beschrieben werden: „In the technocratic view, curriculum construction is a presumably objective development project separate from policy-making and implementation“

(Cornbleth, 1988, S. 86). Auf Ebene des Studiengangkontextes ist damit die Annahme verbunden, dass die Anforderungen – hier die der Vorgaben zur Modulkonstruktion – einem objektivierbaren Rahmen folgen, der von den involvierten Akteuren wertneutral geteilt wird und frei von politischen Aushandlungsprozessen ist (Cornbleth, 1990).

Die Akteure folgen einem einheitlichen Verständnis der Modulkonstruktion, was vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kulturen und Wissenschaftsgemeinschaften in Hochschulen näher zu untersuchen wäre. Auf inhaltlicher Ebene wird in einem technokratischen Curriculum-Modell von einer eindeutigen Abbildbarkeit von Bildungszielen und relevanten Inhalten ausgegangen (vgl. dazu Sloane, 2003, S. 3). Dies spiegelt sich dann in den Modulbeschreibungen wider. Auf struktureller Ebene werden die Prozesse der Curriculumentwicklung und -implementation nicht thematisiert. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Intentionen im Entwicklungsprozess auch in der Implementation und konkreten Anwendung eine steuernde Wirkung entfalten.

## *2.2 Das soziale Curriculum-Modell*

Wird der Fokus vom Curriculum als Produkt im Sinne eines Lehrplans auf die Prozesse der curricularen Arbeit gerichtet, so kann vom sozialen Curriculum-Modell gesprochen werden. Es geht um die soziale Konstruktion eines Curriculums im Entwicklungs- und Anwendungszusammenhang. Cornbleth spricht dabei vom „Curriculum as contextualized social process (that, K. H. G. & P. S.) encompasses both subject matter and social organization and their interrelations“ (Cornbleth, 1988, S. 89; auch Grundy, 1987). Das, was ein Curriculum ist und was aus einem Curriculum gemacht wird, hängt von Kontextbedingungen ab: „Context situates and shapes curriculum“ (Cornbleth, 1988, S. 90).

Das soziale Curriculum-Modell folgt einem weiten Curriculumverständnis, indem es um die kontextabhängige Deutung von curricularen Produkten geht und Curricula stärker als Regulationsinstrument für die handelnden Akteure in einem Studiengang verstanden werden. Weniger das Curriculum als Produkt steuert den Bildungsprozess, sondern vielmehr die Deutung des Produktes seitens der Anwender. Die Kontextbedingungen haben einen Einfluss auf den Deutungsakt. Cornbleth unterscheidet dabei zwischen einem ‚strukturellen Kontext‘ und einem ‚soziokulturellen‘ Kontext. Der strukturelle Kontext nimmt die Bedingungen der Bildungsorganisation stärker in den Blick. Hiermit werden bestehende Rollen und Beziehungen zwischen Lehrenden wie zwischen Lehrenden und Studierenden, geteilte Überzeugungen und Normen oder formelle wie informelle Organisationsabläufe angesprochen. Der soziokulturelle Kontext zielt auf Bedingungen

jenseits des Bildungssystems, womit demographische, ökonomische oder politische Konditionen gemeint sind (Cornbleth, 1990). Es geht um die Außenperspektive. Die Konstruktion und Rekonstruktion von Curricula seitens der Lehrenden hängt somit auch davon ab, in welchen strukturellen und soziokulturellen Kontext ihr curriculares Handeln eingebettet ist. Es lassen sich hierbei durchaus Gemeinsamkeiten zum Konzept der ‚produktiven Lehrplanrezeption‘ der beruflichen Bildung aufzeigen, indem die länderspezifischen Rahmenlehrpläne auf Ebene der Bildungsgangarbeit an den beruflichen Schulen zu präzisieren sind, was wiederum einen produktiven Rezeptionsakt seitens der Lehrenden darstellt (vgl. dazu Sloane, 2003).

Auf Ebene der Hochschulbildung ist die Besonderheit, dass die Akteure in der Entwicklung von Curricula in der Regel Verwender ihrer eigenen Produkte auf der Lehr-/Lernebene sind. Hochschullehrende entwickeln ihre Module und sind dann wiederum gleichzeitig Rezipienten ihrer curricularen Produkte. Curriculumentwicklung und -verwendung unterliegen dabei in der Regel unterschiedlichen Zeithorizonten. Während im Rahmen der (Re-)Akkreditierung von Studiengängen stärker die Curriculumentwicklung im Vordergrund steht, liegt der Prozess der Curriculumverwendung meist in der konkreten Lehr-/Lernplanung eines anstehenden Studienabschnittes (z. B. Semester, Trimester) bzw. Moduls vor. Die Kontextbedingungen können sich zwischen den Zeithorizonten ändern, womit die kontextspezifische Produktion von Curricula im Entwicklungszusammenhang nicht identisch mit der kontextspezifischen Rezeption im Verwendungszusammenhang sein muss. Vielmehr erfolgt eine Situierung des curricularen Produkts zum Zeitpunkt der Entwicklung und Verwendung seitens der Lehrenden. Es gilt somit, die Elemente Entwickler/-in, Curriculum und Verwender/-in auch in einer zeitlichen Dimension in Beziehung zueinander zu setzen (vgl. dazu Jauß, 1987).<sup>2</sup>

---

2 Die hier zugrunde liegende Argumentation folgt einem Konzept aus der Rezeptionsästhetik von Jauß (1987), indem die Bedeutung von Texten sich nicht nur über die Verbindung von Autor und Werk, sondern vielmehr von Werk und Rezipient erschließt. Curriculare Produkte liegen i. d. R. textförmig vor, weshalb hier strukturelle Ähnlichkeiten zur Frage der Wirkung von Texten vorliegen.

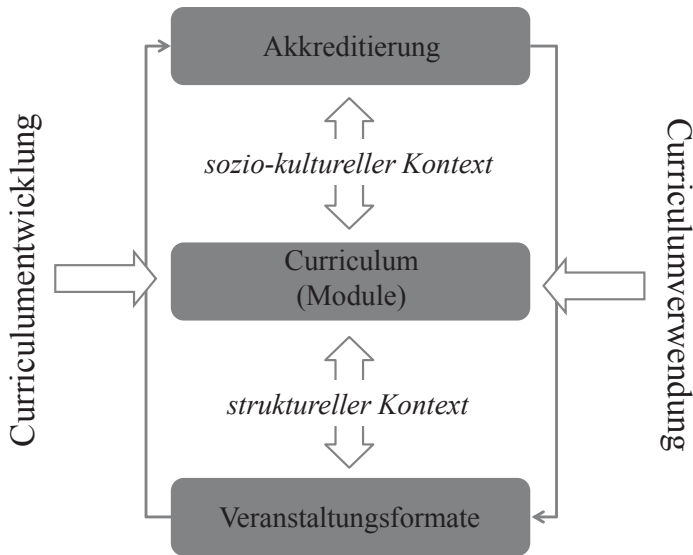


Abbildung 1: Soziales Curriculum-Modell.

Abbildung 1 visualisiert das soziale Curriculum-Modell im Zusammenhang mit den Prozessen der Curriculumentwicklung und -verwendung. Der Entwicklungs- und Verwendungsakt von Curricula ist dabei nicht losgelöst vom strukturellen und soziokulturellen Kontext zu betrachten.

Während das technokratische Curriculum-Modell stärker einer idealen Logik folgt und curriculare Arbeit als linearen Prozess versteht, liegt im sozialen Curriculum-Modell eine synthetische Logik vor, wobei die Aktivitätsstruktur und Bedingungen auf Studiengabene in den Blick genommen werden. Cornbleth bezeichnet dies als ‚Curriculum in context‘: Curriculare Arbeit ist ein in sich fortlaufender sozialer Austauschprozess zwischen den Akteuren und gegebenen Kontextbedingungen (vgl. Cornbleth, 1990, S. 5). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Möglichkeit zur Etablierung von kohärenten curricularen Strukturen in Studiengängen. Es gilt, Verfahren zu finden, die die dynamische Struktur curricularer Arbeit aufnehmen und gleichzeitig eine Konsistenz didaktischer Arbeit der Lehrenden ermöglichen. Einen Zugang stellen dabei die organisatorischen Handlungszusammenhänge der Akteure/-innen dar. Dies ist von Relevanz, um die strukturellen Rahmenbedingungen der Curriculumentwicklung und -verwendung zu erhellen sowie die Normen und Beziehungsgefüge zu ver-

stehen, die den Handlungen der Lehrenden während der curricularen Arbeit zugrunde liegen. Es geht um das Organisationskonzept von Hochschulen.

### 3 Studiengangentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive

Im Sinne des *institutionellen Organisationsverständnis* stellen Hochschulen Institutionen i. S. v. lebensweltlich konstituierten Handlungszusammenhängen dar, die nach bestimmten Normen, Regeln und Werten funktionieren (Picot et al., 2012). Das Zusammenspiel von Strukturen, Prozessen und Akteuren rückt somit in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Die konzeptionellen Ansätze zur institutionellen Struktur von Hochschulen fokussieren einerseits das Zusammenwirken von Organisationsstrukturen in Hochschulen (u. a. der ‚Loosely Coupled-Ansatz‘ von Weick (1976), der Bürokratie-Ansatz von Merton (1940) bzw. Weber (1922) oder die ‚professionelle Bürokratie‘ von Mintzberg (1992)) und andererseits die Konstitution von Entscheidungsprozessen (u. a. die ‚organisierte Anarchie‘ nach Cohen, March & Olsen (1972), die ‚kollegiale Konsensfindung‘ nach Clark (1971) oder die ‚politische Arena‘ nach Baldrige (1971)). Seit Mitte der 1980er Jahre sind keine grundsätzlich neuen Ansätze entstanden, sondern vielmehr wird die Beschreibung der Funktionsweise von Hochschulen zum Teil über Kombinationen der Ansätze vorgenommen (Musselin, 2007, S. 64 ff.). In Tabelle 1 sind die Ansätze – da bereits häufig in der Literatur beschrieben (Gerholz, 2010; Musselin, 2007) – synoptisch zusammengeführt.

Quergelesen wird ersichtlich, dass die Erklärungskraft der Modelle in Abhängigkeit der vorliegenden situativen Settings zu sehen ist. So konnte Lutz (1982) im Zuge des Weick’schen Modells der ‚losen Kopplungen‘ empirisch aufzeigen, dass enge Kopplungen dann vorliegen, wenn die Entscheidungssituationen eine Relevanz für die jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften der involvierten Akteure aufzeigen. Jahr (2007) illustriert den Ansatz der politischen Arena im Zusammenhang mit Berufungsverfahren: Dort kommt es im gesamten Prozess von der Formulierung der Ausschreibung über die Zusammensetzung der Berufungskommission bis zur Listung zu politischen Spielen.

In der Studiengangentwicklung geht es somit um situative Settings, in die die curriculare Arbeit der Lehrenden eingebettet ist. Hinweise zur Gestaltung dieser Prozesse im Lichte der einzelnen Ansätze sind in der letzten Spalte der Tabelle 1 aufgezeigt. Konzeptionell betrachtet, werden bei der curricularen Arbeit im Sinne des ‚Loosely Coupled Systems‘ enge Kopplungen zwischen den Lehr- und Forschungseinheiten vorliegen, wenn diese Anknüpfungspunkte zu ihren jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften sehen. Der Ansatz der politischen

Arena kann eine höhere Bedeutung haben, wenn es um die Verteilung von materiellen und personellen Ressourcen im Bereich der Lehre geht. Die kollegiale Konsensfindung erscheint von Relevanz, wenn es um die Aushandlung eines Bildungsziels für einen Studiengang geht, und bürokratische Strukturen sind stärker bei der Studiengangadministration zu vermuten. Insgesamt zeigt sich, dass die Zusammenhänge zwischen curricularer Arbeit und dem Organisationskonzept von Hochschulen ein Forschungsdesiderat darstellen, v. a. hinsichtlich der Funktionsweise von Fakultäten, in denen die curriculare Arbeit in Studiengängen i. d. R. verankert ist.

<b>Perspektive</b>	<b>Zusammenwirken der Organisationsstrukturen</b>		
<b>Modell</b>	Loosely Coupled System  (Weick, 1976)	Profii-Bürokratie  (Mintzberg, 1992)	Bürokratie-Ansatz  (Weber, 1922; Merton, 1940)
<b>Struktur der Organisation / von Entscheidungsprozessen</b>	Lose Kopplungen, mit starker Außenorientierung und Autonomieprägung.	Professionelle Mitarbeiter/-innen als wichtigster Organisationsteil.  Organisationsleben weist demokratische Züge auf.	Hierarchisch, durch explizites Regelwerk definiert.
<b>Normengefüge</b>	Dezentral und orientiert an jeweiliger Wissenschaftsgemeinschaft.	Kompetenz und Erfahrung der professionellen Mitarbeiter/-innen, Autonomieverständnis.	Amtshierarchie.
<b>Bedeutung von Organen/ Akteuren</b>	Gremien mit zunächst geringen Steuerungsmöglichkeiten, die sich bei Kongruenz der Ziele der Hochschule zu Zielen der Wissenschaftsgemeinschaft erhöhen können.	Steuerung durch Fachkompetenz und Erfahrungswissen (z. B. beim Studiendekan/-in) möglich aufgrund relevanter Handlungsnormen.  Gremien i. S. demokratischer Elemente als relevante Steuerungsorgane.	Routineprozesse und deren Regelung sind für Funktionsweise bedeutsam.
<b>Hinweise für curriculare Arbeit</b>	Verbindungen zwischen Lehr- und Forschungseinheiten etablieren, um Austauschprozesse zu Curricula sicherzustellen.  Ziele curricularer Arbeit an Wissenschaftsgemeinschaft orientieren.	Überzeugung von professionellen Mitarbeitern/-innen.  Studiendekane/-innen sollten sich durch Fachkompetenz und Erfahrungswissen auszeichnen, da darüber Akzeptanz entsteht.	Ansatz kann bei Routineprozessen der Studiengangadministration Erklärungskraft besitzen

Perspektive	Konstitution von Entscheidungsprozessen		
<b>Modell</b>	Organisierte Anarchie  (Cohen, March & Olsen, 1972)	Kollegiale Konsensfindung  (u. a. Clark, 1971)	Politische Arena  (Baldrige, 1971)
<b>Struktur der Organisation / von Entscheidungsprozessen</b>	Problematische Präferenzen (z. B. inkonsistente Ziele).  Unklare Technologien (z. B. ‚trial and error-Verfahren‘).  Fluktuierende Partizipation der Teilnehmer.	Ausgangspunkt: Einmischung von außen von akademischen Akteuren/-innen nicht gewollt.  Autonome Herstellung von Konsens zwischen den beteiligten Akteuren/-innen.	Pluralistische Strukturen mit z. T.. unvereinbaren Interessen.  Prinzipien: Verhandlung, Manipulation, politische Beeinflussung.
<b>Normengefüge</b>	Wechselnd in Abhängigkeit von personellen und situativen Konstellationen.	Akademische Gemeinschaft teilt dieselben Normen und Werte.	Interessenorientiert, gruppenspezifisch.
<b>Bedeutung von Organen/ Akteuren</b>	Geringer Einfluss von Gremien, da Entscheidungen auf unkoordinierten Aktionen von Akteuren/-innen beruhen.	Gremien und Kommissionen als Arenen der Konsensfindung.	Abhängig von Machtspielräumen (z. B. Reputation, Vernetzung, Expertenwissen).  Organe haben tendenziell geringe Bedeutung.
<b>Hinweise für curriculare Arbeit</b>	Veränderungspotential kann hoch sein, aber unsystematisch.  Systematische Analyse des ‚Papierkorbs‘ als Grundlage für die curriculare Arbeit.	Schaffung eines organisatorischen Rahmens zur Konsensfindung bei curricularen Entscheidungssituationen.	Analyse, welche Akteure durch curriculare Arbeit tangiert sind und wie deren Interessen und Machtspielräume berührt werden.

*Tabelle 1: Ansätze zur Funktionsweise von Hochschulen (in Anlehnung an Gerholz et al., 2012).*



Wir haben zu diesem Desiderat eine Einzelfallstudie durchgeführt (vgl. im Folgendem Gerholz et al., 2013, S. 200 ff.). Interesse der Studie waren die subjektiven Konstruktionen zur Organisation Fakultät seitens der handelnden Akteure/-innen. Hierzu wurden an einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät die unterschiedlichen Statusgruppen (Hochschullehrende, wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen und Fakultätsadministration (Verwaltung und Dekanat)) interviewt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 visualisiert, indem die Handlungsweisen in der sowie Konstruktionen zur Organisation Fakultät der interviewten Akteure/-innen perspektivisch den Organisationskonzepten zugeordnet sind.

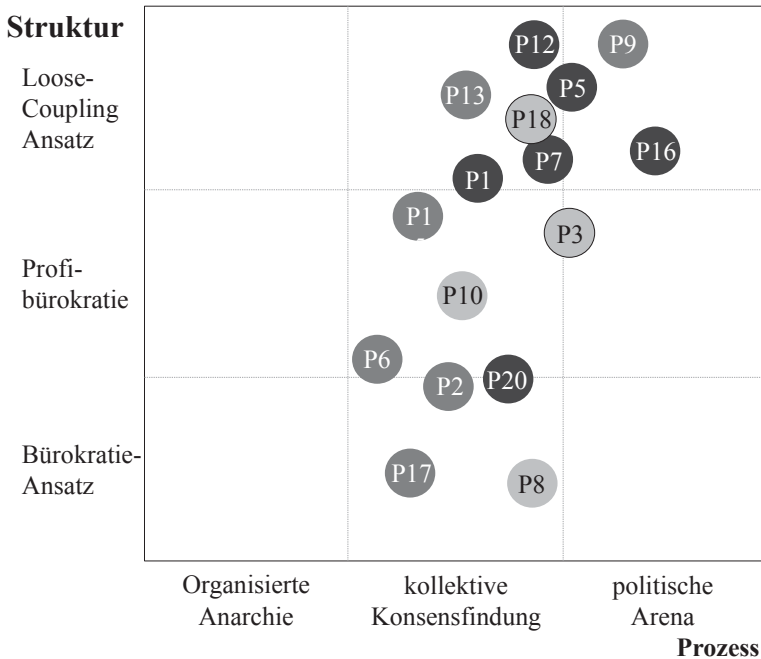


Abbildung 2: Organisationsverständnis von Fakultätsakteuren (Gerholz et al., 2013, S. 209).

Die Hochschullehrer/-innen (*schwarze Schattierungen*) finden sich vermehrt im oberen, rechten Teil der Abbildung wieder und sehen die Organisation Fakultät stärker autonom und kollegial agierend, allerdings auch geprägt durch politische

Prozesse. Die Möglichkeit der hierarchischen Führung wird als gering erachtet bzw. es wird deren Möglichkeit in Abhängigkeit der Akzeptanz der agierenden Personen gesehen. Diese Einschätzungen werden von den Interviewten aus dem Dekanat (*hellgraue Schattierungen mit Rahmen*) geteilt. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen (*graue Schattierungen*) sind demgegenüber im vermehrt im mittleren Bereich der Grafik verteilt und betrachten die Fakultät stärker als ein bürokratisches Gebilde, wenngleich die Prozesse auch im Sinne einer kollegialen Konsensfindung gestaltet sind. Die Interviewten der Fakultätsverwaltung (*hellgraue Schattierungen*) sehen die Organisation Fakultät stärker als eine bürokratische Form (Gerholz et al., 2013, S. 208 ff.).

Auf Basis der empirischen Fallstudie und der konzeptionellen Ansätze kann die Funktionsweise der Organisation Fakultät – als organisatorisches Kernelement für Prozesse der Studiengangentwicklung – über zwei Punkte zusammengeführt werden: (1) kooperative Autonomie in situativen Settings und (2) kollegiale Konsensfindung in der politischen Arena.

#### *(ad 1) kooperative Autonomie in situativen Settings*

Die Norm von ‚Autonomie und Freiheit‘ spiegelt ein handlungsrelevantes Muster bei Fakultätsakteuren wider. Dies kann an den konzeptionellen Zugängen wie Fakultät als ‚lose gekoppeltes System‘ oder Fakultät als ‚Profi-Bürokratie‘ aufgezeigt werden (Tabelle 1). Gleichzeitig ist der Ausprägungsgrad der Autonomie abhängig von den konkreten situativen Settings. Im Rahmen der curricularen Arbeit kann davon ausgegangen werden, dass Lehrende an Hochschulen für sich eine Autonomie in der Gestaltung von Lehre beanspruchen, die auch stark mit dem Gedanken der ‚Freiheit in Forschung und Lehre‘ verbunden ist, was – historisch gewendet – auf die preußischen Hochschulreformen und den Einfluss von Humboldt zurückgeführt werden kann (vom Brocke 2011). Auch die Ergebnisse der empirischen Fallstudie illustrieren, dass das autonome Agieren ein bedeutendes Element darstellt, welches allerdings durch demokratische Prozesse und Kooperationen begleitet wird, um das Funktionieren der Fakultät als Ganzes sicherzustellen. Fakultäten sind somit durchaus Organisationen von unabhängigen Lehrenden, die aber gewillt sind, miteinander auf ein gemeinsames Ziel hin zu kooperieren.

#### *(ad 2) kollegiale Konsensfindung in der politische Arena*

Die Entscheidungsfindung für ein gemeinsames Ziel ist dabei als Zusammenspiel zwischen kollegialer Abstimmung und mikropolitischen Aushandlungsprozessen zu betrachten. Dies spiegeln die konzeptionellen Ansätze und empirischen Illustrationen gleichermaßen wider (Tabelle 1 und Abbildung 2). Prozesse an Fakultäten können demnach als kollegiale Konsensfindung in einer politischen Arena

verstanden werden. Unterschiedliche Interessengruppen nehmen aufgrund ihrer Position Setzungen vor; insofern entsteht Konsens z. T. vor dem Hintergrund politischer und nicht nur kollegialer Aushandlungsprozesse. Für die curriculare Arbeit bedeutet dies, einen Rahmen zu schaffen, der es ermöglicht, dass die Lehrenden ein kohärentes Studiengangkonzept aushandeln können.

## **4 Diskursive Studiengangentwicklung**

### *4.1 Rahmenkonzept zur diskursiven Studiengangentwicklung*

Nach dem sozialen Curriculum-Modell stellt curriculare Arbeit auf Studiengangebene einen fortlaufenden sozialen Prozess zwischen den Akteuren/-innen unter den gegebenen Kontextbedingungen dar. Letztere verweisen auf das Organisationskonzept von Fakultäten, welche durch die Elemente ‚Autonomie‘ und ‚kollegiale Konsensfindung‘ geprägt sind. Für die curriculare Arbeit ist es deshalb von Relevanz, dass die Freiheiten der beteiligten Akteure/-innen möglichst erhalten bleiben, aber gleichzeitig ein Rahmen existiert, der es erlaubt, eine systematische Studiengangentwicklung im Sinne der zielführenden Strukturierung der sozialen Prozesse durchzuführen. Es gilt, Diskursräume zu etablieren, die es zulassen, dass die involvierten Akteure ein für einen Studiengang curriculares Programm aushandeln. Diskursive Studiengangentwicklung zielt somit einerseits auf die Schaffung kommunikativer Verfahren, die eine Teilhabe der in der Curriculumentwicklung und -verwendung beteiligten Akteure/-innen und deren Positionen ermöglicht. Andererseits gilt es, eine Themenstruktur aufzunehmen, die die Austauschprozesse entlang der Themen der curricularen Arbeit strukturiert. Dies wird in Abbildung 3 visualisiert.

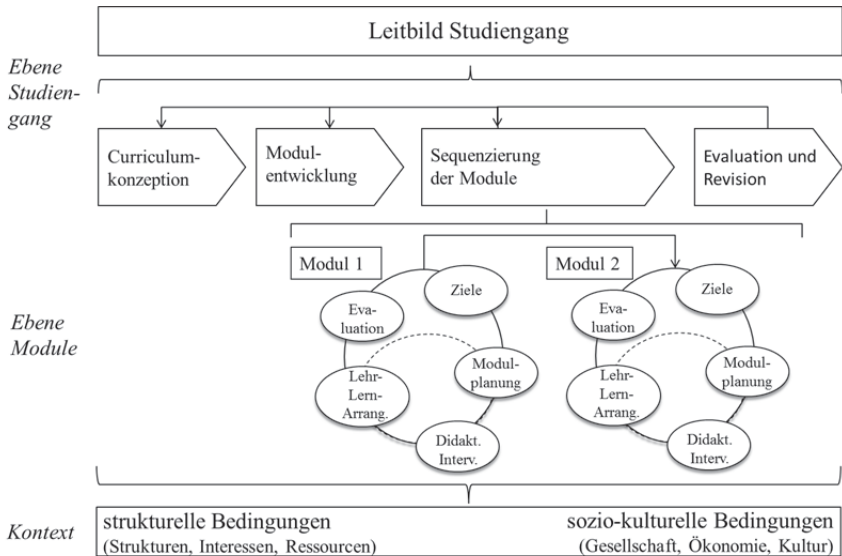


Abbildung 3: Modell der diskursiven Studiengangentwicklung.

Die Themenstruktur bildet sich durch die Elemente (1) Leitbild des Studienganges, (2) Curriculumkonzeption, (3) Modulentwicklung, (4) Sequenzierung der Module und (5) Evaluation und Revision ab. Diese sind diskursiv zwischen den beteiligten Akteuren/-innen abzustimmen. Die Ebene der Module spiegelt den Autonomiegedanken wider, da diese in Verantwortung der jeweiligen Lehrenden stehen. Diese sind aber nicht losgelöst von der Themenstruktur zu sehen, sondern vielmehr geht es in der diskursiven Aushandlung der Elemente darum, eine kohärente Studiengangskonzeption zu schaffen, die eine Steuerungs- und Regulationsfunktion für die Modulebene übernimmt. Die Elemente der Studiengangentwicklung sind nicht als linearer Prozess zu betrachten, sondern im Sinne eines sozialen Curriculum-Modells als zirkulär-synthetische Struktur zu verstehen (Abschnitt 2). Studiengangentwicklung impliziert Abstimmungs-, Koordinations- und Aushandlungsprozesse, in denen es Rückkopplungen geben muss (in der Abbildung 3 wird dies durch die Pfeile aufgezeigt). Grundy bezeichnet dies als ‚Curriculum als Praxis‘: Curriculare Arbeit impliziert „dynamic interaction of action and reflection. That is, the curriculum is not simply a set of plans to be implemented, but rather is constituted through an active process in which planning, acting and evaluation are all reciprocally related and integrated into the

process“ (Grundy, 1987, S. 115). Diese reziproken Prozesse innerhalb des Studienganges sind durch die Kontextbedingungen – struktureller und soziokultureller Kontext – beeinflusst (unterer Teil in Abbildung 3 und Abschnitt 2).

## 4.2 Elemente der diskursiven Studiengangentwicklung

Nachfolgend werden die Elemente der diskursiven Studiengangentwicklung aus didaktischer Perspektive präzisiert. Es geht um die curriculare Entwicklungs- und Implementationsarbeit der Lehrenden.

### 4.2.1 Leitbild eines Studiengangs

Leitbilder haben eine Orientierungs- und Normierungsfunktion (vgl. dazu Dubs, 2005, S. 58 ff.). Die Orientierungsfunktion verweist einerseits auf die Anspruchsgruppen eines Studienganges (z. B. potentielle Studierende, Arbeitgebende) und dient andererseits als Regulativ für die Lehrenden zur didaktischen Arbeit. Die Normierungsfunktion zielt auf die bildungstheoretische Zielsetzung des Studienganges. Es geht um den Bildungsanspruch, den ein Studiengang verfolgt. Induziert u. a. durch den Bologna-Prozess kann dabei im letzten Jahrzehnt eine Verschiebung des Leitziels der Hochschulbildung konstatiert werden: Der Blick geht stärker in die Richtung der Wirkung eines Studiums im Hinblick auf die zukünftigen (beruflichen) Handlungsfelder der Studierenden. Das Leitziel von Hochschulbildung kann somit in der Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz beschrieben werden. Es geht um die Förderung einer Problemlösefähigkeit, indem Studierende befähigt werden, in zukünftigen Handlungssituationen Probleme zu erkennen und für die Problemlösung wissenschaftliche Verfahren anzuwenden und diese zu reflektieren (Gerholz & Sloane, 2011). Wissenschaftlich basierte Handlungskompetenz kann als eine Schablone für die Aushandlung eines bildungstheoretischen Leitbildes auf der Studiengangebene fungieren. Orientierungsfragen für die diskursive Aushandlung des Leitbildes sind dabei:

- a) Welchen Bildungsanspruch verfolgt ein Studiengang?
- b) Welches (berufsfeldorientierte) Selbstverständnis soll bei den Studierenden entwickelt werden?
- c) Welches Kompetenzverständnis liegt dem Bildungsanspruch zugrunde?
- d) Welches Relationierungsverständnis von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Wissen liegt vor?

Die Leitbildentwicklung ist nicht losgelöst vom soziokulturellen Kontext zu betrachten; vielmehr wird die Entwicklung durch diesen beeinflusst (vgl. Abschnitt 2). Es gilt somit auch, die gesellschaftlichen Ansprüche an Hochschulbildung aufzunehmen. Hierzu kann die Integration der Stakeholder (z. B. Vertreter/-innen der Berufspraxis, bildungspolitische Akteure/-innen, Studierende) in die diskursive Arbeit ein passendes Element darstellen.

#### 4.2.2 Curriculumkonzeption

Das Leitbild des Studienganges ist in ein curriculares Konzept zu überführen. Es geht um die Konstruktion der Module als die Kernelemente von hochschulischen Curricula. Bei der Konstruktion ist festzulegen, was das leitende Legitimationsprinzip bei der Zielformulierung der Module, den zu fördernden Kompetenzen und den Inhalten darstellt. In Orientierung an Reetz (1984, S. 84 ff.) können drei Konstruktionsprinzipien unterschieden werden:

1. Beim *Wissenschaftsprinzip* orientiert sich die Auswahl der Lerngegenstände an den Fachstrukturen der Wissenschaft bzw. Disziplin. Die Annahme ist dabei, dass den Wissenschaften etwas innewohnt, was die Wirklichkeit repräsentativ widerspiegelt und somit die Individuen in der Gesellschaft in eine Handlungsbefähigung versetzt.
2. Nach dem *Situationsprinzip* werden Curricula nach der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswirklichkeit der Lernenden entwickelt. Das Situationsprinzip folgt der Idee, die zu fördernden Kompetenzen aus den (zukünftigen) Handlungssituationen der Studierenden und aus deren darin liegenden Anforderungen abzuleiten.
3. Werden Lerngegenstände nach dem Potential der Persönlichkeitsentwicklung und den Bedürfnissen der Lernenden abgeleitet, wird vom *Persönlichkeitsprinzip* gesprochen. Persönlichkeitsaspekte wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit stehen hier als normative Vorgaben im Vordergrund.

Die Konstruktionsprinzipien stehen in einem Zusammenhang. Reetz spricht von Interdependenz, indem die Berücksichtigung des einen Prinzips die anderen Prinzipien nicht ausschließt (Reetz, 1984). Curriculare Entwicklungsarbeit bedeutet ein Austarieren der drei Prinzipien, wenngleich sich auf ein leitendes Strukturierungsprinzip geeinigt werden muss. Orientierungsfragen für die diskursive Aushandlung können dabei sein:

- a) Was soll das leitende curriculare Konstruktionsprinzip der Module sein?
- b) Wie werden die verbleibenden Konstruktionsprinzipien zum leitenden Konstruktionsprinzip relationiert?
- c) Inwiefern liegt eine Passung zwischen dem leitenden Konstruktionsprinzip und dem Bildungskonzept (Leitbild) eines Studienganges vor?
- d) Welches Kompetenzverständnis leitet sich aus dem Konstruktionsprinzip ab?

#### 4.2.3 Modulentwicklung

Das leitende Konstruktionsprinzip der Module stellt die Grundlage für deren Entwicklung dar. Es geht um die Struktur und den Aufbau der Module sowie deren Beschreibung. Wird das Situationsprinzip verfolgt, so sind die zukünftigen Handlungsfelder der Studierenden und darin enthaltene Anforderungen zu analysieren und zu systematisieren. Auf Basis der entstehenden Systematik sind die erforderlichen Kompetenzprofile und notwendigen Inhalte der Bezugsdisziplinen für ein Modul abzuleiten. Beim Wissenschaftsprinzip haben die Lehrenden eine Sachanalyse über ihr Wissenschaftsgebiet vorzunehmen und müssen das Fachwissen in einen Anwendungszusammenhang stellen. Beim Persönlichkeitsprinzip müssen die Lehrenden sich auf normative Aspekte hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden einigen, um darauf basierend die relevanten Lerngegenstände auszuwählen.

An der Skizzierung der Entwicklungsarbeit auf Basis eines leitenden Konstruktionsprinzips wird offensichtlich, dass im Rahmen der Modulentwicklung enge Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse unter den Lehrenden erforderlich sind: Aushandlungsprozesse, bei denen die Lehrenden einen Konsens dahingehend erreichen, welche Lerngegenstände innerhalb der Module relevant sind und wie diese vermittelt werden sollen. Letzteres verweist auf die Aushandlung eines Lehr-/Lernverständnisses, welches auf Ebene der Module verfolgt werden soll. Weiterhin Abstimmungsprozesse, um festzulegen, welchen Teilbereich der einzelne Lehrende aufgrund seiner Expertise übernimmt. Orientierungsfragen für die diskursive Arbeit können dabei sein:

- a) Welche Verfahren zur Auswahl der Lerngegenstände in den Modulen sind vor dem Hintergrund des leitenden Konstruktionsprinzips adäquat?
- b) Welche Kompetenzbereiche sollen in einem Modul gefördert werden?
- c) Welche Inhalte ergeben sich für die einzelnen Module?
- d) Welches Lernverständnis und welches daraus resultierendes Lehrverständnis liegt den Modulen zugrunde?

#### 4.2.4 Sequenzierung der Module

Die Sequenzierung der Module spiegelt den Kompetenzaufbau der Studierenden wider. Es geht um die Frage, wie der Kompetenzentwicklungsprozess auf Studiengangebene gestaltet wird. Dies erfordert Koordinationsleistungen zwischen den Lehrenden. Es ist festzulegen, über welche Profile und Studienabschnitte sich der Studiengang konstituiert und wie die Module darauf basierend sequenziert werden. Die Akteure benötigen ein gemeinsames Verständnis vom Ziel und Kompetenzaufbau im Studiengang und müssen Entscheidungen treffen, wer welchen Beitrag dazu leistet. Orientierungsfragen für die diskursive Aushandlung können dabei sein:

- a) Wie soll der Kompetenzentwicklungsprozess auf Studiengangebene arrangiert werden?
- b) Welche Sequenzierung der Module ist für den intendierten Kompetenzentwicklungsprozess adäquat?
- c) Über welche Profile und Studienabschnitte konstituiert sich der Studiengang?
- d) Welche Module spiegeln die Profile und Studienabschnitte wider?

#### 4.2.5 Evaluation und Revision

Zur Sicherung der Qualität eines Studienganges ist ein Evaluationskonzept zu erarbeiten und umzusetzen. Die Gegenstände der Evaluation sind an den Zielen und der Konzeption des Studienganges auszurichten. Hierfür bedarf es wiederum einer Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrenden, da die Evaluation auch eine Beobachtung der Qualität von Lehr-/Lernprozessen seitens der Lehrenden bedeutet. Die Ergebnisse der Evaluation sind dann wiederum zur Re-Konzeption (Revision) des Studienganges zu verwenden. Orientierungsfragen für die diskursive Aushandlung können dabei sein:

- a) Welche Qualitätskriterien lassen sich auf Basis des Leitbildes und der curricularen Konzeption ableiten?
- b) Welche Indikatoren sind zur Beschreibung der Qualitätskriterien relevant?
- c) Welche Instrumente sollen zur Erfassung der Indikatoren zu welchem Zeitpunkt eingesetzt werden?
- d) Welche Evaluationsinstrumente werden modulbezogen und studiengangbezogen eingesetzt?



### 4.3 Ebene der Module

Auf Ebene der Module geht es um die mikrodidaktische Arbeit (Abbildung 3). Die Gestaltung der Module liegt in der Regel im Entscheidungs- und Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrenden. Hier kommt das Element der Autonomie zum Tragen. Die Lehrenden sind angehalten, basierend auf den ausgehandelten Elementen der curricularen Arbeit die Ziele für ihr Modul zu konkretisieren und darauf basierend eine Modulplanung vorzunehmen. Dies impliziert auch, didaktische Interventionen in Kongruenz zum verfolgten Lernverständnis zu erarbeiten und entsprechende Lehr-/Lehrarrangements für das Modul zu entwickeln. Abschließend erfolgt eine Evaluation, die wiederum basierend auf dem Evaluationskonzept zu erarbeiten ist. Die Ergebnisse der Evaluation sind nicht nur für die Weiterentwicklung des Moduls zu verwenden, sondern auch auf die Elemente der diskursiven Studiengangentwicklung zurückzuspiegeln.

## 5 Schlussbemerkung

Die vorgestellten Überlegungen verweisen u. E. auf hochschuldidaktische Fragestellungen. Hochschuldidaktik ist nicht nur die Suche nach guten Vermittlungsformen, vielmehr muss sie begriffen werden als eine im klassischen Sinn didaktische Modellierung von Studiengängen, bei der die permanente Modulrevision letztlich ein Mittel zur Qualitätssicherung ist. Die Elemente der diskursiven Studiengangentwicklung können dazu eine Orientierungsschablone darstellen. Diese Schablone ist als sozialer und dynamischer Aushandlungsprozess zu verstehen. In diesem Sinne stellen Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung zwei Seiten derselben Medaille dar.

## Literatur

- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University. Research in the Sociology of Complex Organizations*. New York u. a.: Wiley.
- Clark, B. R. (1971). Belief and Loyalty in College Organization. *The Journal of Higher Education*, 42(6), 499-515.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London and New York: Falmer.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: SKV.

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von [http://www.knmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.knmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Gerholz, K.-H. (2010). *Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen*. Paderborn: Eusl.
- Gerholz, K.-H., Sloane, P. F. E., Fuge, J., Kaiser, V. & Schwabl, F. (2013). Die Fakultät als Organisation – Theoretische und empirische Modellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, 191-215.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (20). Abgerufen von [http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf)
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer Press.
- Jahr, V. (2007). *Innovation und Macht in der Organisation Hochschule. Die Etablierung des ökologischen Paradigmas am Fachbereich Agrarwissenschaften der Universität Kassel aus organisationstheoretischer Sicht* (Dissertation, Universität Kassel). Kassel: university press GmbH.
- Jauß, H. R. (1987). *Die Theorie der Rezeption. Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte*. Konstanz: UVK.
- Lutz, F. W. (1982). Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education. *Administrative Science Quarterly*, 27, 653-669.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic structure and personality. In R. K. Merton, A. P. Gray, B. Hockey & H. C. Selvin (Hrsg.), *Readers in Bureaucracy* (S. 361-371). New York: The free press.
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torca (Hrsg.), *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions* (S. 63-84). Bielefeld: transcript.
- North, D. C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: University Press.
- Picot, A. (1991). Ökonomische Theorie der Organisation – Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotenzial. In D. Ordelheide, B. Rudolph & E. Büselmann (Hrsg.), *Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie* (S. 143-170). Stuttgart: Schaeffer/Poeschel.
- Picot, A., Dietl, H., Franck, E., Fiedler, M. & Royer, S. (2012). *Organisation. Theorie und Praxis aus ökonomischer Sicht*. Stuttgart: Schaeffer/Poeschel.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (2. Bd). Braunschweig: Schroedel.
- Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, (4). Abgerufen von [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.shtml)
- Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn: Eusl.
- vom Brocke, B. (2011). "Exportschlager Humboldt?" Preußische Hochschulpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. In R. Pöppinghege & D. Klenke (Hrsg.), *Hochschulreformen früher und heute: Zwischen Autonomie und gesellschaftlichem Gestaltungsanspruch* (S. 49-64). Köln: SH-Verlag.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations As Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

# Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung am Beispiel des Ansatzes der Curriculum Werkstatt der Fachhochschule Köln

*Edith Hansmeier / Franca Cammann / Katharina Neroznikova*

## 1 Einleitung

Aktuell sind Studium und Lehre an deutschen Hochschulen stark durch die Anforderungen der Bologna-Reform und die Erfahrungen mit den damit verbundenen Neuerungen geprägt. Dies äußert sich zum einen in einer starken Outcome-Orientierung. Zum anderen wird gefordert, die Employability im Sinne der beruflichen Befähigung von Absolventen/-innen stärker zu berücksichtigen. Letztere rückt – auf Basis einer lehr-/lerntheoretisch begründeten Argumentation – die Kompetenzorientierung in den Fokus der Studiengangentwicklung und hat darüber hinaus Auswirkungen auf die Institution bzw. Organisation Hochschule. Bei einer differenzierten Betrachtung des Kompetenzbegriffes lassen sich kognitions- bzw. pädagogisch-psychologische und handlungstheoretische Aspekte sowie die Ausrichtung auf fachübergreifende Schlüsselkompetenzen als relevante Kompetenzkategorien identifizieren (Schaper et al., 2012). Mit Bezug auf das Hochschulstudium sind in diesem Rahmen die Befähigung zum wissenschaftlichen Denken und Arbeiten, die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und nicht zuletzt die Persönlichkeitsentwicklung und Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe substanziell und in einer entsprechend kompetenzorientierten Ausrichtung der Studienprogramme abbildbar (HRG, 1999; WR, 2008). Wie sich derartige Zielsetzungen in Curricula integrieren lassen, soll im Rahmen dieses Beitrags anhand des als „Kölner Modell“ bezeichneten Ansatzes der Curriculum Werkstatt exemplarisch veranschaulicht werden. Dieser wird im weiteren Verlauf skizziert und auf Basis erster empirischer Befunde in Bezug auf seine Wirksamkeit analysiert. Im Fokus soll dabei die Frage stehen, inwieweit sich durch den Ansatz Veränderungen in Hinblick auf die Fakultät, die Qualität der Lehre, die Studiengangsgestaltung sowie die Lehr- und Lernkultur wahrnehmen lassen.

## 2 Theoretischer Bezugsrahmen

Um die Konzeption des in diesem Beitrag betrachteten Modells rekonstruierbar zu machen, wird im Folgenden zunächst ein Überblick über zentrale Elemente in Hinblick auf Struktur und Implementierung kompetenzorientierter Curricula im Kontext der deutschen Hochschullandschaft gegeben. Darauf aufbauend werden anschließend wesentliche Spezifika des entwickelten Ansatzes und seiner Umsetzung angeführt.

### 2.1 Strukturelle Elemente der kompetenzorientierten Curriculumentwicklung

Durch die Umsetzung eines kompetenzorientierten Profils erfährt Studiengangentwicklung eine Systematisierung hinsichtlich ihrer Phasen und Ebenen. Die Theoriebildung ist hier u. a. durch das Constructive Alignment-Konzept nach Biggs und Tang (2011) geprägt, welches den Lehr- und Lernprozess im Sinne der Hinführung von einem „surface approach“ zu einem „deep approach to learning“ gestaltet und mit der Darstellung des Zusammenhangs zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und Leistungsüberprüfungen die Studiengangentwicklung prägt. Biggs & Tang stellen den Lernenden in das Zentrum der Lehr-/Lerngestaltung und konstatieren

*„I recognizing that good teaching is as much a function of institution-wide infrastructure as it is a gift with which some lucky academics are born. Thus, policies and procedures that encourage good teaching and assessment across the whole institution need to be put in place.*

*2 shifting the focus from the teacher to the learner, and specifically, to define what learning outcomes students are meant to achieve when teachers address the topics they are meant to teach“ (Biggs & Tang, 2011, S. 9).*

In der erweiterten Perspektive führt Schaper (2012) folgende Gestaltungsebenen kompetenzorientierter Curriculumentwicklung auf:

- Bestimmung relevanter Qualifikationsziele
- Formulierung der kompetenzorientierten Lernziele
- kompetenzförderliche Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses
- Etablierung kompetenzorientierter Prüfungsformen
- Unterstützung und Begleitung des Kompetenzerwerbs von Studierenden

Diese Dimensionen stellt er in den Kontext der Veränderung der Lehrhaltungen und -praktiken sowie der Gestaltung der Evaluations- und Qualitätssicherungsverfahren, die einen Gesamtrahmen bilden (Schaper, 2012). Im Sinne der Bestimmung relevanter Qualifikations- und Entwicklungsziele empfiehlt Schaper die Orientierung an einem kompetenzbezogenen Absolventen/-innenprofil. Hier empfiehlt er die Berücksichtigung eines Qualifikationsrahmens und die Durchführung studiengangbezogener Anforderungs- und Bedarfsanalysen. Ausgehend von der Leitfrage „Was soll der Lernende nach der Lerneinheit in der Lage sein zu tun bzw. zu können?“ lassen sich Lernergebnisse formulieren, die – sofern sie der jeweiligen Zielgruppe angemessen und überprüfbar sind – zur Gestaltung von Modulen und Lehrveranstaltungen herangezogen werden können (Schaper, 2013, S. 6ff.).

In Anlehnung an die o. g. Kriterien finden unterschiedliche Modelle der Curriculumentwicklung im internationalen Kontext Anwendung. Im Vergleich fokussieren die gegenwärtigen Ansätze primär die idealtypische Programmplanung und klammern die konkrete Implementierung weitgehend aus (Jenert, 2012, S. 29). Schaper empfiehlt, „dass die einzelnen Analyse- und Konzeptionsschritte der Studiengangentwicklung als Teamarbeit von Lehrenden, Studiengangsverantwortlichen und weiteren in den Prozess involvierten Akteuren gestaltet und moderiert werden“ (Schaper, 2012, S. 38). Auch Thumser-Dauth & Öchsner (2008) betonen die Berücksichtigung des Organisationskontextes mit den entsprechenden Elementen der Information und Beteiligung und lenken somit den Blick auf die Hochschule als Institution, die eine zentrale Rolle in der nachhaltigen Initiierung kompetenzorientierter Lehr- und Lernarrangements einnimmt.

## *2.2 Implementierung kompetenzorientierter Curricula als Veränderungs- und Organisationsentwicklungsprozess*

Im Sinne der Effektivität der Verankerung kompetenzorientierter Studiengangentwicklung ist ergänzend eine Betrachtung der Institution Hochschule im Prozess des Wandels unabdingbar. Lange identifiziert „Qualität der Lehre als Hebel für Umstrukturierung der Hochschule von Leitbildprozess über Personal- und Organisationsentwicklung zu Governance und Rahmenbedingungen bis Forschung und Hochschulbildung“ (Lange, 2012, S. 6). In diesem Kontext gilt es zum einen die Hochschule als Organisationseinheit zu betrachten und zum anderen die Merkmale eines erfolgreichen Change Management-Prozesses zu integrieren, der die Anspruchsgruppen und die beteiligten Lehrenden berücksichtigt. Aktuell setzen sich die Hochschulen und ihre Fachbereiche mit der Umsetzung der o. g. Anforderungen auseinander und diskutieren in unterschiedlichen Kon-

texten und Transfereveranstaltungen (u. a. HRK, Stifterverband, VDMA, VDI) Good-Practice-Beispiele und Modellstudiengänge aus unterschiedlichen Fachkulturen. Hierzu zählt auch der Ansatz der Kölner Curriculum Werkstatt, der aktuell hinsichtlich seiner Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sowohl prozess- als auch ergebnisorientiert untersucht wird.

### *2.3 Der Ansatz der Curriculum Werkstatt der Fakultät für Anlagen, Energie und Maschinensysteme der FH Köln*

Unter Berücksichtigung der o. g. strukturellen Elemente und ihres Einflusses auf die Curriculumentwicklung im Kontext der Organisation gilt es nun zu analysieren, wie Veränderungsprozesse im Sinne einer kompetenzorientierten nachhaltigen Curriculumentwicklung gestaltet werden können. Der zu untersuchende Ansatz der Studiengangentwicklung wurde im Rahmen der Reakkreditierung des Maschinenbaustudiengangs der Fakultät für Anlagen, Energie und Maschinensysteme (Fakultät 9) der Fachhochschule Köln entwickelt und erprobt. Er ist durch die strategische Ausrichtung des Prozesses geprägt, die zu einem kompetenzorientierten Curriculum führen soll.

In dem Ansatz wurden folgende Kriterien bei der Umsetzung berücksichtigt:

- Differenzierung der Anforderungen an die Ausbildung auf Basis der Analyse der Anspruchsgruppen
- Hochschultyp/Institution und strategische Ausrichtung
- prozessorientierte Vorgehensweise im Sinne der qualitätsorientierten Gestaltung des Studiengangs
- expertenzentrierte Sicht in Hinblick auf die Fachlichkeit, Motivation und Identifikation mit dem Prozess und dem Ergebnis

Der Verlauf des Prozesses gliederte sich in drei Phasen: die Analyse, die Curriculum Werkstatt und die Phase der Umsetzung und hochschuldidaktischen Qualifizierung. In einem ersten Schritt erfolgte eine Analyse des Umfeldes des Studiengangs, die Identifizierung relevanter Anspruchsgruppen, die Analyse der Evaluationsergebnisse, die Erhebung weiterer statistischer Daten, eine Befragung der Studierenden sowie die Erstellung eines Absolventen/-innenprofils. Dieses war der Ausgangspunkt, um in der durch externe Berater/-innen moderierten Curriculum Werkstatt Rahmenbedingungen zu erörtern und einen Studienverlauf zu entwickeln, der sich ausgehend von den formulierten Learning Outcomes in einer Modulstruktur abbildet. Auf modularer Ebene wurden schließlich die ge-

eigneten Lehr- und Prüfungsformate identifiziert und bestimmt. Nach abgeschlossener Akkreditierung erfolgte eine auf das Curriculum und die Bedürfnisse der Lehrenden angepasste hochschuldidaktische Fortbildung und ein moderierter regelmäßiger Austausch zwischen den Lehrenden. Letzterer dauert bis heute an und dient der zeitlichen Abstimmung der Module, der Prüfungsformate und der Organisation der Module im Projektformat. Die Hauptakteure dieses Prozesses waren die Fakultätsleitung, die in enger Abstimmung mit den Institutsleitern/-innen und der Hochschulleitung den Prozess steuerte und moderierte, die Lehrenden als Fachexperten/-innen und externe Berater/-innen aus dem Bereich der Hochschuldidaktik. Den Kern des Prozesses bildete die Curriculum Werkstatt, die in diesem Fall in einem zweimonatigen Zeitraum im Format eines Workshops an insgesamt sechs Tagen durchgeführt wurde. Zwischen den Arbeitsphasen in den Gruppen fand ein Austausch zwischen den Lehrenden, der Leitung und den Beratern/-innen statt, welcher eine Verständigung über die Umsetzung der einzelnen Arbeitsaufgaben sowie deren Konsequenzen für die Institutsstrukturen und unmittelbar betroffene Lehrende gewährleistete. Mit dem Ziel der wertschätzenden Lenkung und einem entsprechenden Umgang mit möglichen Reaktionen auf den Veränderungsprozess, wurden mit den betroffenen Personen Gespräche mit ausgebildeten Mediatoren geführt. Nach Rosner und Weinheller bedeutet

*„der Begriff Mediation [...] in etwa einen ‚Mittelweg einschlagen‘, ‚keiner Partei angehörend‘ oder schlicht ‚Vermittlung‘ [...]. Ziel der Mediation ist es, das kreative Potential unter der Oberfläche gegensätzlicher Auffassungen zutage zu fördern“* (Rosner & Weinheller, 2010, S. 25).

Anknüpfend an den bereits im Team der Lehrenden aufgekommenen Dialog, konnten so Themen und im Vorfeld eingenommene Positionen außen vor bleiben und die tatsächlichen Interessenlagen geklärt werden. Ergebnisse dieser Gespräche sind z. B. veränderte Studiengangs- oder Institutszuordnungen, die Aufnahme neuer Forschungsschwerpunkte, die Initiierung von Berufungsverfahren und moderierte Diskussionen bei sich verhärtenden kollegialen Konflikten.

Die Prozessmerkmale beziehen sich auf die Anwendung und Umsetzung aktueller hochschuldidaktischer Aspekte wie das Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) und die Reflexion der Lehrkonzeption (Kember, 1997). Darüber hinaus nimmt die Berücksichtigung der Fakultät als „Unternehmen“ mit Anspruchsgruppen und strategischen Zielen sowie der daraus resultierenden Veränderung der Struktur eine zentrale Rolle ein (Dubs, 2004). Die Betrachtung der Lehrenden als Verantwortliche für die Lehre und Forschung ergänzt den Handlungsrahmen.

Neben der erfolgreichen Akkreditierung ohne Auflagen und der Weiterführung bzw. der strategischen und strukturellen Verankerung des Modells als Sollprozess für die Entwicklung weiterer Studiengänge in der Fakultät und der Untersuchung des Aspektes der Nachhaltigkeit gilt es in diesem Kontext einen ersten Überblick über den Prozess und seine Wirkung aus Sicht der Lehrenden, der Leitung und der Studierenden zu geben. Erste Ergebnisse einer entsprechend angelegten Erhebung sollen im nächsten Kapitel benannt werden.

### **3 Empirische Analyse**

Für die empirische Untersuchung der durch die Curriculum Werkstatt wahrgenommenen Veränderung wurde eine Kombination verschiedener Methoden gewählt, welche mit dem von Denzin (1970) eingeführten Begriff der Triangulation gekennzeichnet werden kann. Diese soll im Folgenden hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Funktion illustriert und anschließend um die Skizzierung erster Befunde ergänzt werden.

#### *3.1 Methodisches Design*

Im Sinne Denzins (1970) wurde sowohl eine „Daten-Triangulation“ als auch eine „Methoden-Triangulation“ durchgeführt. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angedeutet, wurde die Daten-Triangulation durch Einbeziehung verschiedener Probanden/-innen(-gruppen) realisiert, deren jeweilige Perspektive als relevant zur Analyse des Untersuchungsinteresses erachtet wurde. Die methodologische Triangulation erfolgte in Form einer Between-Method-Triangulation durch Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren. Da die Auswertung der quantitativen Daten zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist und mit diesem Beitrag das Ziel einer möglichst umfassenden Herausarbeitung der subjektiven Wahrnehmungen am Curriculum-Werkstatt-Prozess beteiligter Akteure/-innen verfolgt wird, soll im Folgenden der qualitative Teil der Studie fokussiert werden. Dieser wurde auf Basis leidfadengestützter Experteninterviews realisiert, da der nur relativ wenige Items umfassende Leitfaden offen für individuelle Relevanzsetzungen der interviewten Personen ist und gleichzeitig ein Maß an Strukturierung gewährleistet, das bis zu einem gewissen Grad eine vergleichende Betrachtung der interviewten Personen ermöglicht (Mayer, 2004). Die generierten Interviewleitfäden umfassten jeweils Items zum Prozessverlauf sowie zur Bewertung des Prozessergebnisses. Bei der Befragung der Leitung wurde ein weiterer Schwerpunkt auf eine Kontextualisierung in Hinblick auf die zu-



grunde gelegten Kriterien des Modells sowie auf eine mögliche Weiterentwicklung des Ansatzes und eine potenzielle Übertragbarkeit auf andere Studiengänge gelegt.

### *3.2 Durchführung der Befragung*

Die realisierte Stichprobe der qualitativen Erhebung umfasst insgesamt 14 Professoren/-innen sowie vier Personen, die in leitender Position am Prozess mitgewirkt haben. Sämtliche Lehrenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung als Professoren/-innen an der Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme der Fachhochschule Köln beschäftigt und unterrichteten im reakkreditierten Maschinenbaustudiengang. Die Dauer der Fakultätszugehörigkeit differiert unter den Befragten zwischen einem und 25 Jahren, die der Lehrerfahrung zwischen einem und 41 Jahren.

Aus dem Bereich der Leitung wurden die Vizepräsidentin für Lehre und Studium der Fachhochschule Köln, die zum Zeitpunkt des Reakkreditierungsprozesses amtierende Prodekanin und der Dekan der Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme befragt. Zusätzlich wurde ein externer Berater, der den Prozess als Vertreter der Hochschuldidaktik begleitet hat, interviewt.

Die Interviews mit den Lehrenden wurden nach vorheriger Terminvereinbarung zwischen Januar und Februar 2013 durch die damalige Prodekanin im Beisein einer wissenschaftlichen Hilfskraft der Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme geführt. Die Befragung der Leitung erfolgte im Januar 2015 durch eine wissenschaftliche Hilfskraft. Alle Interviews erfolgten in Form mündlicher Face-to-Face-Einzelinterviews und wurden – nach vorheriger Zustimmung der Befragten – aufgezeichnet und anschließend anonymisiert ausgewertet. Die Untersuchungsteilnahme erfolgte freiwillig und wurde nicht vergütet. Mit Ausnahme eines Interviews fanden alle Interviews innerhalb der Arbeitszeit der Interviewten statt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 32 Minuten, wobei das kürzeste 20 Minuten in Anspruch nahm und das längste 58 Minuten. Aus dem umfangreichen Datenmaterial, das auf diese Weise generiert werden konnte, sollen im Folgenden jene Aspekte herausgegriffen werden, die zentral erscheinen, um die Effekte der Curriculum Werkstatt zu beschreiben.

### 3.3 Darstellung der Ergebnisse

In Hinblick auf die den qualitativen Teil der Untersuchung leitende Fragestellung, inwiefern sich aus Sicht der Lehrenden und der Leitung durch den Prozess Veränderungen ergeben haben, lässt sich zunächst festhalten, dass alle Befragten signifikante Differenzen zwischen der Situation vor und nach dem Prozess wahrnehmen. Diese werden in erster Linie in verbesserten Kommunikationsstrukturen und einem verstärkten und offeneren Austausch unter den Lehrenden an der Fakultät gesehen:

P1: *„Dass die Kollegen mehr kommunizieren untereinander, das merkt man schon. (...) Und einfach dass da eine bestimmte Bekanntheit der Kollegen ist. Und dass man einfach Dinge (...) eher regeln kann.“*, (Z. 165ff.).

P4: *„Die Kommunikation und das positive Miteinander aller Kollegen – und zwar wirklich aller in der Fakultät – hat einen sehr positiven Sprung nach oben gemacht.“* (Z. 179f.).

P10: *„Auch weil ich die anderen Kollegen jetzt kenne, ist ein anderer Kontakt möglich, sodass wir viel offener miteinander umgehen.“*, (Z. 360ff.).

Als besonders positiv wird dabei eine durch die Curriculum Werkstatt angestoßene Verbesserung der fakultätsinternen Teamstruktur hervorgehoben:

P2: *„Aus meiner Sicht hat sich über den Prozess die Fakultät verändert. Die ist wesentlich enger zusammengerutscht oder -gepackt. Und dadurch hat sich meine Gesamteinstellung zur Fakultät positiv verändert.“*, (Z. 151ff.).

P4: *„Ja, und der Hauptgedanke, und das ist das Herausragende für mich, war eigentlich auch, dass wir es geschafft haben, in der Fakultät diesen Fakultätsteamgedanken umzusetzen. Also, diese gleichen Ideen und kommunizieren – und zwar kritisch, aber miteinander kommunizieren und nicht gegeneinander. (...) Ich glaub‘, das kann man auch heute weiterhin ganz gut sehen. Das setzt sich dann ja auch heute weiter in der Fakultät fort.“*, (Z. 117ff.).

P5: *„Also, als positiv sehe ich natürlich das Zusammenwachsen der Player aus den verschiedenen Instituten.“*, (Z. 88ff.).

Die dargestellte Entwicklung wird von den Befragten v. a. im Vergleich zu der Situation vor dem Prozess als deutlicher Fortschritt beurteilt, da der vorherige

Zustand von einem Großteil der Interviewten – insbesondere in Hinblick auf den Austausch zwischen Instituten und Lehrenden – als problembehaftet angesehen wird:

P5: *„(...) doch mehr ein Gegeneinander- oder Institutsdenken gang und gäbe war, als ein gemeinsames Am-Strang-Ziehen. Das ist ja durch diesen Prozess geändert worden.“*, (Z. 91f.).

P10: *„Da hatte jeder Angst, dass / Das, was du sagst, kann man auch falsch auslegen, also Misstrauen zum Quadrat.“*, (Z. 278f.).

P12: *„Diese alten Fachbereiche, die haben, wenn ich das mal so sagen kann, teilweise mit Anwälten kommuniziert und wir haben angefangen miteinander zu reden.“*, (Z. 156f.).

In diesem Zusammenhang wird neben institutsseparierenden Konstellationen auch auf grundsätzliche Kommunikationsprobleme zwischen Professoren/-innen sowie auf einen prinzipiell eher geringeren Kontakt unter Hochschullehrenden verwiesen:

P3: *„(...) da habe ich jedenfalls eine Menge gelernt überhaupt über das Ganze. Über dieses ganze Ticken der Fakultät und des Studiengangs. (...) Und auch so wie die Kollegen ticken. (...) sonst sieht man die ja höchstens mal in der Mensa.“*, (Z. 141ff.).

P4: *„Das ist immer das Problem der Professoren. Das sind immer einzelne Könige in ihrem Königreich. Am besten mit einer Mauer drumherum und die haben wir, meine ich, abgerissen.“*, (Z. 186ff.).

Lediglich zwei Lehrende lassen eine weniger kritische Sicht der vorherigen Situation erkennen, welche sie jedoch nicht auf die gesamte Fakultät beziehen, sondern ausschließlich auf einzelne Personen bzw. Institute reduzieren:

P7: *„Und zwar aus dem Grund auch, weil ja im [Institut 1; nachträglich anonymisiert] zum Beispiel oder auch im [Institut 2; nachträglich anonymisiert] (...) zu anderen Instituten eine Zusammenarbeit da war und da kann man jetzt nicht sagen, dass sich das irgendwie verbessert hätte. Ich war ja auch lange im Fakultätsrat. Von daher konnte ich sowieso schon viele Leute.“*, (Z. 137ff.).

P12: *„Für das Institut hat es keine Bedeutung, da das Institut aus [Herrn X; nachträglich anonymisiert] und mir besteht. Nein, das stimmt nicht. [Herr Y; nachträglich anonymisiert] gehört auch zum Institut. [Herr X; nachträglich anonymisiert], [Herr Y; nachträglich anonymisiert] und ich sind das Institut. Und wir arbeiten seit Jahren eng zusammen – arbeitsteilig.“*, (Z. 308ff.).

Wie aus den angeführten Textpassagen ersichtlich, nehmen die zitierten Lehrenden in Bezug auf die genannten Faktoren eine verhältnismäßig geringe bzw. keine Bedeutung des Prozesses wahr. Damit vertreten sie jedoch eindeutig Randpositionen, da das Ausmaß der Entwicklung von sämtlichen anderen Befragten überaus hoch eingestuft wird:

P6: *„Ja, also dieser Unterschied vom letzten Jahr zu diesem Jahr ist schon markant.“*, (Z. 167).

P14: *„(...) dass das doch einen gravierenden Schritt im gegenseitigen, wechselseitigen, offenen Austausch über die Lehre darstellte, (...)“*, (Z. 422f.).

Neben einer veränderten Situation an der Fakultät illustrieren fast alle Lehrenden eine deutliche Modifizierung des Studiengangs. So wird von einer inhaltlichen Neuausrichtung sowie einer Vernetzung der einzelnen Module berichtet. Beides wird fast durchweg als positiv beschrieben, als Voraussetzung einer erhöhten Identifikation mit dem eigenen Studiengang definiert und in Zusammenhang mit einer koordinierten Approximation der einzelnen Fachgebiete in Hinblick auf den Gesamtstudiengang gesehen:

P2: *„Das ist mein Studiengang (...). Da stehe ich jetzt hinter.“*, (Z. 175ff.).

P12: *„Die Leute sehen, dass sie Verantwortung tragen. Und nicht, dass sie sagen: ‚Ich hab mein Fachgebiet und wissen Sie, den Mohrschen Spannungskreis, den muss man halt gebracht haben.‘ Diese Unreflektiertheit ist nicht weg, aber sie ist ein bisschen zurückgetreten (...)“*, (Z. 259ff.).

Die Anpassung des Studiengangs wird zwar von fast allen Befragten positiv gesehen, in Anbetracht der resultierenden Neuerungen jedoch teilweise auch als ernst zu nehmende Herausforderung erlebt:

P8: *„Ich hab diese Physik für Maschinenbauer zehn Jahre lang gemacht. (...) Und wie da der Apfel vom Baum fällt, das weiß ich jetzt. (...) Und sich inhaltlich auch neu aufstellen zu müssen, das ist schon nicht ganz so einfach. Also, das ist*

*eine Sache, die mich im Moment auch viel beschäftigt. Ich weiß gar nicht, ob ich das so hinbekomme. (...) Ich habe eine völlig neue Veranstaltung auch im Master. Da muss ich mich erst einmal wieder hineindenken. Das sind so Sachen, die habe ich vor 30 Jahren irgendwann einmal gelernt.“, (Z. 333ff.)*

Lediglich ein Lehrender äußert sich negativ über einzelne Aspekte der vorgenommenen Revision und prognostiziert aus der Flexibilisierung des Studienverlaufs resultierende Probleme:

P13: *„Ich bin überzeugt, dass das eine Gefahr ist. Dass wir zum Beispiel das Grundstudium nicht von dem Hauptstudium getrennt haben.“, (Z. 463f.).*

Von allen anderen Professoren/-innen, die sich in der Befragung zu diesem Aspekt geäußert haben, wird die Offenheit des neuen Studiengangs jedoch eindeutig als Pluspunkt gekennzeichnet. Als besonders positiv werden dabei die erweiterten Möglichkeiten zur Implementierung praxis- und projektorientierter Elemente hervorgehoben. Diese werden sowohl für Studierende als auch für Lehrende als vorteilhaft beschrieben und sollen zudem eine verbesserte Schnittstelle zur Industrie gewährleisten:

P3: *„Was mir überhaupt in dem Curriculum sehr gut gefallen hat, war oder ist und war die Praxisorientierung oder das Projektbasierte. (...) Das war im Grunde das Erste, wo ich sagte: ‚Das passt irgendwie viel besser, wie man eben den Stoff auch vermitteln kann.‘ (...) Und dann kommt dann auch die Schnittstelle zur Industrie ja viel deutlicher zum Tragen. Weil man dann auch ganz gezielt Projekte bearbeiten kann, die die Industrie auch interessant findet.“, (Z. 197ff.).*

P8: *„Diese projektorientierte Arbeit – das hat verschiedene Aspekte. Einen Aspekt, den ich erwartet hätte: Dass das ein effektives Lernen ist. Und die Projektwoche zum Beispiel – also, es geht um die Unterstützung. (...) hat sich herausgestellt, dass ich in der Projektwoche durch die Studenten, die wir hatten, gar nicht so viel Stress mit Projekten hatte.“, (Z. 387ff.).*

Ein nicht unerheblicher Teil der Interviewten gibt zwar an, bereits vor Beginn des Prozesses projektorientiert gelehrt zu haben, doch auch diese Lehrenden scheinen von den fachwissenschaftlichen Inputs profitiert zu haben:

P4: *„Und was sehr wichtig war, die Information zu der Bewertung. Wie ich das auch bewerte, wie ich das einbinde als Voraussetzung mit Klausurorientierung. Das war vorher sehr vage gewesen – wie im Nebel für mich. Weil da hat man so etwas gemacht und war sich nicht sicher, ob das optimal war.“, (Z. 158ff.).*

Auch über die verstärkte Einbindung von Praxisanteilen und Projekten hinaus benennt ein Großteil der befragten Professoren/-innen eine Veränderung der eigenen Lehrorientierung, die sich in einer Sensibilisierung für moderne Lehrformate manifestiert und v. a. als Resultat der hochschuldidaktischen Begleitung des Prozesses thematisiert wird:

P4: „(...) *die modernen Medien nehm‘ ich natürlich gerne an. Und übertrage sie auch gerne.*“ , (Z. 134f.).

P5: „*Dass die Vorlesung nicht das Allheilmittel ist, war mir klar, aber mir wurde im Laufe des Prozesses sehr deutlich, welche didaktischen Alternativen es gibt – vor allem weshalb. Da hat der Prozess schon viel zum eigenen Lernen beigetragen.*“ , (Z. 169ff.).

L2: „(...) *nach dem Feedback, das wir bekommen haben, war das dann auch so, dass die gesagt haben: ‚Wir haben jetzt zum ersten Mal richtig über die Lernprozesse der Studierenden gesprochen und kriegen dadurch eine andere Perspektive auf das, was in der Lehre passiert.‘*“ , (Z. 165ff.).

Insgesamt fällt auf, dass – mit Ausnahme des bereits zitierten Lehrenden, der die Flexibilisierung des Studienverlaufs problematisch betrachtet – alle Befragten die wahrgenommene Veränderung sehr positiv bewerten. Dies zeigt sich u. a. auch in dem vielfach geäußerten Wunsch nach einer Weiterführung des bisher Erreichten und einer Erweiterung des Adressatenkreises:

P2: „(...) *dass aus den positiven Erfahrungen weiterzuarbeiten ist. (...) Und es soll so weitergehen.*“ , (Z. 226ff.).

P10: „*Wir waren ja nur ein paar. Wir waren ja jetzt nicht viele. Das heißt, wie können wir das den anderen jetzt beibringen, dass die das übernehmen, aber auch gegebenenfalls dass man die noch dazu gewinnt, um einfach zu gucken, haben die vielleicht auch noch andere Ideen?*“ , (Z. 321ff.).

L1: „(...) *ist ein so beispielgebender Prozess, dass wir ihn jetzt eigentlich flächendeckend in allen Studiengängen vorgeben.*“ , (Z. 41ff.).

Der in dem zuletzt genannten Zitat angedeutete Umstand, dass in die bisherige Umsetzung des Ansatzes der Curriculum Werkstatt lediglich die Lehrenden des reakkreditierten Maschinenbaustudiengangs, nicht aber die sonstigen Mitarbeiter der Fakultät 9 einbezogen wurden, wird von einigen Befragten als potenzielles

Problem in Bezug auf die Aufrechterhaltung und Weiterführung des bisher erzielten Ergebnisses thematisiert:

P5: *„Der Anfang war gut, aber wie gesagt, dadurch dass ich das Gefühl hatte, dass von den 45 Kollegen nur die Hälfte an der strategischen Ausrichtung teilnahm und die anderen, die zum Teil auch die Arbeit machen, gar nicht dabei waren, muss da noch etwas getan werden, dass das wirklich bei allen ankommt.“*, (Z. 140ff.).

Mit Blick auf die Situation zum Zeitpunkt der Erhebung kann allerdings festgehalten werden, dass die wahrgenommene Veränderung trotz des mehr als neun Monate zurückliegenden Abschlusses des Reakkreditierungsprozesses als andauernd gekennzeichnet wird:

P10: *„Das ist bis heute geblieben in allen Instituten, dieser positive Effekt.“*, (Z. 306f.).

L3: *„(...) oder es ist jetzt schon zu bemerken, dass die Lehrenden sich unter dem Etikett der Curriculum Werkstatt weiter treffen. Also, die Curriculum Werkstatt lebt weiter als Teamkonstrukt und die entsprechenden Strukturen und Prozesse werden kontinuierlich angepasst und richten sich an dem Studiengang aus.“*, (Z. 20ff.).

#### **4 Diskussion**

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der auf Basis der rezipierten Theoriekonstrukte entwickelte Ansatz der Curriculum Werkstatt sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch aus Sicht der Leitung zu deutlichen Veränderungen geführt hat. Diese werden v. a. in optimierten Kommunikationsstrukturen, einem offeneren Austausch unter den Lehrenden, einer verbesserten Teamkonstellation, einer inhaltlichen Neuausrichtung des reakkreditierten Studiengangs, einer Vernetzung der Module und einer Sensibilisierung für moderne Lehrformate gesehen. Wie anhand exemplarischer Interviewpassagen dargestellt werden konnte, werden die Veränderungen fast ausschließlich positiv beurteilt. Lediglich die Flexibilisierung des Studienverlaufs wird von einem Lehrenden für nicht sinnvoll erachtet. Insgesamt legt die Analyse der Interviews somit den Schluss nahe, dass der Ansatz der Curriculum Werkstatt ein vielversprechendes Modell zur Implementierung kompetenzorientierter Curricula darstellt.

Die Wahl des leitfadengestützten Experteninterviews als Erhebungsmethode hat sich unserer Meinung nach als geeignet erwiesen, um die subjektive Wahrnehmung der Befragten zu erfassen. Allerdings lassen sich auch grundsätzliche Nachteile erkennen, die im Wesentlichen mit den generellen Einschränkungen qualitativer Untersuchungsinstrumente übereinstimmen. Zu nennen ist hier die Beschränkung auf eine verhältnismäßig kleine Stichprobe, der Verzicht auf genaue Quantifizierungen, die nur eingeschränkt gegebene Vergleichbarkeit der Ergebnisse, die begrenzte Möglichkeit zur Einordnung der Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang (Lamnek, 2005), die nur schwer zu kontrollierenden Interviewereffekte (Bortz & Döring, 2006) sowie das Risiko, dass Befragte die Effekte des Modells im Sinne der sozialen Erwünschtheit (Schnell, Hill & Esser, 2008) positiver beurteilt haben könnten, als sie diese tatsächlich empfunden haben. Da jedoch auch unabhängig von der konkreten Datenerhebung ein enger Kontakt zu der untersuchten Fakultät besteht, kann auf Basis einer Betrachtung des Gesamtzusammenhangs konstatiert werden, dass sich die von den Professoren/-innen geäußerten Veränderungen in der Realität in vielfältigen Zusammenhängen beobachten lassen.

Um zusätzliche bzw. darüber hinausgehende Dimensionen der Wirkung des Modells zu untersuchen, sollen im weiteren Verlauf der Analyse die Ergebnisse der bereits erwähnten quantitativen Erhebung hinzugezogen werden. Diese basiert auf einer Fragebogenstudie, die in Anlehnung an das von Gebhardt (2012) entwickelte Lernkulturinventar (LKI) konzipiert wurde, und die pädagogisch interaktionale Lernkulturdimension fokussiert. Auf diese Weise konnten neben elf weiteren Lehrenden des reakkreditierten Maschinenbaustudiengangs erneut die 14 bereits interviewten Professoren/-innen und 398 Studierende anonymisiert befragt werden. Um vergleichende Analysen zu ermöglichen, wurden die Fragebögen zusätzlich an acht weitere Lehrende der Fakultät für Anlagen, Energie- und Maschinensysteme verteilt, die keine Veranstaltungen im reakkreditierten Maschinenbaustudiengang anbieten und somit nicht an der bisherigen Implementierung des Kölner Modells beteiligt waren. Hier gilt es zunächst anhand der bestehenden Daten in weiteren Auswertungen zu überprüfen, inwieweit sich die skizzierten Tendenzen der qualitativen Erhebung bestätigen lassen und welche Ergebnisse sich aus den ergänzenden Kategorien der Fragebogenerhebung ziehen lassen. Zudem sind aus einer forcierteren Betrachtung weiterer, in diesem Beitrag noch nicht thematisierter Bereiche der qualitativen Untersuchung weitere Rückschlüsse hinsichtlich relevanter Modellkriterien und potenzieller Optimierungsmöglichkeiten zu erwarten.



## Literatur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dubs, R. (2004). *Einführung in die Managementlehre*. Bern: Haupt.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Change Management in der Hochschullehre. Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 27(3), 3-15.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen. Entwicklung eines Lernkulturinventars und Analyse lernkultureller Phänomene*. Abgerufen von [http://verdi.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/4016/\\$FILE/dis4016.pdf](http://verdi.unisg.ch/www/edis.nsf/SysLkpByIdentifizier/4016/$FILE/dis4016.pdf)
- HRG (Hochschulrahmengesetz) (1999). *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18)*, zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). Abgerufen von <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>
- Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung. Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tramp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 28-43). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kern, D. E., Thomas, P. A. & Hughes, M. T. (2009). *Curriculum Development for Medical Education. A Six-Step Approach*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayer, H. (2004). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München, Wien: Oldenbourg.
- Rosner, S. & Winheller, A. (2012). *Mediation und Verhandlungsführung. Theorie und Praxis des wertschöpfenden Verhandels – nicht nur in Konflikten. Systematische Organisationsberatung und Aktionsforschung*. München, Mering: Hampf.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz*. Abgerufen von [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf)
- Schaper, N. (2013). *Die Sicht der Bildungsforschung auf Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. Vortrag anlässlich der HRK Projekt nexus Zwischenbilanztagung „Wissen und Können: Kompetenzziele, Lernergebnisse und Prüfungen studierendenzentriert formulieren und gestalten“*. Abgerufen von [http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-22-Zwischenbilanztagung\\_2013/Plenarveranstaltungen/Impulsvortrag\\_-\\_Schaper.pdf](http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-22-Zwischenbilanztagung_2013/Plenarveranstaltungen/Impulsvortrag_-_Schaper.pdf)
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Thumser-Dauth, K. & Öchsner, W. (2008). Schlüsselqualifikationen inklusive: Entwicklung kompetenzorientierter Curricula. Curriculumentwicklung am Beispiel des Studiengangs Humanmedizin. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Griffmarke J 2.13). Berlin: Raabe.
- WR (Wissenschaftsrat) (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates.

## **Teil D: Ebene der Organisation**

# Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium

*Wilfried Müller*

## 1 Problemstellung: Innovationsprozesse von Lehre und Studium

Die im Juni 1999 von 29 europäischen Bildungsministern/-innen unterzeichnete „Bologna-Erklärung“ beinhaltet anspruchsvolle Ziele: Bis zum Jahre 2010 sollte ein zweistufiges System mit leicht vergleichbaren Studienabschlüssen und Leistungspunkten nach dem ECTS-Modell eingeführt werden. Auf der Basis dieser „systemischen“ Ziele sollte ein europäischer Hochschulraum entwickelt und hierfür die Mobilität der Studierenden und Lehrkräfte vergrößert, die Kooperation in der Qualitätssicherung intensiviert und die europäische Dimension in der Hochschulausbildung gestärkt werden. Wichtige Ziele wie die „Arbeitsmarktbe-fähigung der Absolventen“ (Employability) mit der Orientierung auf kompetenzorientiertes Lehren und Lernen und „studierendenzentriertes Lernen“ (student centered learning) wurden erst auf den Folgekonferenzen verabredet (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2015).

Diese Ziele sind jedoch in der Breite der deutschen Hochschulen nicht vollständig erreicht, und ihre Umsetzung hat vor allem viel länger als ursprünglich geplant gedauert. Um nur wenige Beispiele zu nennen: Die Arbeitsmarktlage der universitären Bachelor-Absolventen ist zwar gut, aber die Mehrzahl dieser Absolventen kritisiert eine unzureichende Vorbereitung auf praktische Tätigkeiten (Woisch, Willige & Grütz-macher, 2014, S. 6); die internationale Mobilität deutscher Studierender ist zwar gestiegen, aber die Mobilität innerhalb der Bachelor-Programme hat sich nicht vergrößert, weil Auslandsaufenthalte häufig erst nach dem Bachelor-Abschluss realisiert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014). Dass das deutsche Hochschulsystem mit diesen Umsetzungsschwächen in Europa keine Ausnahme ist, darf kein Trost sein. Vor diesem Hintergrund haben Bildungsforscher/-innen grundlegende neue Ansätze der Entwicklung von Lehre und Studium gefordert und hierzu erste innovationstheoretische und hochschuldidaktische Konzepte vorgelegt (z. B. Jenert, 2012, Brahm & Jenert, 2013 und Euler, 2013).

Auf die Diskussion der innovationstheoretischen Grundannahmen dieses Ansatzes werde ich mich im folgenden Text konzentrieren und Innovationsprozesse an deutschen Universitäten mit dem analytischen Konstrukt der inneruniversitären „*Akteurskonstellation*“ (Schimank, 2010) beschreiben. Zur Minderung der Komplexität verzichte ich auf die Beschreibung der Interaktionen von forschungs- und lehrbezogenen Handlungskonstellationen. Im zweiten Abschnitt begründe ich die Annahme, dass deutsche Hochschulen eine „besondere Organisation“ (Musselin, 2007) mit einer Einheit von zentralen Strategien der „Organisation“ Hochschule und dezentral gepflegten Normen und Werten der wissenschaftlichen Akteure darstellen. Vor diesem Hintergrund werde ich im dritten Abschnitt „*interessengeleitetes Handeln*“ als dominanten Handlungstypus in universitären Zielfindungs- und Entscheidungsprozessen dieser „besonderen Organisation“ beschreiben und danach im vierten Abschnitt Innovationsprozesse an Hochschulen mit dem soziologischen Konstrukt der „Akteurskonstellation“ (Schimank, 2010) analysieren. Im fünften Abschnitt wage ich auf der Basis einer zugespitzten Bewertung der Verlaufsformen der beschriebenen Prozesse, vier Empfehlungen zu einer zielorientierteren Gestaltung der Innovationsprozesse in Lehre und Studium zu geben.

- Im Mittelpunkt dieses Textes stehen die organisatorischen Prozesse von Studienreformaßnahmen an *deutschen Universitäten*, da an diesen der *institutionelle* Charakter als Folge der größeren Forschungsrelevanz stärker als an den Fachhochschulen ausgeprägt ist. In diesem Rahmen konzentriere ich mich auf *inneruniversitäre* Akteurskonstellationen und berücksichtige nicht die Politik der jeweiligen staatlichen Wissenschaftsadministrationen, weil damit die inhaltliche Komplexität für den zur Verfügung stehenden Seitenumfang dieses Artikels zu groß werden würde. In diesem Sinne wird auch nicht die Reform der Lehrerbildung im Zuge des Bologna-Prozesses berücksichtigt, denn in diesem Feld werden Zielsetzungen, inhaltliche Schwerpunkte und Verlaufsformen der Studienreform stark durch staatliche Bildungspolitik geprägt. Die Rolle von Hochschulräten streife ich nur am Rande.
- In diesem Text verarbeite ich z. T. meine Erfahrungen als Rektor einer Universität, Vize-Präsident der deutschen Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Hochschulberater. Sofern empirische Untersuchungen zu hochschulstrukturell relevanten Themen, insbesondere der Bologna-Reform vorliegen, greife ich auf diese Literatur zurück. Generell nutze ich in meiner Argumentationsführung theoretische Konstrukte der sozialwissenschaftlichen Organisations- und Hochschulforschung.

## 2 Hochschulen als Einheit von Institution und Organisation

Die allgemeinen Ziele *hochschuldidaktisch orientierter Hochschulentwicklungs-konzepte* bestehen im Wesentlichen darin, dem Prozess der Studienreform an den Hochschulen ein höheres Maß an Rationalität zu verleihen und – mit der Stoßrichtung einer größeren *Nachhaltigkeit* – einen kohärenten Bezugsrahmen für praktische Studienreformaßnahmen und die Gewinnung von Erkenntnissen zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium zu entwickeln (insbesondere Euler, 2013). Im Zentrum dieses speziellen Konzeptes steht eine „ganzheitliche Studienreform“ auf der Basis einer systematischen Verbindung von aufeinander bezogenen und einander wechselseitig unterstützenden Reformen a) der Lehr- und Lernumgebungen der einzelnen Lehrveranstaltungen, b) der Curricula der Studienprogramme und c) diese unterstützenden strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der entsprechenden Organisationen (siehe hierzu auch Brahm & Jenert, 2013). Aus diesen Anforderungen resultieren auch besondere Erwartungen an das Innovationsmanagement der Hochschulen: Für eine nachhaltige Studienreform ist die kontinuierliche Kooperation der verschiedenen am „Change Management“ beteiligten Rollen eine zentrale Voraussetzung (Euler, 2013; Jenert, 2012).

### 2.1 Zur partiellen Organisationswerdung der deutschen Hochschulen

Die Ansprüche einer „ganzheitlichen Studienreform“ halte ich für erstrebenswert, aber für praktisch-politisch nur schwer realisierbar. Denn die deutschen Hochschulen sind keine „vollständigen Organisationen“, sondern widerspruchsvolle Einheiten von „Organisation“ und „Institution“: Während Organisationen sich –bei allen Unterschieden –durch eine hohe Verpflichtung ihrer Mitglieder auf die Erfüllung der zentralen strategischen Ziele auszeichnen, orientieren sich Institutionen an mit normativer Geltung ausgestatteten Normen und Werten ihrer Mitglieder (Kehm, 2012).

Die deutschen Hochschulen haben zwar seit den grundlegenden Reformen der späten neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts (Autonomiezuwachs bei gleichzeitiger Stärkung der Hochschulleitungen, vor allem in Personal- und Haushaltsangelegenheiten, und Einrichtung von Hochschulräten) einen Prozess der Organisationswerdung hinter sich (Kehm, 2012, S.19), aber sie sind weiterhin aufgrund ihres inhärenten Charakters als Institution „besondere Organisationen“ (Musselin, 2007). Die oberen und mittleren Leitungsorgane haben weiterhin nur begrenzte Steuerungsmöglichkeiten, da im Alltagshandeln der Forschenden und Lehrenden bestätigte Normen (z. B. das Prinzip der Kollegialität) und

grundlegende Werte (vor allem Wissenschaftsfreiheit) universitäre Entscheidungen stark beeinflussen. Bogumil et al. (2013) sprechen zu Recht von einer *hybriden Governance-Struktur* zwischen Management- und Selbstverwaltungsmodell.

## 2.2 Besonderheiten der Organisation von Lehre und Studium

Das Aufeinandertreffen von Zielen der Organisation, präsentiert von den Präsidien, z. T. der zentralen Verwaltung einerseits und den Normen und Werten der Fachwissenschaftler/-innen andererseits ist im Bereich Lehre und Studium hochschulpolitisch brisant, weil hier die organisationalen Elemente stärker als in der Forschung ausgeprägt sind.

Anders als Forschungszusammenhänge, die weitgehend auf freiwilliger Mitgliedschaft der Wissenschaftler/-innen beruhen, haben Lehre und Studium in der Organisationsform „Studiengang“ eine hochschulrechtlich stabile Form. Die Gremien der Fakultät bzw. des Fachbereichs sind für die Entwicklung der Curricula, die Lehrveranstaltungsplanung und die Einhaltung der Prüfungsanforderungen durch Lehrende und Studierende verantwortlich. Für eine erfolgreiche Akkreditierung müssen darüber hinaus die Ziele, das Konzept, die Implementation (u. a. Ressourcen) und das Qualitätsmanagement des Studienprogramms dargelegt werden (AQUIN, 2015). Erst mit diesen von den Gremien beschlossenen Dokumenten (einschließlich eines Modulhandbuchs) können Studiengänge eingerichtet und deren Prüfungsordnungen je nach Gesetzgebung der deutschen Bundesländer vom Präsidium der Hochschule (auf der Grundlage einer durch das Wissenschaftsministerium genehmigten Rahmenbestimmung), vom Hochschul- und Stiftungsrat oder vom zuständigen Wissenschaftsministerium genehmigt werden. In den meisten Bundesländern ist die erfolgreiche Akkreditierung durch eine anerkannte Agentur, zumindest der Antrag auf Akkreditierung eine rechtlich bindende Voraussetzung für die Genehmigung.

Im Studiengang bezieht sich die Wissenschaftsfreiheit des einzelnen Wissenschaftlers nicht auf die Gestaltung des vollständigen Curriculums (hierfür sind Organe und Gremien der Universitäten verantwortlich), sondern nur auf die Gestaltung der eigenen Lehrveranstaltungen. Die rechtliche Grundlage für diese Einschränkung des wissenschaftlichen Gestaltungsspielraums ergibt sich sowohl aus dem Dienstrecht als auch der Hochschulgesetzgebung, die den Studierenden für die Zulassung zum Studium die Ausschöpfung der vorhandenen Ressourcen zusichert und vermittelt darüber ein für die Dauer ihres Studiums komplettes Studienprogramm und eine angemessene fachliche Betreuung zusagt.

Die aus Prüfungs- und Studienordnungen resultierenden Verpflichtungen für Lehrende tragen „organisationalen“ Charakter; während die Durchführung

der Lehrveranstaltungen im Rahmen der Curricula den Normen des Lehrkörpers unterliegt. Und für den sind die Standards seiner „scientific communities“ mindestens genauso wichtig wie die Ziele seiner Universität (Musselin, 2007). In der „besonderer Organisation“ Universität ist daher ein *kontinuierliches* Zusammenwirken zentraler und dezentraler Akteure nicht unmöglich, aber keine Selbstverständlichkeit.

Die Zielsetzungen der Repräsentanten von Organisation und Institution treffen im „Akademischen Senat“, dem zentralen Selbstverwaltungsgremien, quasi ein Universitätsparlament, aufeinander. Dieses Gremium, das sich aus Vertretern/-innen der Statusgruppen der Hochschullehrer/-innen (mindestens 51% der Sitze), des akademischen Mittelbaus, der Studierenden und des technischen und Verwaltungspersonal rekrutiert, hat in der überwiegenden Mehrzahl der deutschen Hochschulen das Recht zur Verabschiedung gesamtuniversitär relevanter Ziele und Rahmenordnungen. Nur in wenigen Bundesländern wird dieses Recht den Präsidien oder den Hochschulräten zugestanden.

### 3 Interessengeleitetes Handeln als dominanter Handlungstyp

In bestimmten organisatorischen Teilbereichen von Universitäten können die Leitungsorgane ihre Ziele im Rahmen der geltenden Gesetze durchsetzen, z. B. in der Verwaltung, während in anderen Teilbereichen, vor allem der selbstorganisierten Forschung sich das Handeln der Mitglieder an mehr oder weniger *verbindlichen* eigenen Normensystemen ausrichtet. In hochschulpolitischen *Zielfindungs- und Entscheidungsprozessen* dagegen orientiert sich der dominante Handlungstyp der Akteure weder ausschließlich an hierarchisch festgelegten Zielen und Regeln noch an Werten der forschenden und lehrenden Fachgemeinschaften, sondern am Typus des *interessengeleiteten Handelns* als rationaler Zielverfolgung auf der Basis status- oder fachbezogener Normen (Zündorf & Grunt, 1982, S. 21 ff; Schimank, 2010, S. 126 f). Die Hochschulleitungen haben zwar heute große Gestaltungsfreiheiten in Haushalts- und Personalangelegenheiten und können hierüber auch indirekt Einfluss auf Forschung und Lehre nehmen (vor allem über Ressourcenpolitik); in akademischen Angelegenheiten müssen sie grundsätzlich – wie Mitglieder aller Fach- und Statusgruppen – für ihre Vorstellungen politische Mehrheiten finden.

Die Dominanz des interessengeleiteten Handlungstyps hat gravierende Konsequenzen für den Verlauf universitärer Innovationen: Denn im Rahmen einer komplexen Gemengelage von differierenden und partiell übereinstimmenden Interessen von Präsidien, zentraler Verwaltung, Dekanaten und Statusgruppen-

und Fachrepräsentanten müssen grundsätzlich erst die *Voraussetzungen* für gemeinsames Handeln *durch Konsens- und Kompromissbildungen geschaffen* werden. Diese sind nicht schon durch einen gesetzlichen Ordnungsrahmen, zentrale Ziel- und Strategievorgaben oder gar die „Idee einer Universität“ gegeben! Offensichtlich unterscheiden sich Universitäten in der Bereitschaft und Fähigkeit ihrer Mitglieder, zu zentralen Fragen der Hochschulentwicklung Konsense und Kompromisse zu finden. So bestehen große Differenzen in den dominanten Normen- und Wertesystemen von Universitätsprofessoren/-innen im Hinblick auf die Unterstützung von Entscheidungsvorschlägen der Hochschulleitungen (Symanski, 2013, S.185 -259).

Dass Kompromisse in universitären Gremien tatsächlich geschlossen werden, liegt auch daran, dass in Universitäten die verschiedenen Entscheidungsebenen, Funktions- und Fachbereiche nicht nur nebeneinander existieren und miteinander konkurrieren, sondern auch wechselseitig voneinander abhängig sind und in bestimmten Feldern durch Kooperation voneinander profitieren, z. B. durch Inanspruchnahme erfolgreicher präsidialer Außenvertretung, durch gemeinsame Ressourcennutzung (z. B. Großrechner) und abgestimmte Aktivitäten in Forschung und Lehre etc. (z. B. interdisziplinäre Forschungs- und Lehrprojekte).

#### **4 Inneruniversitäre Akteurskonstellationen als Medium der interessengeleiteten Auseinandersetzung und Verständigung**

Interessenauseinandersetzungen zwischen einzelnen Akteuren und Akteursgruppen bestimmen in starkem Maße Zielsetzung, Tempo und Verlauf inneruniversitärer Innovationen. Es liegt daher die Frage nahe, welcher theoretische Ansatz für die Analyse universitärer Innovationen geeignet ist. Meines Erachtens bietet sich das in der Soziologie entwickelte theoretische Konstrukt der „*Akteurskonstellation*“ (Schimank, 2010)<sup>1</sup> an, weil Bündnisse und Koalitionen die grundlegenden universitären Zielfindungs- und Entscheidungsprozesse sehr prägen. Akteurskonstellationen werden durch das komplexe Ineinanderwirken unterschiedlicher Einflussgrößen konstituiert: durch formale Kompetenzzuweisungen und reale Einflussmöglichkeiten wichtiger Entscheidungsträger/-innen, durch Konflikte und Koalitionen einflussreicher Akteursgruppierungen sowie eher mikropolitisch motivierte Handlungen einzelner Akteure.

---

1 In der betrieblich orientierten Sozialforschung entspricht das theoretische Konstrukt der „betrieblichen Handlungskonstellation“ (Weltz und Lullies, 2011) den theoretischen Überlegungen Schimanks, denn Weltz und Lullies gehen bei betrieblichen Innovations- und Entscheidungsprozessen auch von handlungstheoretischen Prämissen aus.



Um die typischen Konflikte und Bündnisse in universitären Reformprozessen nachvollziehbar zu machen, möchte ich zunächst die Beziehungen zwischen *sich überlagernden zentralen und dezentralen Akteurskonstellationen* erläutern. Zur Verdeutlichung der Relevanz greife ich auf Beispiele aus der Bologna-Reform zurück. In den Handlungskonstellationen auf zentraler Ebene treffen bei gesamtuniversitären Studienreformen die jeweiligen Hochschulleitungen, in der Regel die für Studienreform verantwortlichen Vize-Präsidenten/-innen, Referenten/-innen für Lehre und Studium der zentralen Verwaltung und Mitglieder der Akademischen Senate sowie der zuständigen Senatsausschüsse, darunter häufig hochschulpolitisch aktive Dekane/-innen aufeinander. Diese Akteurskonstellationen sind selten über längere Zeiträume politisch stabil. Personenwechsel im Akademischen Senat und vor allem im Präsidium können völlig neue Konstellationen herbeiführen.

Insbesondere vor der Umsetzung komplexer gesamtuniversitärer Reformen – die Bologna-Reform ist ein besonders prägnantes Beispiel hierfür, weil alle universitären Fächer bis auf Jura und Medizin auf das neue System umgestellt werden mussten – müssen inneruniversitäre *Kompromisse* über Ziele und zentrale Maßnahmen in den für diese Reform wichtigen Akteurskonstellationen „*ausgehandelt*“ werden, bevor an die nächsten Umsetzungsschritte gedacht werden kann. In gewisser Weise gilt das auch für die Finanzierung von Reformen. In diesem Feld haben die Hochschulleitungen zwar relativ große Freiräume, müssen aber ihre Entscheidungen hochschulöffentlich begründen. Häufig setzen Präsidien oder Akademische Senate auch Arbeitsgruppen ein, die themenspezifisch wichtige Vorklärungen vorzunehmen und inneruniversitäre Kompromisse vorzubereiten haben (Kleimann, 2013, S. 818). Im Bologna-Prozess war die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses und darauf basierender Ziele der mehrdeutigen englischen Begriffe „employability“, „competence“ „learning outcomes“ von entscheidender Bedeutung für die dezentrale Umsetzung.

Da in fast allen Landeshochschulgesetzen Rahmenordnungen und grundlegende Zielbestimmungen für Lehre und Studium durch Beschlüsse der Akademischen Senate abgesichert sein müssen<sup>2</sup>, haben Präsidien für ihre Vorstellungen in diesem Gremium politische Mehrheiten zu gewinnen. In der Regel liegen zur Beschlussbildung Stellungnahmen von Fakultäts- und Fachbereichsräten vor. Diese betreffen vor allem einen für alle Studiengänge und insbesondere deren Kooperation untereinander (z. B. in Zwei-Fach-Studiengängen) verbindlichen Ordnungsrahmen (spezifische Ziele für Bachelor- und Masterabschlüsse, Regelstudienzeiten, Modulgrößen, Prüfungsformate, Wiederholbarkeitsregeln etc.).

---

2 In großen Universitäten sind Rahmenordnungen in der Regel auf Fakultätsebene verabschiedet worden.

Dieser hatte darüber hinaus in der Bologna-Reform die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz, 2010) und die der Akkreditierungsagenturen eingehalten werden. Da Lehrstile und Rollenverständnisse der Lehrenden sich fachspezifisch deutlich voneinander unterscheiden (Lübeck, 2010), achten Akteure mit dezentraler Perspektive, z. B. Dekane/-innen, in ihrer Bewertung zentraler Beschlussvorlagen stärker darauf, dass den Lehrenden in den Fächern ihrer jeweiligen Fakultäten und Fachbereiche große Gestaltungsspielräume und ausreichend Zeit zur „Aneignung“ der neuen Ziele gegeben werden.

Präsidien bereiten aus hochschulrechtlichen Gründen zwar Entscheidungen für die Akademischen Senate vor; die diese aber „verwässern“, vertagen oder ganz ablehnen können. Angesichts dieser Machtverteilung haben die meisten Präsidenten/-innen, die zu fast 100 % langjährige aktive Wissenschaftler/-innen waren, ein ambivalentes Verhältnis zu „ihren“ Akademischen Senaten – zumal sie von diesen, in der Regel nach Abstimmung mit den Hochschulräten ihrer Hochschulen gewählt und wiedergewählt werden müssen (Bielecki, 2012).

In den vielen fakultäts- oder fachbereichsbezogenen Akteurskonstellationen auf dezentraler Ebene wird dagegen um die konkrete Gestaltung der Curricula gerungen (inhaltliche Schwerpunkte, Aufteilung auf Pflicht-, Wahlpflicht und Wahlveranstaltungen, Verteilung der ECTS-Punkte, Prüfungsformale etc.), z. T. durchaus in Auseinandersetzung mit den allgemeinen Zielen und Rahmenvorgaben der jeweiligen Hochschule. Auch an diesen Handlungskonstellationen sind Akteure mit unterschiedlicher Positionen und Erfahrungen beteiligt: Mitglieder von Dekanaten, Vorsitzende von Prüfungsordnungs- und Studienreformausschüssen, aktive Studienreformer/-innen, auch aus dem Kreis der wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen und politisch aktive Studierende aus den studentischen Fachschaften oder Fakultäts- und Fachbereichsräten. Da Dekane/-innen nur in einer Minderheit deutscher Universitäten ihr Amt hauptberuflich ausüben, sind die dezentralen Akteurskonstellationen hochschulpolitisch besonders fragil. So können sich nach Dekanatswahlen neue Handlungskonstellationen einstellen, auch mit anderer Stoßrichtung in der Studienreform als vorher.

Für Tempo und Verlauf universitärer Innovationsprozesse ist es daher entscheidend, ob die Akteure in den jeweiligen Handlungskonstellationen langfristig stabile Kompromisse finden oder unklare Verhältnisse „zurück lassen“, z. B. zur Realisierung des Praxisbezuges der Bachelor-Programme oder zu den Prinzipien des Ordnungsrahmens (Modulgrößen, Prüfungsformate etc.). Nur wenn es zu einer Verständigung zu diesen wichtigen Themen zwischen den Akteurskonstellationen auf zentraler und dezentraler Ebene kommt, besteht eine gewisse Chance, flächendeckend in der ganzen Universität eine systematisch angelegte Studienreform mit kohärentem Zielsystem zu initiieren.

Eine Folge der geringen Stabilität inneruniversitärer Handlungskonstellationen besteht darin, dass die in Grundsatzdebatten der akademischen Gremien erreichte Einigung über Ziele, Standards und erste Maßnahmen keineswegs lange halten muss. In der Phase der fachspezifischen Umsetzung beginnt die inneruniversitäre Diskussion der auf zentraler Ebene formulierten Ziele häufig erst richtig, weil jetzt vielen Lehrenden und Lernenden die konkreten Konsequenzen für Lehre und Studium ihrer Fächer klar werden. Die Konsequenz liegt auf der Hand: Die Zahl der Unwilligen nimmt zu, und die in der Anfangsphase erzeugte Dynamik verliert ihren „Schwung“.

So waren die studentischen Proteste des Jahres 2009 – auch wenn sie häufig als Grundsatzkritik der politischen Intention der Bologna-Reform gedacht waren – im Wesentlichen eine Antwort auf die Kleinteiligkeit der neu eingeführten Module und die daraus resultierende starke Vermehrung der Prüfungszahl. Da auch viele Hochschullehrer/-innen mit einigen inhaltlichen und den meisten systemischen Zielen des Bologna-Prozesses nicht einverstanden waren (Brändle & Wendt, 2014), entwickelte sich an vielen Universitäten als Folge der politischen Proteste eine neue Grundsatzdebatte – allerdings mit der Chance für die Universitäten, begangene Fehler zu korrigieren.

Der große Bedarf an Wiedereröffnung von Grundsatzdebatten in der Verallgemeinerungsphase des Bologna-Prozess resultierte auch daraus, dass diese ausdrücklich als „europäisch“ gekennzeichnete Studienreform in Deutschland zu relativ rigiden rechtlich abgesicherten Verfahrensabläufen geführt hat, die mit den Normen vieler Lehrender und Lernender nicht vereinbar waren und sind. Nach der Bologna-Reform scheint sich für die Lehrenden das widersprüchliche Verhältnis von zentralen Vorgaben und dezentralen Normen in den Studiengängen zum Nachteil der letzteren verändert zu haben. Viele Lehrende haben den Eindruck gewonnen, dass die Einschränkung ihrer Freiheitsrechte in der Lehre und der zeitliche Mehraufwand zur Einhaltung der rechtlich vorgeschriebenen Abläufe zu einem Rückgang der Qualität des Studiums beigetragen haben (Brändle & Wendt, 2014; Hochschulrektorenkonferenz, 2013). Diese Kritik betrifft vor allem das Prüfungssystem und den Aufwand für Akkreditierungsverfahren. Ohne ein hohes Maß an intrinsischer Motivation sind aber anspruchsvolle Konzepte in der Lehre bekanntlich nicht umzusetzen. Und zu guter Lehre können Lehrende auch nicht durch monetäre Anreize ermutigt werden (Wilkesmann, 2009).

Zusammengefasst: Entscheidend für die praktische Studienreform sind hochschulpolitische Handlungskonstellationen zwischen den relevanten Akteuren und Akteursgruppierungen der jeweiligen Universität. Präsidien können auf der Basis ihrer formalen Befugnisse in Haushaltsangelegenheiten, vor allem bei Verfügung über einen Innovationsfond, zwar finanzielle „Anreize“ setzen, z. B.

Weiterbildungsmaßnahmen des Lehrkörpers oder neue Studienprogramme finanziell unterstützen; aber sie können aufgrund ihrer formalen Befugnisse und ihrer unzureichenden fachspezifischen Kompetenz nicht direkt Einfluss auf curriculare Veränderungen in den Studiengängen nehmen. Hierfür müssen einflussreiche Koalitionspartner in den Fakultäten und Fachbereichen durch intensive Gespräche und evtl. durch die Mitfinanzierung von Reformprojekten erst gewonnen werden. Aus den genannten Gründen ist es leicht vorstellbar, dass von allen „Parteien“ ein hoher Aufwand betrieben werden muss, damit die praktisch realisierten Maßnahmen in Lehre und Studium und die dabei gewonnenen Erkenntnisse in ein kohärentes Zielsystem passen, denn dieses setzt die weitgehende Vereinbarkeit zentral formulierter Organisationsziele mit unterschiedlichen fachspezifischen Normen der wissenschaftlichen Gemeinschaften in den Fakultäten und Fachbereichen voraus.

## **5 Zwischen „Durchwurschteln“ und kontinuierlicher Verbesserung**

Aus der Verschiedenartigkeit und Fragilität inneruniversitärer Akteurskonstellationen resultiert die von Hochschul- und Bildungsforschern/-innen kritisierte „bunte Mischung“ aus hochschuldidaktischen Pionierprojekten, Standardcurricula und regelmäßigen Nachbesserungen. Es liegt nahe, hierfür den von Schimank (2005) für Entscheidungen von Organisationen und Institutionen in hochkomplexen Situationen verwendeten Begriff des „Inkrementalismus“ bzw. im Alltagsdeutsch des „Durchwurschtelns“ zu verwenden. Weil notwendigerweise Kompromisse zwischen den politischen Ebenen, den verschiedenen Statusgruppen und den vielen universitären Fächern gefunden werden mussten, um die sehr komplexe gesamtuniversitäre Bologna-Reform umzusetzen, waren an den deutschen Universitäten vage Beschreibungen der Ziele, Formelkompromisse und halbherzig umgesetzte Maßnahmen im Prozess von der Verabschiedung studienreformerischer Leitziele über die Entwicklung der Curricula in den Studiengängen bis zur Gestaltung der konkreten Lehrveranstaltungen nicht zu vermeiden. Zwischen der Neugestaltung der Lehr- und Lernarrangements, Reformen der Curricula und Entscheidungen der verantwortlichen Organe und Gremien sowie der Entwicklung einer „bologna-orientierten“ Lehr- und Lernkultur können in den Macht- und Interessenauseinandersetzungen einer „besonderen Organisation“ nur im Ausnahmefall konsistente Beziehungen hergestellt werden. Realistischer ist es, Studienreformen anzustreben, die eine hohe Akzeptanz unter den Mitgliedern der Universitäten erfahren und durch Akkreditierungsagenturen anerkannt werden, pointiert formuliert: „befriedigende“ oder „ausreichende“ Lösungen sind unter den beschriebenen Bedingungen auch schon erstrebenswert.

March und Simon (1958) haben hierfür das Kunstwort „satisficing“ als Kombination von „satisfying“ und „suffice“ geprägt, um auch den begrenzten finanziellen und zeitlichen Aufwand für Innovationen zum Ausdruck zu bringen.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, mich mit der „begrenzten Rationalität“ von Studienreformprozessen an Universitäten zufriedenen zu geben, möchte ich abschließend einige Hinweise geben, worauf Organe und Gremien der Hochschulen achten sollten, um bessere Resultate zu erreichen, vor allem im Interesse der Studierenden. Dabei konzentriere ich mich – meinen Erfahrungen gemäß – auf das Handeln von Hochschulleitungen.

Grundsätzlich möchte ich vorwegstellen, dass meine zentrale Empfehlung nicht lautet, durch Stärkung der Hochschulleitungen den Einfluss der Normen und Werte der Lehrenden (und auch der Lernenden) auf Studienreformpolitik zu mindern. Forschung und Lehre bedürfen der arbeitsinhaltlichen Motivation und der Qualitätsstandards der Wissenschaftler/-innen aus prinzipiellen wie pragmatischen Gründen: Ohne intrinsische Motivation und qualitätsorientierte Normen der Lehrenden, partiell auch der Lernenden, kann es weder gute Forschung noch gute Lehre geben. Ausgangspunkt meiner Überlegungen soll vielmehr der Sachverhalt sein, dass Innovationen an Hochschulen sich nicht in linearen Innovationsphasen von der Grundsatzdebatte bis zu studierfähigen Curricula, sondern in Zyklen von Grundsatzdebatte, Maßnahmen und Bestandsaufnahme vollziehen. Vor diesem Hintergrund stelle ich mir die Frage, ob Universitäten diese Schwäche nicht auch konstruktiv wenden und aus dem „Durchwurschteln“ eine kontinuierliche Verbesserung machen könnten.

In diesem Sinne besteht meine erste Empfehlung für Hochschulleitungen darin, in der dominanten Akteurskonstellation der Initiativphase einen konsistenten gesamtuniversitären Ordnungsrahmen für Reformmaßnahmen anzustreben, in dem eine pragmatische Verständigung über zentrale Ziele (z. B. Employability) die politische Grundlage bildet. In dieser Phase ist es sinnvoll, eher breite Partizipationsangebote zu machen als den Kreis der Mitglieder zentraler und dezentraler Gremien einzuengen. Präsidien sollten in dieser Zeit Gesprächen mit Lehrenden und Studierenden der Fächer in ihrer Terminplanung Priorität geben und finanzielle Anreize zur Unterstützung von exponierten Reformprojekten auch bei knappen Ressourcen in Erwägung ziehen.

Zweitens: Erfolgreiches Change Management verlangt von den Hochschulleitungen, mit einem innovationspolitischen Widerspruch konstruktiv umzugehen: in der Initiativphase für einen stabilen gesamtuniversitären Ordnungsrahmen, dagegen in der Umsetzungsphase für die kontinuierliche Verbesserung der Curricula breite Mehrheiten zu gewinnen. Hochschulleitungen sollten in realistischer Weise davon ausgehen, dass erst im Prozess der Umsetzung wesentliche Probleme der neuen Reform erkannt werden. Die den Akademischen Senaten zur

Verabschiedung vorgelegten Rahmenordnungen sollten daher Spielraum für das bewusste Experimentieren mit fachspezifischen Ansätzen lassen. So haben Brändle und Wendt (2014, S. 65) darauf hingewiesen, dass die Bologna-Befürworter häufiger als die Kritiker vorhandene Gestaltungsspielräume genutzt haben. Flexibles trial-and-error-Vorgehen sollte in der Strategie einer Universität einen systematischen Stellenwert erhalten. Eine wichtige zentrale Voraussetzung hierfür besteht darin, ein „Frühwarnsystem“ zu etablieren, mit dem Hinweise auf eine unzureichende Umsetzung der allgemeinen Studienreformziele in einzelnen Fächern gewonnen werden können (z. B. zu lange durchschnittliche Studiendauer, Verzicht auf verbindliche praktische Studienphasen). Die systematische Evaluation des Fortgangs der Reformen von den zentralen zu den dezentralen Ebenen ist hierfür ein wichtiges Instrument des universitären Innovationsmanagements. Beide Ziele sind nur mit Unterstützung der Lehrenden und Studierenden der Fakultäten und Fachbereiche zu erreichen, da ohne sie studiengangsspezifische Daten (z. B. zu Abbruchraten der Studierenden) nicht angemessen interpretiert werden können.

Drittens: Grundsätzlich sollte der „richtige Zeitpunkt“ für die Eröffnung hochschulpolitischer Grundsatzdebatten und deren Umsetzung systematisch sondiert und dann – in Abstimmung mit den Akteuren der jeweiligen Handlungskonstellationen – so gewählt werden, dass in der Organisation/Institution eine gewisse Dynamik für eine komplexe Studienreform erzeugt werden kann. Hierzu eignen sich Phasen in der Vorbereitung auf große Förderprogramme des Bundes und der Länder besonders gut, weil alle an der Antragstellung Beteiligten wissen, dass der Erfolg „ihres“ Antrages stark von der Konsistenz des Textes und der internen Kooperation abhängig ist. Generell sollten die Präsidien in ihrem Zeitmanagement berücksichtigen, dass die Umsetzungsphase vermutlich viel länger als zunächst geplant dauern wird.

Viertens: Die Präsidien sollten in Kooperation mit den Dekanaten alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel einsetzen, um den Umsetzungsprozess vor Ort in den Fächern zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, damit alle Studierenden in einem studierfähigen neuen Curriculum erfolgversprechend mit dem Studium beginnen können: Hierzu sollten Präsidien auch ihre rechtlichen Kompetenzen nutzen: So könnten sie im Rahmen der Genehmigung von Prüfungsordnungen auf die Einhaltung fachübergreifender Qualitätsstandards drängen (z. B. Wahlfreiheiten der Studierenden, weitgehende Vermeidung studiengangsspezifischer „Nadelöhre“, Mindestgröße von Modulen, Varianz der Prüfungsformate etc.). Ohne Konflikte wird es dabei vermutlich nicht gehen – dafür sind viel zu viele Interessenlagen bei komplexen gesamtuniversitären Reformen tangiert.

Vor diesem Hintergrund lautet meine zusammenfassende Schlussthese: Selbst bei von Interessensauseinandersetzungen geprägten universitären Innovationsprozessen muss es nicht unbedingt beim „Durchwurschteln“ bleiben. Bei günstigen Handlungskonstellationen können die zu beobachtenden Mängel in bestimmten Studiengängen (z. B. zu viele Prüfungen, falsche Berechnung der ECTS-Punkte etc.) Anstöße zu einer kontinuierlichen Verbesserung der Qualität der Curricula liefern. Vor diesem Hintergrund stimmen die Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors 2013 optimistisch: Die Zufriedenheit der Studierenden mit Qualität und Studienbedingungen an deutschen Universitäten ist bei fachspezifischen Differenzen in den letzten Jahren wieder angestiegen (Woisch, Willige & Grützmaker, 2014). Auch wenn die „studentische Zufriedenheit“ nur eine von mehreren Dimensionen der Qualität der Curricula sein kann, und sie auch nicht nur von der Qualität des Studienangebots abhängig ist, so ist dieses Ergebnis doch ein Hinweis auf die Fähigkeit der Universitäten, sich in langen Zeiträumen den selbstgesetzten Zielen zu nähern. Innovationen in Lehre und Studium dauern an deutschen Universitäten eben länger als geplant.

## Literatur

- AQUIN (2015). *Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung*. Abgerufen von <https://www.aquin.org/de/ablauf/index.php>
- Bieletzki, N. (2012). ‚Möglichst keine Konflikte in der Universität‘ – Qualitative Studien zu Reformprojekten aus der Sicht von Universitätspräsidenten. In U. Wilkesmann, C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 165-164). Wiesbaden: Springer.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S., Gräf, I. D., Jochheim, L. & Schickentanz, M. (2013). Zwischen Selbstverwaltungs- und Management-Modell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarren, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft. Reorganisation – externe Anforderungen – Mediatisierung* (S. 49-71). Bielefeld: transcript.
- Brändle, T. & Wendt, B. (2014). Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(1), 46-69.
- Brahm, T. & Jenert, T. (2013). Herausforderungen der Kompetenzentwicklung in der Studienprogrammentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 7-14.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2014). *Bologna-Prozess. Zahlen und Fakten zur Europäischen Studienreform in Deutschland*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/7222.php>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Bologna-Prozess. Die Entwicklung*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/15553.php>
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 360–373.

- Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Reformbereit, aber kritisch: Studie über die Zufriedenheit der Lehrenden mit den Zielen und der Umsetzung der europäischen Studienreform*. Abgerufen von [http://www.hrk.de/uploads/media/HRK\\_Lessi\\_Studie\\_18042013\\_01.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Lessi_Studie_18042013_01.pdf)
- Jenert, T. (2012). Programmgestaltung als professionelle Aufgabe der Hochschulentwicklung: Gestaltungsmodell und Fallstudie. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (S.27-43). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S.17-25). Wiesbaden: Springer.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Handbüchern. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule*, 2011(2), 179–191.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003, in der Fassung vom 04.02.2010*. Abgerufen von <http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.html>
- Kultusministerkonferenz (2015). *Bologna-Prozess*. Abgerufen von <http://kmk.org/wissenschaft-hochschule/internationale-hochschulangelegenheiten/bologna-prozess.html>
- Kleinmann, B. (2013). „Die Universität vorantreiben“. Führungspraktiken aus der Sicht der Präsidenten. *Forschung und Lehre*, 20(10), 818-820.
- Lübeck, D. (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulspezifischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(2), 7-24.
- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a Multiversity?* (S. 63-84). Bielefeld: Transcript.
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Schimank, U. (2005). *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne. Studententexte zur Soziologie*. Heidelberg: Springer.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4. neu überarb. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Symanski, U. (2013). *Uni, wie tickst Du? Eine exemplarische Erhebung von organisationskulturellen Merkmalen an Universitäten im Zeitalter der Hochschulreform*. München und Mering: Rainer Hampp.
- Weltz, F. & Lullies, V. (2011). Das Konzept der innerbetrieblichen Handlungskonstellation als Instrument der Analyse von Rationalisierungsprozessen in der Verwaltung. In H. P. Pongratz & F. Weltz (Hrsg.), *Nachhaltige Innovation* (S. 19-35). Berlin: Edition Sigma.
- Wilkesmann, U. (2012). Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? Zwei deutschlandweite Surveys zur Lehrmotivation von Professoren. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S.17-25). Wiesbaden: Springer.
- Woisch, A., Willige, J. & Grützmaker, J. (2014). *Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Projektbericht September 2014. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Zündorf, L. & Grunt, M. (1982). *Innovation in der Industrie, Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse betrieblicher Forschung und Entwicklung*. Frankfurt am Main, New York: Campus.



# Inplacement von Neuberufenen – Strategie zur Neuausrichtung von Lehrkulturen an Universitäten

*Fred G. Becker*

## 1 Problemstellung

Inplacement (prinzipiell alternative Termini: Personaleinführung, Eingliederung, Sozialisation, Einarbeitung, Onboarding) von neuberufenen Professoren/-innen (= *Neuberufene*) nimmt in der aktuellen Hochschulpraxis seit Beginn der Professionalisierungsdebatte zum Hochschulmanagement (Blümel, Kloke & Krücken, 2010) immer häufiger konkret Gestalt an, wobei allerdings Inhalt, Umfang und Intensität der Maßnahmen hochschulspezifisch stark schwanken. Eigene einschlägige empirische Erfahrungen über ein gutes Jahrzehnt hinweg (Becker & Probst, 2004; Becker, Tadsen, Stegmüller & Wild, 2012, s. u.) zeigen im universitären Umfeld ein breites Feld an unterschiedlichen Angeboten wie Erwartungen an. Auch theoretisch haben sich Konturen über die Einordnung, Konzeption und Begründung eines Inplacement heraus gebildet, wenngleich die Forschung sich bislang nur punktuell mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Dies hängt einerseits vermutlich damit zusammen, dass Professoren/-innen sich als eine besondere Beschäftigtengruppe verstehen, die einer „Personal“arbeit nicht bedürfen – und sich zudem eher an ihren Scientific Communities als an ihren universitären Arbeitgebern orientieren. Andererseits trägt auch der geringe theoretische wie praktische Entwicklungsstand eines akademischen Personalmanagements mit einem zudem defizitären Stand des Inplacement bei.

Viele mögen sich fragen: „*Wo liegt denn nun das Problem?* Der Ruf wurde doch angenommen, die Person ernannt! Der Rest hat sich doch immer gut ergeben.“ Die wissenschaftliche Personal- wie Hochschulforschung zeigt diesbezüglich allerdings an (Kieser et al., 1900; Becker & Probst, 2004; Becker et al., 2012), dass eine professorale Stellenvakanz erst dann wirklich gedeckt und eine individuelle Zufriedenheit erst dann gegeben ist, wenn die jeweiligen Neuen die zu erfüllenden Aufgaben in Forschung, Lehre, Drittmittel und Selbstverwaltung voll und ganz erfüllen können. Neuberufene haben zu Beginn ihrer Tätigkeit – neben der Auseinandersetzung mit ihrer neuen Rolle – normalerweise einen großen, v. a. hochschulspezifischen Informationsbedarf um Themen wie Lehre, universitäre Unterstützungsleistungen für Forschungs- und Drittmittelprojekte,

Kooperationen, Studienordnungen, Usancen in Gremien u. a. Erst nachdem dieser Informationsbedarf im Laufe der Zeit gedeckt ist, können entsprechende Leistungen gut erbracht werden. Die Empirie zeigt an, dass das Informationsdefizit unbegleitet deutlich über ein Jahr andauern kann (Becker & Probst, 2004; Wild et al., 2010).<sup>1</sup> Je eher die universitären Ziele und Prozesse verstanden werden, desto eher sind die Neuberufenen in der Lage, alle Aufgaben *effektiv wie effizient* auszuüben und bestmöglich zur Universitätsleistung wie zur eigenen Zufriedenheit beizutragen. Die angesprochenen individuellen Lernprozesse hierzu können via eines Inplacements unterstützt werden.

Im vorliegenden Beitrag werden Teile eines Inplacementkonzepts speziell mit dem Fokus der institutionellen Verbesserung „guter Lehre“<sup>2</sup> vorgestellt. Konkretes *Ziel* ist es, auf Basis vorliegender theoretischer wie empirischer Erkenntnisse Bestandteile eines Inplacements zur nachhaltigen Unterstützung „guter Lehre“ an Universitäten begründet zu entwickeln.

## 2 Inplacement in Theorie und universitärer Praxis

### 2.1 Terminologie und Konzept

*Inplacement* gilt als Teil eines sich in Forschung wie Praxis – mehr inkremental als synoptisch – entwickelnden akademischen Personalmanagements (Winde, 2006; Becker, 2015).<sup>3</sup> Ein *akademisches Personalmanagement* hat die auf universitäre Belange und die Besonderheiten der dort beschäftigten Mitarbeiter-

---

1 Das Objekt „Neuberufene“ ist uneindeutig und enthält verschiedene, heterogene Gruppen: Juniorprofessor/-innen, Erst- wie nte-Berufene. Wie lange die Neuen jeweils „neu“ sind, hängt von verschiedenen Determinanten ab: organisationsbezogene Faktoren wie Alter, Größe, Bereich und Struktur, funktionsbezogene Faktoren wie Komplexitätsgrad der Aufgabe, Führungsfunktionen etc. und personenbezogene Faktoren wie Berufs- und Organisationserfahrung, Eignungsstand etc. In aller Regel bezieht sich Inplacement auf die ersten Monate des Positionsantritts.

2 Was heißt „gute Lehre“? Diese Frage braucht an dieser Stelle nicht konkret beantwortet zu werden. Eine Antwort wäre auch nur nach Kenntnis der Rahmenbedingungen (Zielgruppe, Kultur, Inhalte, Qualifikationsziele, Zeiträume, Restriktionen u. a.) möglich, und selbst dann gäbe es noch Variationen über Anspruchsniveaus. Hier steht der Begriff als Konstrukt für universitäts-, gegebenenfalls auch fachspezifisch gefasste Normen, also auch für unterschiedliche Inhalte. Eine allgemeinverbindliche Begriffsfassung kann es nicht geben, es muss der Organisation überlassen sein, ihn für ihre jeweiligen historischen aktuellen und zukünftigen Bedingungen zu definieren.

3 Ausgangspunkt ist die aus dem „resourced-based view“ (Wolf, 2011, 564ff.) stammende These, dass personalwirtschaftlichen Subsystemen an Hochschulen, v. a. Beschaffung, Auswahl, Inplacement und Anreizsysteme von Hochschullehrer(inne)n, als organisationale Fähigkeit eine zentrale Bedeutung für die Qualität der Lehre zukommt.

gruppen konzentrierte allgemeine Personalarbeit zum Inhalt. Dies betrifft sowohl die Systemgestaltung und dessen Handhabung (bspw. Personalauswahl, -entwicklung, Arbeitsbedingungen) als auch die Führung von Mitarbeitern/-innen. Inplacement i. e. S. stellt dabei die letzte Phase der Personalbedarfsdeckungskette (sog. Entry-Phase) dar. Es umfasst so prinzipiell zum Ersten den noch notwendigen funktionalen Qualifizierungsprozess für die neue Position (*tätigkeitsbezogene Einarbeitung*) und zum Zweiten den individuellen Sozialisierungsprozess in der gesamten Organisation wie der speziellen Arbeitsgruppe (*kulturelle und soziale Eingliederung*) (Berthel & Becker, 2013, S. 374ff.; Huber, K. H., 1992; Moser & Schmook, 2001). Hierdurch werden zwei Bereiche differenziert, die jeweils verschieden begründet und angegangen sowie in einem idealtypischen Prozess als interdependente Zielgrößen verzahnt werden. Inplacement in diesem Sinne ist Teilphase des betrieblichen *Lern- und Sozialisierungsprozesses* (u. a. Althausen, 1982; Louis, Posner & Powell, 1983), also des Prozesses der sukzessiven, partiellen Aneignung der in einer Organisation verbindlichen Kompetenzen, Werte, Normen, Deutungs- und Verhaltensmuster. Neuberufene sind Sozialisanten, die Universität Sozialisationsinstanz (Feldmann, 1981). Inwieweit es zu einer – im Ausmaß gewünschten – Annäherung tatsächlich kommt, ist auch abhängig vom Wollen und Können der Neuen sowie der organisationalen Fähigkeiten der Universität.

Bei der Gestaltung des Inplacements sind im Übrigen stets verschiedene Ebenen der Organisation beteiligt (Kieser et al., 1990): von der Berufungskommission über die Fakultät (v. a. Dekanat, aber auch Kollegen/-innen) und der Hochschulleitung und Universitätsverwaltung (v. a. Personaldezernat) bis hin zu einzelnen Kollegen/-innen.

Die Idee der Beeinflussung beginnt nicht erst mit dem ersten Beschäftigungstag, sondern bereits vorher („*Pre-entry-Phase*“). Sie startet aus der Sicht des Sozialisanten bei der Lektüre der Stellenausschreibung und/oder beim Hörensagen über die spezifische Universitätskultur. Beides gilt es zielgerichtet zu beeinflussen. Inplacement i.w.S. startet daher bereits mit der Entwicklung eines mehrere Facetten umfassenden Inplacementkonzepts sowie der Pflege einer dazu passenden Universitätskultur. Es setzt sich fort mit der Formulierung der Stellenausschreibungen, dem Vorstellungs- und Auswahlprozess sowie den Berufungsverhandlungen (siehe insgesamt Abbildung 1).

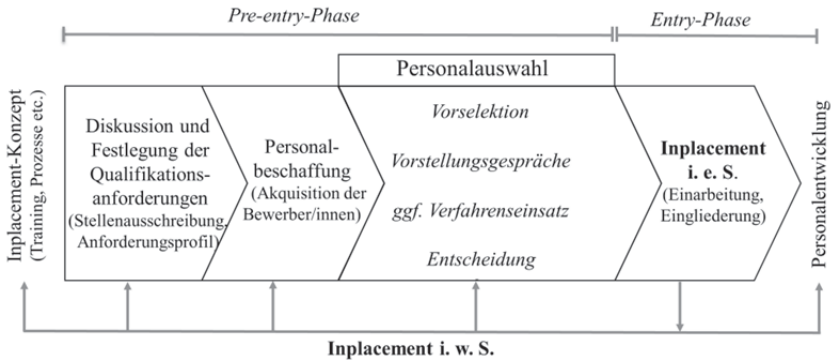


Abbildung 1: Personalbedarfsdeckungskette und Inplacement.

Mögliche theoretische Erklärungsmuster für den effizienten Einsatz eines Inplacements lassen sich zum einen mit der *Anreiz-Beitrags-Theorie* und der Gegenüberstellung von Anreiz- und Beitragsnutzen (Cyert & March, 1995; March & Simon, 1958; Martin, 2004) sowie zum anderen mit der *Selbstbestimmungstheorie* und deren Konzentration auf selbstbestimmte Formen der Motivation (zuf. Deci & Ryan, 1985) formulieren und sind an anderer Stelle erläutert (Wild et al., 2010; Becker et al., 2012).

Aus der wissenschaftlichen Personalforschung ist bekannt, dass eine systematische Begleitung neuer Mitarbeiter/-innen positive Wirkungen auf die Leistungsfähigkeit der Organisation und die individuelle Zufriedenheit hat (Berthel & Becker, 2013, S. 374 ff.). Dies ist bei Neuberufenen nicht anders (s. 2.2). Man könnte daher bei den Maßnahmen an Erfahrungen der Unternehmungspraxis anknüpfen: Im Hinblick auf die Universität und die Zielgruppe der Neuberufenen ist es im Sinne einer *differentiellen Personalarbeit* (Becker, 2012) allerdings notwendig, ein spezifisches Inplacementkonzept für diese Zielgruppe zu entwickeln. Aus Forschungs- wie Praxissicht sind dabei verschiedene Konzeptelemente zu nennen: Erst- oder nter-Ruf, Junior-, W2- oder W3-Professur, Wissenschaftsdisziplin, Inhalt von Inplacementmaßnahmen (bzgl. Kennenlernen von Personen, Qualifizierung ...), Umfang der Maßnahmen (einmalig, mehrfach) und Intensität (Seminar bis hin zur Begleitung über ein Jahr), Umfang (nur reaktive oder auch antizipative Maßnahmen), Beteiligte (Hochschulleitung, Verwaltung, Fakultät und/oder ...) u. a.

## 2.2 Empirische Erkenntnisse

Erste Einblicke in die Praxis der Inplacements von Neuberufenen an Universitäten vermittelten die Studien von Becker und Probst (2004). In deren Rahmen wurden u. a. 11 (von 13 angeschriebenen) *Kanzlern/-innen nordrhein-westfälischer Universitäten* schriftlich befragt. Im Ergebnis zeigt sich, dass damals 45 % der befragten Universitäten in Nordrhein-Westfalen Inplacementmaßnahmen realisierten. Diese beschränkten sich allerdings nur auf isolierte Maßnahmen (z. B. Aufnahmezeremonie durch das Rektorat) oder traditionsreiche Rituale (z. B. Antrittsvorlesung an manchen Fakultäten). Die hohe Teilnahmequote und die Aussage der meisten Universitäten, dass sie zunehmend Aktivitäten planten, deuteten ein zunehmendes Interesse an der Problemstellung an. Die zeitlich parallel durchgeführte explorative Befragung von *Neuberufenen an der Universität Bielefeld* ergab zudem eine klare Bedarfssituation seitens der Neuberufenen.

Erhärtet wurden diese Befunde durch eine in 2006 durchgeführte Vollerhebung von *Neuberufenen der Universität Bielefeld* (Feuster, 2007; Kaiser, 2007). Die überwiegende Anzahl der befragten Professoren/-innen war überzeugt, dass vorhandene Inplacementmaßnahmen für ihre fachliche und/oder für ihre soziale Integration zweckdienlich waren bzw. solche erleichternd gewesen wären. Es zeigte sich, dass vier Faktoren prognostisch bedeutsam wären: (1) die früh wahrgenommene Übereinstimmung zwischen der Vereinbarkeit von persönlichen und organisationalen Zielen, (2) das Ausmaß, in dem universitäre Erwartungen bereits früh transparent gemacht wurden, (3) der Grad, indem die Gestaltung des Inplacements an den individuellen Bedürfnissen orientiert war und (4) der subjektive Nutzen der Inplacementmaßnahmen. Keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ergaben sich in Abhängigkeit von persönlichen (z. B. Geschlecht, Familienstand) oder beruflichen Randbedingungen (z. B. disziplinäre Zugehörigkeit, Besoldungsstufe, Anzahl vorangehender Rufe).<sup>4</sup>

2011 untersuchten Becker, Wild, Stegmüller und Tadsen an 14 deutschen Universitäten via zweier Interviewserien (*Universitätsleitungen und Neuberufene*) das Vorhandensein von Inplacementmaßnahmen u. a., deren Nutzung zur Steuerung der Lehrmotivation sowie deren Wirkung auf die Lehrmotivation von Neuberufenen (s. Becker et al., 2012; Stegmüller, Tadsen, Becker & Wild, 2012). Es zeigte sich einerseits eine weiter zunehmende Anwendung von Inplacement an Universitäten, andererseits wurden aber auch sehr unterschiedliche Umfänge und Niveaus deutlich. Festgehalten werden konnte auch, dass die Uni-

---

4 Hier sei bemerkt, dass bislang keine ausreichenden Informationen zum Umgang mit Juniorprofessoren/-innen und deren Bedarfe vorliegen, sodass sich die Aussagen in diesem Manuskript nur auf unbefristet beschäftigte Professoren/-innen beziehen.

versitätsleitungen das Inplacement nicht als Instrument zur Förderung der „guten Lehre“ nutzen – obwohl beides hoch eingeschätzt wurde und die Neuberufenen positive Wirkungen von Inplacement auf ihr Verhalten äußerten. Auf Individual-ebene konnte in der Studie zudem bei den über 200 Befragten festgestellt werden, dass Neuberufene umso stärker ein lehrbezogenes Engagement zeigen, je stärker der Lehre an der Universität ein hoher Stellenwert eingeräumt wird und im Kollegen/-innenkreis eine Aufgeschlossenheit für lehrbezogene Themen vorliegt. Quintessenzen der Studie sind: Im Rahmen der Professoren/-innenauswahl (Becker, 2014, 2015) verortet, können erste Maßnahmen (z. B. Forderung von Probevorlesung und Lehrkonzept, Lehre als Gegenstand der Berufungsverhandlungen) Weichen für die Lehreinrichtungen und das Lehrverhalten der Neuberufenen stellen. Danach bieten gezielte Maßnahmen (z. B. angebotenes Lehr-Coaching, Antrittsvorlesung) die Chance, weitere Impulse für die Lehrmotivation zu setzen. Diese Einflussmöglichkeiten vornehmlich mit „weichem“ Charakter funktionieren insbesondere dann, wenn ein hoher Stellenwert der Lehre bzw. eine entsprechende positive Lehrkultur insgesamt wahrgenommen wird.

### 2.3 „Gute Lehre“, Lehrkultur und Inplacement

Universitäten sind aufgrund verschiedener Veränderungen in ihrem Umfeld in den letzten Jahren stärker auf eine Verbesserung der Lehre operativ wie strategisch ausgerichtet. „Gute Lehre“ ist unisono ein *strategisches* Ziel. Das Ziel an sich beinhaltet aber noch nicht die erfolgreiche Umsetzung, v. a. nicht die Umsetzung in einer bis dahin traditionell insbesondere nur forschungsorientierten Universität. Um „gute Lehre“ an Universitäten insgesamt zu stärken, bedarf es im Rahmen einer Qualitätsoffensive allerdings nicht allein finanzieller Investitionen in Infrastruktur, Ausstattung und hochschuldidaktischer Angebote. Auch die Lehrkulturen als Bestandteil der Universitäts- und Wissenschaftskulturen bedürfen einer Anpassung (Jenert & Brahm, 2010, S. 133), ebenso im Übrigen wie die Kultur der Förderung und Finanzierung der Universitäten durch staatliche Mittel.

Die öffentlichen Forderungen nach „guter Lehre“ sind daher eher *kultureller Art*, immateriell zwar vereinzelt durch groß wirkende Summen unterstützt, letztlich aber substanzuell nicht angereizt und belohnt.<sup>5</sup> Diese Tatsache ändert

---

5 Bislang sind die Signale seitens der universitären Geldgeber auf Forschung ausgerichtet, da Drittmittel für die Lehre nur einen kleinen Teil der universitären Anreize ausmachen. Bundes- und Landesmittel und auch Stiftungsgelder für die Lehre der letzten Jahre sind absolut hoch, relativ auf die Jahre verteilt und im Verhältnis zu den Forschungsmitteln sind sie jedoch anreizmäßig eher zu vernachlässigen. Hinzu kommt, dass auch in den Fachkulturen und den Ent-

nichts – an dem zumindest geäußerten – Credo, dass universitäre Lehre weiter verbessert werden soll und auch kann. Wenn es schon keine (außer-) universitären und ebenso keine individuellen Anreize für eine entsprechende Mitwirkung gibt, dann kann eine Veränderung zur und der Erhalt einer bereits vorhandenen „guten Lehre“ v. a. kulturell gefördert werden. Eine Lehrkultur stellt, sofern sie weit verbreitet, stark und durch systemische Elemente unterstützt ist, eine wesentliche *Voraussetzung* zur Erreichung von entsprechenden universitären Lehr- und Lernzielen dar. „Gute Lehre“ sollte dabei nicht nur auf eine Qualifizierung der Professoren/-innen in Lernmethoden und -medien abzielen. Sie inkludiert unbedingt auch die Bestgestaltung der Studien- und Lernsituation der Studierenden und die Arbeitssituation der Lehrenden (Huber, L., 1992).

Es ist Teil der professionellen *Aufgabe einer Hochschulleitung*, ein lehr- und lernförderliches Klima an der Universität herzustellen. Um die Entwicklung einer förderlich(er)en Lehrkultur an einer Universität voranzutreiben, ist vermutlich ein durch die Hochschulleitung aktiv top-down initiiertes und gesteuerter Ansatz sinnvoll, auch wenn Bottom-up-Anteile aus Fakultäten und Professuren inhaltlicher und motivationaler Art genutzt werden sollten.

*Kultur* wird hier verstanden „... als das gesamte Geflecht der Gestaltung sozialer Praxen in einem bestimmten Raum ... [hier: Universität] zu bestimmter historischer Zeit ...“ (Huber, L., 1992, S. 97; Schein, 2010).<sup>6</sup> Jede Universität prägt im Zeitablauf eine spezifische Kultur heraus, die das kollektive Verhalten der Universität an sich und das Verhalten von Universitätsmitgliedern sowohl im Auftreten nach außen als auch im internen Zusammenleben maßgeblich beeinflusst. Die Universitätskultur verdinglicht sich aus dem Zusammenspiel von Werten, Normen, Denkhaltungen und Paradigmen, welche die Mitglieder kollektiv teilen und auch gegenseitig belohnen (Schein, 2010, S. 23 ff.). Es bedarf dabei nicht nur grundsätzlicher Basisannahmen über das Wesen menschlicher Beziehungen in Arbeitskontexten sowie von Werten und Normen, sondern auch einer Verdinglichung in klaren, gezielt gestalteten Symbolsystemen (Umgangsformen, Rituale, Belohnungen u. Ä.). Die Universitätskultur ist dabei eingebettet in eine gesellschaftliche Kultur und in den Fachkulturen der internationalen wie nationalen Scientific Communities. Veränderungen sind somit nur partiell möglich (vgl. bspw. Schmitt, Henning, Ottong & Münstermann, 2010, S. 39 ff.).

Es ist wichtig zu erkennen, dass gewünschte Idealmodelle (auch für „gute Lehre“) vor einem kulturellen Hintergrund in der Gesellschaft wie in der Institu-

---

scheidungsorganen von Berufenen die Anreize nach wie vor eindeutig auf Forschung als das Karrierekriterium ausgerichtet sind. Andere Kriterien haben zwar an Gewicht gewonnen, aber bei denen ist man bereit, Defizite in Kauf zu nehmen.

6 Einzelne Veränderungen von Aktivitäten in einer Kultur sollten dabei nicht ohne Berücksichtigung des Kontextes und auch einer Veränderung dieses Kontextes vorgenommen werden.

tion „Universität“ mit ihren verschiedenen Anspruchsgruppen abgebildet werden. Ohne eine kollektive Grundeinstellung der maßgeblichen Stakeholder ist die Hürde für eine Veränderung erheblich größer. An dieser Grundeinstellung zu arbeiten und zugleich auf einen Wechsel alter Einstellungen bzw. ausscheidender Personen zu setzen, ist zentraler *Ansatzpunkt einer Kulturveränderung*.<sup>7</sup>

An vielen Universitäten sind vorhandene Lehrkulturen durch vergangene Sozialisationsprozesse nicht immer auf eine – aus heutiger Sicht – ausreichende Orientierung an „guter Lehre“ ausgerichtet gewesen. Forschung dominiert(e) die Kulturen und das Selbstverständnis der Professoren/-innen. Personen, die in dieser Lehrkultur einen wesentlichen Teil ihrer beruflichen Sozialisation verbracht haben, sind dann keine Garanten für Veränderungen dieser Kultur, eher wirken sie als Stabilisatoren des zu Verändernden.

Die vielerorts an Universitäten extern angereizte und/oder intern gewollte neue Bedeutung „guter Lehre“ und die Versuche in Universitätskulturen, diese Bedeutung zu implementieren, haben vielfach mit internen *Widerständen* systemischer und personeller Art zu kämpfen. Langjährige Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen einer älteren, anders sozialisierten Professoren/-innenschaft (s. o.), gefühlte Fremdbestimmtheit der Professoren/-innen, unterschiedliche Fachkulturen, Studierendenzahlen, Veranstaltungsformate u. a. sind nicht kurz- bis mittelfristig einfach zu verändern bzw. teilweise auch nicht beeinflussbar. Zumindest die Kulturen perpetuieren sich eher selbst.

Möchte man vorhandene Lehrkulturen verändern (Euler, 2013, S. 369 f.; Brahm, 2013), dann ist es sinnvoll, nicht bei gestandenen Universitätsmitgliedern anzusetzen, sondern an Personen, die erst am Anfang des Sozialisierungsprozesses der Universität wie ihrer Fachgemeinschaft stehen (v. a. *Nachwuchswissenschaftler/-innen und Neuberufene*). Beide Gruppen sind noch nicht so in vorherrschenden Wertesystemen verankert, als dass sie mit größeren Widerständen auf eine Veränderung der Lehrkultur reagieren. Jedenfalls versprechen die Zielgruppen eine höhere Effizienz wie Effektivität bei der Erreichung einer „guten“ Lehrkultur. Allerdings, es braucht auch Zeit und Geduld, bis die Neuen so personenstark sind, dass es auch in der gesamten Lehrkultur einer Universität ankommt.

---

7 Im Rahmen eines Change Managements versucht man über die Entwicklung gemeinsamer Leitbilder an der Organisationskultur gezielt zu arbeiten, wenngleich eine gezielte Veränderung und kontrollierte Steuerung aufgrund der komplexen und systemischen Bestandteile einer Kultur nicht möglich ist. Eine Kultur kann man nicht „schaffen“ und „einführen“, man kann sie allenfalls beeinflussen und allmählich weiter differenzieren. Impulse zur Veränderung auf verschiedenen Ebenen können jedoch zu einer Veränderung in der intendierten Richtung führen und zwar durch das Initiieren einer Neuorientierung sowie ein diesbezügliches Handeln mit systemischen Veränderungen im gesamten Handlungskomplex der Universität wie der Fachgemeinschaften (Steinmann, Schreyögg & Koch, 2013, S. 673 ff.).



Gerade Neuberufene (v. a. Erstberufene) bieten hier für jede Universität einen wirksameren Ansatzpunkt (Wildt, 2013, S. 220 f., zu den „*Windows of Opportunity*“), Lehr- und Lernkulturen grundsätzlich veränderten Universitätszielen anzupassen. Sie sind noch nicht lange universitätsspezifisch sozialisiert und trotz der Dominanz von forschungsbezogenen Karrierekriterien – so zeigen Studien (s. Becker et al., 2012; Stegmüller et al., 2012; Kiefer, et al. 2013, Wilkesmann, 2012) – durchschnittlich hoch motiviert, „gute Lehre“ anzubieten.

Wenn man sich – wie hier – auf die Gruppe der Neuberufenen konzentriert, dann ist sehr schnell ein Ziel eines *systematischen Inplacements* (und einer damit verbundenen „informellen Kompetenzentwicklung“; vgl. Euler, 2013, S. 363), die angestrebte Lehrkultur einer Universität durch geeignete Einführungsmaßnahmen zu unterstützen und/oder noch besser zu verankern. Neuberufene gleich zu Beginn (und auch vor) der Übernahme einer Professur gezielt und institutionell durch Inplacement auf die hochschulspezifische Lehr- und Lernkultur hin zu sozialisieren und zu qualifizieren, verspricht eine nachhaltige Wirkung – nicht nur für deren eigene Lehre, sondern auch für die Veränderung der Universitätskultur hin zu einer stärkeren Stellung der Lehre im Wertegefüge.

### 3 Inplacement als Instrument einer Lehrkultur

#### 3.1 *Inplacement (auch) als Instrument einer Lehrkulturentwicklung*

Inplacement kann – im Zusammenspiel mit anderen Systemelementen – gezielt zur Veränderung der Lehrkultur einer Universität eingesetzt werden. Dabei sind indirekt prozessuale Aspekte (über die Professoren/-innenauswahl) und kompetenzbezogene Aspekte (durch Angebote seitens der Personalentwicklung) wie auch direkte Einflussversuche die Universitätskultur anzusprechen. *Zum Ersten* kann eine gezielte, auch Lehraspekte berücksichtigende Auswahl von Bewerber/-innen um Professuren bereits eine geeignetere Ausgangsbasis für die gewünschte Art an „guter Lehre“ schaffen (Becker, 2015). *Zum Zweiten* bieten spezielle, zur gewünschten Lehrkultur und -strategie passende hochschuldidaktische Trainings u.Ä. Neuberufenen im Rahmen einer Einarbeitung notwendige Hilfestellungen. *Zum Dritten* bieten weitere, insbesondere von universitätsinternen Institutionen wie Hochschulleitung und Dekanaten, gezielt und systemisch angebotene Impulse (z. B. Lehre als Element von Berufungsvereinbarungen, Berücksichtigung von Lehre bei besonderen Leistungszulagen, ggf. Lehrpreise, Zeit für Lehre in Gesprächsrunden u.Ä.) und die Begleitung von Neuberufenen über eine längere Zeit hinweg nachhaltige Impulse zur Kulturveränderung respektive -stabilisierung.

Die entsprechende Gestaltung eines Inplacement an Universitäten wird im Übrigen auch von äußeren Gründen induziert: veränderte (höhere) Ansprüche potenzieller Neuberufener, Nachteile bei der Gewinnung und des Haltens qualifizierter Personen (im Vergleich zu anderen, Inplacement-betreibenden Universitäten), äußere Anforderungen an Neuberufene, zeitlich schneller voll und ganz in professorale Aufgaben eingearbeitet zu sein, die Schaffung eines Images einer modernen Universität bzw. eines modernen akademischen Personalmanagements u. a.

### 3.2 Maßnahmen entlang des Phasenkonzept eines Inplacements

Es lassen sich verschiedene Phasen des *Inplacements* i.w.S. unterscheiden (s. Abbildung 2, Überschneidungen und Gemeinsamkeiten mit der Personalauswahl und der Selbst- und Personalentwicklung sind gegeben). Nachfolgend werden die einzelnen Phasen im Hinblick auf die Förderung „guter Lehre“ erläutert.

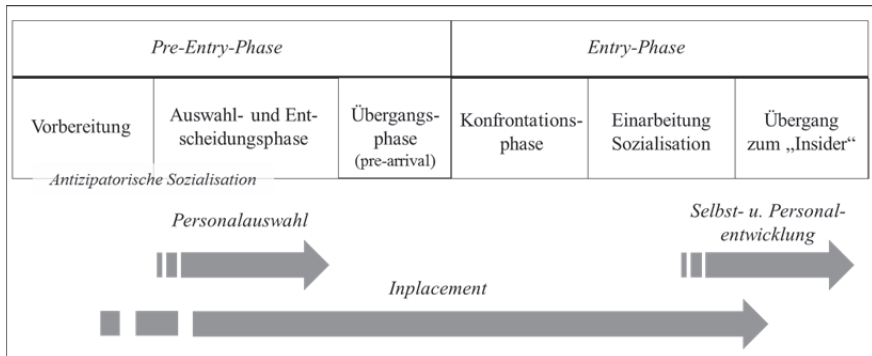


Abbildung 2: Phasen des Inplacements.

#### a) Pre-Entry-Phase

Die Forschung ist sich einig, dass der Inplacementprozess weit vor Beginn des individuellen Arbeitsbeginns ansetzen sollte. Die sog. Pre-Entry-Phase lässt sich dabei in drei Abschnitte differenzieren.

##### Vorbereitung

Zunächst ist Inplacement in einer Metaplanung konzeptionell vorzubereiten. Zur Vorbereitung zählt zum Ersten – i.S. einer differenziellen Personalarbeit – die

Entwicklung einer zielgruppenspezifischen Konzeption des Inplacements, gegebenenfalls auch partiell differenziert nach Untergruppen (bspw. Erst-/Zweitberufene, (Junior-)Professoren/-innen, Natur-/Sozial-/Geisteswissenschaftler/-innen). Antizipativ ist so eine zielgruppenadäquate und ganzheitliche Umsetzung möglich. In diese Teilphase fällt zum Zweiten die Vorbereitung der internen Verantwortlichen via einer Entwicklung und Bereitstellung von Checklisten und von Trainings für das Inplacement wie für die „gute Lehre“.

#### *Auswahl- und Entscheidungsphase*

Bei der Auswahl- und Entscheidungsphase einer Stellenbesetzung ist Inplacement integriert in die Personalbeschaffung und v. a. die Personalauswahl.

Zum Ersten können bei der Formulierung der Stellenausschreibungen bereits Bemühungen unternommen werden, das gewünschte universitäre Selbstverständnis in der Lehre (z. B. Hinweise zur intendierten Lehrkultur) zu benennen und auch auf die Notwendigkeit der Einreichung lehrbezogener Unterlagen (wie z. B. Ergebnisse aus Lehr-Evaluationen, intendierte Lehrkonzepte) hinzuweisen. Das (Nicht-) Vorhandensein solcher Formulierungen gibt im Übrigen – ob gewollt oder nicht – auch Hinweise auf die vorherrschende Lehrkultur bzw. deren Bedeutung. Mit Start einer Ausschreibung werden seitens der potenziellen Bewerber/-innen durch schriftliche und verbale Informationen seitens der Universität erste Erwartungen an die zukünftige Professur gebildet und von ihnen darauf basierend möglicherweise erfolgskritische Entscheidungen (v. a. Bewerbung ja oder nein) getroffen.

Zum Zweiten ist bei der Vorselektion der eingegangenen Bewerbungen das Konzept der antizipatorischen Sozialisation von Bedeutung. Neuberufene kommen nicht als „unbeschriebene Blätter“; vorherige Sozialisationsphasen haben Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen vermittelt. Auf diese hat eine Berufungskommission zwar keinen Einfluss, aber auf sie kann sie im Rahmen der Auswahl Bezug nehmen: Sozialisationsprozesse sowie Werte und Normen, die mit denen der intendierten Lehrkultur übereinstimmen, gestatten später einen effektiven Einarbeitungs- und Eingliederungsprozess. Insofern vermittelt die Analyse des vorherigen Sozialisationsprozesses in der Lehre Hinweise auf den Eignungsgrad und infolgedessen auf die Passbarkeit zur (Lehr-)Kultur der Universität.

Zum Dritten bietet die Darstellung der Lehrkultur an einer Universität über Symbole während des gesamten Kontaktprozesses sinnvolle Impulse für spätere Beiträge zur „guten Lehre“. Eine gewissenhafte Prüfung der Lehrqualifikation, eine nachdrückliche Forderung nach Lehrengagement im Rahmen des Berufungsverfahrens, die Thematisierung von „guter Lehre“ in Berufungsverhandlungen u.Ä. hat einen direkten Einfluss auf die Lehrmotivation. Die Artefakte

signalisieren den institutionellen Stellenwert von Lehre. Die Informationen wiegen dabei umso mehr, wenn sie glaubwürdig und mehrfach angeboten werden.

Zum Vierten kann in dieser Phase die Wirkung einer realistischen Rekrutierung berücksichtigt werden (Wanous, 1992; Berthel & Becker, 2013, S. 379 f.). Die während des Auswahlprozesses von Bewerbern/-innen – auf Basis von gesendeten wie wahrgenommenen Impulsen schriftlicher wie verbaler Art – aufgebauten Erwartungen sind Basis eines psychologischen Vertrages (Schein, 1979) mit den zukünftigen Neuberufenen. „Versprechungen“ (auch hinsichtlich der Bedeutung der Lehre und der Lehrkultur) werden gewissermaßen als Bestandteile des Arbeitsvertrages empfunden. Stimmen die so gebildeten Erwartungen nach Arbeitsbeginn nicht mit der erlebten Realität überein, entstehen Enttäuschungen.<sup>8</sup> Realistische Vorinformationen justieren dagegen die Erwartungen auf ein Maß, das den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht. So werden unrealistische Annahmen nivelliert, die Selbstselektion gefördert, Enttäuschungen und somit auch die o.g. Folgen verhindert. Vor allem aber wird auch ein Commitment mit – gegebenenfalls auch als unangenehm empfundenen Situationsmerkmalen (bspw. mehr Zeit für die Lehre) – positiv gefördert.

### *Übergangsphase*

Auch der Zeitraum zwischen Rufannahme und Positionsantritt („pre-arrival“) ist prinzipiell Gestaltungsobjekt eines Inplacements. Im Allgemeinen handelt es sich bei dieser Aktivität um die Übersendung schriftlicher Informationen (bspw. Universitätsleitbild, formelle Regelungen, Verzeichnis relevanter Stellen und Kontaktpersonen). Zusätzlich sind auch Einladungen zu Antrittsvorlesungen, Universitätsfeiern, (hochschuldidaktischen) Trainings und das Angebot eines Relokationsservices sinnvoll, um eine frühzeitige Bindung und Sozialisation zu forcieren sowie die Zeit gegebenenfalls auch für Trainings zu nutzen.

### b) Entry-Phase

Der Antritt eines neuen Arbeitsplatzes ist für fast jede/-n Betroffene/-n eine fordernde Situation. Die Phase stellt ein erfolgskritisches Zeitfenster dar, als sich die Neuberufenen in einer für sie unbekanntem Organisation mit spezifischen sozialen Strukturen und noch nicht genau bekannten Leistungsanforderungen zu-

<sup>8</sup> Die Empirie zeigt, dass diese Enttäuschungen v. a. deshalb entstehen, weil vorab keine ausreichend treffenden Informationen über den Arbeitsplatz vermittelt wurden. Diese Problematik hängt damit zusammen, dass eine Partei im Auswahlprozess (bewusst oder unbewusst) unvollständige und positiv verzerrte Informationen erhält. Beispiele aus eigener und zugetragener Erfahrung an verschiedenen Universitäten: „Sie halten jedes Jahr eine Veranstaltung für etwa 300 Erstsemester.“ Dass dabei auch noch etwa 400 Nebenfachhörer in der Veranstaltung sind, wird nicht erwähnt. Oder: „Es erwarten Sie nur etwa 60-70 Hörer/-innen.“ Dass die Regelprüfung aus Hausarbeiten besteht, wird nicht erwähnt.

rechtfinden, sich aktiv um eine Eingliederung in die Organisation bemühen und zu diesem Zweck deren strategische Zielsetzungen mit ihren persönlichen Zielen abgleichen müssen (Maier & Brunstein, 2001). Drei sich überschneidende Phasen sind anzusprechen.

### *Konfrontationsphase*

Mit dem Eintritt in die Universität am ersten Arbeitstag werden die Neuen mit ihrem Arbeitsplatz und je nach Vorgehensweise auch mit den Kollegen/-innen, ihren Aufgaben, der Universitätskultur usw. konfrontiert. Die Phase zeichnet sich üblicherweise durch ein hohes Informationsinteresse seitens der Neuberufenen, aber auch durch ein hohes Informationsangebot der Universität (systematisch wie unsystematisch, bewusst geplant wie auch unbedacht) aus. Ein funktionierender Arbeitsplatz, Aufnahme-rituale, Zeit von Kollegen/-innen (oder jeweils nicht) u. a. vermitteln Informationen darüber, ob man willkommen ist oder eben nicht. Alle „Aufmerksamkeitsaktivitäten“ entfalten auf der psychologischen Ebene ihre Wirkung, indem sie die Akzeptanz durch die neue Umgebung signalisieren.

### *Einarbeitungs- und Sozialisationsphase*

Nach den ersten Tagen entwickeln Neuberufene – über durchaus einige Monate hinweg – Strategien zur Bewältigung der mit der Stelle verbundenen Aufgaben und Anforderungen. Hier findet die Einarbeitung bzw. die sachliche Anpassung der Arbeitsvorstellungen der neuen Mitarbeiter mit den Bedingungen der Universität (Einarbeitung) statt. Dies können sie erst, wenn die Anforderungen für sie verständlich sind. Um Handlungsstrategien entwickeln zu können, müssen die Neuen ihre Rolle in der Universität eindeutig ausmachen können. Rollen-Unklarheit und -konflikte in Forschung wie Lehre sollten daher weitgehend vermieden bzw. durch entsprechende Angebote gezielt gehandhabt werden. Je höher die im Lehrkontext wahrgenommene Unterstützung bei der Rolleninterpretation seitens der Institution Universität vorliegt, desto stärker wird die nutzbare intrinsische Lehrmotivation ausgeprägt sein (Wilkesmann, 2012). Die Integration (soziale Eingliederung) zum „emotionalen Fußfassen“ in die Organisation erfolgt parallel zur sachlichen Einarbeitung. Hier kann die Universität durch die frühzeitige Schaffung von häufigen Kontaktmöglichkeiten mit anderen Neuberufenen wie Vertreter/-innen „guter Lehre“ sowie durch eine damit verbundene soziale Betreuung dazu beitragen, dieses Ziel bald zu erreichen.

### *Übergangsphase*

Die sich dann anschließende Phase des Übergangs bis hin zum integrierten „Insider“ ist fließend. Auch hier kann es nicht schaden, die Neuberufenen einzubezie-

hen, bspw. als Botschafter „guter Lehre“. Dies verstärkt auch für diese Personen die Lehrkultur.

Die skizzierten Maßnahmen sind in Tabelle 1 überblicksartig aufgeführt.

*Pre-Entry-Phase*

- Vorbereitung
- Entwicklung zielgruppenspezifischer Konzeption
- Schulung interner Verantwortlicher
- Entwicklung und Bereitstellung von Checklisten
- Entwicklung von Inplacementtrainings
- Entwicklung von Trainings für „gute Lehre“

*Auswahl- und Entscheidungsphase*

- Formulierung Stellenausschreibungen
- Bestimmung Auswahlinstrumente
- Vorselektion unter Berücksichtigung der antizipatorischen Sozialisation
- Umsetzung einer realistischen Rekrutierung

*Übergangsphase („pre-arrival“)*

- Kontakthaltung
- Trainingsangebote

*Entry-Phase*

- Konfrontationsphase an den ersten Tagen
- Informationsangebot
- funktionierender Arbeitsplatz
- Aufnahme rituale
- Zeit von Kollegen/-innen

*Einarbeitungs- und Sozialisationsphase*

- Einarbeitung mit Impulsen zur Entwicklung von passenden Rollenbildern und Handhabungsstrategien
- Soziale Eingliederung durch Schaffung gezielter Kontaktmöglichkeiten

*Übergangsphase zum integrierten „Insider“*

- Einsatz als „Botschafter
- Feedback/Evaluation

*Tabelle 1: Überblick über universitäre Inplacementmaßnahmen.*

## 4 Ausblick

Inplacementaktivitäten an Universitäten befinden sich im *Aufschwung*. Ebenso versuchen viele Universitäten ihre Vorstellung von „guter Lehre“ verstärkt in ihre Lehrkultur zu integrieren. Von daher ist es nachvollziehbar zu überlegen, wie man beides gegebenenfalls miteinander verbinden kann. Die Literatur zeigt an, dass es sinnvolle Verknüpfungen gibt. Bislang scheint jedoch eine gezielte Beeinflussung der Lehrkultur durch Inplacementmaßnahmen sowohl theoretisch wie auch praktisch noch in den Anfängen zu stecken. Dies spricht allerdings nicht gegen eine gezielte Verbindung – wenngleich noch mehr auf einer Versuchsebene. In dem gesamten Zusammenhang darf aber nicht unterschlagen werden, dass Universitäten als „loosely coupled systems“ (Weick, 1976) eine vergleichsweise geringe Steuerungsfähigkeit – allgemein wie speziell bezogen auf die Kultur – zugesprochen wird. Bei Professoren/-innen hat – traditionell wie karrierepolitisch – die Identifikation mit der jeweiligen Fachgemeinschaft eine herausragende Bedeutung: Die dort vorherrschenden Qualitätsverständnisse von Forschung und Lehre sind eine starke Richtschnur für professorales Verhalten an den jeweiligen Universitäten. Dies schränkt gegebenenfalls die Wirkungen universitärer Maßnahmen ein. Da jedoch auf individueller professoraler Ebene Veränderungen der Lehrmotivation empirisch nachgewiesen sind, kann erwartet werden, dass sich dies auch auf der Ebene der Fachgemeinschaften zumindest mittelfristig bemerkbar macht. Und spätestens dann wirken auch die von Universitäten im Rahmen eines systematischen Inplacements angebotenen institutionellen wie kulturellen Impulse hin auf eine „gute Lehre“.

## Literatur

- Althaus, U. (1982). *Entwurf einer Theorie organisationaler Sozialisation* (Dissertation, Universität Mannheim). Mannheim: C. E. Poeschel.
- Becker, F. G. (2012). Differentielles Personalmanagement. In R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Geschlecht wird einer nichts – oder doch?* (S. 24-29). München/Mering: Hampp.
- Becker, F. G. (2014). Berufungsverfahren für Universitätsprofessoren. *Das Hochschulwesen*, 62(4+5), 111-115.
- Becker, F. G. (2015). Professor\_innenauswahl in Berufungsverfahren. In C. Peus, S. Braun, T. Hentschel & D. Frey (Hrsg.), *Personalauswahl in der Wissenschaft* (S. 173-188). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Becker, F. G. & Probst, H. (2004). Personaleinführung für Universitätsprofessoren. In S. Laske, T. Scheytt & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Personalentwicklung und universitärer Wandel* (S. 251-273). München/Mehring: Hampp.
- Becker, F. G., Tadsen, W. N., Stegmüller, R. & Wild, E. (2012). Ansichten und Anreize für „gute Lehre“ aus Sicht von Hochschulleitungen. *die hochschule – journal für wissenschaft und bildung*, 21(2), 220-232.

- Berthel, J. & Becker, F. G. (2013). *Personalmanagement* (10. Aufl.) Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In A. Langer & A. Schroer (Hrsg.), *Professionalisierung im Non-for-Profit-Bereich* (S. 105-127). Wiesbaden: VS.
- Brahm, T. (2013). Institutswide Hochschulentwicklung. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1995). *Eine verhaltenswissenschaftliche Theorie der Unternehmung* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 360-373.
- Feldmann, D. C. (1981). The multiple socialization of organizational members. *The Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Feuster, S. (2007). *Personalauswahl und Personaleinführung im universitären Kontext*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Bielefeld.
- Huber, K. H. (1992). Einführungsprogramme für neue Mitarbeiter. In E. Gaugler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (2. Aufl., S. 763-773). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Huber, L. (1992). Neue Lehrkultur – alte Fachkultur. In A. W. H. Dress (Hrsg.), *Die humane Universität Bielefeld 1969-1992* (S. 95-106). Bielefeld: Westfalen. Abgerufen von <http://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781669&fileId=2313411>
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 124-145.
- Kaiser, B. (2007). *Personaleinführung im universitären Kontext*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Bielefeld.
- Kiefer, B., Niederhaus, C., Balzani, D. et al. (2013). Anreizsysteme. *journal hochschuldidaktik*, 24(1-2), 7-10.
- Kieser, A. et al. (1990). *Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen* (2. Aufl.). Neuwied/Frankfurt a. M.: Kommentator.
- Louis, M. R., Posner, B. Z. & Powell, G. N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology*, 36(4), 857-866.
- Maier, G. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1034-1042.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Martin, A. (2004). Die Leistungsfähigkeit der Anreiz-Beitrags-Theorie. In M. Festing & A. Martin (Hrsg.), *Personaltheorie als Beitrag zur Theorie der Unternehmung* (S. 12-40). München/Mering: Hampf.
- Moser, K. & Schmook, R. (2001). Berufliche und organisationale Sozialisation. In H. Schuler, (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 216-230). Göttingen: Hogrefe.
- Schein, E. H. (1979). *Organizational psychology*. Upper Saddle: Prentice Hall.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and management* (4. Aufl.). San Francisco: Wiley.
- Schmitt, R., Henning, K., Ottong, A. & Münstermann, T. (2010). Kulturveränderung oder kulturbasierte Veränderung? In J. A. Meyer (Hrsg.), *Strategien von kleinen und mittleren Unternehmen* (S. 39-50). Lohmar & Köln: Eul.
- Stegmüller, R., Tadsen, W. N., Becker, F. G. & Wild, E. (2012). Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren. In F. G. Becker, G. Krücken & E. Wild (Hrsg.), *Gute Lehre in der Hochschule* (S. 137-157). Bielefeld: WBV.
- Steinmann, H., Schreyögg, G. & Koch, J. (2013). *Management. Grundlagen der Unternehmensführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.



- Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry* (2. Aufl.). Boston: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wild, E., Becker, F., Stegmüller, R. & Tadsen, W. (2010). Die Personaleinführung von Neuberufenen. *Hochschulmanagement*, 5(4), 98-104.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214-226). Paderborn: Eusl.
- Wilkesmann, U. (2012). Auf dem Weg vom Gelehrten zum abhängig Beschäftigten? In U. Wilkesmann & C. J. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 363-381). Wiesbaden: VS Verlag.
- Winde, M. (2006). Wie kann modernes Personalmanagement an deutschen Hochschulen gefördert werden? *Personal- und Organisationsentwicklung*, 1(3), 61-64.
- Wolf, J. (2011). *Organisation, Management, Unternehmensführung – Theorien, Praxisbeispiele und Kritik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

# Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase

*Claudia Wendt / Annika Rathmann / Philipp Pohlenz*

## 1 Einleitung

Der Beitrag skizziert das Modell zur Revision der Studieneingangsphase an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) und stellt dieses in den kulturellen und gesellschaftlichen Kontext der Hochschule. Empirisch gestützt wird dies durch Daten des Studierendenpanels zur längsschnittlichen Befragung Studierender. Dieses unterstützt die wirkungsorientierte Analyse und Evaluation von Lehre und Studium und ergänzenden Angeboten sowie der Werthaltungen, welche die Erstsemester zu Studienbeginn mitbringen. Besondere Berücksichtigung finden die eigenen und antizipierten Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen in diesem Beitrag. Abgeleitet aus den theoretischen und empirischen Zugängen ist ein Modell für die Studieneingangsphase entstanden, welches im Beitrag vorgestellt und diskutiert wird.

## 2 Die Bedeutung der Studieneingangsphase

Vor dem Hintergrund der steigenden Heterogenität<sup>1</sup> von Studierenden in Bezug auf ihre biographischen Erfahrungen zu Beginn eines Studiums gewinnt die Diversifizierung von Angeboten<sup>2</sup> in der Studieneingangsphase zunehmende Bedeutung. Bedingt wird diese Situation durch vielfältige Rahmenbedingungen und

- 
- 1 Studierendenheterogenität drückt sich in der Variationsbreite der biografischen, sozialen Voraussetzungen, Bildungswegen und Kompetenzniveaus aus und kann in individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht, gesundheitliche Beeinträchtigungen, soziale und ethnische Herkunft sowie soziale Merkmale wie Familienstand und Berufserfahrung unterteilt werden. Auch persönliche Lerneigenschaften wie Motivation und sprachliche Fähigkeiten gehören dazu und stehen in einem Verhältnis mit den organisationalen Faktoren der Hochschule (wie Hochschul- und Fachkultur) (Rathmann et al., 2014, S. 27 ff.).
  - 2 Unter Angeboten verstehen wir Unterstützungsangebote i. S. v. Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen sowie fachliche und fachübergreifende Schlüsselkompetenzangebote im ersten Studienjahr.

gesellschaftliche Entwicklungen, die von den Hochschulen bewältigt werden müssen. Einerseits sind aufgrund doppelter Abiturjahrgänge und der Aussetzung der Wehrpflicht, die eine verkürzte Übergangszeit ins Studium ermöglicht, im Wintersemester 2014/2015 so viele Studierende wie nie zuvor an den deutschen Hochschulen eingeschrieben.<sup>3</sup> Andererseits ziehen gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie die Folgen des demografischen Wandels, eine sinkende Nachfrage durch verringerte Nachfolgekohorten nach sich (Middendorf et al., 2013). Dadurch entsteht ein „Studierenden-Berg“ in den westlichen und ein „Studierenden-Tal“ in östlichen Bundesländern (Winter, 2008). Dieses Ungleichgewicht muss regional aufgefangen werden, zum Beispiel durch die Öffnung der Hochschulen für wiederum neue und heterogenere Zielgruppen. Besonders im Rahmen zahlreicher durch das BMBF geförderter Projekte des „Qualitätspakts Lehre“ wird deshalb derzeit mit Maßnahmen in der Studieneingangsphase auf diese Entwicklung bundesweit reagiert, um die oft beklagte ‚Leistungsschere‘ der Neustudierenden möglichst passgenau aufzufangen und den Übergang von der Schule in die Hochschule zu erleichtern (Bosse & Trautwein, 2014).

Die Problematik des Studieneinstiegs birgt Studienabbruchrisiken, da sich in diesem Transitionszeitraum vielfältige Veränderungen für die Studienanfänger/-innen ergeben (Winter, 2008). In der Smitten und Heublein (2013) sehen für die Anfangsphase des Studiums, die sie bis etwa zum Ende des ersten Studiensemesters beziffern, drei zentrale Veränderungen für die Neustudierenden:

*„Erstens soll es ihnen schnell gelingen, eine Studienorientierung zu gewinnen, im neuen Lebensabschnitt Fuß zu fassen und soziale Kontakte an der Hochschule aufzubauen. Zweitens müssen sie den Stand ihrer vorhandenen Fachkenntnisse ins Verhältnis zu den Studienanforderungen setzen, mögliche Defizite identifizieren und bestehende Lücken füllen. Und drittens müssen sie die aktuelle Stoffmenge des Studiums bewältigen, das in vielen Studiengängen herausfordernde Prüfungen in den Grundlagenfächern schon in den ersten beiden Semestern be-reithält.“ (In der Smitten & Heublein, 2013, S. 101).*

Mit der Aufnahme eines Studiums ergeben sich neue Lebensumstände. Verbunden mit dem Umzug in eine andere Stadt und/oder dem Verlassen des Elternhauses verändert sich auch das soziale Umfeld. Anders als im Falle schulischen Lernens steigt der Druck, den Lernprozess – auch zeitlich – selbstverantwortlich zu steuern. Damit gehen auch neue Lebens- und Lernstrukturen einher (Bebermaier & Nußbeck, 2014).

---

3 Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes (2014, S. 4) studierten im WS 2014/2015 insgesamt 2.698.425 Studierende an deutschen Hochschulen.

Jene Studienanfänger/-innen, denen der Anpassungsprozess in den ersten beiden Semestern nicht gelingt, sehen sich mit dem Problem der Überforderung konfrontiert. Daraus können Studienzeitverlängerungen oder sogar ein Studienabbruch resultieren (Bebermaier & Nußbeck, 2014).

Überblicksstudien wie der Studienqualitätsmonitor (Bargel et al., 2014) vermitteln einen Eindruck über die Hintergründe von Studienabbrüchen. Sie belegen, dass sich Studienanfänger/-innen mit dem gestellten Leistungsanspruch, dem Stoffumfang und den Anforderungen an ihre Selbständigkeit vielfach überfordert fühlen (ebd.). Die HIS Exmatrikuliertenbefragung (Heublein & Wolter, 2011) zeigt auf, dass individuelle Leistungsprobleme, die sich aus institutionellen Rahmenbedingungen wie zu hohen Studienanforderungen und einer zu hohen Lernstoff- und Prüfungsdichte ergeben, aber auch individuelle Faktoren wie Zweifel an der persönlichen Eignung maßgebliche Gründe für den Studienabbruch sind. Ein weiterer Grund ist mangelnde Studienmotivation aufgrund falscher Erwartungen und daraus resultierender Abnahme des Fachinteresses. Auch finanzielle Probleme sind häufig die Ursache (ebd.).

Die Passung von individuellen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen kann also als ein Schlüsselement angesehen werden, welches über Studienerfolg oder -abbruch entscheidet. Die Herausforderung besteht nun jedoch darin, Studienabbruchsquoten zu verringern, ohne den Leistungsanspruch an ein wissenschaftliches Studium zu Lasten von (fach-)wissenschaftlichen Standards zu senken.

### **3 Relevanz der Studieneingangsphase für den Studienerfolg**

Aus den Faktoren für Studienabbruch können Determinanten des Studienerfolgs hergeleitet werden. Dabei können als Voraussetzung für Studienerfolg zunächst zwei Begrifflichkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden: „Studierfähigkeit“ und „Passfähigkeit“. Studierfähigkeit setzt bei der Gesamtheit der Studienanfänger/-innen zunächst einen allgemeinen und fachbezogenen Kanon an Wissen und Kompetenzen voraus, der einen erfolgreichen Studienverlauf wahrscheinlich erscheinen lassen. In diesem Konzept von Studierfähigkeit ist die Institution Hochschule als statische Einheit definiert, an die sich Studierende anzupassen haben. Das Konzept der „Passfähigkeit“ hingegen beschreibt einen wechselseitigen Anpassungsprozess von Studierenden und Hochschule (Viebahn, 2008; Lischka, 2004) und dient als Grundlage für unsere konzeptionellen Überlegungen.

Passfähigkeit zwischen Lernenden und Hochschule herzustellen, dient der Ermöglichung von Studienerfolg. Allgemein gesprochen wird darunter „das Erreichen des Studienziels [verstanden], was bedeutet, dass das einmal angefangene

ne Studium mit dem Hauptexamen abgeschlossen wird.“ (Viebahn, 2008, S. 44). Dass die Merkmale von Studienerfolg jedoch wesentlich vielfältiger sind, verdeutlicht die Definition von Hell et al. (2007, S. 94): „Erreichte Noten in Zwischen- und Abschlussprüfungen, erreichte Noten in einzelnen Lehrveranstaltungen, Studiendauer, Prüfungswiederholungen, Beurteilung des Studienerfolgs – bspw. durch Dozenten oder Kommilitonen – oder Angaben über die Zufriedenheit mit dem Studium via Selbsteinschätzung“.

Dem Passungsmodell nach Tinto<sup>4</sup> (1993) folgend, ist Studienzufriedenheit Merkmalsträger von Studienerfolg. Die Studienzufriedenheit ergibt sich aus dem Grad an fachlicher und sozialer Integration im Studium, welche wiederum auf der Passung von individuellen Eigenschaften der Studierenden (wie kognitiven und affektiven Merkmalen sowie Lebensbedingungen) und der Hochschulwelt beruhen (Viebahn, 2008). Studienzufriedenheit beschreibt damit den subjektiven Studienerfolg. Da Studienanfänger/-innen die Aufnahme eines Studiums zumeist mit bestimmten Erwartungen verknüpfen, sind auch die eingangs vorhandenen (realistischen) Erwartungen an ein Studium oder einen Studiengang eine maßgebende Determinante für Passfähigkeit. So betonen auch Hasenberg und Schmidt-Atzert (2013, S. 88), dass „je realistischer die Erwartungen der Studienanfänger ausfallen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer guten Passung zwischen Studierenden und ihrer Studiengangsumwelt und desto zufriedener dürften diese Studierenden sein“. Eine breite Informiertheit über das Studium führt dabei zu realistischeren Erwartungen. Dass Betreuungs- und Beratungsleistungen von zentralen Einrichtungen, wie der Zentralen Studienberatung, aber auch der Studienfachberatung durch die Lehrenden, einen wichtigen Faktor in der Studierendenzufriedenheit ausmachen, belegen auch die Ergebnisse des Studienqualitätsmonitors (Bargel et al., 2014).

Eine wichtige Ableitung aus dieser Diskussion sollte deshalb sein, die Studierenden in der ersten kritischen Phase des Studiums nicht allein zu lassen, sondern mit Blick auf die Erwartungshaltungen an ein Studium engmaschig zu betreuen. Weiterhin ist hervorzuheben, dass die Aufgabe der Gestaltung des Übergangs von der schulischen in die hochschulische Lernumwelt nicht allein auf Seiten der Studierenden zu sehen ist, sondern, dass es in der „Verantwortung der Hochschulen [liegt], sich an die Lebenslagen von Studierenden anzupassen“ (Bosse & Trautwein, 2014, S. 44) und sie durch einen an den Bedarfen der Studierenden orientierten institutionellen Wandel in diesem Übergangsprozess zu unterstützen (ebd.).

---

4 Wie dargestellt in Viebahn, 2008.

## **4 Ableitungen für die Studieneingangsphase an der Universität Magdeburg**

Um diesen Übergangsprozess in Form einer bedarfsorientierten Studieneingangsphase mit hoher Passfähigkeit zu gestalten, gilt es mögliche Brüche im Übergang zu identifizieren. So muss zunächst die Differenz der „Bildungswelten“ von Schule und Hochschule betrachtet werden. Diese lässt sich auf folgende Gegensatzpole herunterbrechen: „Schule dient der Wissensvermittlung, Hochschule demgegenüber der Vermittlung von Wissenschaft, Schule sorgt für Allgemeinbildung, Hochschule (auch) für Berufsbildung.“ (Winter, 2008, S. 149) .

Die Studieneingangsphase muss daraus resultierende Differenzen abfedern und ausgleichen können. Dazu bietet es sich an – und so ist es in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2004, S. 60) formuliert worden – „das erste Studienjahr als Orientierungsphase auszugestalten“. Der Wissenschaftsrat empfiehlt für diese Phase eine starke Strukturierung des Studienaufbaus und eine interdisziplinär angelegte fachwissenschaftliche Grundlagenbildung sowie eine Ergänzung dessen durch propädeutische Angebote, damit in dieser Zeitspanne ein Fachwechsel ohne große Studienzeitverlängerung möglich ist (ebd.). Der Studienverlauf wäre folglich in „unterschiedlich stark ‚verschulte‘ Phasen mit zunehmendem Freiheitsgrad zu unterteilen“ (Winter, 2008, S. 152). Ob dieses Vorgehen am Standort Magdeburg mit den Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen korrespondiert, soll zukünftig mittels längsschnittlich angelegter Befragungen in einem Studierendenpanel eruiert werden. Mit diesem werden die soziodemografische Zusammensetzung, die Sichtweisen auf das Studium sowie die Dispositionen der Studienanfänger/-innen erhoben.

## **5 Erstsemesterbefragung der Universität Magdeburg**

### *5.1 Methodisches Design*

In einer ersten Welle der Startkohorte des Studierendenpanels wurden im Wintersemester 2014/2015 alle Erstsemesterstudierenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit einem standardisierten Online-Instrument zu ihren Erwartungshaltungen, Berufs- und Lebensvorstellungen sowie soziokulturellen Hintergründen befragt. Von 2.484 eingeladenen Personen haben sich 1.217 den Fragebogen angesehen. Nach der Datenbereinigung verbleiben 687 gültige Fälle, was einem Rücklauf von rund 28 Prozent entspricht.

Von besonderem Interesse für die Ausgestaltung der Studieneingangsphase sind dabei die Vorstellungen, mit denen die Studienanfänger/-innen in das Studi-

um starten, und die Annahmen, die sie bei Studienbeginn über die Anforderungen des Studiums haben. Diese Erwartungshaltungen wurden mithilfe zweier offener Fragen erfasst.<sup>5</sup> Für die Verwendung der offenen Fragen in standardisierten Befragungen sprechen vor allem die Informationsgewinnung und Motivierung der Befragten (Porst, 2011). Von den 687 Personen, die an der Befragung teilnahmen, nutzten 566 (82,4 Prozent) die Gelegenheit, auf beide offenen Fragen zu antworten und damit sowohl ihre Erwartungen an das Studium zu artikulieren als auch zu äußern, was ihrer Meinung nach von ihnen künftig erwartet wird.<sup>6</sup> Zur Systematisierung der angesprochenen Aspekte wurden die Antworten jeweils einer quantitativen Inhaltsanalyse nach Früh (2012) unterzogen.<sup>7</sup> Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Inhaltsanalysen vorgestellt.

## 5.2 Erwartungen und Wünsche der Studienanfänger/-innen an das Studium

Die Antworten der befragten Studienanfänger/-innen zu ihren Erwartungen an das Studium deckten ein breites Themenspektrum ab. Zuvorderst werden Aspekte genannt, die sich auf die *Inhalte des gewählten Studienfaches* beziehen. Insgesamt 61 Prozent aller Befragten nennen entsprechende Stichworte (Abbildung 1). Dabei steht insbesondere das Erlangen von Fachwissen im Vordergrund. Die Studierenden erhoffen sich vom Studium „Wissensgewinn“ (Fall 828), „Fachwissen“ (Fall 217) und möchten ihre „Wissenslust stillen“ (Fall 1144). Von ei-

5 Frageformulierung zu eigenen Erwartungen: „Studierende starten mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen in ihr Studium. Wie ist das bei Ihnen: Worauf kommt es Ihnen persönlich im Studium an?“ und zu antizipierten Erwartungen: „Was denken Sie wird im Studium von Ihnen erwartet?“

6 In standardisierten Befragungen ist bei offenen Fragen im Vergleich zu geschlossenen eine geringere Antwortbereitschaft zu konstatieren. In der Regel beantworten vor allen jene Untersuchungsteilnehmenden die offenen Fragen, die ein hohes Interesse am Thema der Untersuchung aufweisen (Züll & Menold, 2014). Die hier vorliegende erfreulich hohe Antwortbereitschaft verweist darauf, dass den beiden offenen Fragen von den Studienanfänger/-innen eine hohe Relevanz zugemessen wurde.

7 Die Themenfrequenzanalyse ermöglichte es dabei, die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Themenfelder in den Antworten festzustellen und damit einen ersten Überblick über besonders relevante Aspekte aus Sicht der Befragten zu geben. Hierfür wurden basierend auf bisherige Studien zum Themenfeld (z. B. Bülow-Schramm, 2010; Rebenstorf & Schultes, 2012; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013) für beide offenen Fragen zunächst theoretische Obergruppen gebildet (theoretische Kategorienbildung). Im Anschluss erfolgten auf Grundlage des empirischen Datenmaterials die Überarbeitung der Kategorien und die Bildung von Untergruppen (empirische Kategorienbildung). Die Reliabilität der Messinstrumente wurde durch mehrere Intercoder-Tests überprüft (Früh, 2012). Vier Fälle enthielten dabei nicht codierbare Aussagen, so dass insgesamt Aussagen von 562 Personen in die Analyse einbezogen werden. Davon sind 82,4 Prozent in einem grundständigen Studiengang (Bachelor, Staatsexamen) immatrikuliert. 17,6 Prozent sind in einem weiterführendem Studiengang (Master) eingeschrieben.

nem Teil der Befragten wird dies weiter konkretisiert, indem sie die Art des Lernmodus ansprechen und sich bspw. „Vernetzung von Theorie und Praxis“ (Fall 113), „praxisorientierte Projekte“ (Fall 247) oder Möglichkeiten wünschen, „eigene Schwerpunkte [zu] setzen“ (Fall 313).

Am zweithäufigsten werden die *Rahmenbedingungen* des Studiums zur Sprache gebracht. Rund vier von zehn Studienanfänger/-innen rekurrieren in ihren Antworten auf diesen Themenbereich. Im Vordergrund stehen dabei die Erwartungshaltungen an die Lehrenden („Gute Dozenten“ (Fall 220), „Professoren, [die] erklären und nicht nur aus ihrem Skripten vorlesen“ (Fall 744) „Professoren, die ihre Schüler auch mal motivieren können“ (Fall 1011)). Die Antworten, die diesem Themenbereich zugeordnet sind, umfassen zudem Wünsche an die Beratungs- und Unterstützungsleistungen seitens der Universität („mir sind Ansprechpartner bei Problemen wichtig, die immer ein offenes Ohr haben“ (Fall 324), „Mir ist es wichtig, dass ich [...] einen Ansprechpartner habe, wenn Fragen aufkommen trotz der vielen Infoveranstaltungen“ (Fall 932)) und weitere Aspekte, wie Studienbedingungen, Verfügbarkeit von Informationen, Internationalität sowie überfachliche und kulturelle Angebote.

An dritter Stelle folgt der Themenbereich der *Persönlichkeitsentwicklung*. Es dominieren Aussagen, die die Zufriedenheit mit und den Spaß an dem Studium thematisieren. Die Studienanfänger/-innen beschreiben hierbei, dass sie bspw. „die Balance zwischen Studium und Freizeit finden“ (Fall 73), „Spaß am Lernen des Stoffes [haben]“ (Fall 146), „am Studium interessiert bleiben“ (Fall 237) und sich „nicht überfordert fühle[n]“ (Fall 142) möchten. Auch das Sammeln von Lebenserfahrung und das „Erwachsenwerden“ (Fall 413) werden in diesem Zusammenhang angesprochen.

Die Erwartungen jeweils knapp eines weiteren Drittels der Befragten beziehen sich auf die Themenbereiche *Berufsplanung* sowie *soziales Umfeld* und damit auf Aspekte, die über das Studium im engeren Sinne hinausgehen. Bezogen auf die Berufsplanung wird von den Studienanfängern/-innen vor allem die Erwartung geäußert, sich durch das Studium gut auf einen späteren Beruf vorbereiten zu können („Für mich ist vor allem eine gute und solide Vorbereitung auf die spätere Berufswelt von Bedeutung.“ (Fall 644)). Jedoch spielen hierbei bspw. auch Hoffnungen auf eine erfolgreiche Karriere, einen sicheren Arbeitsplatz, ein gutes Einkommen und die Realisierung eines bestimmten Berufswunsches eine Rolle. Der Themenbereich des sozialen Umfelds umfasst zuvorderst das Knüpfen neuer sozialer Kontakte („neue Freunde finden“ (Fall 949)). Hinzu treten der Wunsch, das ‚Studentenleben‘ zu genießen („neben dem Lernen steht auch Freizeit, Freunde und natürlich Partys weit oben auf der Prioritätenliste“ (Fall 369)) und ein fachliches Netzwerk aufzubauen („Ein Netzwerk an Verbindungen aufbauen“ (Fall 529)).



Rund ein Fünftel der Befragten beschreibt weiterhin konkrete *Leistungsanforderungen*, die für sie mit der Aufnahme des Studiums verbunden sind. Dazu zählt zum einen der Anspruch, möglichst gute Leistungen im Studienfach zu erzielen und einen guten Abschluss zu erwerben. Hinzu treten neben den Vorsätzen, innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen und Selbststudium zu leisten, auch das Erreichen selbst gesteckter Ziele („vollenden, was man sich so vornimmt“ (Fall 330)).

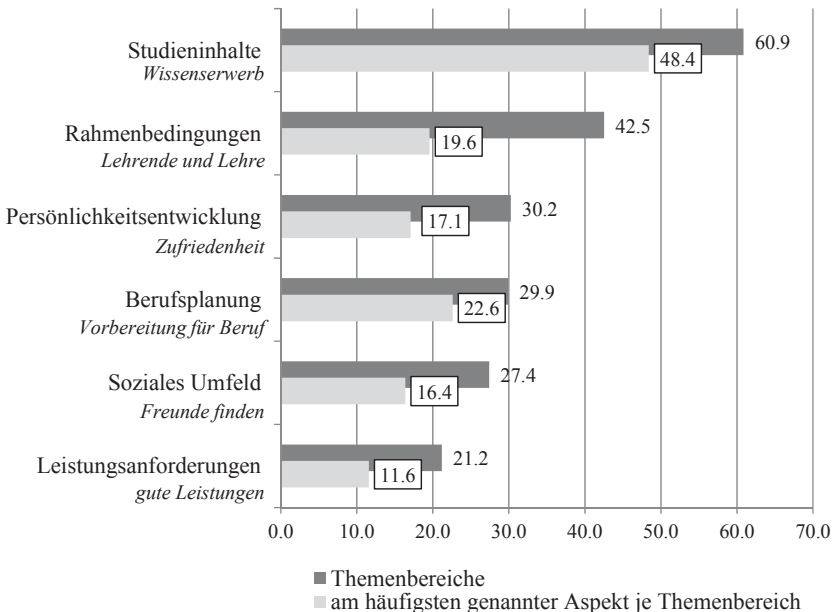


Abbildung 1: *Erwartungen an das Studium aus Sicht der Studienanfänger/-innen (N=562). Angaben in Prozent.<sup>8</sup> (Erstsemesterbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, WS 2014/2015).*

8 Frageformulierung: "Worauf kommt es Ihnen persönlich im Studium an?" (v18) Offene Fragen, eigene Kategorienbildung. Mehrfachnennungen möglich. Die Prozente beziehen sich auf die Anzahl der Befragten.

Differenzen zwischen Befragten in grundständigen und weiterführenden Studiengängen zeigen sich nur in Hinblick auf den Themenbereich der Persönlichkeitsentwicklung und in zwei weiteren Einzelaspekten. Dabei beziehen sich Studienanfänger/-innen in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen signifikant häufiger auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und äußern dabei Erwartungen an die Zufriedenheit mit und den Spaß im Studium sowie den Wunsch, Lebenserfahrung zu sammeln, als dies bei Masterstudierenden der Fall ist. Befragte in weiterführenden Studiengängen rekurrieren in ihren Antworten hingegen signifikant häufiger auf den Praxisbezug der Studieninhalte und den Bereich der Lehre als die Vergleichsgruppe.

### 5.3 *Annahmen der Studienanfänger/-innen zu den an sie gerichteten Erwartungen*

Im Anschluss an die Frage nach den mit der Studienaufnahme verknüpften Erwartungen und Wünschen, wurden die Studierenden gebeten anzugeben, mit welchen Erwartungen sie selbst im Studium konfrontiert sein werden. Am häufigsten wird der Bereich der *Selbstverantwortung und Offenheit* thematisiert. Rund sechs von zehn Befragten beziehen sich in ihren Antworten auf entsprechende Aspekte (Abbildung 2). Die Studienanfänger/-innen gehen vor allem davon aus, dass ein hohes Maß an Selbstständigkeit von ihnen verlangt wird (36,3 Prozent). Als weitere Aspekte, die sich diesem Themenbereich zuordnen lassen, werden bspw. Offenheit, Kreativität und Neugier sowie Begeisterungsfähigkeit und Spaß an der Sache genannt.

Der Aspekt der Selbstständigkeit nimmt auch innerhalb des Themenbereichs *Verhalten außerhalb der Lehrveranstaltungen/Prüfungsvorbereitung* den größten Raum ein. Rund die Hälfte aller Befragten äußert Annahmen, die sich diesem Themenbereich zuordnen lassen; insgesamt drei von zehn Studienanfänger/-innen sprechen dabei das Selbststudium an („eine selbstständige Arbeitsweise“ (Fall 834)). Darüber hinaus nimmt rund ein Fünftel der Befragten an, dass gute Leistungen und ein Bestehen der Prüfungen von ihnen erwartet werden („gute Ergebnisse in den Prüfungen“ (Fall 914), „Es zu bestehen“ (Fall 965)).

Es schließt sich der Themenbereich *Arbeitsethos* an. Vorrangig werden hierbei Aspekte wie Einsatz- und Leistungsbereitschaft (25,1 Prozent) und (Selbst-)Disziplin, Aufopferungsbereitschaft bzw. Pflichterfüllung (14,6 Prozent) genannt. Auch Durchsetzungsvermögen und Zielstrebigkeit sowie ‚klassische Tugenden‘, wie „Anstand“ (Fall 838), „Genauigkeit“ (Fall 482) und „Ordnung“ (Fall 665) kommen zur Sprache.

Insgesamt ein Viertel der Studienanfänger/-innen beziehen sich auf den Themenbereich *Interesse / Kenntnisse zu Studienbeginn*. Insbesondere das Fachinteresse wird hierbei in den Vordergrund gestellt (18,1 Prozent) („[es] wird erwartet, dass ich mich für das Studienfach interessiere“ (Fall 430)). Darüber hinaus wird von einem Teil der Befragten die Annahme geäußert, dass verschiedene Grundlagenkenntnisse und Kompetenzen erwartet werden („die Professoren wollen, dass ich solides Grundwissen aus dem Abitur problemlos anwenden kann“ (Fall 247)).

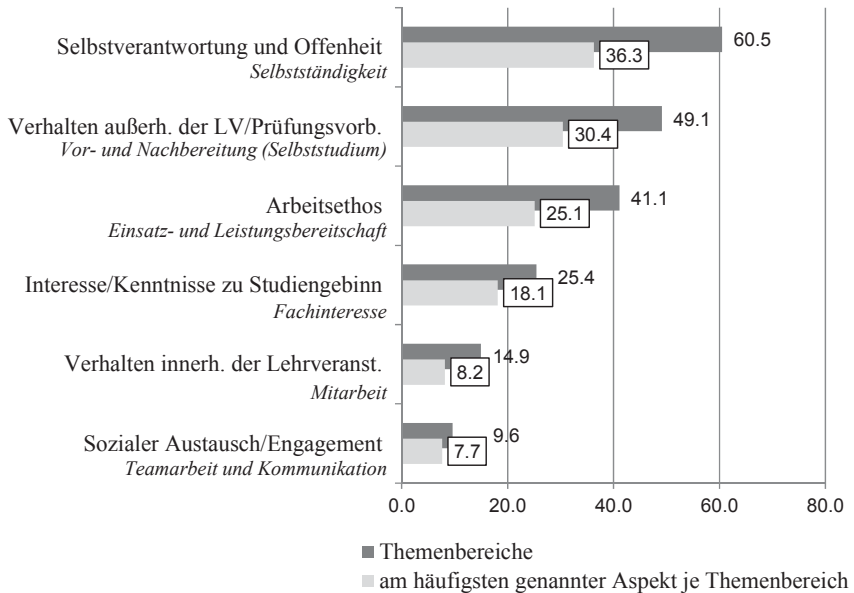


Abbildung 2: Annahmen der Studienanfänger/-innen zu den an sie gerichteten Erwartungen (N=562). Angaben in Prozent.<sup>9</sup> (Erstsemesterbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, WS 2014/2015).

9 Frageformulierung: "Was denken Sie wird im Studium von Ihnen erwartet?" (v18) Offene Fragen, eigene Kategorienbildung. Mehrfachnennungen möglich. Die Prozente beziehen sich auf die Anzahl der Befragten.

Deutlich seltener werden die Themenbereiche *Verhalten innerhalb der Lehrveranstaltungen* (14,9 Prozent) und *Sozialer Austausch/Engagement* (9,6 Prozent) angesprochen. Im Vordergrund des ersteren Bereichs steht dabei die Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen, gefolgt von kritischem Mitdenken und Hinterfragen. Im Bereich Sozialer Austausch/Engagement äußern die Befragten Aspekte, die sich auf Teamarbeit und Kommunikation beziehen. Studentisches Engagement und Mitarbeit in Initiativen werden mit einem prozentualen Anteil von unter zehn Prozent vergleichsweise selten genannt.

In der Gesamtschau wird deutlich, dass die Studierenden vor allem hohe Ansprüche an ihre Selbstständigkeit<sup>10</sup> und ein grundlegendes Interesse am Fach vermuten. Hinzu treten Aspekte der Selbstoptimierung, wobei in diesem Zusammenhang vielfach von „Disziplin“, „Fleiß“ und „Leistung“ die Rede ist.<sup>11</sup>

Erneut zeigen sich in der Häufigkeit, mit der die verschiedenen Themen zur Sprache kommen, vereinzelt Unterschiede zwischen Befragten in grundständigen und weiterführenden Studiengängen. So vermuten Bachelorstudierende signifikant häufiger, dass von ihnen Ehrgeiz, Durchsetzungsvermögen und Zielstrebigkeit erwartet werde. Auch Anforderungen an das Krisen- und Zeitmanagement nennen sie häufiger als dies bei Masterstudierenden der Fall ist. Diese gehen hingegen erneut stärker von Erwartungshaltungen aus, die praxisrelevante Fähigkeiten wie bspw. wissenschaftliches Arbeiten betreffen.

Die eigenen Erwartungen, die die Studienanfänger/-innen an das Studium haben, und die Erwartungen, von denen sie annehmen, dass sie an sie selbst gestellt werden (antizipierte Erwartungen), sind nicht unabhängig voneinander. Die Analyse zeigt, dass thematisch ähnliche Aspekte häufig zusammen angesprochen werden. So bestehen signifikante, wenngleich schwache Zusammenhänge<sup>12</sup> zwischen den Themenbereichen Persönlichkeitsentwicklung (eigene Erwartung) und Offenheit (antizipierte Erwartung), Rahmenbedingungen und Verhalten in den Lehrveranstaltungen, soziales Umfeld und sozialer Austausch/Engagement sowie Berufsplanung und Interesse/Kenntnisse zu Studienbeginn.

---

10 Werden die Nennungen der Aspekte „Vor- und Nachbereitung (Selbststudium)“ und „Selbstständigkeit als Persönlichkeitsaspekt“ zusammengefasst, so zeigt sich, dass 60 Prozent aller befragten Studienanfänger/-innen von entsprechenden Erwartungshaltungen ausgehen.

11 Dies bestätigt auch ein Blick auf die am häufigsten genannten Wörter in den Antworten. Dabei folgen den Begriffen „Selbstständig“ (132 Nennungen), „Arbeiten“ (101 Nennungen), „Interesse“ (91 Nennungen) und „lernen“ (89 Nennungen) die Wörter „Disziplin“ (57 Nennungen), „Leistung“ (52 Nennungen) und „Fleiß“ (49 Nennungen).

12 Die Kontingenzkoeffizienten Cramers-V verbleiben mit Werten zwischen 0,083 und 0,104 auf eher geringem Niveau.

## 6 Folgerungen für die Ausgestaltung der Studieneingangsphase

Abgeleitet aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Hochschule (Kap. 1), Überlegungen zu den Bedingungen von Studienerfolg (Kap. 2), konzeptionellen Vorüberlegungen (Kap. 3) sowie den skizzierten empirischen Befunden (Kap. 4), ist ein Modell für die Studieneingangsphase entstanden, welches einer abnehmenden Regulierung in den Angeboten folgt (Abbildung 3). Die übergeordneten Zielstellungen, die sich mit diesem Modell verbinden und sich eng an den eigenen und den antizipierten Erwartungen der Studierenden ausrichten, lauten „Defizite abbauen“, „Potentiale fördern“ und „Sinn stiften (Kontextualisierung)“. Damit ist eine bedarfsorientierte Angebotsstruktur verbunden, die die Umsetzung dieser Zielstellungen unterstützen soll.

Das Gelingen des Übergangs zur Hochschule wird erleichtert, indem in dieser Phase das zentrale Augenmerk auf die Orientierung im Studienbetrieb und die fachliche Überführung in die Institution Hochschule wie auch in das Studienfach i. S. einer Transferleistung gelegt wird. Dazu soll es in unserem Konzept fest im Curriculum verankerte Angebote geben<sup>13</sup>, die dabei helfen, leistungsbezogene Defizite auszugleichen und persönlichkeitsbezogene Potentiale zu fördern.

---

13 Das Modell bezieht sich auf eine generelle Curriculumrevision, wengleich zunächst eine Pilotierung angedacht ist.

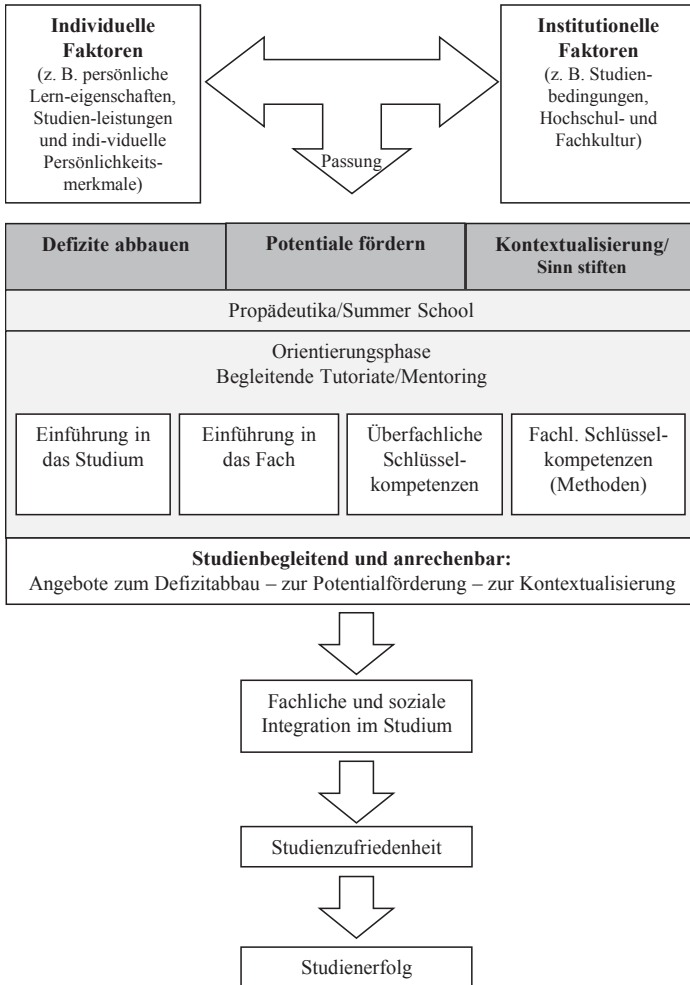


Abbildung 3: Passungsmodell für die Studieneingangsphase im grundständigen Studium<sup>14</sup>.

14 Das eigene Modell basiert auf dem Passungsmodell nach Tinto (wie dargestellt in Viebahn, 2008). Es wurde in Anlehnung an Heublein (2015) weiterentwickelt. Die Zielkategorien wurden gemeinsam mit Dominik Frisch und Christin Thiel erarbeitet.

Das Stichwort „Kompetenzorientierung“ des Studiums hat die Reformdiskussionen im Bologna-Prozess stark geprägt (Winter, 2008). Beschäftigungsfähigkeit „Employability“ ist ein wichtiger Bildungsauftrag der Hochschule. Auch dieser Aspekt spiegelt sich in den Erwartungshaltungen der Studienanfänger/-innen wider. Er findet Eingang in die Modellkonzeption in Form von Angeboten zur Entwicklung bzw. Erweiterung fachübergreifender und fachspezifischer (Schlüssel-)Kompetenzen und bildet zur Kontextualisierung des Studiums einen festen Baustein im Curriculum. Im weiteren Studienverlauf wird ein anrechenbares Zusatzangebot vorgehalten, welches bedarfsorientiert dort ansetzt, wo es benötigt wird, also entsprechend dem Wunsch nach mehr Selbstständigkeit der Studienanfänger/-innen größere Freiheitsgrade zulässt.

Gemäß unseren drei Zielstellungen können Studierende flexibel aus dem Angebot wählen. Mit besonderer Rücksicht auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Studierenden werden auch vorgelagerte Angebote sowie Betreuungsangebote, wie von den Studienanfänger/-innen gewünscht, im ersten Studienjahr verstärkt zum Einsatz kommen.

Um die Wirksamkeit der eingeleiteten Maßnahmen in ihrer Umsetzung künftig zu überprüfen, ist es erforderlich, die Bedarfe und Erwartungen der Studienanfänger/-innen im Quer- und Längsschnitt zu analysieren. Spannungen könnten sich aus unterschiedlichen Aspekten ergeben. Die empirischen Befunde zeigen, dass die Studierenden insbesondere interessante Fachinhalte und deren spannende Vermittlung erwarten, indem sie auf ihren ‚Wissensdurst‘ und auf den Wunsch nach fachlicher Spezialisierung verweisen („Ich denke, es ist toll Neues kennenzulernen und nach den langen Jahren der Allgemeinbildung endlich die Chance zu haben, sich voll und ganz auf das konzentrieren zu können, was einem liegt.“ (Fall 327)). Des Weiteren spielen Berufsorientierung und -vorbereitung sowie das ‚Wohlfühlen‘ im Studium eine entscheidende Rolle. Dabei vermuten die Studienanfänger/-innen, von ihnen werde vor allem ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verlangt. Zusammenhänge zwischen eigenen und antizipierten Erwartungen zeigen sich vor allem hinsichtlich thematisch ähnlicher Aspekte. Diese könnten jedoch im Widerspruch zu stark auf Grundlagenvermittlung bezogenen ersten Semestern stehen und mit den starren curricularen Vorgaben kollidieren. Durch Maßnahmen der Kontextualisierung des Studiums in der Studieneingangsphase, verbunden mit Orientierungs- und Betreuungsangeboten sowie ausgleichenden Propädeutika und stark mit der Fachausbildung vernetzten kompetenzfördernden Formaten, soll diesem Spannungsverhältnis im Übergang in die Hochschule begegnet werden.

Auffällig an den Befunden ist, dass sich Studienanfänger/-innen in grundständigen und weiterführenden Studiengängen in der Vielzahl der angesprochenen Themenbereiche (vgl. Punkt 4) nicht unterscheiden. Differenzen treten aber

dahingehend auf, dass die Bachelorstudierenden die Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (Zufriedenheit mit und Spaß am Studium; Horizonterweiterung/Lebenserfahrung) signifikant häufiger ansprechen als die Masterstudierenden, während diese ihre Erwartungen eher an den Praxisbezug der Studieninhalte und die Ausgestaltung der Lehre richten. Diese Tendenz spiegelt sich auch in den antizipierten Erwartungen wider, wobei Bachelorstudierende öfter die Aspekte Ehrgeiz/Durchsetzungsvermögen und Selbstmanagement nennen als Masterstudierende. Diese heben auch hier eher Erwartungshaltungen hervor, die praxisrelevante Fähigkeiten betreffen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Masterstudierenden aufgrund ihrer bereits erfolgreichen akademischen Biografie (Erwerb eines ersten Abschlusses) realistischere Erwartungen an das Studium formuliert haben, welche auf eine größere Passung zwischen Individuum und Institution Hochschule hinweisen, was wiederum die Wichtigkeit der orientierenden Funktion der Studieneingangsphase unterstreicht.<sup>15</sup>

Künftig können mit dem Instrument des Studierendenpanels sowohl Veränderungen nachfolgender Kohorten im Querschnitt als auch Entwicklungen im Zeitverlauf (insbesondere auch in Bezug auf veränderte organisatorische Rahmenbedingungen, wie eine revidierte Studieneingangsphase) nachvollzogen werden. Wir erhoffen uns daraus Ableitungen zum Potential der Erwartungen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und einer damit einhergehenden erhöhten Studierendenzufriedenheit im Verlauf des Studiums, die in einen qualitätssichernden Modus zur Weiterentwicklung der Konzeption zur Studieneingangsphase münden können.

## Literatur

- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009-2012*. Abgerufen von [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201402.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf)
- Bebermeier, S. & Nussbeck, F. W. (2014). Heterogenität der Studienanfänger/innen und Nutzung von Unterstützungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 83-100. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/734/638>
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41-62. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/765/633>
- Bülow-Schramm, M. (2010). *Studierende im Mittelpunkt. Wie Bachelor-Studiengänge (um-)gestalten? USuS. Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg*. Abgerufen von [www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Studierende\\_im\\_Mittelpunkt.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Studierende_im_Mittelpunkt.pdf)

---

15 Heublein (2014) verdeutlicht, dass die Abbruchquote in Masterstudiengängen mit elf Prozent deutlich unter jener in Bachelorstudiengängen liegt.



- Europäische Studienreform / Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am (19.11.2013). *Die Europäische Studienreform in Deutschland: Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. II.1.2 Bachelor- und Masterprogramme: Struktur und Flexibilisierungsmaßnahmen*. Abgerufen von [http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_finale\\_19.11.2013.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_finale_19.11.2013.pdf)
- Früh, W. (2012). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UTB.
- Hasenberg, S. & Schmidt-Atzer, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 87-93.
- Hell, B., Trapmann, S., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Auswahlgesprächen im Rahmen der Hochschulzulassung. Eine Metaanalyse. *Psychologische Rundschau*, 58, 93-102.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 214-236.
- Heublein, U. (2015, 16. Januar). *Heterogenität der Studierenden und Ursachen des Studienabbruchs*. Vortrag Hochschule Harz. Abgerufen von in [https://www.hs-harz.de/user-mounts/315\\_m2754/Heterogenitaet\\_\\_\\_Studienabbruch\\_HEUBLEIN.pdf](https://www.hs-harz.de/user-mounts/315_m2754/Heterogenitaet___Studienabbruch_HEUBLEIN.pdf)
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. *Forum Hochschule*, (4).
- In der Smitten, S. I. & Heublein, U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 98-109. Abgerufen von <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/512/538>
- KMK (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen von [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Lischka, I. (2004). Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen – ist nun blinder Aktionismus angesagt? *Das Hochschulwesen*, 52, 144-150. Abgerufen von <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1983.pdf>
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowski, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Hannover: HIS. Abgerufen von [http://www.bmbf.de/pubRD/20\\_Sozialerhebung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/20_Sozialerhebung.pdf)
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS.
- Rathmann, A., Wendt, C., Kondratjuk, M. (unter Mitarbeit von Anacker, J. & Flügge, T.) (2014). Heterogene Hochschule: Perspektiven verschiedener Akteure am Beispiel des intergenerationalen Lernens im Hochschulkontext. Ein Anwendungsbeispiel der Walt-Disney-Methode. *HDS.Journal*, 2014(1) (Tagungsedition), 27-47.
- Rebenstorf, H. & Schultes, K. (2012). *Abschlussstagung USuS - Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg. Ergebnisse der Online-Befragung*. Abgerufen von [http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlussstagung-Ergebnisse\\_Quantitative\\_Forschung\\_-\\_Rebenstorf\\_Schultes.pdf](http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/USuS-Abschlussstagung-Ergebnisse_Quantitative_Forschung_-_Rebenstorf_Schultes.pdf)
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Vorläufige Ergebnisse. Wintersemester 2014/2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Abgerufen von [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103158004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103158004.pdf?__blob=publicationFile)
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.

- Viebahn, P. (2008). *Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht*. Bielefeld: UVW.
- Winter, M. (2008). Die neuen Studienstrukturen und der Übergang von Schule zu Universität. Sieben Thesen und eine Frage. *Das Hochschulwesen*, 56(5), 149-155. Abgerufen von <http://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t1953.pdf>
- Wissenschaftsrat. (2004). *Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs*. Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5920-04.pdf>.
- Züll, C. & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 713-719). Wiesbaden: VS.

# Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung

*Christiane Metzger / Jens Müller / Uta Amann / Stefanie Beinhauer / André Rieck*

## 1 Einleitung

Um das heutige Verhältnis von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement an Hochschulen einzuordnen, ist ein Blick auf die historische Entwicklung beider Bereiche nützlich. Wildt (2013) skizziert die Entwicklung der modernen Hochschuldidaktik in Deutschland als eine Entwicklung „der ersten Blüte (...) im kurzen Frühling einer Demokratisierung und Modernisierung der Hochschulen“ ab den 1960er Jahren, über die Institutionalisierung hochschuldidaktischer Zentren in den 1970er Jahren, in denen er aber bereits infolge eingezogener staatlich regulierter Studienreform eine „Auszehrung curricularer und systembezogener Arbeiten“ (S. 35) sowie ein personelles „Ausbluten“ (S. 36) ausmacht, bis hin zu einem weitgehenden Stillstand der Reform von Studium und Lehre in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre. Zu diesem Zeitpunkt erschienen nach Wildts Einschätzung weder der partizipatorische Reformansatz der Hochschuldidaktik noch eine staatlich regulierte Studienreform zukunftsfähig. An dieser Stelle etablierte sich die Qualitätssicherung im deutschen Hochschulwesen:

„Die Krisenbewältigung durch staatliche Regulierung wurde durch ein „New Public Management“ (Wildt, 1985; Wissenschaftsrat, 1985) abgelöst. An die Stelle staatlicher Regulation und Input-Steuerung trat nun Deregulierung und Output-Steuerung. Die Fragen nach der Qualität von Bildung und Ausbildung richtete sich in Abkehr von der Entwicklung, Gestaltung und Anwendung zuvörderst auf die Messung von Qualität. Formative und summative Evaluationen – ehemals unverzichtbar als integrale Komponente hochschuldidaktischer Projekte – verselbstständigten sich zur Paradedisziplin der Studienreform“ (Wildt, 2013, S. 37).

Seit Mitte der 1990er Jahre wurde an deutschen Hochschulen eine systematische Qualitätssicherung aufgebaut (Hochschulrektorenkonferenz, 2003)<sup>1</sup>, und

---

1 Die Hochschulrektorenkonferenz stellt drei Faktoren fest, durch die die Diskussion um die Frage der Qualität von Lehre und Studium in Deutschland vorangetrieben worden sei: veränderte Anforderungen an die Hochschulen, wachsender Legitimationsdruck gegenüber Öffent-

Qualitätsmanagement ist zwischenzeitlich im Hochschulrahmengesetz verankert (Hochschulrahmengesetz § 6). Entsprechend gibt es heutzutage institutionalisierte Organisationseinheiten, häufig Stabsstellen der Hochschulleitung, die sich mit der Sicherung der Qualität des Studienangebots befassen. Infolge dieser Veränderung hin zu einem output-gesteuerten System verlagerte sich der Schwerpunkt der Hochschuldidaktik: Während in den 1970er Jahren neben der Studienreform auch die Forschung im Fokus gestanden hatte<sup>2</sup>, gewann die Hochschuldidaktik nun vielerorts als Dienstleisterin in Weiterbildung und Beratung für das akademische Personal an Bedeutung. Lehrentwicklung durch Hochschuldidaktiker/-innen fand zu dieser Zeit beispielsweise auf dem Gebiet der Integration digitaler Medien in die Lehre statt.

Im Zuge der Umsetzung des „Bologna-Prozesses“ eröffneten sich Fragen der Lehrentwicklung in veränderter Weise, was der Hochschuldidaktik zu einem erneuten Aufschwung verhalf. Hochschuldidaktische Abteilungen begannen sich (abermals) zu gründen und sind heutzutage in verschiedenartigen Formen und Strukturen organisiert. In jüngerer Zeit verbreiten sich Einrichtungen in größerem Ausmaß über die Finanzierung entsprechender Projekte durch das Bundesländer-Programm „Qualitätspakt Lehre“<sup>3</sup>.

Aus dieser historischen Entwicklung lassen sich Erklärungsansätze ableiten, warum es in der Praxis häufig nur wenige Berührungspunkte zwischen den hochschuldidaktischen Einrichtungen und dem Qualitätsmanagement gibt: Zum einen ist die organisationale Einbindung unterschiedlich. Zum anderen sind die Aufgabenfelder bzw. deren Schwerpunkte verschieden: Während die Hochschuldidaktik mit der Reflexion und Entwicklung von Qualität in der Lehre befasst ist und traditionell überwiegend einen partizipatorischen Ansatz bei der Lehrentwicklung verfolgt, ist das Qualitätsmanagement mit der Erhebung und zielgerichteten Nutzung diverser qualitativer sowie quantitativer Qualitätsindikatoren betraut, wobei in der Vergangenheit häufig der Fokus auf der Datengenerierung durch Lehrveranstaltungsbefragungen lag.

In diesem Beitrag beschreiben wir am Beispiel von Organisationseinheiten der Fachhochschule Kiel, wie sich eine Zusammenarbeit von Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement sinnvoll ausgestalten lässt. Zunächst stellen wir das Verhältnis der Aktivitäten des Teams MeQS|Hochschuldidaktik und der Stabs-

---

lichkeit und Politik sowie verstärkter internationaler Wettbewerb im Hochschulbereich (Hochschulrektorenkonferenz, 2003, S. 5).

2 In den 1970er und 1980ern machte beispielsweise die Deutsche Forschungsgemeinschaft in einem Schwerpunktprogramm die Hochschullehre zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen (Metz-Göckel et al., 2012, S. 215; Schulmeister, 2006, S. 77).

3 In dem Programm stellt der Bund zwischen 2011 und 2020 rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung. Gefördert werden 186 Hochschulen aus allen 16 Bundesländern (<http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1294.php>, 23.06.2015).

stelle Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Kiel dar. Anschließend analysieren wir die Aktivitäten hinsichtlich unterschiedlicher Strategien zur Initiierung von Veränderungen anhand der Klassifikation von Chin & Benne (1971) und zeigen das Potenzial einer Kooperation zwischen den beiden Organisationseinheiten auf.

## **2 Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement: Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder**

Mit etwa 7.100 Studierenden ist die Fachhochschule Kiel die größte Fachhochschule Schleswig-Holsteins. Die Entwicklung und Umsetzung von qualitativ hochwertiger Lehre ist ein besonderes Anliegen der Hochschule: In ihrer Vision und ihren Leitsätzen<sup>4</sup> hat sie sich der exzellenten Lehre verschrieben. Darunter versteht sie anwendungsbezogene, forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte, interdisziplinäre sowie durch Internationalität und Methodenvielfalt geprägte Lehre. Den Leitsätzen zufolge haben die Absolventen/-innen gelernt, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und wissenschaftlich fundiert und lösungsorientiert vor dem Hintergrund von fachlicher und gesellschaftlicher Verantwortung zu agieren. Die diskriminierungsfreie, diversitätssensible und in Teilen international ausgerichtete Lehre fördert ein Wissen um sowie Respekt vor der Verschiedenheit von Perspektiven und Kulturen und befähigt die Absolventen/-innen zu Team- und Kritikfähigkeit. Das übergeordnete Ziel sowohl der Stabsstelle Qualitätsmanagement als auch des Teams MeQS|Hochschuldidaktik ist es, auf bestmögliche Weise zur Erreichung der in der Vision der Hochschule formulierten Ziele beizutragen. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass sich durch eine enge Kooperation beider Organisationseinheiten Synergieeffekte erzielen lassen, die die Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen erhöhen.

### *2.1 Hochschuldidaktik an der Fachhochschule Kiel*

Seit 2012 ist an der Fachhochschule Kiel das Team MeQS|Hochschuldidaktik aktiv, das sich aus Mitarbeitern/-innen des Projekts *Mehr Qualität durch Syner-*

---

4 Vision und Leitsätze der Fachhochschule Kiel: <https://www.fh-kiel.de/index.php?id=6781> (23.06.2015)

gie – *Lehrentwicklung im Verbund von Fachhochschule und Universität (MeQS)*<sup>5</sup> zusammensetzt.

Wir betrachten Hochschule als ein System, dessen Akteursgruppen Studierendenschaft, Lehrkörper und Verwaltung auf Kommunikation untereinander angewiesen sind und miteinander handeln müssen (Luhmann, 2002). Innerhalb dieses Systems beziehen wir unsere Arbeit auf vier Handlungsfelder, die in einem systemischen Ansatz untereinander durch Rückmeldung vernetzt sind und ein Prozessmodell bilden: Lehrentwicklung, Studierqualität, Lehrqualifikation und Qualitätsentwicklung (s. Abbildung 1). Diesen Handlungsfeldern sind die Maßnahmen des Projekts zugeordnet. Das für das Projekt entwickelte Modell dient als Heuristik, um die verschiedenen Wirkungsbereiche und die darin verorteten Maßnahmen zueinander in Beziehung zu setzen und um sich im Projektverlauf immer wieder die verschiedenen Schnittstellen der Handlungsfelder und die wechselseitigen Einflüsse zu vergegenwärtigen. Es verdeutlicht, dass gleichsam alle Maßnahmen sich auf die vier Handlungsfelder auswirken und dass „die Perspektive auf die Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium über die individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden in Hochschulen hinausgeht“ (Brahm, Jenert & Euler, in diesem Band, S. 20).

---

5 MeQS ist ein gemeinsames Projekt der Fachhochschulen Kiel und Flensburg sowie der Universität Flensburg und zielt auf die Verbesserung der Lehre und Lehrqualifikation sowie der Studierqualität und Studiengangsentwicklung ab. Das Projekt wird von 2012-16 im Rahmen „Qualitätspakts Lehre“ unter dem Förderkennzeichen 01PL12070A gefördert. Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement am Standort Fachhochschule Kiel. Das dortige Team besteht aus zehn Mitgliedern (sieben Vollzeitäquivalente).

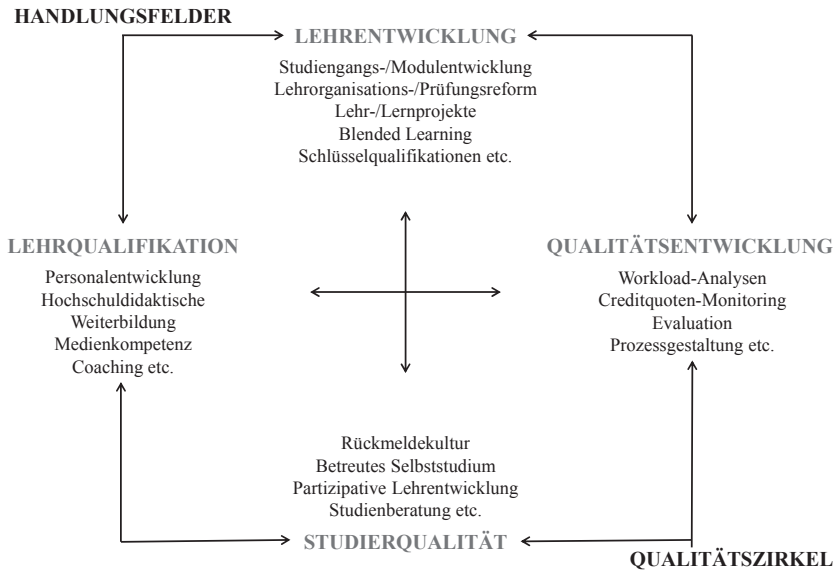


Abbildung 1: Handlungsfelder im Projekt MeQS (Projektantrag, 2012).

Innerhalb des Prozessmodells ist die *Lehrentwicklung* das zentrale Handlungsfeld des Projekts. Sie hat sich als besonders wichtiger Aspekt für die Intervention in die Fachbereiche herausgestellt. Die Gründe dafür sind vor allem in der Anfang des Millenniums beschleunigten Umstellung der Magister-/Diplom-Studiengänge auf die Bologna-Architektur sowie in dem in Deutschland seit etwa 2003 den Hochschulen von den Landesgesetzgebern auferlegten Verfahren der Akkreditierung von Studiengängen und den damit verbundenen Anforderungen zu sehen. Viele Studiengänge weisen, obwohl im Zuge der ersten Umsetzung der Bologna-Vorgaben formal „reformiert“, keine konsequent verwirklichte berufsorientierte Struktur im Sinne einer Modularisierung auf, die sich von einer fachlogischen Struktur löst z. B. in Richtung einer Lernfeldorientierung<sup>6</sup> (Gerholz & Sloane, 2011). Zudem zielen viele Prüfungen vor allem auf das Ab-

6 „Im Lernfeldkonzept stellen die realen beruflichen Handlungen den Ausgangspunkt dar. Die lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der KMK sind von konkreten beruflichen Tätigkeitsbereichen abgeleitet und bilden eine umfassende berufliche Handlungskompetenz – Leitziel der beruflichen Bildung – ab [...] Lernfelder stellen somit didaktisch aufbereitete Handlungsfelder dar.“ (Gerholz & Sloane, 2011, S. 9)

fragen von Wissen ab und nicht auf im späteren Beruf benötigte (Teil-)Kompetenzen. Gegenstand der Lehrentwicklung sind u. a. die Gestaltung von Strukturen in Studiengängen und Modulen, die Implementierung alternativer Prüfungsformate sowie die Entwicklung von Blended Learning-Szenarien<sup>7</sup>. Die Lehrentwicklung wird durch verschiedene Formate angestoßen und begleitet, v. a. durch Einzel- und Gruppenberatungen auf Lehrveranstaltungs-, Modul-, Studiengangs- und Fachbereichsebene.

Die Lehrentwicklung zeitigt Rückwirkung auf das hochschuldidaktische Weiterbildungsangebot. Während die Lehrqualifikation die individuelle hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden zum Ziel hat, steht für die Lehrentwicklung die Veränderung der Strukturen im Vordergrund. Dort, wo der subjektbezogene Ansatz der Hochschuldidaktik an seine Grenzen stößt, können strukturelle Reformen weiter führen. Eine nachhaltig wirksame Entwicklung in der Lehre kommt erst durch strukturelle Entscheidungen zustande.

Die Lehrentwicklung weist Schnittstellen zum zentralen Qualitätsmanagement der Hochschule auf. Beispielsweise werden die definierten Prozesse des Studiengangsmanagements und die Entwicklung von Evaluationskonzepten von der Lehrentwicklung begleitet und unterstützt.

Die in das Handlungsfeld Lehrentwicklung fallenden curricularen und instruktionalen Designmaßnahmen dienen dem Ziel, die *Studierqualität* zu erhöhen und eine neue Rückmeldekultur zu entwickeln: z. B. durch die Studiengangs- und Modulentwicklung, durch Vielfalt an Lehr- und Prüfungsmethoden, durch Angebote zum Ausgleich fehlender Schlüsselqualifikationen und die Ergänzung der Lehre durch eLearning-Anteile.

Im Handlungsfeld Studierqualität agieren die Studierenden als Partner/-innen der Reform. Im Rahmen von Evaluationen tragen sie zur Verbesserung der Studierqualität, zur Reform der Module und zur Einführung einer Rückmeldekultur bei. Die verbesserte Studienorientierung und -beratung und die im Handlungsfeld Lehrentwicklung neu entwickelten Angebote zu Schlüsselqualifikationen sollen die Studierenden bei der Entwicklung der Selbstreflexions- und Rückmeldekultur unterstützen.

Das Handlungsfeld *Lehrqualifikation* schafft auf Seiten des Lehrkörpers die Voraussetzungen für die Umsetzung der Maßnahmen im Handlungsfeld Lehrentwicklung. Sie kann die lehrbezogene Vorbildung, den fachkulturellen Kon-

---

7 Der Einsatz aktivierender eLearning-Methoden kann die Studierqualität erhöhen und alternative Modelle des Instruktionsdesigns stärken (Reinmann, 2005), z. B. um die Intensität und Qualität des Selbststudiums zu fördern (Euler & Wilbers, 2005) oder um eine neue Art der Verzahnung von Präsenz- und Selbststudienphasen herzustellen. Dabei ist es wichtig, eLearning-Methoden nicht als Selbstzweck einzusetzen, sondern sich auf die Bereiche der Lehre und des Lernens zu konzentrieren, in denen mit diesen Methoden ein didaktischer Mehrwert generiert werden kann.



text sowie Interessen und die Lehrphilosophie Einzelner berücksichtigen. In unterschiedlichen Formaten (Workshops, Kurzformat Forum Lehren und Lernen, Einzelberatung, Kollegiale Beratung, Coaching, Lehrhospitation) erhalten die Lehrenden Impulse für die Reflexion und Weiterentwicklung ihrer Lehre. Dabei reicht das thematische Spektrum von Angeboten zu Lehr- und Prüfungsmethoden, Unterrichtsplanung, Design von Lehrmaterialien, eLearning-Tools und -Szenarien über für das Lernen relevante Heterogenitätsmerkmale bis zu Fragen von Gruppenanleitung und Beratung Studierender. Die besondere Herausforderung dieses Handlungsfeldes ist es, ein adäquates Angebot an Fortbildung und Beratung durch Rückkopplung von der Modulentwicklung und Prüfungsreform bereitzustellen, das von den Lehrenden der Hochschule angenommen wird.

Die Angebote der hochschuldidaktischen Qualifizierung sollen das didaktische Niveau der Lehre durch Weiterbildung der Mitglieder des Lehrkörpers verbessern und motivieren, sich an der Lehrentwicklung zu beteiligen. Insofern kann die hochschuldidaktische Qualifizierung auch als Support-Maßnahme für die Lehrentwicklung und die Qualitätsentwicklung im Bereich von Studium und Lehre, aber auch für die Personalentwicklung betrachtet werden. Die Lehrqualifikation leistet damit auch einen erheblichen Beitrag zur Studierqualität.

Das Handlungsfeld *Qualitätsentwicklung* ist eng verbunden mit den Funktionsbereichen der Qualitätssicherung wie der Evaluation, der Kennziffernanalyse, dem Creditquoten-Monitoring<sup>8</sup> (Stock, 2011) und Workload-Analysen mit der Methode des Zeitbudgets (Schulmeister & Metzger, 2011). Diese Methoden, die die Erhebung von Daten seitens des zentralen Qualitätsmanagements ergänzen, werden im Projekt eingesetzt, um Hinweise auf Schwachstellen der Lehrorganisation und Modulentwicklung zurückzumelden an das Handlungsfeld *Lehrentwicklung*. Im Team MeQS|Hochschuldidaktik ist also die Perspektive der Qualitätsentwicklung genuiner Bestandteil des projektinternen Qualitätszirkels<sup>9</sup>.

Das Team wirkt in alle Fachbereiche, kommuniziert mit Lehrenden aller Funktionsgruppen und arbeitet in Fragen der Lehre auch mit Mitgliedern der Verwaltung (z. B. Stabsstelle Qualitätsmanagement, Geschäftsführungen der Fachbereiche) zusammen. Bezogen auf das Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung von Brahm et al. (in diesem Band) agiert das Team sowohl auf

---

8 Für die Qualitätsentwicklung wird u. a. das für die Fachhochschule Kiel entwickelte Creditquoten-Monitoring eingesetzt (Stock, 2011). Das Verfahren basiert auf dem Vergleich von tatsächlich erreichten Leistungspunkten (Ist-Credits) mit den gemäß Studienplan vorgesehenen Leistungspunkten (Soll-Credits).

9 Der Begriff „Qualitätszirkel“ ist dabei nicht im Sinne eines „Gesprächskreises“ zu verstehen, sondern im Sinne eines Prozessmodells, in dem die Handlungsfelder wechselseitig Schnittstellen aufweisen und durch Rückmeldung miteinander verbunden sind.

der Ebene der Lernumgebungen als auch auf der Ebene von Studienprogrammen. Auf der Ebene der Organisation sind die Einflüsse geringer; allerdings ergeben sich auch hier immer wieder Gelegenheiten, die didaktische Perspektive in Diskurse und in die strukturelle Gestaltung einzubringen, z. B. durch die Neugestaltung der Lehrorganisation, die Überarbeitung von Ordnungen oder die Verpflichtung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung für Neuberufene. Die Teammitglieder, die den verschiedenen Handlungsfeldern zugeordnet sind, arbeiten in gemeinsamen Räumlichkeiten, was den Informationsfluss und die Absprachen untereinander erleichtert. Durch regelmäßige Treffen aller Kollegen/-innen wird sichergestellt, dass die Schnittstellen zwischen den Handlungsfeldern immer im Blickfeld aller Teammitglieder sind.

Wie sich die Zusammenarbeit mit der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Fachhochschule Kiel im Konkreten ausgestaltet, wird im Folgenden beschrieben.

## 2.2 *Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Kiel*

Das Schleswig-Holsteinische Hochschulgesetz weist dem Präsidium von Hochschulen seit 2007 die Aufgabe zu, die „Qualität der Studienangebote (...) durch Akkreditierung und Studierendenfeedback (zu sichern); es gewährleistet eine regelmäßige Bewertung von Lehre, Forschung, wissenschaftlicher Weiterbildung sowie Technologietransfer durch interne und externe Evaluation“ (HSG-SH, 2007, § 5, II).

Die Ausgestaltung dieses Themas ist an der Fachhochschule Kiel breiter angelegt und umfasst folgende Funktionen:

- Entwicklung des Qualitätsmanagements für den Bereich Lehre (die Bereiche Forschung und Verwaltung stehen bisher nicht im Fokus, bleiben jedoch nicht unberührt)
- Aufrechterhaltung der Systemakkreditierung<sup>10</sup>
- Koordination und Clearingstelle für interne und externe Befragungen
- Durchführung interner Akkreditierungsverfahren
- Erhebung und Aufbereitung von Qualitätsdaten für das Präsidium und die Fachbereiche zum Zwecke der Studiengangsentwicklung (Qualitätsmonitor)
- Erfolgsprüfung der aus dem Qualitätsmonitor und internen Akkreditierungen abgeleiteten Maßnahmen
- Controlling der Zielvereinbarungen des Präsidiums mit den Fachbereichen

---

10 Die Fachhochschule Kiel ist seit November 2013 systemakkreditiert.

- Umsetzung des Prozessmanagements mit dem Ziel der Standardisierung und Optimierung von Kernprozessen in Lehre und Verwaltung
- Begleitung von hochschulweiten Präsidiumsthemen (Berichtswesen, Campus Management Systeme, Einführung und Entwicklung von Studiengängen, Allgemeine Prüfungsordnung)

Als Impuls für diese thematisch breite Ausgestaltung diente die Systemakkreditierung. Dabei wurde sichtbar, dass das Thema Qualität nicht isoliert bearbeitet werden kann, sondern eine spürbare Wirkung nur im Zusammenhang mit weiteren Funktionen entfaltet. Die im Nachgang zur Systemakkreditierung erreichte Positionierung der Stabsstelle mit den dargestellten Funktionen kann (sowohl intern als auch in der Gemengelage aller Funktionsbereiche der Hochschule) als Zwischenstufe aufgefasst werden und sollte den sich verändernden Erwartungen an den Organisationsgrad und die Leistungsfähigkeit der Fachhochschule Kiel entsprechend entwickelt werden. So sind z. B. auch die Themen der Hochschuldidaktik organisatorisch derzeit isoliert vom Qualitätsmanagement verortet, wenngleich trotz der fragilen Schnittstellen an vielen Themen gemeinsam gearbeitet wird.

### **3 Schnittstellen zwischen Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement: Kooperationen**

In der bisherigen Zusammenarbeit lassen sich verschiedene Kooperationsebenen zwischen der Stabsstelle Qualitätsmanagement und dem Team MeQS|Hochschuldidaktik identifizieren, die im Folgenden beschrieben sind.

#### *3.1 Evaluation*

Das Team MeQS|Hochschuldidaktik ist Mitglied der fachbereichsübergreifenden AG Evaluation, in der sich die mit der Durchführung der verschiedenen Evaluationen (Studieneingang, Lehrevaluation, Studienverlauf, Studienabschluss) betrauten Personen der sechs Fachbereiche regelmäßig treffen. Ziele der AG sind u. a. die hochschulweite Vereinheitlichung und Weiterentwicklung der Befragungen sowie ein Austausch über die Durchführungspraxis. In diesem Kontext brachte das Team MeQS|Hochschuldidaktik seine Kompetenzen bei der Entwicklung der Skalen und Items ein und überprüfte den Fragebogen auf seine Reliabilität. Zudem entwickelte das Team MeQS|Hochschuldidaktik einen Fragebogen für Lehrende für die Selbsteinschätzung der eigenen Lehre mit dem Ziel,

die Einschätzung den studentischen Bewertungen gegenüberzustellen und daraus Schlüsse für die Lehrentwicklung abzuleiten.

Darüber hinaus ergänzt das Team MeQS|Hochschuldidaktik die Tätigkeiten der Stabsstelle Qualitätsmanagement durch Datenerhebungen mit alternativen Methoden bzw. Fragestellungen und untersucht die Wirksamkeit von methodisch-didaktischen Interventionen in der Lehre. Ein Beispiel hierfür sind Workload-Erhebungen mit der Methode des Zeitbudgets, auf deren Basis gemeinsam mit den beteiligten Lehrenden Schlussfolgerungen für die Studiengangs- und Modulentwicklung gezogen werden.

### *3.2 Prozessentwicklung, -einführung und -begleitung*

Das Team MeQS|Hochschuldidaktik unterstützt die Stabsstelle Qualitätsmanagement auch bei der Entwicklung, Einführung und hochschulweiten Nutzung von hochschulinternen Systemen zu Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Lehre. Bisher konzentrierte sich diese Arbeit vor allem auf die Entwicklung eines hochschulweit einheitlichen Prozesses zur Qualitätsprüfung von Studiengängen, dem so genannten „Studiengangsmanagement“. Dieser Prozess wird im Folgenden skizziert.

#### *Qualität im laufenden Betrieb: Das „Studiengangsmanagement“*

Ziel des Prozesses „Studiengangsmanagement“ ist die Gewährleistung einer kontinuierlichen Qualitätsprüfung und -verbesserung der Studienprogramme. Der Prozess operationalisiert hierzu u. a. die Leitsätze der Hochschule auf der Studiengangsebene.

Als Grundlage für eine kennzahlenbasierte Qualitätslenkung dient ein so genannter Studiengangsbericht. Dieser enthält ausgewählte Qualitätsindikatoren mit zugehörigen Soll-Größen und Toleranzgrenzen und wird nach Semesterende, sobald aktuelle Daten vorliegen, für jeden Studiengang befüllt und ausgewertet. Die Inhalte und die Struktur des Studiengangsberichts selbst werden ebenfalls einem regelmäßigen Review unterzogen und umfassen neben relevanten externen Anforderungen (z. B. HRK, KMK, Akkreditierungsrat etc.) auch interne Vorgaben. Die Vorlage wird intern zwischen der Stabsstelle Qualitätsmanagement, dem Zentralem Studienausschuss und unter Berücksichtigung der laufenden Rückmeldungen aus den Fachbereichen abgestimmt und durch den Senat und das Präsidium verabschiedet. Damit liegt ein für alle Studiengänge standardisiertes und verbindliches Formblatt eines Qualitätsberichts vor, die mit der hochschulweiten Durchdringung des Themas Qualität weiter an Substanz und Aussagekraft gewinnen soll. Im Rahmen der Anwendung des Studiengangsbe-

richts ist vorgesehen, dass der Fachbereich den Bericht an Fachbereichspezifika anpassen kann, bevor dieser semesterweise durch die Stabsstelle Qualitätsmanagement mit den aktuellen Kennzahlen befüllt wird. Eine Analyse und Bewertung der Studiengangqualität wird durch die Studiengangsleitung und in Abstimmung mit der Fachbereichsleitung vorgenommen. Für den Fall, dass sich die Zielerreichung eines Qualitätsmerkmals außerhalb des Toleranzbereichs befindet, wird der Prozess „Studiengangsreflexion“ angestoßen. Dabei dient als Hilfestellung zur Analyse der Ursachen und Ableitung zielführender Maßnahmen eine – sich ebenfalls an den Leitsätzen der Fachhochschule Kiel orientierende – Zusammenstellung von zu bestimmten Fragestellungen an der Hochschule vorhandenen Datenquellen bzw. Analyseinstrumenten.

Das Team MeQS|Hochschuldidaktik war bei der Entwicklung dieses Prozesses an der Konzeption von Templates für die Beschreibung von Modulen und Studiengängen beteiligt. Es verfasste Erläuterungen zum didaktischen Zweck des Verfahrens und führt prozessbegleitende Workshops für Studiengangsleiterinnen und -leiter durch.

### *3.3 Rechtlicher Rahmen*

Bei der Überarbeitung von lehrbezogenen Ordnungen und Satzungen (z. B. Prüfungsverfahrensordnung, Qualitätssatzung) wird die Stabsstelle Qualitätsmanagement vom Team MeQS|Hochschuldidaktik unterstützt. Dabei geht es darum, die Texte aus einer methodisch-didaktischen Perspektive zu bearbeiten, beispielsweise Prüfungsformate zu definieren, Impulse bzgl. des Umgangs mit elektronischen Prüfungsformaten zu geben, auf dem Team bekannte Praktiken in den Fachbereichen zu verweisen u. Ä.

### *3.4 Weiterentwicklung der Moduldatenbank*

An der Fachhochschule Kiel existiert seit 2011 eine Datenbank zur Verwaltung von Modulen. Die Datenbank, die ursprünglich im Fachbereich Informatik und Elektrotechnik für fachbereichseigene Zwecke entwickelt worden war, wird zunehmend von anderen Fachbereichen genutzt und soll zukünftig allen Studiengängen zur Verfügung stehen. Da Module als Lehr-/Lern-Einheiten nicht in allen Fachbereichen gleich strukturiert und auch nicht nach denselben Kriterien beschrieben sind, werden Anpassungen der Datenbank notwendig. Zudem sind Erweiterungen der Funktionalitäten gewünscht, die die Studiengangsleitungen stärker bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützen sollen. Das Team

MeQS|Hochschuldidaktik berät die Stabsstelle Qualitätsmanagement sowie die Entwickler bei der Weiterentwicklung der Moduldatenbank.

#### 4 Bedingungsgefüge bei Veränderungsprozessen an Hochschulen

Geplante Innovationen im Hochschulsektor treffen häufig auf eine Reihe von Problemen, da die Haushaltsmittel der Fachbereiche verplant sind und keine freien Investitionsmittel zur Verfügung stehen, da die Komplexität der Planungsprozesse in der Regel die freien Kapazitäten im Personalbereich übersteigt (sowohl im Bereich des administrativen als auch des wissenschaftlichen Personals), da Lehrtraditionen eine starke Beharrungskraft haben können und mitunter auch, da die grundgesetzlich verankerte Freiheit von Forschung und Lehre (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art. 5 Abs. 3) als Begründung für die Ablehnung einer Beteiligung an Veränderungen genutzt wird. Dennoch gelingt es zuweilen, Veränderungsprozesse auch an Hochschulen nicht nur erfolgreich anzustoßen, sondern auch nachhaltig zu gestalten.<sup>11</sup>

Anhand der Kategorisierung von Änderungsstrategien von Chin und Benne (1971) möchten wir unser Vorgehen bei der Initiierung und Gestaltung von Veränderungen im Bereich der Entwicklung der Qualität der Lehre analysieren, da wir die Klassifikation für nützlich halten bei der Reflexion unterschiedlicher Zugangs- und Umgangsweisen mit an der Veränderung beteiligten Personen bzw. Gruppen. Chin und Benne (1971) entwickelten auf der Basis einer Analyse von Änderungsstrategien sozialer Systeme eine Klassifikation mit drei Kategorien: Sie identifizieren die empirisch-rationale Strategie, die normativ-reedukative Strategie und die Macht- und Zwangsstrategie.<sup>12</sup> Im Folgenden möchten wir diese Strategien kurz erläutern und die von uns durchgeführten Aktivitäten entsprechend einordnen.

---

11 Dabei geht es nicht um die Durchführung von Veränderungen um ihrer selbst willen, sondern vielmehr um die kontinuierliche Reflexion des Lehrhandelns und ggf. eine Weiterentwicklung, z. B. im Hinblick auf die Angemessenheit von Lehrmethoden, Prüfungsformaten und -kriterien, Lehrzielen und -inhalten etc.

12 Miles et al. (2002) stellen fest: „Chin and Benne’s resulting framework summarized much of the practice in change management carried out to date and provided a framework for planning of change to be implemented over the next several decades. Research with a Public Sector focus carried out more recently (Popovich, 1998; Pozner and Rothstein, 1994) confirms that the theoretical orientations outlined in 1984 continue to be applied to the practice of innovation among modern public sector managers.“ (S. 1)

*Empirisch-rationalen Strategien* liegen zwei wesentliche Annahmen zugrunde: Menschen handeln rational und sie folgen ihrem individuellen Interesse (Nutzenmaximierung des Individuums; Staehle, 1999, S. 936). Veränderungen werden dann von den Betroffenen akzeptiert, wenn der Wandel als für sie persönlich vorteilhaft und rational begründet wahrgenommen wird: „A change is proposed by some person or group which knows of a situation that is desirable, effective, and in line with the self-interest of the person, group, organization, or community which will be affected by the change. Because the person (or group) is assumed to be rational and moved by self-interest, it is assumed that he (or they) will adopt the proposed change if it can be shown by the proposer(s) that he (or they) will gain by the change“ (Chin & Benne, 1971, S. 34). Chin und Benne sehen diese Strategie in der Tradition des Zeitalters der Aufklärung, in dem durch rationales Denken alle den Fortschritt behindernden Strukturen überwunden werden sollten. Entsprechend dieser Orientierung stellen wissenschaftliche Untersuchungen und Forschung die entscheidende Grundlage für Erkenntnis und Veränderung dar. Die Aufklärung der Beteiligten kann durch Grundlagenforschung, die Verbreitung von neuen Erkenntnissen durch Bildungseinrichtungen, die Auswahl von hochqualifiziertem Personal, den Entwurf realer Utopien und die Verbesserung sozialer Kommunikation erreicht werden.

*Normativ-reedukative Strategien* leugnen die Rationalität menschlichen Handelns nicht; sie legen allerdings andere Annahmen bzgl. der Motivierung von Menschen zugrunde. Demzufolge wird menschliches Handeln bestimmt durch eine normative Kultur. Menschen werden in ihrem Handeln geleitet durch Bedeutungen, Normen und Institutionen, die durch sozialen Umgang kommunikativ transportiert werden. Auf der individuellen Ebene sind internalisierte Bedeutungen, Gewohnheiten und Werte handlungsleitend. Entsprechend ist für die Veränderung von Handeln und Verhalten eine Änderung von Normen und Werten notwendig, die die Einstellung eines Menschen determinieren, und damit verbunden ein Bekenntnis zu neuen Werten. Auch bringen Änderungen von normativen Orientierungen einen Wandel bzgl. Einstellungen, Werten, Fähigkeiten und Beziehungen mit sich, nicht nur Änderungen im Wissensbestand oder intellektuell-rationalen Handlungsgrundlagen (Chin & Benne, 1971, S. 34). „Veränderung ist hier nicht etwas von außen Herangetragenenes, sondern ein von den Betroffenen (...) aktiv zu vollziehender Lernprozeß. Dabei können durchaus Hilfen angeboten werden, um das Lernen des Lernens zu erleichtern (Kulturentwicklung)“ (Staehle, 1999, S. 936).

Bei *Macht- und Zwangsstrategien* wirken bei der Ausübung von Macht politische, ökonomische und soziale Sanktionen, die Wandel herbeiführen. Das Spektrum der Ausprägungen dieses Typs reicht von der Strategie der Gewaltlosigkeit (berühmte Vertreter hierfür sind Mahatma Gandhi und Martin Luther

King) über den Einsatz politischer Institutionen (Gesetzgebung, Rechtsprechung) bis hin zur Neuzusammenstellung und Manipulation von Machteliten (Chin & Benne, 1971, S. 52ff.).

Auch wenn im Kontext von Hochschulen als demokratisch verfassten Organisationen „Macht- und Zwangsstrategien“ in diesem wörtlichen Sinne unangebracht sind, so deckt diese Strategie-Kategorie doch eine Art von „Top-Down-Entscheidungen“ bzw. Vorgaben ab, die es auch an Hochschulen gibt, beispielsweise Maßnahmen, die auf der Basis von Entscheidungen von hochschulpolitischen Funktionsträgern/-innen veranlasst werden. Im Hochschulkontext könnte man von „institutionellen Strategien“ sprechen. Hierunter fallen z. B. ministerielle Entscheidungen, gesetzliche Vorgaben, Satzungen, Gremienbeschlüsse, Hochschulentwicklungspläne, Prozessabläufe und Steuerungsinstrumente wie Zielvereinbarungen und (Akkreditierungs-)Auflagen. Derlei Vorgaben dienen häufig dazu, Verbindlichkeiten, Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen. Allerdings kommen verpflichtende Beschlüsse aufgrund gegensätzlicher Positionen der Akteurinnen und Akteure häufig nicht zustande. Treten sie in Kraft, besteht erfahrungsgemäß die Gefahr, dass sie „Papiertiger“ bleiben, nur pro forma oberflächlich erfüllt werden (nicht zuletzt, weil die Sanktionsmöglichkeiten in der Regel fehlen) und von den einzelnen Hochschulmitgliedern nicht gelebt werden – und dass damit auch ihre intendierte Wirkung ausbleibt (exemplarisch seien hier regelmäßige Treffen von Modulbeteiligten oder die Bekanntmachung von Lehrevaluationsergebnissen im Kreis der Veranstaltungsteilnehmerinnen und -teilnehmer erwähnt, die häufig in Evaluationskonzepten vorgesehen sind, Buchholz et al., 2006; vgl. bspw. Hochschule München, 2015). Allerdings können mit Hilfe von institutionellen Strategien strukturelle Voraussetzungen für den Einsatz von empirisch-rationalen oder normativ-reduktiven Strategien geschaffen werden, so dass diese auf längere Sicht eine zunächst unvermutete Stärke entfalten können. Beispielhaft sei hier die Bereitstellung von Ressourcen oder die Zusage von Anreizen genannt (Freistellung, Reduktion des Lehrdeputats, zweckgebundene Mittel, Karriere förderndes Zertifikat o. Ä.). Solche Strategien kommen innerhalb der Hochschule in Gremien, also auf einer organisationalen Ebene, zustande. Wie bereits im Kontext des Modells der pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler, in diesem Band) erwähnt, besteht die Beteiligung des Qualitätsmanagements und des Teams MeQS|Hochschuldidaktik im Wesentlichen in dem Einbringen des jeweiligen Fachwissens, der Unterbereitung von Vorschlägen und der Ausarbeitung von Prozessen und Dokumenten, und nicht in der Beschlussfassung.

In unseren Aufgabenfeldern verfolgen wir zum einen empirisch-rationale Strategien. Darunter fällt z. B. die Bereitstellung von Materialien zu didaktischen Konzepten, zu Methoden und Qualifikationszielen u. Ä., etwa auf der Homepage



oder über den Newsletter des Teams MeQS|Hochschuldidaktik. Diese Strategien zielen auf Aufklärung durch sachlich-wissenschaftliche Information. Sie sind besonders dann erfolgreich, wenn die Adressaten/-innen diese Information aufzunehmen bereit sind, weil sie sich einen Nutzen davon versprechen oder wenn bei ihnen keine emotionalen oder ideologischen Sperrn gegen die neue Information vorhanden sind. Weitere Bestandteile dieser empirisch-rationalen Strategien sind die Verwendung statistischer Kennzahlen wie Studienverlaufsdaten sowie das Creditquoten-Monitoring, Zeitbudget-Erhebungen, Befragungen etc. Mit Hilfe solcher Daten können empirische Zusammenhänge korrelativer oder kausaler Art aufgezeigt und Menschen davon überzeugt werden, bestimmte Maßnahmen wie z. B. methodisch-didaktische Interventionen zu ergreifen. Dieses empirische Vorgehen ist Wissenschaftlern/-innen in der Regel aus ihrem eigenen Fachkontext vertraut ist und daher sind sie – sofern sie die Interpretation der Daten teilen und einen Nutzen für das eigene Handeln sehen – bereit, sich auf Veränderungen einzulassen.

Allerdings wohnt einer rationalen oder evidenzbasierten Strategie die Problematik inne, dass empirische Erkenntnisse sich nicht umstandslos in Praxis übersetzen lassen und deskriptiv gewonnene Daten noch keine präskriptiven Regelungen für das praktische Handeln ergeben, da praktische Fragen wissenschaftlich nicht entscheidbar, sondern an einen Diskurs über Normen gebunden sind (Habermas, 1970, S, 24). Rationale Zugänge in der Hochschuldidaktik, ebenso wie evidenzbasierte, können als Hintergrund nützlich sein, werden jedoch allein keine Veränderung befördern können. Es bleibt demnach als wichtigste Strategie der Versuch, die für die Strukturen der Studiengänge und deren Lehrorganisation Verantwortlichen durch Kommunikation, gemeinsame Lern- und Handlungsprojekte in gemeinschaftliche Lernprozesse zu integrieren (normativ-reduktive Strategie).

In diesem Sinne hat sich das Team MeQS|Hochschuldidaktik seit seiner Gründung darum bemüht, Veränderungen gemeinsam mit den Lehrenden in partizipativen Prozessen zu initiieren. Zentral ist hier das Zuhören bei allen möglichen formellen und informellen Gelegenheiten, um relevante Problemlagen zu erfassen und entsprechend im Sinne des o. g. Qualitätszirkels reagieren zu können. Beispiele hierfür sind die Teilnahme an Arbeitskreisen in den Fachbereichen und nachfrageorientierte Weiterbildungsangebote in unterschiedlichen Formaten, aber z. B. auch Flur- oder Messagesprache. Diese Strategie durch Partizipation hat ihre Funktion vor allem im Abbau von falschen Alltagsannahmen (Vorurteile, Routinen und Stereotypen) und darf daher als normativ re-educativ bezeichnet werden. Die Strategie braucht Zeit und funktioniert nur, wenn die Beteiligten bereit sind, Zeit aufzubringen, und die Veranstaltenden es schaffen, ein positives emotionales Klima der Anerkennung und des Vertrauens herzustellen.

In Workshops ist es wichtig, dass die Aktionen interaktiv sind und Chancen zur Selbsterfahrung bieten, um z. B. Bedeutungen auszuhandeln, an Vorerfahrungen anzuknüpfen, multiple Kontexte zu behandeln und Perspektiven anzusprechen. Ein weiteres Ziel ist hierbei die Vernetzung von Lehrenden und eine neue Qualität der Kommunikationskultur: Durch unterschiedliche Austauschformate (Workshops, Kollegiale Beratung, Forum *Lehren und Lernen*, Brown Bag Session, Tag der Lehre, Konferenzreihe zur *Qualität der Lehre*) soll der Dialog über Lehre und Lehrentwicklung angeregt und zur Normalität gemacht werden. Wertvolle Tipps resultieren auch aus den Erfahrungen anderer Lehrender.

Diese Strategie hat sich bisher bewährt. Ein Indikator dafür ist (neben meist zufriedenstellend bis gut besuchten Veranstaltungsangeboten) vor allem, dass das Team MeQS|Hochschuldidaktik mittlerweile regelmäßig sowohl von einzelnen Lehrenden als auch von Studiengang- oder Fachbereichsleitungen kontaktiert und um Impulse bei verschiedenen Problemlagen angesucht wird. Beim Verfolgen dieser Strategien ist das Team MeQS|Hochschuldidaktik insofern im Vorteil, als es nicht nur Problemlagen und Alltagssorgen vieler Lehrender identifizieren und „steuern“ kann, sondern indem es Lösungsansätze bietet oder gemeinsam mit den Lehrenden entwickelt.

## 5 Fazit

Die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre fällt in den Aufgabenbereich sowohl des Teams MeQS|Hochschuldidaktik als auch der Stabsstelle Qualitätsmanagement. Die Beteiligten beider Organisationseinheiten verstehen sich in diesem Zusammenhang als Dienstleister, die die mit Lehre und Studium befassen Personen an der Hochschule bei der Entwicklung von Lehr- und Lernprozessen unterstützen und zur Erreichung und Umsetzung der Vision und der Leitsätze der Fachhochschule Kiel in all ihren Facetten beitragen möchten. Sie empfinden die Zusammenarbeit als grundlegende Bereicherung, von der die Hochschule profitiert.

Allerdings bestehen Unterschiede, die sowohl die strukturelle Einbindung der beiden Abteilungen in die Hochschule als auch ihre Kernfunktionen betreffen. Während das Qualitätsmanagement durch das Hochschulgesetz legitimiert und als Stabsstelle etabliert ist, sind die Mitglieder des Teams MeQS|Hochschuldidaktik auf Projektbasis beschäftigt. Auf inhaltlicher Ebene besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass das Team MeQS|Hochschuldidaktik den Fokus seiner Arbeit direkter auf die Lehre legt, indem es sich auf methodisch-didaktische Fragestellungen konzentriert und in verschiedenen Kontexten (Workshops, Beratung, Moderation, Datenerhebungen) Impulse für Weiterent-

wicklungen liefert. Dabei spielt auch immer die Unterstützung der Lehrenden bei der individuellen Lehrentwicklung eine Rolle. Insofern ist das Team MeQS|Hochschuldidaktik mit den unterschiedlichen Lehrpraktiken in den einzelnen Fachbereichen besser vertraut, erfährt von modul- bzw. studiengangsbezogenen Problemstellungen, die die Stabsstelle Qualitätsmanagement nicht erreichen, die aber an das Team Hochschuldidaktik herangetragen werden, und verfügt über die Kompetenzen, aus Kennzahlen methodisch-didaktische und ggf. lehrorganisatorische Maßnahmen abzuleiten, wissenschaftlich z. B. durch die Lehr-/Lernforschung begründete Impulse für die Lehrentwicklung beizusteuern und Empfehlungen auszusprechen.

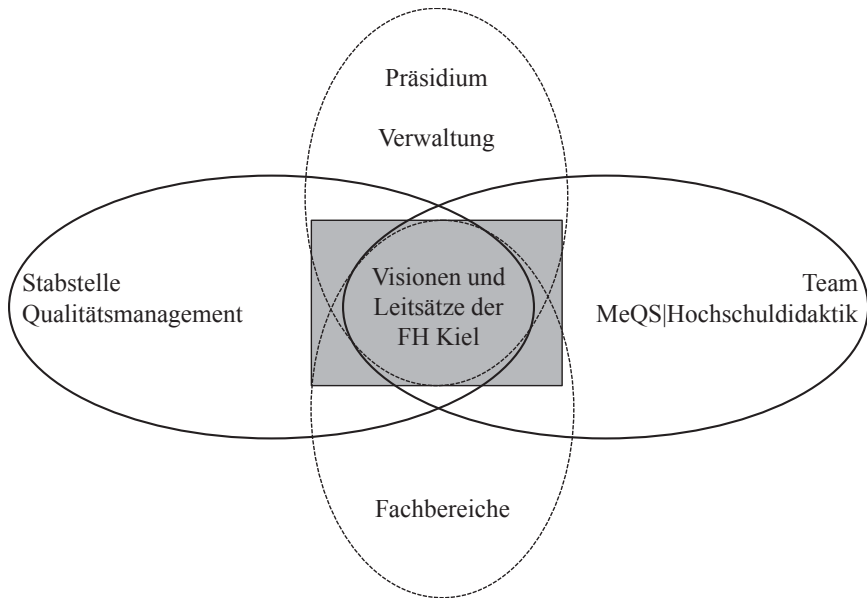


Abbildung 2: *Kooperation zwischen Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik an der FH Kiel.*

Die bisherige Zusammenarbeit zeigt, dass sich die Kompetenzen des Teams MeQS|Hochschuldidaktik und der Stabsstelle Qualitätsmanagement sehr gut ergänzen und dass es wünschenswert ist, auch die Hochschuldidaktik im Sinne einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre zu institutionalisie-

ren, um zu verhindern, dass die erzielten Effekte verpuffen bzw. dass die Lehrentwicklung nicht mehr professionell unterstützt werden kann. Durch die Verzahnung von Maßnahmen der beiden Organisationseinheiten konnten Synergieeffekte erzielt werden: Die Kerntätigkeiten des Teams MeQS|Hochschuldidaktik, die Entwicklung, Implementierung und Begleitung methodisch-didaktischer oder lehrorganisatorischer Maßnahmen, schließen an die Erhebung und Interpretation von Kennzahlen an und ergänzen sie. Dabei ist es wichtig und zielführend, dass das Team MeQS|Hochschuldidaktik auch bei Angelegenheiten der Stabsstelle Qualitätsmanagement, wie z. B. bei der Prozessentwicklung und der Entwicklung lehrbezogener Satzungen und Ordnungen, einbezogen ist und seine Expertise einbringen kann, damit die Kernaufgaben reibungsloser realisiert werden können. Umgekehrt trägt das Team MeQS|Hochschuldidaktik Rückmeldungen aus den Fachbereichen an das zentrale Qualitätsmanagement. Die Kooperation beider Organisationseinheiten sorgt für eine bessere Abstimmung und Informiertheit auf verschiedenen Seiten und damit für einen zielgerichteteren Ablauf von Kommunikations- und Arbeitsprozessen.

## Literatur

- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (in diesem Band). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm et al. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden et al.: Springer VS Verlag.
- Buchholz, A., Gelléri, P., Haaser, K. & Thielsch, M. T. (2006). *5 Jahre Lehrevaluation – Erfahrungen, Prozessgestaltung und Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz*. Posterbeitrag auf dem 45. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Nürnberg. Abgerufen von [http://www.thielsch.org/download/buchholz\\_2006.pdf](http://www.thielsch.org/download/buchholz_2006.pdf)
- Chin, R. & Benne, K. D. (1971). General strategies for effecting changes in human systems. In W. Bennis, K. D. Benne & R. Chin (Hrsg.), *The Planning of Change* (S. 32-59). New York: International Thompson Publishing.
- Euler, D. & Wilbers, K. (2005). Radikaler, bologna-konformer Change an einer Hochschule am Beispiel des Selbststudiums der Universität St. Gallen. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik*, 5, 3-17.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist.
- Habermas, J. (1970). *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hochschule München (2015). *Grundsätze der Lehrevaluation*. Abgerufen von [http://www.hm.edu/allgemein/hochschule\\_muenchen/zentrale\\_services/qm/lehrevaluation.de.html](http://www.hm.edu/allgemein/hochschule_muenchen/zentrale_services/qm/lehrevaluation.de.html)
- Hochschulrahmengesetz* in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist.
- Hochschulrektorenkonferenz – Projekt Qualitätssicherung (Hrsg.) (2003). *Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003*. Abgerufen von

- [http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2003-07\\_Wegweiser\\_2003.pdf](http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2003-07_Wegweiser_2003.pdf)
- HSG-SH (2007). Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz) vom 28. Februar 2007.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriulum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1-24. Abgerufen von [www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf)
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, hrsg. v. Dieter Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A. (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 213-232.
- Miles, M., Thangaraj, A., Dawei, W. & Huiqin, M. (2002). Classic theories, contemporary applications: A comparative study of the implementation of innovation in Canadian and Chinese public sector environments', *Innovation Journal*, 7, 1-23. URL: [www.innovation.cc/scholarly-style/classic-theories.pdf](http://www.innovation.cc/scholarly-style/classic-theories.pdf).
- Reinmann, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich, Papst Science Publ.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster u. a.: Waxmann.
- Staehe, W. H. (1999). *Management*. 8. Aufl. München: Vahlen.
- Stock, G. (2011). *Creditbilanz der Fachhochschule Kiel im Jahr 2010*, unveröffentlichtes Manuskript, Kiel.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potenzial der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.

# **Teil E: Change Management & Change Leadership**

# Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung

*Dieter Euler*

## 1 Ausgangspunkte

„Wandel“ und „Innovationen“ besitzen einen ambivalenten Status in Hochschulen. In der Forschung sind Innovationen selbstevident, in der Lehre werden sie zwar weithin gefordert, erweisen sich in der Umsetzung jedoch häufig als schwierig und unbefriedigend. Dabei impliziert der Terminus „pädagogische Hochschulentwicklung“ bereits die Unterlegung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses (Euler, 2013). Auf einer detaillierteren Ebene kann der Entwicklungsbegriff auf unterschiedliche Gegenstände projiziert werden: Studiengangentwicklung, akademische Lehrentwicklung, Kompetenzentwicklung (von Lehrenden und Studierenden) oder Kursentwicklung sind hier nur einige Beispiele. Pädagogische Entwicklungsprozesse vollziehen sich unvermeidbar im Rahmen organisationaler Rahmenbedingungen, die in Hochschulen anders ausgeprägt sind als beispielsweise in Unternehmen, aber auch zwischen unterschiedlichen Typen von Hochschulen bzw. in unterschiedlichen Kulturkreisen divergieren können (Euler, 2014). Hochschulen werden zumindest im mitteleuropäischen Kulturkreis zumeist als „lose gekoppelte“ Expertenorganisation mit einer kollegialen Kultur verstanden, in denen Professoren ein hohes Maß an Freiheit, nur wenige Regelvorgaben sowie eine geringe Umsetzungskontrolle genießen (Weick, 1976; Mintzberg, 1979; McNay, 1995). Anforderungen von Lehre und Studium stehen in Konkurrenz zu anderen Handlungsfeldern, insbesondere der Forschung. Professoren sind in unterschiedliche Loyalitäten eingebunden, so insbesondere der eigenen Hochschule sowie der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin. Vor diesem Hintergrund erhalten Veränderungsprozesse an Hochschulen eine spezifische Einrahmung.

Veränderungsprozesse im Rahmen einer pädagogischen Hochschulentwicklung lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen verankern. Der im Eingangsbeitrag dieses Bandes eingeführte Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung unterscheidet drei Ebenen für die Analyse und Gestaltung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen die interaktionale, curriculare und organisationale Ebene.

Übergeordnet stehen die strategischen Ziele für Lehre und Studium, deren Ergebnisse die Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen ausrichten können. Mit dieser umfassenden Perspektive wird zum Ausdruck gebracht, dass nachhaltige Veränderungen in der Hochschullehre miteinander verzahnte Aktivitäten auf mehreren Ebenen erfordern und beispielsweise eine didaktische Weiterbildung der Lehrenden alleine zu kurz greift (D'Andrea & Gosling, 2005, S. 19; Jenert & Brahm, 2010).

Die skizzierten Ausgangspunkte führen zu den Kernfragen dieses Beitrags:

- Unter welchen Rahmenbedingungen vollziehen sich Veränderungsprozesse in Lehre und Studium an Hochschulen? (Kap. 2)
- Nach welchen Prinzipien können diese Veränderungsprozesse gestaltet werden? (Kap. 3)
- Welche empirischen Erkenntnisse sind über die Gestaltung von pädagogischen Veränderungsprozessen verfügbar? (Kap. 4)

## **2 Rahmenbedingungen für pädagogische Veränderungsprozesse an Hochschulen**

Veränderungsprozesse vollziehen sich an Hochschulen im Kontext zahlreicher äußerer und innerer Faktoren, die für eine pädagogische Hochschulentwicklung häufig nur schwach oder langfristig beeinflussbar sind und daher zentrale Rahmenbedingungen für das eigene Handeln darstellen.

### *2.1 Strategische Ziele für Lehre und Studium*

Für die drei Ebenen des pädagogischen Handelns in der Hochschule (Lehrveranstaltung / Kurs, Studienprogramm, Organisation Hochschule) unterscheiden sich die Zielbezüge in Funktion und Abstraktionsgrad. Oberhalb der Organisationsebene einer konkreten Hochschule ließen sich zudem weitergehende Zielbestimmungen für unterschiedliche Hochschultypen (z. B. Universität, Fachhochschule, Duale Hochschule) vornehmen (Euler, 2014).

Auf der Ebene der Hochschule als Gesamtorganisation bzw. einzelner Organisationseinheiten ist die Frage nach den strategischen Zielen für Lehre und Studium von zentraler Relevanz. Die strategischen Ziele adressieren die Leitideen für die Gestaltung von Lehre und Studium in der jeweiligen Organisation(seinheit). Dabei sind Fragen wie die folgenden bedeutsam: Wie wird das Verhältnis zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, von Karriereorientierung und gesellschaftlicher Verantwortung, von Wissen-



schaftlichkeit und Praxisnähe aufgenommen? Welches Menschenbild wird im Hinblick auf die Lehrenden und Studierenden grundgelegt? Welchen Stellenwert hat neben der Wissensvermittlung die Entwicklung von Fertigkeiten und Einstellungen? Welches Kompetenzprofil sollte eine/-n Absolventen/-in der Hochschule auszeichnen? Welche Erwartungen werden an die Lehrenden der Hochschule gestellt, auch im Verhältnis zu anderen Handlungsfeldern wie beispielsweise der Forschung? Welche pädagogische Reformen werden kurz- bzw. mittelfristig als prioritär beurteilt? Die Fragen zeigen, dass die strategischen Ziele nicht nur unterschiedliche Bezugspunkte aufnehmen, sondern zudem auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein können. In der allgemeinsten Form können sie den Charakter einer Vision oder eines Leitbilds besitzen, in einer konkreteren Ausprägung referenzieren sie auf mehr oder weniger gut definierte Umsetzungs-felder.

In der Hochschulpraxis bestehen unterschiedliche Orientierungen über die inhaltliche Ausprägung der strategischen Ziele. Eine grundlegende Konfliktlinie wird über die Frage markiert, ob Hochschulen bzw. die von ihnen angebotenen Studiengänge primär dem Ziel der ‚Persönlichkeitsbildung durch Wissenschaft‘ oder der Berufsqualifizierung folgen sollten. Während das erstgenannte Ziel der deutschen Hochschultradition entstammt, wurzelt das zweite mit dem unterschiedlich interpretierbaren Terminus „Employability“ in der Bologna-Erklärung. „Bildung durch Wissenschaft“ betont Ziele wie rationale und moralische Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Prinzipienorientierung, Selbstreflexion und Kritik. Die Aneignung bzw. die Schaffung des Wissens erfolgt über Formen des „forschenden Lernens“ (Huber, 2014), eine zentrale Voraussetzung für die angestrebte Haltung der Wissenschaftlichkeit ist Zeit für die Verinnerlichung. Berufsqualifizierung setzt demgegenüber auf problemlösende Wissensanwendung. Die Vermittlung von dazu benötigtem Wissen erfolgt zweckorientiert durch eine Vielzahl von Formen des selbst- oder fremdgesteuerten Lernens. Während die Auseinandersetzung über die beiden Zielbezüge gelegentlich immer noch den Charakter eines emotional geführten Kulturkampfes zwischen sich progressiv gebenden ‚Bolognesern‘ und vermeintlich konservativen ‚Humboldtianern‘ annimmt, vertreten viele Autoren/-innen eine vermittelnde Position. Persönlichkeitsbildung wird dabei nicht individualistisch gedeutet, sondern in den Kontext gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen gestellt. „Die Studierenden müssen auch lernen, mit Ambiguitäten und Kontingenzen umzugehen – also Strategien entwickeln für den Umgang mit dem Unvorhergesehenen und Uneindeutigen. Anzustreben ist eine funktionierende Balance zwischen dem Offenhalten von Optionen und nachhaltigen eigenen Entscheidungen, sowohl im privaten Raum sozialer Beziehungen als auch in Bezug auf Ausbildung und Beruf. Kurz, sie müssen lernen, Zukunft zu denken, auch dann, wenn sie nicht vor-

hersagbar scheint“ (Lenzen, 2014, S. 58f.). Diese Form von ‚Zukunftstauglichkeit‘ sieht berufliche Bildung in der Form, „dass im Medium des wissenschaftlichen Erkennens zum Zwecke der beruflichen Qualifikation gleichwohl allgemeine Bildung für eine Gesellschaft ohne Ständedünkel und Übervorteilung möglich ist.“ (Lenzen, 2014, S. 85). In diesem Zusammenhang werden jenseits der Polarisierung gegensätzlicher Grundausrichtungen Leitziele ausgewiesen, die in der Hochschule mit Nachdruck verfolgt werden sollen. Beispiele sind hier Ziele wie die Förderung von gesellschaftlich verantwortlichem oder (sozial, ökologisch und ökonomisch) nachhaltigem Handeln.

Diese noch abstrakt formulierten Zielbezüge lassen sich auf den unterschiedenen Ebenen von Organisation(seinheiten), Studienprogrammen oder Kursen als Lernkulturen i. S. v. Leitsätzen für das Lehren und Lernen spezifizieren. Sie konkretisieren die Vorstellungen über die erstrebenswerten Prozesse und Ergebnisse eines Studiums sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das Studieren an der Hochschule gefördert wird. So strebt beispielsweise Barnett (2011) nach Lernkulturen, in denen Studierende ihr Studium mit Neugier, Passion, Intensität und Interesse verfolgen. Andere Beschreibungen erfolgen über Kontrastbilder – angestrebt werden Studierende, die nachdenken und nicht nachreden, die im Studium ihr Denken entwickeln und nicht das Wiedergeben von Gedachtem optimieren, die sich zu farbigen Persönlichkeiten und nicht zu begradigten Lebensläufen entwickeln. Zusätzlich zum angestrebten Studierendenverhalten beschreiben Lernkulturen die materiellen und personellen Infrastrukturen, die zur Erreichung der Ziele bereitgestellt werden (z. B. personelle Ressourcen, hochschuldidaktische Angebote). Dazu zählen neben ermöglichenden auch regulierende Instrumente wie beispielsweise die Vorgabe von lehrbezogenen Kompetenzen, die im Rahmen von Habilitations- oder Berufungsverfahren geprüft werden. Ferner bezeichnen Lernkulturen die studienorganisatorischen bzw. curricularen Komponenten, über die insbesondere die außerfachlichen Studienziele erreicht werden sollen. So können eigene Studienbereiche wie ein ‚Kontextstudium‘, ein ‚Studium generale‘ oder ein ‚begleitetes Selbststudium‘ in der Studienarchitektur vorgesehen sein. Oder es werden Regeln über die Komplexität von Modulen, die Zahl von Prüfungen oder die Zahl von parallel belegbaren Lehrveranstaltungen vorgegeben.

Die Ausführungen zeigen, dass die Übergänge zwischen den Ebenen fließend sind. Auf der Ebene der Studienprogramme bekommen die in Vision, Leitbild und Strategie formulierten Vorstellungen über ein hochwertiges Studium bzw. den ‚idealen‘ Absolventen (resp. die ‚ideale‘ Absolventin) eine konkrete Gestalt. Dabei geht es zum einen darum, dem Programm eine kohärente Struktur zu verleihen, bzw. umgekehrt, die in den einzelnen Lehrveranstaltungen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten.

Auf der Ebene der Kurse und Lehrveranstaltungen stehen die Bestimmung von Lernzielen sowie deren valide Prüfung im Vordergrund. Dieser Schritt ist in der Praxis keineswegs trivial. So wird auch heute der Gegenstand einer Lehrveranstaltung häufig nicht über Ziele, sondern über Inhalte strukturiert. Im Einzelnen sind Fragen wie die folgenden relevant: Wie können anspruchsvollere Lernziele sowohl auf der kognitiven Ebene als auch im außerfachlichen Bereich formuliert und valide geprüft werden? Wie kann auf die wachsende Heterogenität der Studierenden angemessen eingegangen werden? Wie können studienbegleitende Prüfungsformen (z. B. Portfolio, Projektarbeiten) in den Studienablauf integriert werden?

## 2.2 Rahmenbedingungen innerhalb der Organisation Hochschule

Veränderungsprojekte setzen in der Regel an dem Bestehenden an. Dabei sind neben den bestehenden Fach- und Organisationskulturen (siehe Jenert, in diesem Band) die bestehenden Ausprägungen des studentischen sowie die Traditionen der didaktischen Kompetenzentwicklung von Bedeutung.

*Bestehende Ausprägungen des studentischen Lernens.* Mit dem Übergang zur Massenhochschule haben sich die soziale Zusammensetzung, und damit die Lernvoraussetzungen und Studienziele der Studierenden verändert. Dabei kann kaum von einer einheitlichen Ausrichtung ausgegangen werden, sondern es besteht eine hohe Heterogenität zwischen den Studierenden. Hinsichtlich der Erwartungen, Studienmotivation und Einstellung der Studierenden gegenüber den Studienfächern bestehen Typologien. So wird beispielsweise im Konstanzer Studierenden-survey (Multrus, 2005) ein Typus A von Studierenden als berufs- und karriereorientiert gekennzeichnet. Für diesen Typus steht die praktische Anwendbarkeit des Gelernten im Vordergrund, während soziale, politische oder ethische Fragen sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen, von Allgemeinbildung, Kritikfähigkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein für diesen im Gegensatz zu einem Typus B weniger bedeutsam sind (Jenert, 2011, S. 79). Jenert bietet in seiner Strukturierung studentischer Kulturen weitere Unterscheidungen an, so u. a. über Bewältigungsstrategien im Umgang mit den Erwartungen von Curriculum und Lehrenden (Jenert, 2011, S. 101ff.). In vielen Veröffentlichungen wird als eine Folge der Bologna-Reform auf die Fragmentierung des Studiums in Module, die damit verbundene Vervielfachung von Prüfungen und die „Verdrängung des Reflektierens aus der Universität“ (Lenzen, 2014, S. 30) hingewiesen. Barnett beobachtet einen kulturellen Wandel, der zu einer anderen Art von Studium führt. „Universities are no longer permitted to be places of mystery, of uncertainty, of the unknown.“ (Barnett, 2011, S. 15). Das

Studium tendiert zum nüchternen Erledigen einer äußeren Agenda (Barnett, 2011, S. 129). „In this speeded-up temporal milieu, as knowledge is reduced to mere data, space for contemplative thought and even reflexivity evaporates and deep learning – of the kind caught in the German concept of Bildung – is diminished.“ (Barnett, 2011, S. 74) Eine Unterlegung erhalten diese Aussagen durch aktuelle empirische Untersuchungen. Schulmeister und Metzger (2012) befassten sich mit der verbreiteten Kritik, nach der die zeitliche Arbeitsbelastung in den nach Bologna entstandenen Studiengängen ein intensives Studium nicht mehr zulasse. Jenert (2011) und Gebhardt (2012) leuchten für ausgewählte Fachbereiche und Hochschule die Studienpraxis an deutschsprachigen Universitäten. Aus den Befunden lassen sich Erscheinungsformen im Lern- und Motivationsverhalten der Studierenden feststellen, die pointiert mit dem Begriff des „Surface Learning“ (Entwistle, 1997; Prosser & Trigwell, 1999; Biggs, 2003) bezeichnet werden. Mit „Surface Learning“ wird ein Studienverhalten beschrieben, bei dem die Studierenden ihr Lernen hochgradig auf das Reproduzieren und Memorisieren von Wissen fokussieren. Dieses Studienverhalten korrespondiert mit einer Studienstruktur, die ein solches Verhalten als rational erscheinen lässt. In diesem Kontext ist es dann auch nicht überraschend, wenn Studierende innovative, aber für sie aufwendige Lernformen häufig kritisch und abweisend aufnehmen (Jenert & Brahm, 2010).

*Traditionen der didaktischen Kompetenzentwicklung von Lehrenden.* Angebote zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung von Lehrenden bestehen an zahlreichen Hochschulen, ohne dass dies zu einer zufriedenstellenden Situation geführt hat. Wildt (2013, S. 217ff.) kommt in seiner Analyse des Entwicklungsstands der Hochschuldidaktik zu einer ernüchternden Bilanz. So erreichen die Angebote primär den wissenschaftlichen Nachwuchs, Professoren/-innen nehmen sie nur selten wahr. Die Angebote zielen zumeist auf eine individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden, andere Handlungsebenen bleiben weitgehend ausblendet. Das Spektrum der Angebote reicht von formalen Weiterbildungen in Seminaren, Workshops oder umfangreichen Ausbildungsprogrammen bis zu semi- oder non-formalen Angeboten im Rahmen von Coachings, Hospitationen oder Portfolios. Zudem gewinnen Formen der informalen Kompetenzentwicklung, beispielsweise im Rahmen von Inplacement-Konzepten bei der Einführung neuberufener Akademiker, an Bedeutung (vgl. auch den Beitrag von Becker in diesem Band).

### *2.3 Rahmenbedingungen aus dem Umfeld der Hochschule*

Schließlich können gesellschaftliche Aufgabenzuschreibungen und damit verbundene politische Rahmendefinitionen auf das pädagogische Handeln in Hochschulen wirken. Wenn beispielsweise die Exzellenz von Hochschulen im Rahmen staatlicher Förderprogramme primär über die Forschung definiert wird, Ranking- und Akkreditierungsagenturen die Lehre nur marginal mit Qualitätsstandards unterlegen oder umgekehrt neue Hochschultypen mit einer erklärten Profilierung in der Lehre um neue Studierendengruppen werben, dann beeinflusst dies maßgeblich auch die Planung und Umsetzung von Veränderungsprozessen in der Hochschule.

Die externen Rahmenbedingungen variieren u. a. mit dem Hochschultypus. Die Organisation „Hochschule“ stellt eine höchst heterogene Einheit dar. So hat sich beispielsweise zwischen den insgesamt ca. 400 Hochschulen in Deutschland in den vergangenen beiden Dekaden eine zunehmende vertikale Differenzierung herausgebildet. In den Universitäten werden sogenannte ‚Eliteuniversitäten‘ von ‚normalen‘ Universitäten abgegrenzt. Daneben stehen private Universitäten, die teilweise den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen (z. B. ESMT – European School of Management and Technology, Bucerius Law School). Auf der Ebene der Fachhochschulen vollziehen sich parallel Konvergenz- und Differenzierungsprozesse. Eine Konvergenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich etwa in den Bemühungen bestimmter Fachhochschulen, das Promotionsrecht zu erhalten bzw. sich verstärkt im Forschungsbereich zu profilieren. Differenzierungen sind erkennbar, wenn staatliche, zunehmend aber auch private Fachhochschulen in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezialisierte Studiengänge anbieten. Einige der privaten Hochschulen operieren auch überregional, so beispielsweise die mit über 20.000 Studierenden größte Hochschule FOM (Hochschule für Ökonomie und Management). Die Ausdifferenzierungen im Hochschulbereich führen auf der Ebene der Studienprogramme dazu, dass sich innerhalb der Hochschulen mit den akademisch-forschungsorientierten sowie beruflich-handlungsorientierten Studiengängen zwei unterschiedliche Grundtypen herausbilden (Euler, 2014). Letztere können in der Konsequenz zu fließenden Übergängen zwischen der beruflichen Bildung und den in hohem Maße beruflich ausgerichteten Studiengängen an Hochschulen führen. In besonderer Weise zeigen sich diese Tendenzen in Hybridinstitutionen wie der Berufsakademie oder der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. In anderen europäischen Ländern sind diese Konvergenztendenzen teilweise noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten zwei parallel verlaufende Säulen mit akademischen und beruflichen („professional“) Ba-

achelor- und Masterstudiengängen oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion („Vocational PhD“) anbieten (Dunkel & Le Mouillour, 2013, S. 153).

### **3 Prinzipien für die Gestaltung von pädagogischen Veränderungsprozessen**

Das Gros einschlägiger Veränderungstheorien ist nicht mit einem spezifischen Bezug zu Hochschulen entstanden, sondern entstammt der Literatur über Veränderungsprozesse in Betrieben (Schönwald, 2007, S. 13ff.). Grundlegend für die Gestaltung von Interventionen und Instrumenten sind Prinzipien, die als Orientierungen bzw. Grundsätze auf einen konkreten Fall auszulegen sind (Euler & Hahn, 2014, S. 56). Prinzipien sind „feste Grundsätze mit Anspruch auf übersituative Geltung und interpretationsfähige Kategorien, die den jeweiligen Gegebenheiten Spielraum lassen.“ (Heursen, 1996, S. 49). Sie repräsentieren keine ‚Gesetzesaussagen‘, sondern „they provide guidance and direction, but do not give ‚certainties‘“ (Plomp, 2007, S. 22).

Prinzipien können sich auf ergebnis- und potenzialorientierte Veränderungsprozesse beziehen. Bei ergebnisorientierten Ansätzen stehen konkrete Veränderungsprojekte im Vordergrund, die auf ein definiertes Ziel ausgerichtet werden. Potenzialorientierte Ansätze richten sich demgegenüber auf den Aufbau von Kapazitäten, die Organisation innovativ und adaptiv auf sich verändernde äußere Anforderungen oder innere Ansprüche weiterzuentwickeln. Bei den ergebnisorientierten Ansätzen erfuhren die acht Stufen zur Umsetzung eines nachhaltigen Wandels nach Kotter (1996, S. 33ff.) eine breite Rezeption: Gefühl für Dringlichkeit schaffen; Steuergruppe einsetzen; Vision und Strategie entwickeln; Vision der Veränderung kommunizieren; Mitarbeiter für Veränderungen qualifizieren; schnelle Erfolge erzielen; Erfolge festigen und weitere Veränderungen einleiten; neue Ansätze in der Kultur verankern. Bei den potenzialorientierten Ansätzen kann exemplarisch auf die fünf Entwicklungsbereiche („disciplines“) von Senge (2011) verwiesen werden, in denen Potenziale für eine Lernende Organisation aufgebaut werden sollen: Systemisches Denken („systems thinking“); persönliche Entwicklung („personal mastery“); Bewusstheit für eigene Alltagstheorien („mental models“); Entwicklung von Visionen („shared vision“); Teamlernen („team learning“).

Der Veränderungsprozess wird häufig über einzelne Phasen strukturiert, wobei die Phasenstruktur aus einer Makro- oder einer Mikroperspektive vorgenommen werden kann. Die Mikroperspektive fokussiert den Prozess der individuellen Auseinandersetzung der Betroffenen mit einer eingeführten Innovation.

Hier ist beispielsweise eine Phasenfolge wie „aufmerksam werden – sich interessieren – das Neue erproben – das Neue adoptieren“ (Rogers, 2003) möglich. Die Makroperspektive nimmt den Gesamtprozess der Implementierung in den Blick und grenzt dabei zentrale Etappen der Umsetzung ab. Zu Beginn eines Veränderungsprozesses steht die zentrale Phase der Entwicklung einer strategischen Initiative im Vordergrund. Dieser komplexe Schritt kann über die folgenden Fragen strukturiert werden (Müller-Stewens & Lechner, 2001):

- Wo soll die strategische Initiative in der Organisation entwickelt und gearbeitet werden? – Damit verbunden sind Fragen wie: Zentrale vs. dezentrale Steuerung? Top-down vs. bottom-up-Initiativen? Sollen die Ziele gesetzt oder vereinbart werden?
- Wer soll an der Strategieentwicklung beteiligt werden? – Damit sind Fragen verbunden wie: Elitärer Zirkel vs. breite Partizipation? Homogener vs. heterogener Teilnehmerkreis?
- Welche Reichweite soll die Veränderung haben? – Geht es um einen inkrementellen Wandel in einem abgegrenzten Teilbereich oder wird ein fundamentaler Wandel angestrebt, der eine breite Ausstrahlung in der Organisation besitzt und einen Großteil der Organisationsmitglieder erfasst?
- Welcher Zeithorizont soll geplant werden? – Steht eine kurzfristige Reaktion auf abgegrenzte Probleme im Vordergrund oder sollen langfristige Veränderungen grundgelegt und eingeleitet werden?
- Welche Ressourcen sollen für die strategische Initiative verfügbar gemacht werden? – Im Einzelnen sind die materiellen, personellen und zeitlichen Ressourcen zu bestimmen, auf die bei der Strategieentwicklung und -implementierung zurückgegriffen werden kann.
- Wie soll die Planung der strategischen Initiative erfolgen? – Damit verbunden sind Fragen wie: Planungsgranularität grob vs. fein? Flexibilität hoch vs. niedrig? Entscheidungsformen patriarchalisch vs. demokratisch? Transparenz hoch vs. gering?

Bei den Prinzipien kann ferner unterschieden werden zwischen solchen, die übergreifende Leitüberlegungen zum Ausdruck bringen und jenen, die sich auf spezifische Handlungsphasen bzw. kritische Ereignisse eines Veränderungsprozesses beziehen. Für die Umsetzung der strategischen Initiative können die folgenden übergreifenden Leitüberlegungen reflektiert und verfolgt werden (Ulrich, 1997; Schönwald, 2007; Euler, 2008; Senge, 2011):

- Menschen und Organisationen sind nicht steuerbar, aber beeinflussbar.
- Veränderung ist ein Prozess, kein Ereignis.

- Veränderung vollzieht sich in einem Kräftefeld aus Befürwortern, Gegnern und Opportunisten.
- Veränderung erfordert eine Balance zwischen Struktur und Veränderung.
- Viele ‚Innovationsbaustellen‘ zur gleichen Zeit erschöpfen die Innovationskraft der Organisation und führen zu oberflächlichem Aktionismus. Daher sind Kräfte zu bündeln und Prioritäten zu setzen.

Phasenspezifische Prinzipien adressieren Bezüge zu kritischen Ereignissen im Veränderungsprozess, so beispielsweise:

- Den Betroffenen die Sinnhaftigkeit und den Nutzen der Veränderung verdeutlichen.
- Potenziellen ‚Verlierern‘ neue Perspektiven bieten.
- Engagierte Unterstützer, Meinungsführer, Gatekeeper sowie Integrationspersonen (als Scharniere zwischen Gruppen) aktivieren.
- Verantwortung ( ‚ownership‘ ) hochgradig bei den Betroffenen verankern.
- Notwendige Ressourcen (Zeit, Mittel, Kompetenzen) absichern.
- Maßnahmen auf solide Diagnose stützen.
- Leuchttürme als 'good practices' ausstrahlen lassen.
- Implementierung als ‚Lernendes System‘ flexibel halten.
- Prozess durch intensive, proaktive Kommunikation begleiten.
- Spannungsbogen erhalten, Verlaufsmotivation sichern, Interesse wachhalten.
- Erfolge sichtbar machen und ‚feiern‘. Auf Erfolgen aufbauen.
- Beiträge von Beteiligten anerkennen und honorieren.
- Verarbeiten von Rückschlägen planen.

Eine besondere Aufmerksamkeit im Rahmen von Veränderungsprozessen erhält der Umgang mit Widerständen. Dabei wird davon ausgegangen, dass nicht das Auftreten von Widerständen, sondern deren Ausbleiben einen Anlass zur Beunruhigung bietet. Veränderungsprojekte sind häufig mit dem Verlust des Bewährten verbunden und lösen insbesondere bei jenen Betroffenen Skepsis, Ablehnung oder auch Ängste aus, die subjektiv eine Verschlechterung ihrer Situation befürchten. Zudem können Widerstände Hinweise auf offene Probleme bieten, die noch nicht hinreichend bedacht worden sind. Instruktiv ist in diesem Zusammenhang die Typologie von Rogers (2003, S. 281), nach der sich Individuen im Hinblick auf ihre Haltung gegenüber einer Innovation grundlegend unterscheiden. Neben Innovatoren und „early adopters“ wird auch die Gruppe der „laggards“ ausgewiesen, an denen Innovationen zumindest zu Beginn ihrer Einführung abprallen. Die Motive der 'Widerständler' sind zu akzeptieren; entsprechend sollte



den Widerständen Raum gegeben und so der Druck reduziert werden. Auf dieser Grundlage geht es darum, die Ursachen und Beweggründe zu erkunden und im Dialog zu erschließen. Erst auf dieser Basis können Wege zur Überwindung gesucht und Entscheidungen über den Umgang mit Widerständen getroffen werden.

Die Steuerung der Innovationsprozesse erfolgt zumeist über eine Steuerungsgruppe, in der die Rollen von Change Leadership und Change Management unterschieden werden. Ausgehend von der verbreiteten Unterscheidung, nach der Leadership primär innovativ, inspirativ, langfristig orientiert und status-quo-herausfordernd handelt („Do the right things“) und Management primär konsolidierend, kontrollierend, kurzfristig orientiert und status-quo-akzeptierend handelt („Do the things right“), wird eine sinnvolle Verzahnung der beiden Rollen angestrebt (Euler, 2008). Die jeweiligen Maßnahmen zur Erreichung der pädagogischen Innovationsziele richten sich zumeist an die betroffenen Akteure (z. B. Lehrende, Studierende, Bildungsmanagement), umfassen häufig aber auch Netzwerke und die Rahmenbedingungen (Schönwald, 2007, S. 59ff.; Euler, 2008).

## **4 Empirische Erkenntnisse über die Gestaltung von pädagogischen Veränderungsprozessen**

### *4.1 Überblick*

Angesichts der Heterogenität des Gegenstandsbereichs sowie der Novität des Forschungsfeldes ist nicht zu erwarten, dass für die Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung empirisch bewährte Theorien von hoher Allgemeingültigkeit vorliegen.

Gleichwohl existieren zahlreiche fallbezogene Darstellungen über pädagogische Innovationsprojekte, in denen Aussagen zu einzelnen der oben skizzierten Prinzipien identifiziert werden können. Die Fallbeispiele unterscheiden sich insbesondere im thematischen Fokus, in der Komplexität und dem Organisationskontext. Exemplarisch soll auf drei fallbezogene Forschungsarbeiten hingewiesen werden: Schönwald (2007) analysiert die Einführung von E-Learning in die Hochschullehre an elf Hochschulen im deutschsprachigen Raum. Die Fallstudien von Zellweger Moser (2006) untersuchen die strategische Einführung von E-Learning an drei US-amerikanischen Universitäten. Wilhelm (2005) rekonstruiert die Einführung der Bologna-Reform an der Universität St. Gallen und fokussiert dabei insbesondere die eingeführten pädagogischen Innovationen. Das letztgenannte Fallbeispiel wird nunmehr vertieft dargestellt.

#### 4.2 Exemplarische Darstellung eines Veränderungsprojekts

Als *Auslöser* bzw. Treiber der strategischen Initiative verbanden sich kurz vor der Jahrtausendwende die folgenden Problemwahrnehmungen und Fragestellungen (Wilhelm, 2005, S. 64f.): Welche Konsequenzen sollen aus den Eckpunkten der Bologna-Reform gezogen werden? Wie können die Potenziale der neuen Technologien für anspruchsvolle Formen des Studierens genutzt werden? Wie soll auf die wachsende Kritik an der Praxis der Business Education reagiert werden? Der neu gewählte Rektor nahm diese Herausforderungen auf und entschied sich, sie unter dem etwas unscheinbaren Begriff "Neukonzeption Lehre (NKL)" zum Ausgangspunkt einer umfassenden Studienreform zu machen.

Die *strategische Initiative* wurde eingeleitet von einer umfassenden Studie, in der die Herausforderungen differenziert beschrieben und in Vorschläge über eine neue Studienarchitektur überführt wurden. Vor Abschluss der Konzeptstudie wurde mehr als die Hälfte aller Professoren/-innen aufgesucht und konsultiert. Parallel dazu wurden mit den zentralen Meinungsführern unter Leitung des Rektors informelle Workshops durchgeführt, in denen schrittweise Visionen und Leitziele entwickelt wurden. Das jährlich stattfindende zweitägige Dozierenden-seminar mit mehr als 100 Teilnehmenden (Professoren/-innen und promovierte Assistierende) wurde genutzt, um Ideen zu generieren und die Eckpunkte einer Studienreform herauszuarbeiten. Ein zentrales Ergebnis dieser Phase war die Entscheidung, das Projekt auf einige Kernpunkte zu fokussieren. Zugleich wurden Prinzipien formuliert, die konstitutiv für die weiteren Schritte waren: Dazu zählten beispielsweise, jedem/-r Professor/-in 'einen neuen, sicheren Hafen' für sein Lehrgebiet zu schaffen oder Lehre und Forschung nicht als Gegensatz aufzubauen und gegeneinander auszuspielen. Weiterhin wurde die bestehende Konsenskultur sowohl im Verhältnis der Lehrenden untereinander als auch im Zusammenwirken zwischen Studierendenschaft, Administration und Professoren/-innen berücksichtigt.

In dieser Phase einer sich beschleunigenden Ideengenerierung entstand ein Wühltisch mit Reformvorschlägen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu konsolidieren waren. Dies geschah in Form einer *Formulierung von Visionen, Leitbildern und Zielen*. So wurden die Reformziele in die Vision der Universität eingearbeitet und die Leitziele explizit ausgewiesen. Insgesamt wurde eine fundamentale Reform der Lehre durch eine neue Studienarchitektur sowie die Entwicklung von innovativen Lehrmodellen angestrebt; "the task was not to provide a service differently but to provide a different service. Change was also fundamental in that almost every member of the university was strongly affected by the reform" (Wilhelm, 2005, S. 64). Im Einzelnen wurden die folgenden Zielbereiche eingeführt:

- Vertikale Studienstruktur: Vertikal wurde die Studienarchitektur in der Struktur der Bologna-Reform in Bachelor- und Masterstudiengänge organisiert, wobei das erste Jahr als Assessmentjahr eingeführt wurde. Die Zahl der Bachelor- und Masterabschlüsse sollte überschaubar bleiben. Das Studium wurde insgesamt in Kursen modularisiert, die in der Regel mit eigenen Prüfungen abgeschlossen sind.
- Horizontale Studienstruktur: Innerhalb der Studienarchitektur wurde eine neue Studienform, das unterstützte Selbststudium (Euler & Wilbers, 2002), sowie ein curriculärer Bereich für das so genannte Kontextstudium reserviert. Beide Bereiche beanspruchen jeweils 25% des Gesamtcurriculums. Mit diesen beiden Innovationsbereichen sollten neue curriculare Akzente gesetzt werden, die u. a. auf eine stärkere Betonung überfachlicher Studieninhalte bzw. Kompetenzen hinauslaufen.
- Einführung einer Lernplattform: Die Einführung des Selbststudiums wurde mit der Implementierung einer Lernplattform verbunden, über die sowohl neue Formen der Bereitstellung von Studienmaterialien als auch des interaktiven Wissensaustauschs zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen den Studierenden untereinander organisiert werden sollten.
- Coaching und Mentoring: Für besonders engagierte Studierende wurden auf der Assessment- bzw. Bachelorstufe Coaching- und Mentoring-Angebote eingeführt.
- Anpassung des administrativen Rahmens: Im Ergebnis führte die neue Studienstruktur zu einer Vervielfachung von Prüfungen mit zum Teil neuen Prüfungsformen, zur Ausdehnung der Lehrveranstaltungszeiten bis in den Abend hinein, zur Einführung eines Biddingverfahrens, über das die Studierenden ihre Kurse wählen konnten und insgesamt zu einer vergleichsweise hohen Strukturierung des Studienablaufs. Damit verbunden war eine wesentliche Ausdehnung der Administrationsfunktionen und in der Folge eine personelle Aufstockung der Universitätsverwaltung.
- Neue Lehr-/Lernkulturen: Die curricularen, organisatorischen und administrativen Veränderungen sollten schrittweise die Lehr-/Lernkulturen auf die Entwicklung von anspruchsvollen Studien- und Prüfungsformen bewegen. Als konstitutiv für diese kulturellen Veränderungen wurden die folgenden Komponenten gesehen: anspruchsvolle Inhalte; herausfordernde Problemstellungen; Feedback und formatives Assessment; valide Prüfungen; geeigneter Organisationsrahmen für Formen des selbstorganisierten und kooperativen Lernens. Ein solches Lern- und Studienverständnis wurde auch in einem Leitbild dokumentiert (Euler & Wilbers, 2002).
- Institutionalisierung der Qualitätsentwicklung: Die Reform wurde flankiert durch eine verstärkte Betonung und Institutionalisierung der Qualitätsent-

wicklung. Neben der laufenden Evaluation der Lehre wurde die Qualitätsentwicklung verstärkt für die Aktivitäten im Zusammenhang mit international ausgerichteten Akkreditierungen (EQUIS sowie AACSB) und Universitätsrankings nutzbar gemacht.

Die Implementierung der strategischen Initiative wurde über drei grobe Phasen strukturiert:

- Zunächst wurde ein Strukturrahmen mit Vision, Leitsätzen und einer groben Studienarchitektur eingeführt, diskutiert und im Grundsatz vereinbart.
- In der nächsten Phase ging es um die Umsetzung des Strukturrahmens, indem Studiengangsstrukturen konzipiert, abgestimmt und wiederum vereinbart wurden.
- Schließlich ging es an die Umsetzung der Eckpunkte und Rahmenstrukturen in eine neue Studien- und Lehrpraxis.

Die Grobstruktur erwies sich für die Umsetzung der Initiative zunächst als prinzipiell tragfähig. Gleichzeitig wurde schnell deutlich, dass Veränderungen im strukturellen Bereich zunächst an der Oberfläche bleiben und neue Ideen nicht notwendigerweise zu einer neuen Praxis führen. Geplante Strategien blieben teilweise unrealisiert und scheiterten zumindest in Teilbereichen der Organisation an kulturellen Praktiken, welche die Innovationen als Fremdkörper wahrnahmen und abzustoßen versuchten. Entsprechend erwiesen sich solche Reformziele als schwieriger erreichbar, die auf kulturelle Veränderungen abheben (z. B. neue Lehr-/Lernkulturen, Einführung neuer Lehrformen).

Die Grenzen zwischen strukturellen und kulturellen Veränderungen zeigten sich häufig nicht als trennscharf. So schuf beispielsweise die Einführung einer neuen Lernplattform nicht nur neue Potenziale für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen, sondern beeinflusste auch die kulturelle Seite des Lehrens und Lernens: Lehrmaterialien und damit die Leistungen der Lehrenden wurden über den jeweiligen Veranstaltungsrahmen hinaus transparenter; die Studierenden erwarteten eine umfassende und frühere Bereitstellung der Materialien, was für die Lehrenden veränderte Planungszyklen für die Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltungen mit sich brachte, andererseits der ungeplanten Entwicklung von Lernprodukten im Verlauf einer Lehrveranstaltung entgegenwirkte. Umgekehrt können unzulängliche strukturelle Implementierungen maßgeblich dazu beitragen, dass angestrebte kulturelle Veränderungen ausbleiben. So begünstigt beispielsweise eine zu hohe Zahl von Lehrveranstaltungen und Prüfungen bei den Studierenden ein Erledigungsdenken und eine dominante Orientierung an den Prüfungen, die dem Ziel einer Kultur des selbst- und teambasierten Lernens entgegenwirkt.

Der **Implementierungsprozess** wurde durch die folgenden Säulen getragen:

*Sicherung von Ressourcen:* Zu Beginn wurden die personellen und materiellen Projektressourcen gesichert und auf die Größe des Reformprojekts ausgelegt. So wurde u. a. eine neu zu besetzende Professur auch darauf ausgerichtet, die Implementierung des technologieunterstützten Selbststudiums strategisch zu begleiten und anzuleiten. Die erforderlichen Ressourcen für innovative Entwicklungsarbeiten sowie für die Steuerung des Veränderungsprozesses wurden teilweise über zusätzliche Mittel finanziert. Schließlich gelang es, vorhandene personelle Kompetenzen für das Reformprojekt zu gewinnen und in verantwortlichen Positionen einzusetzen. In der Universitätsleitung wurde eine weitere Prorektoren-Stelle geschaffen und mit der Implementierung zentraler Reformziele verbunden. Zudem entstanden neue Stellen in der Administration.

*Verzahnung von Change Leadership und Management:* Die Universitätsleitung wurde fest in das Steuerungsteam verankert. Der Rektor personifizierte die Reform, ein Prorektor und der Leiter des Projektbüros dienten als Scharnier zwischen der strategischen und der operativen Steuerung der Prozesse. Insgesamt war für die Leitung und Steuerung ein Portfolio an Kompetenzen verfügbar, das dem Prozess eine starke Schubkraft verlieh. Neben dem Zusammenwirken von Leadership und Management gelang es, zentrale Meinungsführer und Personen mit einer hohen Akzeptanz und Glaubwürdigkeit in der Hochschule für das Projekt zu gewinnen und in das Steuerungsteam einzubinden. In diesem Sinne bedeutete Führen in einem hohen Maße das Zusammenführen von verfügbaren Innovationsressourcen.

*Umsetzung zentraler Prinzipien:* Die konkrete Implementierungsarbeit vollzog sich entlang einiger zentraler Prinzipien. Ein Prinzip bestand in der höchstmöglichen Wahrung des Konsenshandelns. Dies zeigte sich in dem Bemühen, den Input möglichst vieler Gruppen abzuholen und die Implementierung in der Haltung des 'sich dumm stellen, um klüger zu werden' als ein flexibel gesteuertes, lernendes System zu handhaben. Ferner sollten potenzielle Konflikte bereits im Vorfeld von Gremiensitzungen antizipiert und geklärt werden. Zeigten sich dann in den Gremien ungeklärte Kontroversen, so wurde der Punkt in der Regel vertagt und nach erneuten informellen Klärungen in der nächsten Sitzung wieder eingebracht. Dieses Vorgehen stützt zum einen ein zielorientiertes Sitzungsmanagement, zum anderen werden kollegiale Kulturen nicht unbedacht gefährdet.

Die Reformagenda wurde schrittweise in der Folge von Diskussion, Kodifizierung und transparenter Dokumentation verfolgt. Auf der Grundlage der eingangs formulierten Leitziele wurde die Implementierung jeweils auf die für den Studienbetrieb notwendigen nächsten Innovationsschritte fokussiert, so dass nicht zu viele 'Baustellen' parallel eröffnet werden mussten. Dadurch gelang es

auch, ein Gefühl der Dringlichkeit und den Spannungsbogen sowie die Verkaufsmotivation aufrecht zu halten.

Wesentlich für die Implementierung war ferner die Verknüpfung von zentraler Leitung und dezentraler Umsetzungsverantwortung. Während zentral die Leitplanken für die Zielerreichung gesichert wurden, blieb die Umsetzungsverantwortung ('ownership') hochgradig bei den Betroffenen. So wurde beispielsweise fixiert, dass in jedem Studienprogramm mindestens 25% des Curriculums in Form eines unterstützten Selbststudiums vorzusehen ist, welche Studieninhalte hingegen durch welchen Dozierenden davon konkret betroffen sein sollen, blieb in der Hand der Programmverantwortlichen. In diesem Sinne wurde eine bipolare Strategie mit Top-Down- und Bottom-Up-Elementen verfolgt.

Im Einzelnen kam ein breites Spektrum von Interventionen zum Einsatz: Finanzierung von Entwicklungsprojekten, die als 'good practices' die Innovationsaktivitäten inspirieren sollten; Angebote zur Beratung und Begleitung von Dozierenden in der Umsetzungsphase; Austausch in Erfahrungs- und Strategiekreisen; kontinuierliche Integration von Studierenden- und Alumni-Organisation; Einbindung von akzeptierten Personen, die als Scharniere zwischen Netzwerken wirken; kontinuierliche, proaktive Kommunikation bei universitätsinternen und -externen Anlässen; Gründe für die Sinnhaftigkeit der Reform verdeutlichen; Erfolge dokumentieren und als Verstärker nutzen; Kritik nicht verabsolutieren, sondern durch Hinweis auf Erfolge und überzeugende Reformziele relativieren; durch eine positive Außendarstellung die Erwartungssteuerung beeinflussen.

*Umgang mit Widerständen:* Das Steuerungsteam organisierte eine ernsthafte Auseinandersetzung mit auftretenden Widerständen, ohne die innovative Substanz der Reform zu gefährden. Dazu gehörte auch das Bemühen, durchgehend eine deutliche Mehrheit in der Zustimmung zur Reform zu sichern. Widerstände kamen von unterschiedlichen Seiten und richteten sich auf verschiedene Ziele. Während in einer Abteilung die Tragfähigkeit eines Bachelor-Abschlusses für den Studiengang prinzipiell in Zweifel gestellt wurde, richtete eine andere Abteilung ihre Kritik auf die zu hohe Gewichtung der Lehre. Eine dritte Abteilung diskutierte heftig die Zahl und den Zuschnitt der geplanten Masterprogramme. Übergreifend wurde die starke curriculare Verlagerung von dem Fach- in das Kontextstudium debattiert. Andere monierten die faktische Verlagerung der Entscheidungen von den formalen Gremien (Senat) in Projektgruppen bzw. Rektorat. Schließlich wurden mit den ersten Erfahrungen auch Zweifel an der Umsetzung der Modularisierung mit der Vervielfachung von Prüfungen in den Studienprogrammen laut. Insgesamt konnte auf Seiten der Professoren/-innen das breite Spektrum von Gegnern, Skeptikern sowie passiven und aktiven Unterstützern der Reform identifiziert werden.

Die strategische Initiative wurde in der Amtszeit des Rektors über sechs Jahre mit großer Intensität verfolgt. Im Ergebnis wurden die strukturellen Komponenten der Initiative (die Studienstruktur, Coaching- und Mentoringangebote, Lernplattform, Institutionalisierung der Qualitätsentwicklung sowie die administrativen Anpassungen) weitestgehend realisiert. In der Umsetzung wurden jedoch auch unbeabsichtigte Implikationen deutlich, die z. T. im Konflikt zu der angestrebten Entwicklung von neuen Lehr-/Lernkulturen bzw. der Realisierung von anspruchsvollen Studien- und Prüfungsformen stehen. Insbesondere eine zu kleinschrittig angelegte Modularisierung mit einer korrespondierend großen Zahl von Prüfungen bestimmte bei vielen Studierenden zunehmend das Studienverhalten und führte dazu, dass das Leitbild des selbst-organisierten und kooperativen Lernens nur partiell praktiziert wird. Die Anforderungen des Selbststudiums werden in einer prüfungsgetriebenen, durch Erledigungsgedanken geprägten Studienorganisation von einer beträchtlichen Zahl von Studierenden als Verschiebemasse behandelt, wobei aus dem 'aufgeschoben' häufig ein 'aufgehoben' wird. Diese Erfahrungen haben dazu beigetragen, ein neues Projekt aufzusetzen, das die erkannten Fehlentwicklungen aufnehmen und korrigieren soll.

## 5 Abschluss

In Zeiten der Beschleunigung und Sofortmentalität wird von Veränderungsprozessen erwartet, dass sie schnell und effektiv ablaufen. Insbesondere das Fallbeispiel deutet jedoch auf das Gegenteil: Sollen Innovationen eine Chance auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit erhalten, dann erfordern sie keine Reflexe, sondern Reflexionen, keine Atemlosigkeit, sondern eine theoriegeleitete, strategische Verzahnung von Change Leadership und Change Management. Die pädagogische Hochschulentwicklung kann der systematische Ort in Hochschulpraxis und –forschung sein, um das zumeist gut gemeinte, aber nicht immer auch gut gemachte in eine konstruktive Bahn zu leiten.

## Literatur

- Barnett, R. (2011). *Being a University*. New York: Routledge.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Brahm, T. (2013). Institutswerte Hochschulentwicklung – Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.

- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Dunkel, T. & Le Mouillour, I. (2013). Berufsbildung auf höchstem Niveau – Europäische Erfahrungen. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 143-167). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Entwistle, N. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3. Aufl.). Bern u. a.: UTB-Haupt.
- Euler, D. (2008). Strategisches Management an Hochschulen. Theoretische Fundierungen und praktische Umsetzungsbeispiele. In J. Stratmann & M. Kerres (Hrsg.), *E-Strategy* (S. 11-28). Münster u. a.: Waxmann.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung – neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 360-373.
- Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110, 321-334.
- Euler, D. & Wilbers, K. (2002). *Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten*. Hochschuldidaktische Schriften Bd. 1. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Gebhardt, A. (2012). *Lernkulturen an Hochschulen – Entwicklung eines Lernkultureninventars und Analysen lernkultureller Phänomene* (Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 4016). Bamberg: Difo.
- Heursen, G. (1996). Didaktische Prinzipien - Zur Notwendigkeit einer größeren didaktischen Vielfalt. *Pädagogik*, (2), 48-52.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? *Hochschulwesen*, 1+2, 32-39.
- Jenert, T. & Brahm, T. (2010). „Blended Professionals“ als Akteure einer institutionsweiten Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 124-145.
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse* (Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 3960). Bamberg: Difo.
- Kotter, J. P. (2006). *Leading Change*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Lenzen, D. (2014). *Bildung statt Bologna!* Berlin: Ullstein.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Hrsg.), *The Changing University?* (S. 105-115). Buckingham: Open University Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs/N. J.: Prentice Hall.
- Müller-Stewens, G. & Lechner, C. (2001). *Strategisches Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Multrus, F. (2005). *Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierendenurveys vom WS 2000/01*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (45). Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Plomp, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *An Introduction to Educational Design Research* (S. 9-36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching, The experience in higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen*. Köln: Eul Verlag.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2012). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster u. a.: Waxmann.
- Senge, P. (2011). *Die Fünfte Disziplin* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.



- Ulrich, D. (1997). *Human Resources Champions*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wildt, J. (2013). Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 214-226). Paderborn: Eusl.
- Wilhelm, P. A. F. (2005). *Power in Change Management* (Dissertation, Universität St. Gallen).
- Zellweger Moser, F. (2006). *Formulating eLearning Support Strategies in Research Universities or The Strategic Management of Faculty Support at American Research Universities*. (Dissertation, Universität St. Gallen, Nr. 3254). Bamberg: Difo.

# Perspektiven auf Wandel: Conceptual Change, Change Management, Change Leadership – eine Synthese

Claudia Walter / Peter Riegler

## 1 Wandel

Der Begriff Wandel und die entsprechenden englischen Begriffe *Change* und *Shift* nehmen eine zentrale Stellung in der Rhetorik von Reformbemühungen ein. In der Hochschullehre wird Wandel beispielsweise im Slogan *Shift from Teaching to Learning* hervorgehoben. Der Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm, Jenert & Euler, in diesem Band) verortet Wandel auf den Ebenen der Lernumgebungen, der Studienprogramme und der Organisation. Wir wollen in diesem Beitrag der Frage nachgehen, ob und welche Gemeinsamkeiten Wandel auf diesen Ebenen hat. Wir fragen nach den Objekten des Wandels und ob diese den drei Ebenen gemeinsam sind. Eine Antwort auf solche Fragen bietet nicht nur die Chance einer gesamtheitlichen Blickweise auf die Ebenen, die einem Wandel unterzogen werden sollen. Sie kann zur Kohärenz der Reformbemühungen im Hochschulkontext beitragen, deren Fehlen Brahm, Jenert & Euler als Ausgangspunkt für den Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung benennen. Eine Antwort auf solche Fragen gibt auch Hinweise auf wirksames methodisches Vorgehen, um Wandel zu bewirken. Vor allem aber bietet sie eine hilfreiche weitere Perspektive auf Wandlungsprozesse, die nach unserer Wahrnehmung bisher zu wenig eingenommen wird.

Um zu dieser vereinheitlichenden Perspektive zu kommen, betrachten wir Wandelprozesse aus dem Blickwinkel der Kognitionswissenschaften, der Wissenschaftsgeschichte und der naturwissenschaftlichen Didaktik. Diese drei Blickrichtungen führen auf ein einheitliches und gemeinsames Objekt des Wandels: Konzeptionen – also menschliche Vorstellungen über unsere erfahrbare Umwelt.

Die Kognitionswissenschaften beschreiben seit Piaget charakteristische Vorstellungen, die Menschen im Laufe ihres Lebens typischerweise entwickeln und wie diese sich wandeln, falls sie sich wandeln. Beispielsweise entwickelt sich unsere Konzeption davon, was die Menge einer Substanz ausmacht bzw. an Hand welcher Aspekte festgestellt werden kann, ob von einer Substanz viel oder wenig vorhanden ist. Kleinkinder benennen zwei identische Kugeln aus Knet-

masse als stoffmengengleich, halten aber die Stoffmenge einer dieser Kugeln für größer, nachdem diese vor ihren Augen zu einem länglichen Zylinder geformt wurde (Piaget, 2000). Für sie entscheidet die Länge, ob von etwas viel oder wenig vorhanden ist. Diese Konzeption von Stoffmenge wandelt sich in der Regel bis zum frühen Erwachsenenalter von einem auf dem Längenbegriff basierenden Verständnis von Stoffmenge hin zu einem auf dem Volumenbegriff basierenden Verständnis.

Konzeptionen sind auch ein wesentlicher Fokus der wissenschaftshistorischen Forschung. Für Kuhn sind markante Entwicklungen in wissenschaftlichen Disziplinen Phasen des Wandels von Konzeptionen mit krisenhaftem Charakter (Kuhn, 1970). Die Krise der Newtonschen Mechanik und der spätere Konzeptionswandel hin zu Relativitätstheorie und Quantenmechanik ist ein prototypisches Beispiel. Konzeptionswandel tritt also nicht nur auf der Ebene der individuellen Entwicklung auf, sondern auch auf der Ebene von Disziplinen, also letztendlich auf sozialer Ebene in Gruppen von Wissenschaftlern/-innen. Dies zeigt nicht nur die breite Anwendbarkeit und Bedeutung von Konzeptwandel, sondern weist zudem darauf hin, dass Konzeptwandel auch soziale Prozesse der Konsensbildung involviert.

Die Fachdidaktik der Naturwissenschaften betrachtet das Erlernen von Naturwissenschaft zunehmend auch als Konzeptwandel (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Zum einen weist eine wachsende Menge von Arbeiten sehr deutlich nach, dass Studierende nicht als *tabula rasa* in den Lernprozess eintreten. Sie bringen Konzeptionen mit, die den wissenschaftlich etablierten Konzeptionen mitunter widersprechen. Häufig zeigen diese Ähnlichkeit zu jenen, die sich wissenschaftshistorisch als gängige wissenschaftliche Vorstellungen der Vergangenheit nachweisen lassen. Solche nach heutigem Kenntnisstand nicht haltbare Vorstellungen werden in der Literatur häufig mit dem Begriff Fehlkonzepte<sup>1</sup> bezeichnet. Wir werden in Abschnitt 2 vertiefend darauf eingehen.

Zum anderen gibt es im Bereich der naturwissenschaftlichen Hochschulfachdidaktik seit mehr als einem Jahrzehnt den erdrückenden und vielfach reproduzierten Befund, dass herkömmliche Lehrveranstaltungen kaum dazu beitragen, dass Studierende ihre mitgebrachten (Alltags-)Vorstellungen hin zu wissenschaftlichen Vorstellungen wandeln (Hake, 1998). Mit anderen Worten wandelt ein Studium das Weltbild von Studierenden eher selten zu einem wissenschaftlichen Weltbild, selbst wenn das Studium erfolgreich (im Sinne von bestandenen Prüfungen) absolviert wurde.

Konzeptwandel ist also ein verbindendes Element zwischen kognitiver Entwicklung des Einzelnen und der Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen

---

1 Die sprachlich saubere Bezeichnung wäre hier „Fehlkonzeption“. Wir folgendes allerdings dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch und sprechen im Folgenden von „Fehlkonzept“.

sowie dem Zweck von Lehre. Letztendlich ist Konzeptwandel sogar das zentrale Anliegen von Wissenschaft, nämlich das kritische Hinterfragen von menschlichen Konzeptionen bzgl. des Gegenstands der Wissenschaft, ggf. deren Falsifikation und in jedem Fall deren Weiterentwicklung.

Wir werden im Folgenden die Bedeutung von Konzeptwandel für weitere Aspekte der Hochschullehre und Hochschulentwicklung herauspräparieren. Dazu blicken wir zunächst auf studentisches Lernen und die Relevanz von Fehlkzepten für die Lehre. Danach analysieren wir, inwiefern die Konzeptionen von Lehrenden bzgl. Lehre sich als Fehlkonzepte auffassen lassen. Anschließend beschreiben wir im Kontext der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik, wie Studierende wirksam unterstützt werden können, Fehlkonzepte durch wissenschaftliche Konzepte zu ersetzen, also Konzeptwandel zu bewirken.

Wir beschreiben exemplarisch, wie die grundlegenden Aspekte solchen Konzeptwandels auch wirksam sind, um Konzeptionen von Lehrenden zu wandeln. Nachdem wir so die Analogien zwischen Konzeptwandel von Studierenden und Lehrenden herausgearbeitet haben, erarbeiten wir eine Synthese von Wandel auf den verschiedenen Ebenen des Bezugsrahmens der pädagogischen Hochschulentwicklung. Wir beschreiben Konzeptwandel als vereinheitlichende Perspektive und diskutieren Implikationen dieser Perspektive.

## **2 Konzeptionen, Fehlkonzepte, Schwellenkonzepte**

Am Phänomen Fehlkonzept ist nicht nur interessant, dass Studierende nicht notwendigerweise konzeptionsfrei in den Prozess des Erlernens wissenschaftlicher Konzepte eintreten. Alleine von diesem Befund ausgehend wäre es vorstellbar, dass Fehlkonzepte in einer unendlichen Anzahl von Ausprägungen auftreten können. Tatsächlich wird aber für ein gegebenes Konzept in der Regel nur eine sehr kleine Anzahl von Fehlkonzepten beobachtet bis hin zu nur einem einzigen.

### *2.1 Studentische Fehlkonzepte*

Um das Phänomen Fehlkonzept greifbarer zu machen, skizzieren wir es an einem konkreten Beispiel, das auch historisch in der Wissenschaftsentwicklung von herausragender Bedeutung ist: Das Newtonsche Kraftkonzept. Newtons Leistung besteht nicht nur in der Formulierung grundlegender Prinzipien der Mechanik, sondern auch im Fassen des Begriffs Kraft. Für Newton ist Kraft die Ursache der Bewegungsänderung (Beschleunigung), aber nicht die Ursache der Bewegung. Bewegung an sich hat keine Ursache. Ein typisches Fehlkonzept von Studieren-

den besteht darin, dass sie Kräfte als Ursache der Bewegung (gemäß Newton freijeglicher Ursache) und als Körpern innewohnende Eigenschaft betrachten. Diese Vorstellung entspricht im Wesentlichen dem aristotelischen Kraftkonzept (Halloun & Hestenes, 1985), das die abendländische Physik bis in die Scholastik geprägt hat.

Das skizzierte Fehlkonzept ist kein Einzelfall. Ausgehend von den Naturwissenschaften wurden in den vergangenen Jahren in vielen Disziplinen Fehlkonzepte identifiziert und dokumentiert. Ihre besondere Problematik besteht darin, dass sie sehr persistent sind. Zumindest herkömmliche Lehre trägt wenig zum Wandel von Fehlkonzepten hin zu Vorstellungen bei, die nach aktuellem Stand der Wissenschaften akzeptabel sind (Hake, 1998).

Anders als der Begriff Fehlkonzept vermuten lässt, handelt es sich dabei nicht immer um grundsätzlich falsche Vorstellungen. Fehlkonzepte können in Einzelfällen zu korrekten Erklärungen führen, sind aber als Ganzes nicht mit wissenschaftlich gestützten Vorstellungen vereinbar und häufig auch inkonsistent. Mit Hilfe des aristotelischen Kraftbegriffs können zwar einige wenige physikalische Beobachtungen erklärt werden. Insgesamt führt das Konzept jedoch zu Widersprüchen, u. a. deshalb, weil es die physikalischen Konzepte Kraft, Impuls und Energie in einem einzigen Konzept verschmilzt. Diese Verschmelzung wurde durch die Newtonsche Mechanik aufgelöst.

Eine begriffliche Alternative, die die dem Begriff Fehlkonzept innewohnende Konnotation des Falschen vermeidet, stellt die Vorstellung des Schwellenkonzepts dar (Meyer & Land, 2003). Dieser Begriff bietet zudem eine fruchtbare Metapher: die Schwellen, an die Studierende im Lernprozess stoßen und die sie in der Regel ohne Unterstützung nicht überwinden können. Die Vorstellung von Schwellenkonzepten trägt zudem wesentlich dazu bei, dass sich in jüngster Zeit die Fehlkonzeptforschung stark über die Naturwissenschaft hinaus ausbreitet.

Schwellenkonzepte sind durch bestimmte Eigenschaften gekennzeichnet: Unter anderem sind sie transformativ, integrativ, irreversibel und schwierig (Meyer & Land, 2005). Sie transformieren das Konzeptverständnis. Lernende integrieren dabei die in den Lernprozess mitgebrachten Vorstellungen mit den wissenschaftlichen Konzepten. Die Transformation des Konzeptverständnisses ist dabei irreversibel und der Prozess der Transformation kann nach einiger Zeit oft nicht mehr erinnert werden. Dies erklärt vermutlich, warum Lehrende als Experten/-innen oft Schwierigkeiten haben zu verstehen, warum Studierende für Lehrende einfache Konzepte nicht begreifen. Sie können sich nicht mehr daran erinnern, wie es war, als sie selbst dieses Konzept noch nicht verstanden.

Im Lichte des Bezugsrahmens der pädagogischen Hochschulentwicklung haben Schwellenkonzepte von Studierenden einen starken Bezug zur Lehrveran-

staltung und damit zur Ebene der Lernumgebungen. Die Konsequenzen für deren didaktisches Design werden wir im Abschnitt drei schildern. Betrachtet man Wissenschaft im Kuhnschen Sinne (Abschnitt eins) als die Tätigkeit, bestehende Konzeptionen weiterzuentwickeln, werden Fehlkonzepte und deren Weiterentwicklung zu wissenschaftlich haltbaren Konzeptionen zentraler Gegenstand von Studienprogrammen. Hier besteht im Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung also eine Querverbindung zur Ebene der Studienprogramme.

## 2.2 Fehlkonzepte von Lehrenden

Die sich herausbildende Universalität des Phänomens Fehlkonzept bzw. Schwellenkonzept lässt vermuten, dass diese nicht nur auf studentische Lernprozesse beschränkt sind. Warum sollte es beispielsweise gerade für Lehrende keine solche Schwellen geben – Schwellen, die es ihnen erschweren (erziehungs-)wissenschaftliche Konzeptionen anzunehmen und in der Lehre anzuwenden? Ist es nicht eine solche Schwelle, die den *Shift from Teaching to Learning* erschwert?

Auch wenn Konzeptionen von Lehrenden bzgl. Lehre bisher nicht annähernd so gut erforscht sind wie die von Studierenden bzgl. des studierten Fachs, zeigt die bisherige Forschung Phänomene auf, die als Schwellenkonzepte interpretiert werden können (z. B. Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 1992). Ramsden hat diese Arbeiten zu einem Stufenmodell zusammengefasst (Ramsden, 2003). Demnach entwickelt sich die Konzeption von Lehrenden bzgl. Lehre ausgehend von Lehre als Inhaltsvermittlung, über Lehre als methodische Tätigkeit hin zu Lehre als Ermöglichung von Lernen.

Für Ramsden (2003, S. 110) spielen charakteristische studentische Schwierigkeiten in Form von Fehlkonzepten für diese Entwicklung eine wichtige Rolle: „*Teaching involves finding out about students' misunderstandings, intervening to change them and creating a context of learning that encourages students to engage with the subject matter.*“ Meyer und Land (2005, S. 386) formulieren diesbezüglich die Vermutung, dass das Konzept des Schwellenkonzepts selbst ein Schwellenkonzept für Lehrende darstellt. Die Bedeutung von Schwellenkonzepten zu erkennen und die Fähigkeit, Schwellenkonzepte zu identifizieren, bilden für sie eine Schwelle für effektive Lehre.

Hinsichtlich des Bezugsrahmens der pädagogischen Hochschulentwicklung haben Schwellenkonzepte von Lehrenden einen zentralen Bezug zur Lehrkultur und damit zur Ebene der Organisationsentwicklung. Organisationsentwicklung beinhaltet eben auch die Weiterentwicklung der lehrebezogenen Konzeptionen von Lehrenden. Die von Ramsden (2003) klassifizierten Entwicklungsstufen von Lehrkonzeptionen erklären zudem möglicherweise Charakteristika des Schei-

terns von Lehrreformen. Riegler (2014) beschreibt im Kontext der Mathematik, wie sich Konzeptionen von Lehrenden auf Reformanstrengungen auswirken, und gibt so Erklärungsansätze, warum bestimmte Reformansätze immer wiederkehren und scheitern.

### 3 Konzeptwandel bei Studierenden durch Lehrinnovationen

Wenn Studierende, wie beschrieben, sehr häufig Vorstellungen über grundlegende Konzepte eines Faches haben, die ganz oder teilweise im Widerspruch zur wissenschaftlichen Vorstellung stehen, ist es eine zentrale Aufgabe der Lehre, Studierende dabei zu unterstützen ihre Konzeptionen zu wandeln. Konzeptwandel (*Conceptual Change*) wird so zu einer Kernaufgabe von Lehre. Gerade in den MINT<sup>2</sup>-Disziplinen wird das zunehmend so gesehen. In den sich derzeit ausdifferenzierenden Zweigen der Hochschulfachdidaktik (*Discipline Based Education Research*) ist Konzeptwandel ein dominierendes Forschungsthema (Singer, Nielsen & Schweingruber, 2012).

Lehre, die ausgehend von studentischen Konzeptionen *Conceptual Change* zum Ziel hat, erweist sich reproduzierbar als deutlich wirksamer als herkömmliche Lehre (Hake, 1998). Lehrinnovationen, die *Conceptual Change* zum Ziel haben, nutzen dazu häufig kognitive Konflikte (McDermott, 2001). Dazu werden in einem ersten Schritt die Fehlkonzepte der Studierenden transparent gemacht. In einem zweiten Schritt werden Studierende ausgehend von ihren Fehlkonzepten auf Widersprüche geleitet (gewissermaßen eine Krise im Kuhnschen Sinne). Im dritten Schritt wird Studierenden in sozialer Interaktion mit Kommilitoninnen und Kommilitonen die Gelegenheit gegeben, die Widersprüche aufzulösen und so den Konzeptwandel durchzuführen oder zumindest einzuleiten. Die Aufgabe von Lehrenden besteht darin, diesen Prozess zu planen und zu begleiten.

Aus methodischer Sicht nutzen solche Lehrinnovationen keine anderen Methoden als die von der Hochschuldidaktik propagierten, oft als interaktiv bezeichneten Methoden. Wesentlich ist jedoch, dass nicht Aktivierung, sondern *Conceptual Change* mittels Induzieren eines kognitiven Konflikts das Kernziel solcher Innovationen ist.

---

2 Wir verwenden MINT als Abkürzung für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

#### 4 Konzeptwandel bei Lehrenden durch hochschuldidaktische Qualifikation

Ausgehend von der Analogie zwischen Studierenden und dem Konzeptwandel, den ein Studium ihnen abverlangt, und Lehrenden, gleichsam selbst Studierende im Rahmen von hochschuldidaktischer Qualifikation, die einen Konzeptwandel hinsichtlich Lehre von ihnen verlangt, sehen wir Implikationen für solche Qualifikationsprogramme. Diese Implikationen umfassen die Vermutung, dass Faktoren, die den Konzeptwandel von Studierenden begünstigen, auch den Konzeptwandel von Lehrenden begünstigen. Wir betrachten in diesem Beitrag eine vier-tägige Weiterbildungsveranstaltung des DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik, einer gemeinsamen wissenschaftlichen Einrichtung aller bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Dieses Qualifizierungsprogramm ist eine Pflichtveranstaltung für alle neuberufenen Professorinnen und Professoren an einer bayerischen Hochschule.

Dieses hochschuldidaktische Qualifikationsprogramm gründet auf Konzeptwandel wie von (Ho, Watkins & Kelly, 2001) beschrieben. Es hat zum Ziel, die lehrebezogenen Konzeptionen der TeilnehmerInnen weg von lehrendenzentrierter Lehre hin zu studierendenzentrierter Lehre zu wandeln. Ho, Watkins & Kelly (2001) folgend nutzt es die Abfolge der folgenden Komponenten, um diesen Konzeptwandel zu unterstützen: Selbstreflexion, Konfrontation (im Sinne von kognitiver Konflikt), Kontakt mit alternativen Lehrkonzeptionen und Lehrpraxis, und *Commitment Building*.

In einer noch in Arbeit befindlichen Studie zu oben genanntem Qualifizierungsprogramm gehen wir den folgenden Forschungsfragen nach:

1. Welche lehrebezogenen Konzeptionen bringen Neuberufene mit?
2. Inwieweit werden diese Konzeptionen durch das auf Konzeptwandel ausgerichtete hochschuldidaktische Qualifikationsprogramm tatsächlich verändert?
3. Wie verändert die nachfolgende Lehrerfahrung der Neuberufenen in den Monaten nach Teilnahme die lehrebezogenen Konzeptionen?

Als Messinstrument dient das *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) (Trigwell & Prosser, 2004), das teilnehmende Neuberufene zu Beginn, am Ende und drei Monate nach Teilnahme beantworten. Das ATI beinhaltet zum einen acht Items, die sich auf eine lehrendenzentrierte Haltung beziehen und zum anderen acht Items die sich auf eine eher konstruktivistisch geprägte und studierendenzentrierte Haltung beziehen. Die Items, auf die wir uns im Folgenden näher beziehen, sind in Abbildung 1 dargestellt.



- Item 3: In meinen Lehrveranstaltungen möchte ich ein Gespräch mit den Studierenden über die fachlichen Dinge in Gang bringen.
- Item 5: Eine Prüfung sollte den Studierenden Gelegenheit bieten, ihr verändertes konzeptionelles Verständnis zu zeigen.
- Item 6: Es ist mir wichtig, den Studierenden im Unterricht Zeit zu geben, damit sie miteinander über die Schwierigkeiten diskutieren können, auf die sie beim Studium stoßen.
- Item 8: Ich möchte die Studierenden dazu ermuntern, ihr bestehendes Wissen neu zu strukturieren und eine neue Art und Weise des Denkens zu entwickeln.
- Item 9: In meinen Unterricht kann es hilfreich sein, schwierige oder nicht definierte Beispiele anzuwenden, um eine Diskussion anzuregen.
- Item 11: Ein wesentlicher Grund für die Vorlesung ist, dass die Studierenden eine gute Mitschrift erstellen können.
- Item 13: Ich sollte in der Lage sein, jede Frage zu beantworten, welche die Studierenden mir zu einem Fach stellen können.
- Item 16: Es soll viel Unterrichtszeit darauf verwendet werden, die vorhandenen studentischen Vorstellungen in Frage zu stellen.

*Abbildung 1: Ausgewählte Items des ATL.*

Erste Ergebnisse für Neuberufene ( $N=156$ ) zeigen, dass Lehrende in MINT-Fächern und Lehrende in Nicht-MINT-Fächern mit unterschiedlichen Approaches zu Beginn des Qualifizierungsprogramms kommen. Drei Items (3, 6 und 16), die sich auf eine studierendenzentrierte Haltung beziehen, weisen statistisch signifikante Unterschiede<sup>3</sup> auf. Lehrende in MINT-Fächern haben demnach eher eine weniger stark ausgeprägte studierendenzentrierte Haltung als Lehrende in Nicht-MINT-Fächern.

Nach Durchlaufen des Programms sind bei fünf Items (3, 5, 6, 9 und 16), die sich auf eine studierendenzentrierte Haltung bei den Lehrenden beziehen, statistisch signifikante Zuwächse in Bezug auf diese Lehrkonzeption zu sehen. Nach weiteren drei Monaten sind leichte, aber keine statistisch signifikanten Veränderungen zu erkennen (dies bestätigt die Anwendbarkeit der Analogie zu den Erkenntnissen über Schwellenkonzepte bei Studierenden: sobald die Schwelle überwunden ist, ist es unmöglich zurückzukehren). Detailliertere Aussagen, gerade in Bezug auf die Unterschiedlichkeit des Lehrkonzeptwandels bei MINT- und Nicht-MINT-Lehrenden, liegen momentan leider jedoch noch nicht vor.

---

<sup>3</sup> Alle hier als statistisch signifikant benannten Unterschiede beziehen sich auf  $p=0,005$ .

Besonders beachtenswert erscheint uns ein Unterschied, den wir hinsichtlich zweier Formate dieses Qualifikationsprogramms beobachtet haben. Das eine Format erstreckt sich über vier Tage am Stück (1x4 Format), das zweite Format über zweimal zwei Tage mit einem achtwöchigen Abstand und der Hausaufgabe, eine didaktische Methode in der Lehrveranstaltung einzusetzen (2x2 Format), bei ansonsten nahezu gleichen Inhalten und Abfolge der Inhalte. Wir konnten beim 1x4 Format bei allen Items, die sich auf die studierendenzentrierte Haltung beziehen, einen statistisch signifikanten Zuwachs feststellen, beim 2x2 Format lediglich bei einem Item. Dieses Ergebnis kam sehr unerwartet und hat uns natürlich angetrieben, die beiden Formate hinsichtlich des Umsetzungsgrads der einzelnen Phasen des *Conceptual Change* zu überprüfen. Dabei kamen wir zu der Vermutung, dass die TeilnehmerInnen beim 2x2 Format die Phase der „Konfrontation“ weniger intensiv erleben, als beim 1x4 Format. Anlass zu dieser Vermutung geben folgende Aspekte:

Es gibt einen kleinen Unterschied in Bezug auf die Anzahl der im Seminar verwendeten konstruktivistischen Lehrmethoden. In allen Seminaren werden diese Methoden nicht nur vorgestellt, sondern von den Teilnehmern/-innen auch erfahren sowie hinsichtlich des möglichen Einsatzes reflektiert. Die Teilnehmer/-innen durchlaufen im 2x2 Format weniger oft die Phasen der angebotenen Lehrmethoden, der Konfrontation (im Vergleich zur gegenwärtigen Lehrpraxis) und der Selbstreflexion.

Im 1x4 Format treten intensive gruppenspezifische Prozesse auf, die im 2x2 Format weniger stark in Erscheinung treten. Die Teilnehmer/-innen schaffen sich dabei nicht nur die arbeitsfähige Struktur für die Gruppe, hier kommt auch die (nachgewiesene) Heterogenität der Gruppe (Nicht-MINT und MINT) in Bezug auf deren Lehrkonzeptionen sehr stark zum Vorschein. Es finden nicht nur kontroverse Diskussionen mit den Trainern/-innen des Seminars statt, sondern auch unter den Professoren/-innen, also auch Konfrontation zwischen den Gruppenmitgliedern mit unterschiedlichen Lehrkonzeptionen.

Zusätzlich zu den intensiven Peer-Diskussionen, wie oben beschrieben, sind die Professoren/-innen beim 1x4 Format fast ununterbrochen zusammen. Dabei ist zu beobachten, dass auch bei gemeinsamen Mahlzeiten und Pausen eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Lehre“ stattfindet. Dies führt zur Intensivierung der im Seminar behandelten Konzepte. So werden Lehrende des 1x4 Formats, die sich eventuell auf einer Gratwanderung zwischen den Lehrkonzeptionen befinden, die Schwelle übertreten können. Während Lehrende des 2x2 Formats, die diese Hürde noch nicht genommen haben, aber vielleicht kurz davor stehen, im lehrendenzentrierten Hochschulalltag wieder in die alten Denkmuster verfallen.

Wichtigste Ursache hat, unserer Vermutung nach, ein Bestandteil des 1x4 Formats, den es im 2x2 Format nicht gibt: Am dritten Tag des 1x4 Formates betrachten wir Antworten unserer Teilnehmer/-innen, die sie uns im Vorfeld zum Seminar zu den Fragen „Was verstehe ich unter Lehre?“ und „Wie lerne ich selbst am besten?“ per Lernplattform geschickt haben. Die Antworten werden anonym im Plenum auf vorbereiteten Pinnwänden präsentiert. Dabei ist es in fast allen Seminaren sehr schnell und deutlich zu erkennen, dass unter Lehre v. a. Wissensvermittlung, strukturierter Input oder das Beschreiben von Fakten, um die üblichen Nennungen aufzuführen, verstanden wird. Schaut man auf die Wand, auf der dokumentiert ist, wie die teilnehmenden Professoren/-innen selbst am besten lernen, findet man dort Aussagen wie, durch Lesen und sofortiges Ausprobieren, Diskutieren oder Anwenden. Durch die Konfrontation mit diesen divergenten Aussagen entsteht in der Regel eine unglaublich tiefgehende Diskussion unter den Professoren/-innen. Zumeist werden dabei auch auf Aspekte der Studierendenzentrierung, die an den vorher stattgefundenen Seminartagen und Gesprächen behandelt wurden, eingegangen. Bei vielen TeilnehmerInnen erleben wir hier den letzten Schritt des Conceptual Change, die Commitment-Bildung.

Die bisher vorliegenden Daten und Ergebnisse zeigen, dass Qualifizierungsmaßnahmen durchaus etwas bewirken können. Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob veränderte Lehrkonzeptionen wirklich über längeren Zeitraum Bestand halten können, vor allem dann, wenn sie im Berufsalltag auf Rahmenbedingungen stoßen, die eher lehrendenzentrierte Lehre bedienen.

## **5 *Change Agents* und Zeithorizont von Konzeptwandel**

Ausgehend von der Frage, was bei Reformbemühungen im Kontext der Hochschullehre das Objekt des eingeforderten Wandels ist, haben wir bisher argumentiert, dass es sich bei diesen Objekten letztendlich häufig um Konzeptionen handelt. Konzeptionen haben wesentlichen Einfluss auf menschliches Handeln. Die Fehlkonzeptforschung der vergangenen Jahrzehnte beleuchtet eindrucksvoll die Relevanz von in den Lernprozess mitgebrachten oder dort entwickelten Konzeptionen für den Lernprozess. Konzeptwandel ist ein grundlegendes Ziel von Lehre, auch wenn es häufig nicht explizit als solches benannt wird oder dies den Lehrenden bewusst ist.

Wir argumentieren weiter, dass der häufig geforderte Wandel von lehrendenzentrierter zu studierendenzentrierter Lehre ebenfalls eines Konzeptwandels bedarf, insbesondere auf der Seite der Lehrenden und zwar immer wieder aufs Neue. Wir halten es für illusorisch davon auszugehen, dass solche Prozesse des Wandels einmaligen, projekthaften Charakter haben. Das betriebswirtschaftliche

Verständnis von *Change Management* als Organisieren eines einmaligen und auf Abschluss ausgerichteten Prozesses erfüllt die Anforderungen von Konzeptwandel kaum. Gängige Modelle des *Change Management* greifen im Kontext von Hochschulentwicklung möglicherweise zu kurz, wenn sie Wandel nicht auch als *Conceptual Change* begreifen. So wie immer wieder neue Studierende in Lehrveranstaltungen kommen und dabei ganz charakteristische, aber den wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechende Konzeptionen mitbringen, so werden neue Lehrende vermutlich auch weiterhin zunächst eher lehrendenzentrierte Lehrvorstellungen in ihre Lehrtätigkeit mitbringen. Nur weil die Menschheit erkannt hat, dass die Vorstellung der Erde als Scheibe nicht haltbar ist, werden Menschen nicht aufhören diese Vorstellung zu entwickeln. Nur weil Forschungsergebnisse die Ineffektivität von lehrendenzentrierter Lehre nachweisen, werden in der Lehre Tätige nicht aufhören lehrendenzentrierte Lehrvorstellungen zu entwickeln.

Mitgebrachte Konzeptionen zu wandeln, erweist sich als herausfordernde Aufgabe. Vor allem die hochschulfachdidaktische Forschung hat in den vergangenen Jahren Wege aufgezeigt, wie dies im Kontext der Lehre wissenschaftlicher Konzepte gelingen kann. Dabei hat sich insbesondere das Erzeugen von kognitiven Konflikten als wirksam erwiesen (McDermott, 2001). Wir postulieren, dass solche bewusst induzierten Konflikte auch hinsichtlich des Konzeptwandels bei Lehrenden hilfreich und wirksam sein können und haben dazu in Abschnitt 4 erste Evidenz beschrieben.

Akzeptiert man, dass Konzeptwandel eine einerseits notwendige und andererseits dauerhafte, weil immer wiederkehrende Aufgabe sein wird, bleibt die Frage, wer sich dieser Aufgabe annehmen sollte. Wer sind also geeignete *Change Agents*? Sicherlich sind hier die Hochschulen als Arbeitgeber von Lehrenden in der Pflicht. Wie Konzeptwandel bei Lehrenden wirksam unterstützt werden kann, liegt derzeit sicher nicht auf der Hand. Aufgrund der von uns hier bemühten Analogie zwischen Entwicklung von Studierenden im Lernprozess und dem Lernprozess von Lehrenden erscheint es plausibel auf Verfahren und Settings zurückzugreifen, die sich hinsichtlich des Konzeptwandels bei Studierenden als wirksam erwiesen haben. Bei Studierenden ist die Interaktion zwischen Studierenden sehr wichtig. Entsprechend dürfte die Interaktion zwischen Lehrenden wichtig sein, wie beispielsweise von (Cole, 2004) gefordert. Bei dem im Abschnitt 4 beschriebenen Qualifikationsprogramm zeichnet sich das vermutlich wirksamere 1x4 Format im Vergleich zum 2x2-Format durch einen höheren Interaktionsgrad aus. Solche Interaktion kann vom gemeinsamen Bearbeiten von auf Konzeptwandel zielenden Aufgaben in Weiterbildungsveranstaltung bis hin zu einem kritischen Diskutieren der eigenen Lehre mit *Peers* der eigenen Disziplin, etwa im Rahmen einer *Scholarship of Teaching and Learning* reichen. Auch

Ramsden (1998) sieht, ausgehend von der von uns hier bemühten Analogie zwischen studentischem Lernen und Entwicklung von Lehrenden, die Aufgabe von *Academic Leadership* darin, die sich für studentisches Lernen als wirksam erwiesenen Umgebungen analog auf Lehrende zu übertragen.

Überlegenswert ist allerdings, ob die Daueraufgabe des Wandels von Lehrendenkonzeptionen alleinige Aufgabe der Hochschulen sein kann. Das kritische Überprüfen von hergebrachten Konzeptionen und deren Weiterentwicklung ist Kerndomäne der Wissenschaften. Wissenschaft wird zwar an Hochschulen gemacht, aber Hochschulen sind nicht „Eigentümer/-innen“ dieses Prozesses. Das sind vor allem die wissenschaftlichen Disziplinen. Das Phänomen, dass lehrende Wissenschaftler eine größere Anbindung an ihre Disziplin als an ihre arbeitgebende Hochschule suchen (Jenert, 2014), könnte für den Konzeptwandel von Lehrenden gewinnbringend genutzt werden. Wissenschaftliche Gesellschaften könnten hier eine wichtige unterstützende, wenn nicht sogar führende Rolle spielen. Beispielsweise richten die *American Physical Society* und die *American Association of Physics Teachers* seit zwei Jahrzehnten landesweite Workshops für Neuberufende aus. Diese Workshops erweisen sich nicht nur als unterstützend hinsichtlich des Wandels von Lehrendenkonzeptionen (Henderson, 2008), sondern dürften auch dahingehend hilfreich ein, dass die Hochschulfachdidaktik der Physik (*Physics Education Research*) und damit ein fachbezogener Blick auf Hochschullehre in den vergangenen Jahren breite Beachtung und Akzeptanz auch auf internationaler Ebene erfahren hat. Eine stärkere Nutzung des Potentials der *Scientific Communities* und deren Fachgesellschaften ist im deutschsprachigen Raum bisher allerdings kaum zu beobachten (womöglich mit Ausnahme der Medizin). Es erscheint lohnend, wenn *Scientific Communities* als Eigentümerinnen von Konzepten der eigenen Disziplin und deren Wandel auch stärker die Rolle der Eigentümerin von lehrebezogenen Konzeptionen und deren Wandel übernehmen.

## 6 Zusammenfassung

Zusammenfassend bietet die Perspektive Konzeptwandel viele Bezüge zur pädagogischen Hochschulentwicklung. Auf der Ebene der Lernumgebungen hat sich die Berücksichtigung konkreter wissenschaftlich problematischer Konzeptionen (Fehl- bzw. Schwellenkonzepte) als wichtig für die Wirksamkeit von Lehrveranstaltungen erwiesen. Wissenschaft verstanden als das systematische Hinterfragen von Konzeptionen und deren Weiterentwicklung weist auf der Ebene der Studienprogramme darauf hin, dass ein Konzeptwandel von Studierenden prononcierter als eigenständiges Qualifikationsziel von Studiengängen betrachtet werden

sollte. Auf der Ebene der Organisation und hierbei insbesondere der Gestaltung der kulturellen Randbedingungen beinhaltet Kulturwandel den Wandel der Konzeptionen von Lehrenden. Wandel im Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung bezieht sich letzten Endes auf Konzeptionen. Daher hat *Change Management* keinen einmaligen, sondern vielmehr kontinuierlichen Charakter.

Der Bezugsrahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung greift aber möglicherweise zu kurz, wenn er nur das Hochschulsystem „einrahmt“. Dies wird an der Frage der *Change Leadership* deutlich. Diese wird verständlicherweise im Hochschulsystem verortet sein müssen, aber vielleicht nicht exklusiv. Wissenschaftlichen Fachgesellschaften könnten eine wichtige und wirksame Führungsaufgabe übernehmen, gewissermaßen eine *Change Co-Leadership*.

Indem wir vorschlagen, einen Fokus auf Konzeptionen zu richten und damit zu einer vereinheitlichenden Sicht auf Hochschulentwicklung zu kommen, behaupten wir nicht, dass dies die einzig sinnvolle oder eine allumfassende Perspektive ist. Wir können uns aber vorstellen, dass diese Perspektive zu einer ähnlich bedeutsamen Weiterentwicklung führen kann, wie sie derzeit in *Discipline Based Education Research* zu beobachten ist.

## Literatur

- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (in diesem Band). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm et al. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung: von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden et al.: Springer VS Verlag.
- Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Halloun, I. A. & Hestenes, D. (1985). Common sense concepts about motion. *American Journal of Physics* 53(11), 1056-1065.
- Henderson, C. (2008). Promoting instructional change in new faculty: An evaluation of the physics and astronomy new faculty workshop. *American Journal of Physics*, 76(2), 179-187.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 1-12.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- McDermott, L. C. (2001). Oersted Medal Lecture 2001: Physics Education Research - The Key to Student Learning. *American Journal of Physics*, 69, 1127–1137.
- Meyer, J. H. & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge (1): Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (Hrsg.), *Improving Student Learning: Improving Student Learning Theory and Practice – Ten Years On* (S. 412-424). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Meyer, J. H. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373-388.
- Piaget, J. (2000). *Psychologie der Intelligenz*. Klett-Cotta.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead in Higher Education*. New York: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Riegler, P. (2014). Schwellenkonzepte, Konzeptwandel und die Krise der Mathematikausbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(4), 241-257.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Singer, S. R., Nielsen, N. R. & Schweingruber, H. A. (Hrsg.). (2012). *Discipline-based education research: understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424.

# Struktur- und Kulturwandel – Lehrinnovative Veränderung an der Technischen Universität Hamburg-Harburg

*Sönke Knutzen / Andrea Brose / Tina Ladwig*

## 1 Einleitung

Um einen nachhaltigen institutionellen Wandel zu fördern, bedarf es eines sich selbst regulierenden und stabilisierenden Zusammenspiels elementarer Parameter wie Strategie, Kultur, Struktur und engagierte Akteure/-innen einer Organisation. Ein solcher Wandel kann durch gesellschaftliche, wirtschaftliche oder politische Impulse angestoßen werden.

An der Technischen Universität Hamburg-Harburg (TUHH) haben unterschiedliche Impulse zu einem strategischen Umdenken im Bereich der Lehre geführt. Dieses manifestiert sich unter anderem in dem Einbezug von forschungs- und kompetenzorientierter Lehre in der lehrbezogenen Strategie, wodurch sowohl ein hoher fachlicher Standard, als auch die Integration aktueller Forschung und überfachlicher Persönlichkeitsbildung sichergestellt werden sollen. Nachhaltig wirksam kann diese lehrinnovative Strategie jedoch nur umgesetzt werden, wenn sie von den Mitgliedern der Institution partizipativ getragen wird und ihnen somit eine kollektive Handlungsorientierung bietet.

Dreh- und Angelpunkt ist hierfür das 2011 an der TUHH gegründete, BMBF-geförderte hochschul- und fachdidaktische Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL), welches als besonderes strukturelles Element, den Weg der Implementierung einer studierendenzentrierten Lehrorientierung in die Kultur der TUHH erfolgreich ebnet. Mit dieser Art Lehrorientierung ist gemeint, wie Lehrende inhaltspezifische konstruktive kognitive Prozesse beim Lernenden auslösen und damit einen Erwerb von Wissen, Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen und Selbstständigkeit unterstützen (Braun & Hannover, 2008). Insofern ist es eine wesentliche Zieldimension im Rahmen des Kulturwandels, den Lernenden in den Fokus zu stellen und die Lehrperson dafür zu sensibilisieren, die Selbstständigkeit der Studierenden anzuregen und die Konstruktion von Wissen, dessen Verknüpfung und Anwendung sowie den Erwerb überfachlicher Kompetenzen zu initiieren.



Für eine solche lernendenzentrierte Umorientierung im Lehrverhalten ist ein konstitutives Merkmal die Bildung fachlich heterogener Teams, bestehend aus Koordinatoren/-innen und Fachreferenten/-innen für die Beratung und Unterstützung von Lehrenden und Funktionsträgern/-innen in den Studiendekanaten wie auch der Universitätsleitung, zur Gestaltung von Unterricht, Lehrplänen und lehrbezogenen Prozessen. Einzelne Innovationen in Lehrveranstaltungen oder Modulen werden über ein Anreizsystem für Lehrende gefördert. Flankierend dazu gibt es für Lehrende der TUHH entsprechend ihrer Statusgruppe sowie z. T. ihres Fachs individuell angepasste Weiterqualifizierungsangebote, die für konkrete Lehr-/Lernsituationen die Möglichkeit bieten, verschiedene didaktische Ansätze und Methoden kennenzulernen.

Die Umorientierung in der Lehre zu einer stärkeren Lernendenzentrierung und die Weiterqualifizierungen der Lehrenden führen dazu, dass das Thema Lehre unter den beteiligten Akteuren/-innen aktiv diskutiert wird. Durch diesen Austausch untereinander werden soziale Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt, die schrittweise einen Kulturwandel, im Sinne der dargestellten Strategie anstoßen und fördern. Somit werden über die Strukturen des ZLL Rahmenbedingungen geschaffen, innerhalb derer sich die strategische Weiterentwicklung der TUHH zunächst auf individueller und anschließend auf organisationaler Ebene vollzieht.

Ziel dieses Beitrags ist es, das Zusammenspiel der Parameter Strategie, Kultur, Struktur und individuelle Akteure/-innen im Hinblick auf die angestrebte lernendenzentrierte Lehrorientierung aufzuzeigen (Braun & Hannover, 2008), bisherige Erfahrungen zu reflektieren, und praktische Umsetzungsmöglichkeiten in Form von Handlungsempfehlungen für die Integration von Lehrinnovationen in einem technisch-universitären Kontext abzuleiten (Kirsch, 1997).

## **2 Konzeptionelles Zusammenspiel organisationaler Parameter**

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass es unterschiedlicher Voraussetzungen bedarf, damit eine durch die Hochschulleitung formulierte Strategie handlungsleitende Kraft entwickelt, in die Deutungs- und Bewertungsschemata und in den kulturellen Wissensvorrat einer Institution einfließt sowie hier nachhaltig verankert wird. Zunächst müssen Strukturen geschaffen werden, in denen die Strategie institutionell verortet wird. Darüber hinaus bedarf es einzelner Individuen, die als Multiplikatoren/-innen fungieren, die sich die Ziele und damit verbundene Werte, die durch die Strategie angestrebt werden, zu eigen machen und nach außen im Rahmen jeglicher Formen der formellen und informellen Kommunikation vertreten. Kultur, Struktur und Individuen repräsentieren somit die wesentlichen Elemente einer organisationalen Lebenswelt, die sowohl Res-

sourcen für die Entwicklung und Genese von Strategien stellt als auch den Ort darstellt, in dem Strategien verankert werden müssen, um operativ wirksam zu werden (Kirsch, 1997). Die nachstehende Abbildung verdeutlicht diesen Zusammenhang.

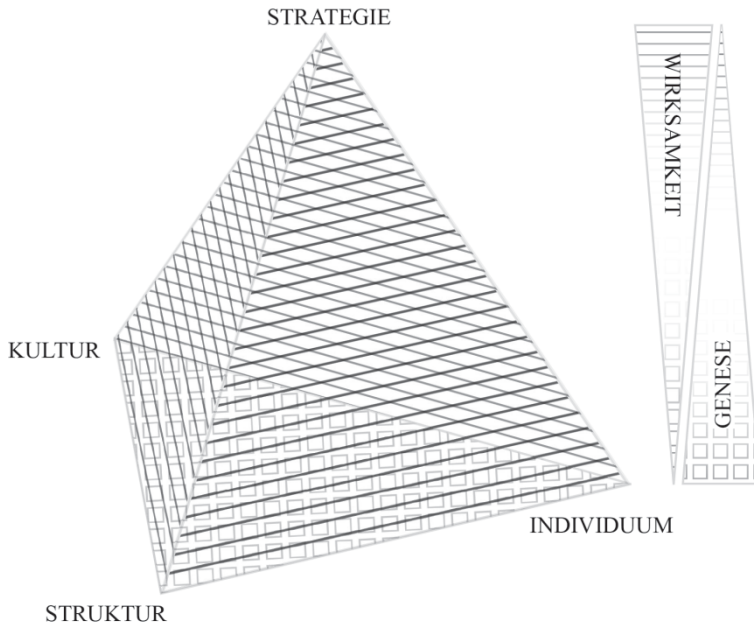


Abbildung 1: *Lebensweltliche Verankerung von Strategien (in Anlehnung an Kirsch, 1997, S. 407).*

Wird der Tetraeder von unten nach oben gelesen, dann stellt sich die Frage, wie Strategien sich im Rahmen der drei Perspektiven der Lebenswelt entwickeln. Im Gegensatz dazu kann die Abbildung auch von oben nach unten gelesen werden: dann wird die Frage gestellt, inwiefern Strategien im Rahmen der drei Perspektiven der Lebenswelt nachhaltig verankert werden können. Es existieren somit zwei Wirkungs- und Beeinflussungsrichtungen zwischen der organisatorischen Lebenswelt – die sich aus Kultur, Persönlichkeit und institutioneller Ordnung zusammensetzt – und der Strategie der Organisation. Zum einen bietet die Lebenswelt eine Ressource, durch die Entscheidungsepisoden und Handlungsakte im organisatorischen Geschehen vorinterpretiert werden. Zum anderen geht es um

die organisationsinterne operative Wirksamkeit von Strategien. Operativ wirksam ist eine Strategie dann, wenn sie als Handlungsorientierung für die Akteure/-innen fungiert, in konkreten Entscheidungssituationen als Prämisse dient und sich die Akteure/-innen in diesen Situationen entsprechend strategiekonform verhalten (Kirsch, 1997). Voraussetzung hierfür ist, dass die Strategien in den Deutungs- und Bewertungsschemata (und somit in der Kultur) der Organisation verankert werden und somit die Prozesse der Wahrnehmung und Interpretation prägen. Diese wiederum beeinflussen dann die Entscheidungen und Handlungen der Akteure/-innen. Jedes neu erlangte Wissen und jede intersubjektiv geteilte Erfahrung aus dem Prozess der Strategiegenese kann in der Kultur der Organisation verankert werden, wenn dieses Wissen nachvollziehbar und als sinnvoll durch die Organisationsmitglieder interpretiert wird. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit stark von den kulturellen Elementen geprägt ist. Dies wiederum impliziert, dass die Akzeptanz und damit die Wirksamkeit einer Strategie in einer dynamischen Beziehung zur Kultur(-entwicklung) stehen.

Das bedeutet, dass neue institutionelle Ordnungen geschaffen werden und als Vehikel der Strategieimplementierung fungieren können. Nicht selten ist mit der Implementierung einer Strategie in einer Organisation ein struktureller Wandel verbunden, der zum einen den Ort für die sozialen Aushandlungsprozesse im Rahmen der Akzeptanzförderung der Strategie darstellt und gleichzeitig Ort der Verankerung einer Strategie ist. An eben diesen sozialen Interaktionsprozessen sind Akteure/-innen unterschiedlicher Funktionsbereiche und Hierarchiestufen beteiligt. Soll eine Strategie wirksam werden, ist es wichtig, dass die Nachvollziehbarkeit dieser von allen Akteuren/-innen egal welcher Disziplin und welchen Hintergrunds gleichermaßen geteilt wird. Es wird hierbei angenommen, dass die Nachvollziehbarkeit ein Verständnis für die jeweilige Handlungsorientierung erwirkt, welches wiederum deren Akzeptanz positiv beeinflussen kann. Entsprechend ist es unerlässlich, dass die formulierte Strategie in die alltäglichen Kommunikationen und Interaktionen der Akteure/-innen einfließt und hier Akzeptanz, Nachvollziehbarkeit und somit Wirksamkeit erlangt (Kirsch, 1997). Die Implementierung selbst erfolgt sowohl über formelle als auch informelle Kommunikationskanäle. Je häufiger hierbei eine bestimmte Sichtweise vertreten wird, desto eher wird sie auch handlungswirksam. Darüber hinaus werden im Rahmen von Prozessen der Überzeugung verschiedenste Formen der Argumentation genutzt. So greifen Akteure/-innen unter anderem auf Fakten, Illustrationen, Modelle oder Metaphern zurück, um sich selbst in Aushandlungsprozessen durchsetzen und andere Akteure/-innen überzeugen zu können (Ladwig & Wintzer, 2015).

Für eine lehrinnovative Veränderung im Sinne einer Strategieformulierung an der TUHH bedeutet dies, dass Strukturen geschaffen werden müssen, die die-

se Veränderungen ermöglichen, sodass Individuen die Strategie intersubjektiv teilen, nach außen sichtbar in ihrem alltäglichen Handeln repräsentieren und dass dadurch die innovative Lehrorientierung in den kulturellen Wissensvorrat der TUHH verankert wird. Damit wird jedes Individuum selbst in die Verantwortung gezogen, sich mit Aspekten innovativer Lehre auseinanderzusetzen. Das bedeutet, dass Ziele individuell und auf Hochschuleben definiert werden, dass auf struktureller Ebene reflektiert wird, wie diese Ziele in die Curricula der einzelnen Studiengänge einfließen können und welche Methoden zur Zielerfüllung zur Verfügung stehen. Auf die Parameter Strategie, Kultur, Struktur und Individuum wird im Folgenden im Detail eingegangen und ihr Zusammenspiel erläutert.

## *2.1 Strategie*

Für eine erfolgreiche zukünftige Entwicklung der TUHH ist die Formulierung einer lehrinnovativen Strategie wesentlich, die den Organisationsmitgliedern eine Handlungsorientierung bietet. Wird von Strategien als Handlungsorientierungen gesprochen, so wird allgemein angenommen, dass es sich hierbei um „Modelle zukünftigen Verhaltens handelt, die mehrere Entscheidungsepisoden überdauern und handlungsleitende Kraft entfalten“ (Bamberger & Wrona, 2012: p. 102). Ein solches Gedankenmodell ist unter anderem die Implementierung einer innovativen Lehre an der TUHH. Damit sind ein hoher fachlicher Standard, die Integration aktueller Forschung und die Kompetenzorientierung zur Sicherstellung einer überfachlichen Persönlichkeitsbildung gemeint, um die TUHH im nationalen und internationalen Wettbewerb um Studierende und Forscher/-innen erfolgreich zu positionieren. Handlungsleitenden Charakter erhält die Strategie innovativer Lehre durch die Festlegung richtungsweisender Aspekte, die die wesentlichen Aktivitäten und Elemente an der TUHH beschreiben. Hierzu zählen unter anderem das Forschende Lernen und Lehren, die Kompetenzorientierung in der Lehre, der Einsatz digitaler Medien in der Lehre und die Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs und Senkung der Abbrecherquoten (u. a. Losh, 2015; Buschfeld, Dilger & Lilienthal, 2010).

Die Synergie von Forschung und Lehre zeigt sich in besonderer Weise dadurch, dass Lehrende der TUHH ihre eigene Forschung ständig auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft halten und ihre fachliche Expertise somit in die Studienprogramme und ihre Lehre einbringen. Die Studiengänge der TUHH sind sowohl durch die vertiefte Vermittlung von Grundlagenwissen und Kompetenzen in den ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen und den Naturwissenschaften als auch durch ihren Bezug zu aktuellen Forschungsthemen gekennzeichnet. Die Studierenden lernen also bereits frühzeitig, Probleme in wissenschaftlicher Her-

angehensweise zu identifizieren und durch fachliches Know-how sowie durch Methodenverständnis im überfachlichen Kontext zu lösen.

Ausschlaggebend für die grundlegende Ausrichtung der Lehrveranstaltungen an der TUHH ist die Kompetenzorientierung im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR). Dieser sieht die Vermittlung von umfassender Handlungskompetenz, gegliedert in vier Bereiche, als anzustrebendes Ziel vor. Ein wesentlicher Bereich ist die Fachkompetenz, zu welcher Wissen und Fertigkeiten zählen. Darüber hinaus sollen die Aneignung von Sozialkompetenz sowie Selbstständigkeit und damit die Entwicklung personaler Kompetenzen Teil der Bildung sein (DQR, 2011). Ziel ist es das Zusammenhangsdenken, die Wissensverknüpfung und die ganzheitliche Bildung bestmöglich zu fördern und so die Berufs- und Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu erhöhen. In diesem Zusammenhang wird das ganzheitliche Denken der Studierenden geschult, da entsprechend der lehrinnovativen Strategie der TUHH nicht die bloße Wissensvermittlung, sondern die Förderung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Vordergrund steht.

Die vielfältigen Maßnahmen im Rahmen des ganzheitlich ausgelegten Lehrprogramms der TUHH beginnen bereits im Übergang von der Schule zur Hochschule und erstrecken sich über den gesamten Studienverlauf bis hin zu weiterbildenden Angeboten nach Studienabschluss. Ziel ist insbesondere die Eigenverantwortung für den Studienerfolg zu fördern und für alle Studierenden Freiräume zu schaffen, die ein individuelles Lernen und eine individuelle Entwicklung ermöglichen (Abbildung 2).

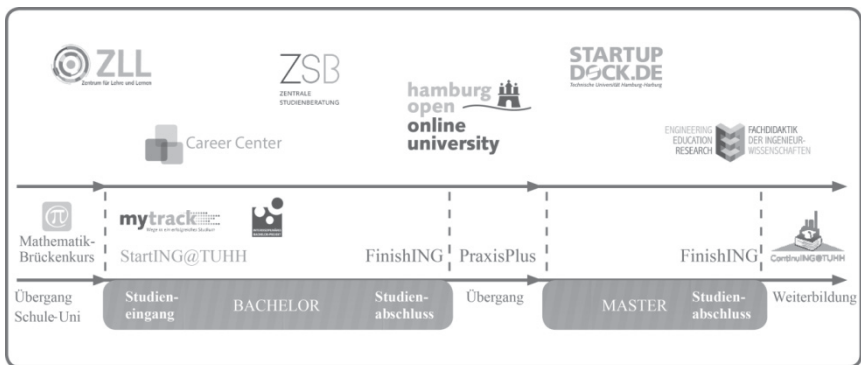


Abbildung 2: Maßnahmen entlang des Student Life Cycle an der TUHH.

## 2.2 Kultur

Für die nachhaltige Wirksamkeit einer Strategie in einer Organisation ist deren Verankerung in der Organisationskultur ein wesentlicher Treiber. Im Detail bedeutet dies der Frage nachzugehen, wann sich ein strategisch relevantes Thema, wie das der modernen Lehre, in der Kultur einer Institution niederschlägt. Ausgehend von einer allgemeinen Definition für Kultur als das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft, kann weiter differenziert werden, dass Kultur neben Beständen an Texten, Bildern, Riten, etc. auch aus der situationsbezogenen Aneignung dessen entsteht, was kollektiv erinnert wird und in heterogenen symbolischen Formen überliefert worden ist. Kultur ist somit jenes Wissen, welches durch Sozialisation in verschiedenen Kontexten weitergegeben wird und nicht nur *in* sondern auch *zwischen* Akteuren/-innen entsteht (Assmann & Assmann, 1994) und damit einzelne Facetten aufweist, die sichtbar und andere die unsichtbar sind.

Zur Verdeutlichung und Systematisierung wird hierfür häufig auf die Eisberg-Metapher rekurriert, welche bereits von Sigmund Freud in seiner allgemeinen Theorie der Persönlichkeit Anwendung fand. Die Kultur einer Organisation manifestiert sich in verschiedenen Ebenen, die durch unterschiedliche Elemente geprägt sind. Diese reichen, wie bereits erwähnt, von sichtbaren Ausprägungen bis zu unsichtbaren, nur im Unbewusstsein manifestierten Grundannahmen (Abbildung 3) (Assmann & Assmann, 1994).

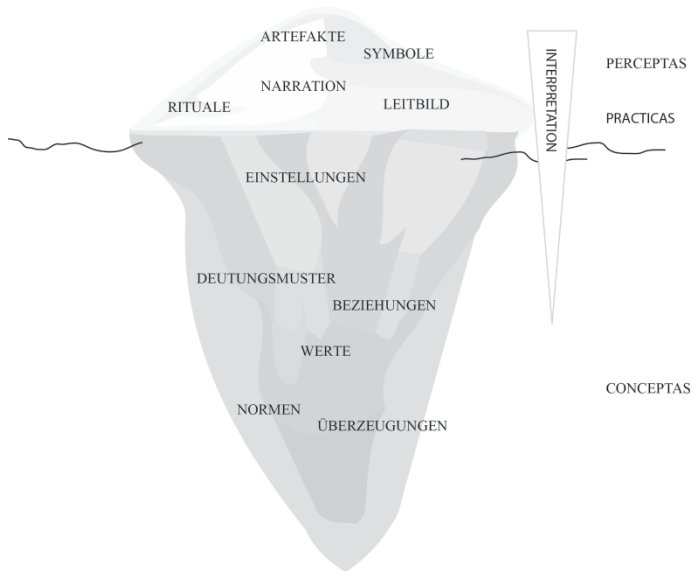


Abbildung 3: Darstellung von Unternehmenskultur mittels Eisberg-Metapher (in Anlehnung an Bolten, 2007, S. 21).

Die Ebene der Perceptas beinhaltet die sichtbaren kulturellen Zeichen und Symbole und ist empirisch beobachtbar. Zu diesen beobachtbaren kulturellen Zeichen zählen beispielsweise verschiedene Lehr-/Lernformen, die von den Organisationsmitgliedern gleichermaßen geteilt und umgesetzt werden, oder allgemein anerkannte Kommunikationsmedien sowie formelle und informelle Kommunikationskanäle. Der Großteil der kulturellen Manifestation liegt jedoch unterhalb des Sichtbaren und wird als Conceptas bezeichnet. Diese Ebene beschreibt den nicht sichtbaren Teil und ist gekennzeichnet von kollektiv geteilten Werten, Überzeugungen und Einstellungen. An dieser Stelle geht es um handlungsleitende Lehrkonzeptionen in den Überzeugungen über Lehre und Lernen. Vorrangig werden diese Überzeugungen zum Begriff *conceptions of teaching* zusammengefasst. Darunter werden sowohl das Wissen, die Überzeugungen und das Denken von Lehrenden verstanden, die das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln klären sollen (Trautwein, 2013). Verbunden werden die Ebenen der Perceptas und der Conceptas durch soziale Praktiken (Practicās), also tagtägliche, strategisch relevante Handlungen einzelner Akteure/-innen in Organisationen, die als kleinste Einheit des Sozialen in einem „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 86) definiert werden.

Hiermit sind Prozesse der sozialen Interaktion und Aushandlung gemeint, die eine Inszenierung von Wirklichkeit darstellen und zur kulturellen Verankerung neuer strategischer Themen führen können. *„Organisationen konstituieren sich durch Kommunikation und (...) Interaktion. Sie werden ständig durch Kommunikation intersubjektiv interpretiert, (...), und damit stabilisiert bzw. verändert. Insofern sind Organisationsstrukturen sozial konstruiert“* (Kieser & Ebers, 2002, S. 305).

Wird die Notwendigkeit der Wandlungsfähigkeit einer Organisationskultur erkannt, stellt sich die Frage nach ihrer Beeinflussbarkeit. Soll sich die Institution „einfach so“ (Sackmann, 2000, S. 153) evolutionär weiterentwickeln oder soll bewusst ein Prozess der Gestaltung (im Rahmen des Machbaren) initiiert werden (Sackmann, 2000; Kieser & Ebers, 2002)?

Basierend auf der Tatsache, dass die Organisationskultur durch Kommunikation und Interaktion der Akteure/-innen sozial konstruiert wird, bedeutet dies, dass es einer aktiven Gestaltung der Kommunikation und Interaktion zwischen den Organisationsmitgliedern bedarf, um einen Kulturwandel bewusst zu gestalten. Entsprechend ist es notwendig, zentrale Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass die Wahrscheinlichkeit des Auftretens bestimmter gewollter Verhaltensweisen möglichst hoch ist (Sackmann, 2000). Zwei Bedingungen sind hierfür besonders relevant: die Bereitstellung eines geeigneten strukturellen Kontextes, um den kommunikativen Austausch unter den Akteuren/-innen zu fördern, und die Bereitschaft einzelner Individuen, als Botschafter/-innen der aktualisierten lehrorientierten Strategie aufzutreten und andere Akteure in sozialen Interaktionen von dieser zu überzeugen.

### 2.3 Struktur & Individuen

Mit den skizzierten Punkten gehen sowohl infrastrukturelle als auch didaktische Veränderungen an der TUHH einher. Daraus resultieren wiederum unterschiedliche Aufgaben, wie z. B. die kompetenzorientierte Anpassung von Lehrinhalten bzw. der Studiengangorganisation und die hochschulübergreifende Verankerung neuer lehrorientierter Denk- und Verhaltensweisen. In diesem Zusammenhang wird dem Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) eine bedeutende Rolle zugewiesen, die im Folgenden im Detail dargestellt wird.



### 2.3.1 Zentrum für Lehre und Lernen

Das Zentrum für Lehre und Lernen ist das hochschul- und fachdidaktische Zentrum der TUHH. Es wurde 2011 gegründet und im Rahmen des Qualitätspakts Lehre-Projekt LearnING TUHH – *Ingenieurausbildung für die Anforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert* ausgebaut. Es bildet an der TUHH den Dreh- und Angelpunkt zur Umsetzung der lehrbezogenen Strategie. Kernstück der Arbeit des ZLL ist die Unterstützung der entsprechenden Mitarbeiter/-innen der Institute bei der Konzepterstellung, didaktischen Durchführung und beratenden Begleitung der Lehr- und Studiengangsgestaltung. Bei den umgesetzten Maßnahmen soll stets im Blick bleiben, dass neben der Vermittlung von Fachkompetenz auch die für Ingenieure/-innen notwendige personale Kompetenz (z. B. in Form von Teamfähigkeit und Reflexionskompetenz) ermöglicht und optimiert wird.

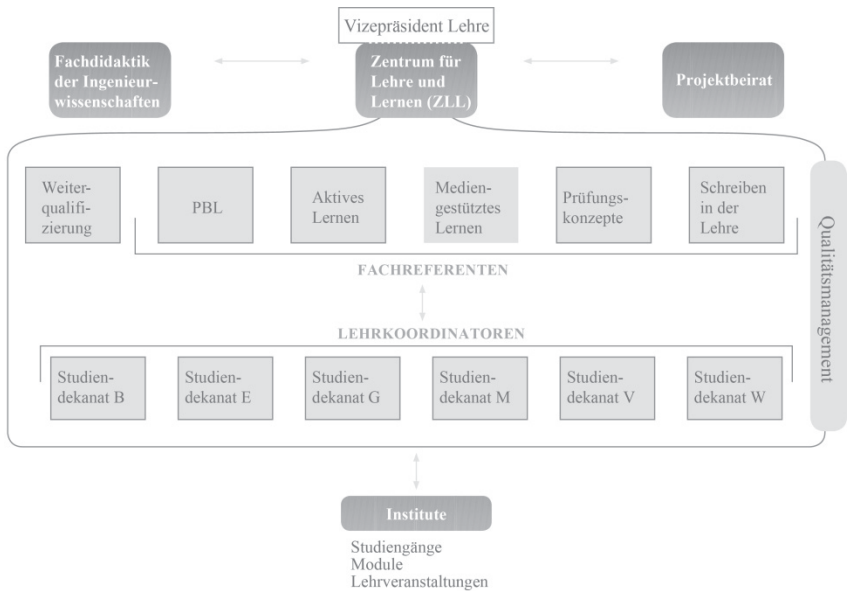


Abbildung 4: Struktur des Zentrums für Lehre und Lernen (ZLL).

Zur Umsetzung des ambitionierten Plans wurden gezielt Mitarbeiter/-innen für das ZLL gesucht. Eine Gruppe wird durch die sogenannten Lehrkoordinatoren/-innen gebildet, die eine fachliche Nähe zu jeweils einem der sechs Studiendeka-

nate der TUHH mitbringen (Bauwesen, Elektrotechnik-Informatik-Mathematik, Gewerblich-Technische Wissenschaften, Management-Wissenschaften und Technologie, Maschinenbau sowie Verfahrenstechnik), eine andere durch die Fachreferenten/-innen, die ihre Expertise im Bereich der Hochschuldidaktik oder nahestehenden Disziplinen wie Pädagogik oder Sozialwissenschaften aufweisen. Letztere spezialisieren sich jeweils auf eine der folgenden didaktischen Methoden oder Themenfelder: Aktivierung in Großveranstaltungen, problem- und projektbasiertes Lernen, mediengestütztes Lernen, kompetenzorientiertes Prüfen, wissenschaftliches Schreiben.

Für Beratungsanliegen der Lehrenden werden, entsprechend des jeweiligen Fachs und der didaktischen Aufgabe, Teams von Lehrkoordinatoren/-innen sowie Fachreferenten/-innen gebildet. Während letztere in den Beratungsprojekten also ihre Expertise für einzelne didaktische Methoden und Szenarien einbringen, können erstere die Brücke zwischen den Ingenieurwissenschaften und der Didaktik bilden, indem sie die didaktischen Methoden an das jeweilige Fach anpassen und variieren. Dies wird zudem durch die Arbeit und Ergebnisse der dem Zentrum angehörigen Abteilung der Fachdidaktik der Ingenieurwissenschaften (sog. Fachdidaktiker/-innen) unterstützt.

Zwei Beispiele illustrieren die Arbeitsweise:

*Beispiel 1* – Einführung des problembasierten Lernens (PBL) an unterschiedlichen Punkten des Studiums: Beim problembasierten Lernen sollen neben der Erarbeitung fachlicher Inhalte bei den Studierenden Teamfähigkeit und Selbstständigkeit gefördert werden. Je nach Fortschritt im Studium wird die Methode dem bisher erreichten Kompetenzentwicklungsstand angepasst (insb. Aufgabe der Fachreferenten/-innen) und je nach Fach werden passende sowie geeignete „Probleme“ für das problembasierte Lernen gefunden (insb. mit Unterstützung der Lehrkoordinatoren/-innen sowie Mitarbeiter/-innen der Fachdidaktik) (Salden & Braasch, 2012).

*Beispiel 2* – Aktivierung in Großveranstaltungen: Viele Veranstaltungen der ersten Semester an der TUHH werden von 300 bis zu über 1000 Studierenden besucht. Unterschiedliche didaktische Szenarien wie z. B. der Einsatz von Abstimmungsgeräten (Clicker) gekoppelt mit Peer-Instruction (Lüth & Salden, 2013) in der Vorlesung oder die Methode des Just-in-time-Teaching (JiTT) (Novak et al., 1999; Brose & Kautz, 2011; Kamp, Salden, Schupp & Kautz, 2013) werden eingesetzt, um den Studierenden in gerade diesen Großveranstaltungen eine aktive(re) Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten zu ermöglichen. Darüber hinaus wird ihnen mehr Verantwortung über ihren eigenen Lernprozess gegeben, sie werden bei der Gestaltung ihrer Selbststudienzeit unterstützt und es wird ein Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden eröffnet. Lehrende erhalten somit Rückkopplung von den Studierenden über deren Lernstand und können

gegebenenfalls die Lehre noch während des laufenden Semesters anpassen. Die Methoden werden je nach didaktischer Herausforderung den Bedürfnissen entsprechend angepasst (Fachreferenten/-innen) und die fachliche Ausarbeitung der Fragen und Antwortmöglichkeiten werden durch Lehrkoordinatoren/-innen und Fachdidaktiker/-innen unterstützt. Letzteres ist von besonderer Relevanz und Notwendigkeit, um nicht Enttäuschungen über den ausbleibenden Erfolg bei Studierenden sowie Lehrenden zu verursachen. Dafür werden gemeinsam mit Lehrenden, Fachreferenten/-innen und Lehrkoordinatoren/-innen oder Fachdidaktikern/-innen geeignete Fragestellungen, die z. B. auf vorab gefundene Fehlvorstellungen oder typische Verständnisschwierigkeiten bei Studierenden beruhen, definiert. Gibt es eine Mehrfachauswahl bei den Antwortmöglichkeiten, fließen auch diese in die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung ein (Brose & Kautz, 2010).

### 2.3.2 Prozessorientierung –Call

Wie in Abschnitt 2.3.1 beschrieben liegt ein Schwerpunkt der Arbeit des Zentrums für Lehre und Lernen in der Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern/-innen der jeweiligen Institute und den unterschiedlichen ZLL-Mitarbeitern/-innen. Diese Zusammenarbeit wurde v. a. zu Beginn der Projektlaufzeit des ZLL durch einen Prozess mit sogenannten „Calls“ in Gang gesetzt und auch noch heute dadurch unterstützt.

Zweimal im Jahr geht dafür eine Ausschreibung (Call) an alle Professoren/-innen der TUHH, die die Möglichkeit erhalten, über einen Zeitraum von drei bis sechs Monaten eine/-n Wissenschaftliche/-n Mitarbeiter/-in zur Unterstützung einer Umstellung im Lehrbereich (Lehrveranstaltung oder Modul) zu beantragen. In der Regel ist jedem Call ein didaktisches Szenario oder eine didaktische Methode hinterlegt, z. B. wie in den o. g. Beispielen PBL oder Aktivierung in Großveranstaltungen. Ein Lenkungsausschuss, bestehend aus jeweils einem Professor oder einer Professorin, einer Vertretung des wissenschaftlichen Mittelbaus und der Studierenden sowie dem Vizepräsidenten Lehre und der Leitung des ZLL, entscheidet über die Bewilligung der Anträge. Die auf diese Weise zu jedem Call ausgewählten Lehrinnovationsprojekte werden in der Folgezeit durch das ZLL begleitet: Von der Konzepterstellung über die Begleitung, bei der Durchführung und der Evaluation der Maßnahmen bis zu ihrer weiteren Anpassung und Optimierung sowie zur Sicherstellung der Nachhaltigkeit.

Die Lehrenden stellen die ersten Ideen und Herausforderungen ihrer Innovationskonzepte in Netzwerktreffen im Rahmen einer kollegialen Beratung vor. Dies findet in einem „geschützten“ Raum unter Lehrinnovativen und ZLL-

Mitarbeitern/-innen statt. Nach Durchführung der Innovation werden die Ergebnisse auf einem hochschulöffentlichen Netzwerktreffen vorgestellt. Nach zweijährigem Bestehen des ZLL wurde durch den Call-Prozess die Hälfte der Professorenschaft erreicht.

Neue Kooperationen zwischen Mitarbeitern/-innen des ZLL und den Mitarbeitern/-innen der Institute entstehen mittlerweile auch durch vom Call-Prozess unabhängige Nachfragen seitens der Institutsmitarbeiter/-innen oder das Zugehen seitens der ZLL Mitarbeiter/-innen auf Ansprechpartner/-innen bei den Instituten.

### 2.3.3 Zielgruppenspezifische Weiterqualifizierungen

Wie bereits beschrieben, können Strategien über soziale Kommunikations- und Interaktionsprozesse im alltäglichen Geschehen der Institution verankert werden. Einzelnen Individuen kann somit im gesamten Prozess der bewussten Kulturgestaltung eine zentrale Rolle zugeschrieben werden.

Durch die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern/-innen der Institute an ihren jeweiligen Lehrveranstaltungen oder Modulen, findet eine am Prozess orientierte Weiterqualifizierung der Lehrenden statt. Diese bietet allen Lehrenden die Möglichkeit, verschiedene didaktische Ansätze und Methoden kennenzulernen, ihre Lehrkompetenzen weiter auszubauen und über ihre bisherigen Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Sowohl die zugrunde liegende Theorie als auch die entsprechend ausgewählte Methodik werden den individuellen Bedürfnissen der Lehrenden in den Ingenieurwissenschaften angepasst. Die Anpassung an individuelle Bedürfnisse wird flankiert durch ein (Weiter-)Qualifizierungsangebot für alle Lehrendengruppen: Die sogenannte „Professoren lounge“ für Professoren/-innen, Weiterqualifizierungsworkshops für Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen der Institute und Tutorenschulungen für Studierende höherer Semester, die in der Lehre als Tutoren/-innen eingesetzt werden. Während die Schulungen für die Professorenschaft und den wissenschaftlichen Mittelbau eher methodenorientiert sind, sind die Tutoren/-innenschulungen fachspezifisch ausgerichtet.

Die Professoren lounge setzt direkt an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Professoren/-innen an. Hier wird in kleinem Kreis die eigene Lehre zu aktuellen hochschuldidaktischen Themen mit Experten/-innen des ZLL und externen Gästen, die ihre eigene Fachexpertise einbringen, diskutiert und weiterentwickelt. So wurden seit Gründung des ZLL bereits Themen wie „Fehlvorstellungen in den MINT-Fächern“, „Lernen und Neurodidaktik“ oder die möglichen Auswirkungen semesterbegleitender Evaluationen auf den Lernerfolg diskutiert. Ak-

tuell nehmen etwa 25% der Professoren/-innen an Veranstaltungen im Rahmen der Professorenounge teil.

Die Veranstaltungsreihe Hochschuldidaktische Workshops und Werkstätten (W2HD) für die Zielgruppe der Wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen bietet den Teilnehmern/-innen die Gelegenheit, an aktuellen hochschuldidaktischen Themen mit Bezug zu ihrer eigenen Lehre zu arbeiten und sich mit Kollegen/-innen auszutauschen. Auch hier wird ein methodenorientierter Schwerpunkt gelegt, der sich in Themen wie der Planung von Lehrveranstaltungen, dem Lernen mit Gruppen oder auch der Aktivierung von Studierenden niederschlägt. Darüber hinaus ist zum Sommersemester 2015 die Einführung des Programms „Forschendes Lernen“ an der TUHH geplant, welches sich dadurch auszeichnet, dass Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen lernen, Studierenden den Prozess eines Forschungsvorhabens von der Entwicklung der Forschungsfragen über die Wahl der Methoden bis hin zur Durchführung des Forschungsvorhabens und Darstellung der Ergebnisse zu vermitteln und erfahrbar zu machen. Hierfür setzen sich alle Wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen mit dem Konzept des forschenden Lernens auseinander und beziehen diesen Ansatz auf ihre eigene Forschung und Lehre in Theorie und Praxis.

Ein relevanter Aspekt im Rahmen der zielgruppenspezifischen Weiterqualifizierung ist zudem die Konzeption der Tutorenschulung. Entsprechend der Vorstellung, dass die Anpassung von Lehrveranstaltungen an das Konzept moderner Lehre nur dann nachhaltig vollzogen werden kann, wenn diese nachvollziehbar ist und von allen Beteiligten gleichermaßen geteilt wird, setzen die Tutorenschulungen an den Bedürfnissen der Professoren/-innen, der Wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen und der Tutoren/-innen an. Initiiert werden können diese Prozesse durch die Interaktion zwischen den Lehrkoordinatoren/-innen und den für eine Lehrveranstaltung verantwortlichen Mitarbeitern/-innen der jeweiligen Institute. In Absprache wird eine Tutorenschulung konzipiert, die sich didaktisch und methodisch an die Tutoren/-innen richtet, aber ganz eng an den fachlichen Hintergrund des Instituts geknüpft ist. So setzen sich die Tutoren/-innen beispielsweise mit Themen wie Problem- und Project-Based Learning, Konstruktionsprojekten und dem Betreuten Lernen auseinander. Die Schulungen selbst werden von Experten/-innen des ZLL und der Fachdidaktik für Ingenieurwissenschaften sowie häufig unter Beteiligung Wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen der Institute gestaltet. Durch die Beteiligung dieser, werden dann wiederum in Interaktion mit den Professoren/-innen die didaktischen Ansätze der Tutorenschulung miteinander diskutiert und somit bottom-up an die Institutsleitenden weitergetragen. Entsprechend stellen die Tutorenschulungen wesentliche Vehikel für eine Akzeptanz der Strategie moderner Lehre an der TUHH dar.

Lehre ist somit zum Thema an der TUHH geworden: Es wird inzwischen auch bei informellen Anlässen, aus Interesse und Neugier auf die Erfahrungen anderer Kollegen/-innen darüber gesprochen. Zusätzlich wird die Verankerung der lehrbezogenen Strategie durch das Tandem zwischen Lehrenden und Lehrkoordinatoren/-innen des ZLL vorangetrieben. Hier geht es nicht darum eine durch die Hochschulleitung vorformulierte Strategie umzusetzen, sondern die Strategie in formellen aber auch informellen Gesprächen miteinander und untereinander auszuhandeln.

### 3 Kritische Reflexion und Ausblick

Es ist zu beobachten, dass an der TUHH momentan eine Aktualisierung kultureller Einstellungen, Werte und Normen stattfindet, die sich insbesondere auf das Konzept der modernen Lehre bezieht. Das bedeutet, dass intern Aspekte einer modernen Lehre zunehmend in den Interaktionen zwischen den Lehrenden der TUHH zum Thema gemacht werden, so dass der sukzessive Wandel lehrbezogener kultureller Einstellungen auch sichtbar wird und sich in der Art und Weise wie gelehrt wird, welche Medien und Lehrformen eingesetzt werden und wie Studierende bei dem Erreichen eines Abschlusses unterstützt werden, niederschlägt. Hierfür kann auf ein aktuelles Pilotprojekt, dem *mytrack*, verwiesen werden, welches dem Gedanken moderner Lehre im Sinne einer Kompetenzorientierung und Förderung des Studienerfolgs Rechnung trägt.

Mit diesem Projekt reagiert die TUHH seit dem Wintersemester 2014/15 auf die Herausforderung, einen Studienabbruch zu verhindern und den Studierenden einen erfolgreichen Studienstart sowie Studienerfolg zu ermöglichen. Eine Studie von Winker und Derboven (2010) zeigt, dass dies nicht allein durch eine Streckung der Studieneingangsphase erreicht werden kann, wie sie im *mytrack* vorgesehen ist. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, „dass die hohe Stoffmenge, die in Form von isolierten Formeln ohne Weltbezug und Zusammenhang präsentiert wird, in Kombination mit einer Kultur der Anonymität und der Selektion für das Gros der Studienabbrüche verantwortlich ist“ (Winker & Derboven, 2010, S. 92). Entsprechend wird im *mytrack* im Rahmen der Streckung ein problem- und projektorientierter Ansatz verfolgt, der bereits im ersten Semester einen Lebenswelt- und Berufsbezug zum vermittelten Wissen herstellt und darüber hinaus sowohl Fertigkeiten, Sozialkompetenz aber auch die Selbstständigkeit der Studierenden fördert. Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass der *mytrack* ein durchaus betreuungsintensives Projekt ist. Nichts desto trotz gibt es die Bereitschaft auch weitere Studiengänge in den *mytrack* aufzunehmen, was für die zunehmende Akzeptanz der innovativen Lehrorientierung an der TUHH sowohl auf

Ebene der Professoren/-innen als auch auf Ebene der Mitarbeiter/-innen der Verwaltung spricht.

Der vorliegende Beitrag skizziert Möglichkeiten, wie eine lehrbezogene Strategie durch strukturelle und individuelle Rahmenbedingungen in die Kultur einer Organisation einfließen kann. Maßgeblicher Treiber für den Prozess der kulturellen Verankerung ist das Zentrum für Lehre und Lernen, welches über verschiedene Kommunikations- und Interaktionswege die Strategie der modernen Lehre in die TUHH hineinträgt. Auch wenn sich bereits ein Kulturwandel, durch die zunehmende Teilnahme unter anderem an den verschiedenen zielgruppenspezifischen Weiterqualifizierungsangeboten und der Akzeptanz eines durchaus betreuungsintensiven Projektes wie das des *mytrack*, andeutet, sind noch zahlreiche Hürden und Herausforderungen, wie die der weiterhin steigenden Studierendenzahlen und die zunehmende Heterogenität der Studierenden zu handhaben.

Letztendlich kann festgehalten werden, dass eine strategische Umorientierung wie eine lernendenzentrierten Orientierung in der Lehre positiv wahrgenommen und auch entsprechend gehandhabt wird, aber auch an Grenzen stößt. Positiv hervorzuheben ist, dass es gelungen ist, die Struktur nachhaltig so zu beeinflussen, dass die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehre und Lernen stetig intensiviert wird. Dies zeigt sich zum einen darin, dass mehr als 80 Wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen im Rahmen der Call-Prozesse gefördert werden konnten, mehr als ein Viertel aller Professoren an der Professoren lounge teilgenommen hat und die Tutorenschulungen sich mittlerweile auch auf zahlreiche Projekte in den ersten Wochen des Studiums aber auch auf den Übergang zwischen Schule und Universität erstrecken. Gerade diese intensive strukturelle Änderung bedingt, dass die Sensibilisierung für das Thema einer lernendenzentrierten Orientierung steigt. Nichts desto trotz, stoßen solche Veränderungsprozesse auch auf Hemmnisse. So steigt mit den verschiedenen eingeführten lehrorientierten Projekten das Bedürfnis einer stärkeren Evidenzbasierung der Lehrerfolge. Das bedeutet, dass Lehrerfolge mit mathematischen und statistischen Methoden nachgewiesen werden und in direktem Bezug zu den angewandten Methoden gebracht werden. Eine Nachvollziehbarkeit der Notwendigkeit für eine lernendenzentrierte Lehrorientierung bedarf somit insbesondere einer faktenbasierten Argumentation. An der Stelle besteht zukünftig weiterer Handlungsbedarf, soll eine innovative Lehrorientierung in der Kultur der TUHH verankert werden.

## Literatur

- Assmann, A. & Assmann, J. (1994). Das Gestern im Heute: Medien und soziales Gedächtnis. In K. Merten, S. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien* (S. 114-140). Bonn: VS.
- Bamberger, I. & Wrona, T. (2012). *Strategische Unternehmensführung: Strategien, Systeme, Methoden, Prozesse* (2. erw. Aufl.). München: Vahlen.
- Bloch, R. (2004). Flexible Studierende. *die hochschule*, 2004(2) S. 50–63.
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung: Wirtschaft als Herausforderung. In V. Künzer & J. Berninghausen (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung* (S. 21-42). Frankfurt am Main: Iko-Verlag.
- Braun, E. & Hannover, B. (2009). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. Mayer, M. Prenzel & S. Hennekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 277-291). Wiesbaden: Springer.
- Brendel, S. (2005). ‚Academic staff development‘, ‚educational development‘ oder doch ‚teacher training‘?: Hintergründe und internationale Trends in der Entwicklung von hochschuldidaktischen Maßnahmen. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung* (S. 15-38). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brose, A. & Kautz, C. (2011). *Identifying and Addressing Student Difficulties in Engineering Statics*. Proceedings of the ASEE 2011 Annual Conference and Exposition, June 26–29, 2011. Vancouver, BC, Canada.
- Brose, A. & Kautz, C. (2010). Research on student understanding as a guide for the development of instructional materials in introductory courses. In E. Byrne (Hrsg.), *Proceedings of the 3rd International Symposium for Engineering Education ISEE2010, June 30-July 2 2010* (S. 239-245). Cork: University College.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz [BMBF] (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen*. Berlin: BMBF.
- Derboven, W. & Winker, G. (2010). *Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschläge für Hochschulen*. Springer: Heidelberg.
- Kamph, T., Salden, P., Schupp, S. & Kautz, C. (2013). Just-in-Time Teaching für Software-Engineering. In A. Spillner & H. Lichter (Hrsg.), *Software Engineering im Unterricht der Hochschulen* (SEUH). Aachen: RWTH Aachen.
- Kehm, B. M. & Teichler, U. (2006). Which direction for bachelor and master programmes? *Tertiary Education and Management*, 12(4). 269-282.
- Kieser, A. & Ebers, M. (Hrsg.). (2006). *Organisationstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirsch, W. (1997). *Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung: Kapitel eines Theorieprojekts*. Hersching: Kirsch.
- Ladwig, T. J. & Wintzer, J. (2015). Power Games in Strategy Formation Processes – A Performative Perspective. *Journal of competence-based strategic management*.
- Losh, E. (2014). *The war on learning: Gaining ground in the digital university*. Cambridge MA: MIT Press.
- Lüth, T. & Salden, P. (2013, November). *Interaktive Vorlesungen mit Clickern und Peer-Instruction – praktische und didaktische Aspekte*. Posterpräsentation auf dem 1. Symposium zur Didaktik in MINT-Fächern (HD MINT 2013). Durchgeführt an der technische Hochschule Nürnberg.
- Novak, G. M., Patterson E. T., Gavrin A. D. & Christian, W. (1999). *Just-in-Time-Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.



- Sackmann, S. A. (2000). Unternehmenskultur - Konstruktivistische Betrachtung und deren Implikationen für die Unternehmenspraxis. In H. K. Stahl & P. M. Hejl (2000), *Management und Wirklichkeit* (S. 141-159). Heidelberg: Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Salden, P. & Braasch, M. (2012). Wie führt man PBL an einer Hochschule ein? Erfahrungen von der Technischen Universität Hamburg-Harburg. In H.-B. Woyand, R. Dreher & K. Gleitze (Hrsg.), *Tagungsband 7. IGIP Regionalkonferenz 2012* (S. 16-22). Aachen.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schultheis, F., Cousin, P.-F. & Roca i Escoda, M. (Hrsg.). (2008). *Humboldts Alptraum: Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Stegemann, T. (2007). Bologna-Prozess vorerst gescheitert? *Telepolis*. Abgerufen von <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/26/26875/1.html>
- Trautwein, C. R. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(3), 1-14.
- Wildt, J. (2005). Trends und Entwicklungsoptionen der Hochschuldidaktik in Deutschland. In S. Brendel (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung – Strategien und Konzepte im Vergleich* (S. 87-104). Bielefeld: Bertelsmann.

# Zum Glück gezwungen? Wie die Einführung eines hochschulweiten Angebots elektronischer Prüfungen gelingen kann

*Mazdak Karami / Martin Baumann*

## 1 Neue Methoden für alte Hasen

Hochschuldozierende gehören zu derjenigen Spezies Mensch, die umwälzende und zukunftsbestimmende Entscheidungen zumeist entweder mit Zeitkonstanten von mehreren Jahrzehnten oder von wenigen Stunden trifft. Die Letztgenannten werden oft *Bauchentscheider/-innen* oder *Experten/-innen* genannt und sind Personen, die aufgrund ihrer erworbenen Erfahrungen Bedürfnisse schnell erkennen und Veränderungen schnell umsetzen können. Die Erstgenannten hingegen werden oft *Kopfsentscheider/-innen* oder *Experten/-innen* genannt und sind Personen, die aufgrund ihrer erworbenen Erfahrungen Bedürfnisse sorgsam abwägen und langjährig bewährte Strukturen wertschätzen können. Für ein solides Change Management sind beide auf den ersten Blick nicht zu gebrauchen – auf den zweiten Blick aber wichtige Unterstützer/-innen.

Am Beispiel der Einführung eines Angebots für elektronische Prüfungen (e-Prüfungen, d. h. computerbasierte Kompetenztests auf diagnostischem, formativem und summativem Niveau) beschreibt der folgende Artikel eine an der RWTH Aachen praktizierte erfolgreiche Umsetzungsstrategie. Ausgehend vom Bedarf, dem *demand pull*, und den technologischen Innovationen, dem *technology push* werden u. a. die verschiedenen zeitlichen Stationen sowie der Wert von Anreizsystemen und persönlichem Engagement beschrieben.

## 2 Elektronische Prüfungen

Elektronische Prüfungen gewinnen seit einigen Jahren in der akademischen Lehre stetig an Relevanz (z. B. Boylea & Hutchison, 2009 oder Sim et al., 2004); sie gehören an vielen Hochschulen bereits zum Prüfungsalltag. Dozierende, Studierende, Hochschuldidaktiker/-innen und Verwaltung werden sich – falls noch nicht geschehen – mit dieser Thematik auseinander setzen müssen. Diese Art von Prüfung leistet mittlerweile sehr viel mehr als die vor Jahr(zehnt)en üblichen

computerbasierten Multiple-Choice (MC)-Prüfungen. Sie bieten inhaltlich (mediale Inhalte, zahlreiche Aufgabentypen, multimodale Aufgabenbearbeitung, nichtlineare Darbietung und hohes taxonomisches Niveau) und organisatorisch (Erstellung, Durchführung, Korrektur, Einsicht, statistische Auswertung, Archivierung) zahlreiche nutzenbringende Möglichkeiten, aber auch neue Herausforderungen (Datenschutz, Datenintegrität) (Vogt & Schneider, 2009). Sowohl für das Selbstverständnis der e-Prüfungen als auch für den Umsetzungsprozess ist es wichtig zu betonen, dass e-Prüfungen konventionelle Prüfungen nicht notwendigerweise ersetzen müssen, sondern die Prüfungslandschaft dort variabel bereichern können, wo ihr Einsatz Sinn ergibt und einen qualitativen oder ökonomischen Vorteil verschafft.

### 3 Von der Theorie in die Praxis

#### 3.1 Erster Schritt: *Analysiere Bedarf und Notwendigkeit*

Genauso wie universitäre Lehre die Studierenden dazu befähigen sollte, eine berufliche Tätigkeit auszuüben und sich folglich an den Bedürfnissen potenzieller Arbeitgebender orientiert, orientieren sich inneruniversitäre Prozesse an den Bedürfnissen, die in der Universität auftreten. Sollte man meinen – ist aber nicht die Regel. Denn nur allzu oft werden didaktisch und organisatorisch empfehlenswerte Maßnahmen durch extrinsische Einflüsse modifiziert, z. B. steigende Studierendenzahlen, die nicht durch steigende Zahlen im Lehrpersonal komplementiert werden oder Prüfungslasten, die ein *constructive alignment* (siehe z. B. Baumert & May, 2013) nicht zulassen.

Zu den zahlreichen neuen Anforderungen zählt u. a. auch das gestiegene Prüfungsaufkommen, das sich seit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge u. a. in einem zusätzlichen Aufwand infolge der Beaufsichtigung, Korrektur und Einsicht niederschlägt. Dies führt häufig zu Unzufriedenheit, die sowohl den Bedarf als auch die Notwendigkeit mit sich bringt, Prüfungsszenarien so zu modifizieren, dass sie weiterhin bewältigbar bleiben. Zu den möglichen Lösungsansätzen zählt – neben der Verkürzung der Klausurzeit selber oder dem Umschwenken auf geschlossene Aufgabentypen – die Einführung von e-Prüfungen, die zumindest in einigen Fächern die notwendigen Korrekturzeiten minimieren können.

Damit ähnelt die hier beschriebene Einführung der e-Prüfungen in den ersten Schritten der Curriculumsplanung nach Kern (2009, S. 6ff). Einige der folgenden Schritte ähneln auch dem *Change Management*, über das es eine sehr ansprechende Darstellung von Kotter und Rathgeber (2014) gibt. Da aber Ursache

und Anlass dieser Umsetzung sich von den dort geschilderten teilweise unterscheiden (und da wir uns an einer Hochschule befinden, einem Biotop, an dem sich bisweilen eigene Gesetzmäßigkeiten entwickeln), ist eine vollständige Übertragung der Abläufe des *Change Management* weder möglich noch sinnvoll.

### 3.2 Zweiter Schritt: Setze es praktisch um

Basierend auf einem Forschungsprojekt an der RWTH Aachen University wurde über Jahre eine praktikable und sichere e-Prüfungssoftware entwickelt und zunächst in der Fakultät 10 (Medizin) im Experimentalbetrieb, anschließend im Produktivbetrieb, eingesetzt. Die notwendige Finanzierung erfolgte stets kurzfristig (jeweils maximal ein Jahr) auf Projektbasis zumeist aus fakultätsinternen Mitteln für die Verbesserung der Lehre. Dozierende, die die Prüfungssoftware in diesem Stadium eingesetzt haben, waren ausnahmslos sehr engagierte Bauchentscheider/-innen, für die neben der Freude an Innovationen und der erhaltenen Betreuung des gesamten Prüfungsprozesses auch entscheidend war, dass e-Prüfungen ausreichendes Potential für künftige andere Prüfungsformen und, damit verbundenen, Chancen für eine Verbesserung der Prüfungsqualität bereitstellen. Zu den im Pilotbetrieb umgesetzten neuen Prüfungsformen zählen u. a. die „aktiven Audioprüfungen“, bei denen Studierende der medizinischen Terminologie die Erreichung der Lernziele in der Prüfung dadurch nachweisen, dass sie die Antwort auf die gestellten Fragen nach medizinischen Fachtermini korrekt betont in ein Headset sprechen mussten (Baumann et al., 2009).

Aber auch aus dem Bauch getroffene Entscheidungen benötigen ein sicheres Umfeld, und daher wurden die ersten elektronisch durchgeführten Leistungstests mit Probeklausuren durchgeführt, an kleinen Kohorten getestet und waren stets begleitet von einem Papier-Backup, so dass man bei Teil- oder Totalausfall des Systems schnell auf die Papierversion umschalten könnte<sup>1</sup>.

Nachdem der sichere Routinebetrieb nachgewiesen werden konnte, wurde die Software auf die Verwendung in anderen Fachrichtungen angepasst. Bei der Umsetzung müssen die fachspezifischen und organisatorischen Bedarfe der Dozierenden, der Studierenden sowie der verwaltenden Organe beachtet und in die

---

1 Es gehört in die Kategorie „Ironie des Schicksals“, dass ausgerechnet bei der ersten Klausur, bei der auf das Papier-Backup verzichtet wurde, die Studierenden einen Totalausfall der Prüfung erleben mussten – nicht, weil die Software unzuverlässig gewesen wäre, sondern weil auf einer Baustelle ein Bagger die Datenverbindung zum Server gekappt hat. Dieser Vorfall hat dazu geführt, dass eine der Mindestanforderungen des mittlerweile verbindlichen Verfahrensverzeichnis nun festschreibt, dass die Computer der Prüfungsplätze der Studierenden und der Prüfungsserver innerhalb eines Gebäudes stehen müssen.

Planung mit einbezogen werden. Zu den weiteren Herausforderungen zählen Definition und Umsetzung juristischer, administrativer und baulicher Anforderungen.

### 3.3 Dritter Schritt: Zeige, dass du es kannst

Die bisherigen Umsetzungen waren nur einem kleinen Kreis von Eingeweihten bekannt und wurden in einem sehr überschaubaren Rahmen genutzt. Aber wie das so ist: Wenn etwas gut funktioniert, wollen plötzlich mehr Leute mitspielen. Nun einlaufende Anfragen aus anderen Fakultäten wollten bedient werden, wozu aber teilweise die Ressourcen fehlten.

Eine freiwillige Gruppe aus den Bereichen Prüfungswesen, Rechenzentrum, Anwender, Entscheider und Studierende hat daher einen Bericht an das Rektorat formuliert, in dem die Ausgangslage, die Zielsetzungen und ein Vorschlag zur Umsetzung beschrieben wurden. Da seit Projektbeginn stets die Notwendigkeit (der *demand pull*, wie in Kap. 3.1 beschrieben) projektbestimmend gewesen ist und nachgewiesen werden konnte, hat sich die Stringenz der Argumentation hier von selbst ergeben.

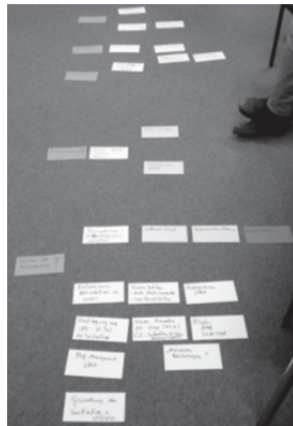


Abbildung 1: Schritte auf dem Weg von der einzelnen Pilotlösung hin zu einem hochschulweiten Angebot. Auf dem Boden finden sich die mit der Vier-Ecken-Methode (siehe z. B. Gordalla & Baumann, 2014) gesammelten Schritte dreier Zeitlinien (vorne: kurzfristig, dahinter mittel- und langfristig) für drei mögliche Szenarien.

Der gestellten Anforderung, zunächst den hochschulweiten Umsetzungsbedarf und die -bereitschaft zu erheben – die bisherigen Aktivitäten beschränkten sich im Wesentlichen auf die Medizinische Fakultät allein – und in einem Bericht mit möglichen Umsetzungsszenarien zusammenzufassen, wurde mit der Durchführung von zwei hochschulweiten Umfragen, getrennt für die Medizinische Fakultät und die anderen Fakultäten, genüge getan. Diese Art von Umfragen fangen immer gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe: Zum einen erhält man eine ungefähre Antwort auf die gestellten Fragen zum Bedarf und der Bereitschaft, und zum anderen wird auf eine hervorragende Weise kommuniziert, dass die Möglichkeit, e-Prüfungen durchzuführen, existiert. Die beiden Kardinalergebnisse dieser Umfrage lauten, dass viele Dozierenden eine restriktive Haltung gegenüber e-Prüfungen haben, weil sie diese mit Multiple-Choice-Tests gleichsetzen, und dass etwa 88% der interessierten Teilnehmenden eine Möglichkeit sehen, ihre Prüfungsinhalte elektronisch abzubilden (Abbildung 2).

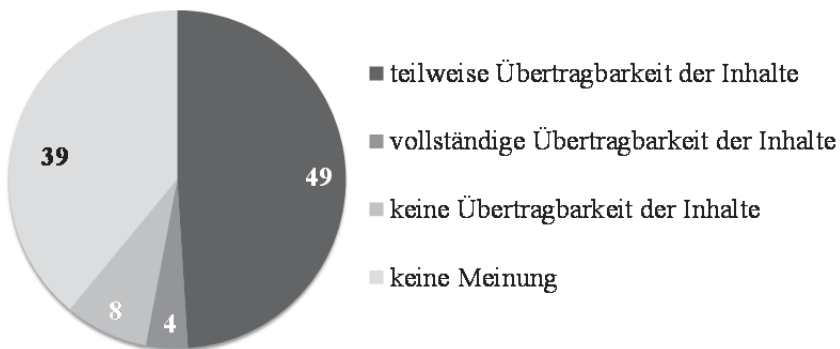


Abbildung 2: Ergebnisse der Umfragen zur Übertragbarkeit der Prüfungsinhalte von der Papier- in die elektronische Version.

Da einzelne Dozierende einen zunächst unverbindlichen Bedarf angemeldet haben, wurde das Projekt aus zentralen Hochschulmitteln übergangsfinanziert. Die damit geschaffene zentrale Abteilung eas<sup>3</sup>y (*electronic assessment services, solutions and systems* – merke: ein griffiger Projektname und ein ansprechendes Logo helfen *wirklich* bei der Etablierung!) rekrutiert sich aus den bisher in das Projekt involvierten Personen plus einigen freiwilligen, die sich ebenso motiviert

für eine Umsetzung engagieren. Einige von diesen erfüllen an dieser Stelle auch die Funktion von *testimonials*, d. h. sie dienen ihren kopfentscheidenden Kollegen/-innen als Zugpferd und Ansprechpartner/-innen.

Aus den detaillierten Ergebnissen des Berichts ließen sich vier mögliche Realisierungsszenarien ableiten, wie e-Prüfungen an der Hochschule künftig umgesetzt werden können:

Der *Status Quo*: Die Hochschule verzichtet auf eine zentral organisierte Einführung von e-Prüfungen. Damit bleiben e-Prüfungen weiterhin Projekte einzelner Institutionen. Dieses Szenario zieht mit hoher Wahrscheinlichkeit juristische Probleme und überhöhten, redundanten Ressourceneinsatz nach sich. Die Forschungstätigkeit bliebe hinter dem möglichen Potential zurück oder fiel ganz aus.

Das *Hosting*: Dieses Szenario mit geringer Dienstleistungsintensität erfordert eine rein technische und räumliche Infrastruktur: Server, Software und Clients werden bereitgestellt. Institutionen wird ein rein technischer Support zur Verfügung gestellt. Damit würden zumindest Voraussetzungen zur justiziablen Durchführung von e-Prüfungen geschaffen. Institutionen, die Interesse an e-Prüfungen haben, müssen hingegen selbst Kapazitäten für Organisation, Realisation und Durchführung zur Verfügung stellen.

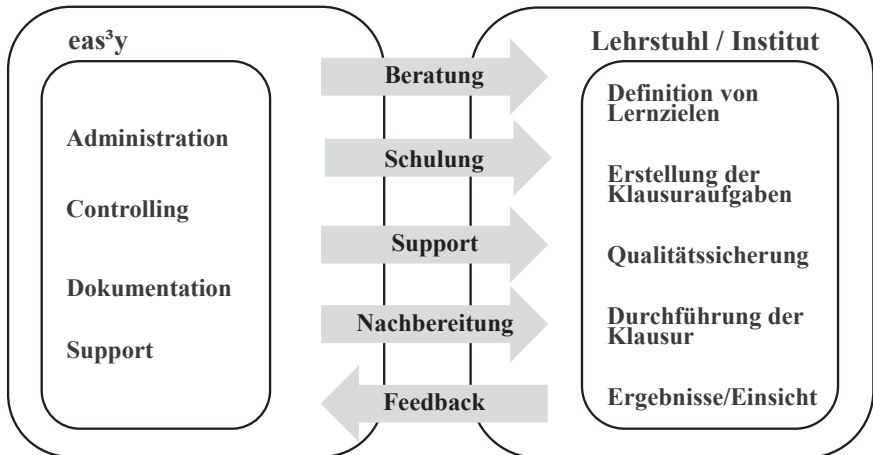
Das *Leasing-Prinzip*: Drittanbieter werden beauftragt, die nötige Hard- und Software zu stellen und die Prüfungsprozesse im Auftrag durchzuführen. Kosten für eine eigene Soft- und Hardwareausstattung und die damit verbundenen Wartungskosten entfallen, da die Infrastruktur und Kompetenzen gemietet werden. Der Initialisierungsaufwand fällt gering aus und Interessenten/-innen können schnell anfangen, e-Prüfungen durchzuführen. Die Dienstleistung wird komplett delegiert. Dozierende stellen lediglich Prüfungsinhalte und beliebige Prüfungsräume zur Verfügung. Zu klären ist der Umgang mit den Prüfungsaufgaben und die mittel- und langfristige Kostenentwicklung.

Das *flexible-service Modell*: Eine zentrale Servicestelle an der Hochschule unterstützt die Durchführung von e-Prüfungen in demjenigen Maß, in welchem Dozierende es anfordern. Sie unterhält ein umfassendes Beratungs-, Qualitäts- und Dienstleistungsangebot und wird fachlich von Koordinatoren aus den einzelnen Fakultäten unterstützt.

Für alle vier Szenarien sind die Vor- und Nachteile herausgearbeitet und im Rektorat vorgestellt worden; deren jeweilige Gewichtung bzw. Berücksichtigung hat im Ende dazu geführt, dass das flexible Service-Modell etabliert wurde.

### 3.4 *Vierter Schritt: Biete Hilfe bei der Umsetzung*

Das flexible-service Modell vereint Kompetenzen und bietet einen adaptiven und flexiblen Service an, der von einem Full-Service-Paket (eas<sup>3</sup>y kümmert sich um alles bis auf die inhaltliche Erstellung der Klausuraufgaben und die Hörsaalaufsicht) bis hinab zu einer Hotline (nach einer Schulung agiert das prüfende Institut vollkommen selbstständig und greift nur im Notfall auf die eas<sup>3</sup>y-Hotline zurück) reicht. Die Prüfungshoheit bleibt stets und vollständig beim durchführenden Institut (Abbildung 3).



*Abbildung 3: Das flexible Service-Modell des eas<sup>3</sup>y. Die Pfeile vom eas<sup>3</sup>y zu den Lehrstühlen bzw. Instituten repräsentieren die individuellen Dienstleistungen. Der Pfeil zurück steht für die Rückmeldungen und Vorschläge der Partner.*

Sowohl für die Bauch- als auch für die Kopfentscheider/-innen ist es hier ausschlaggebend, dass auch nach Einführung des Systems stets Hilfe angefordert und unbürokratisch erhalten werden kann. Und folgerichtig denkt der/die Leser/-in im Moment wahrscheinlich an zwei Hürden, die den Erfolg beeinträchtigen könnten:

1. Wer soll das bezahlen, [...] wer hat so viel Geld?
2. Wie kann verhindert werden, dass die Servicestelle eas<sup>3</sup>y ausgenutzt wird, indem nur das Full-Service-Paket in Anspruch genommen wird?



Zu 1.: Ein Finanzierungsmodell, das sich aus regelmäßig neu zu beantragenden Projektmitteln ergibt, ist nicht lange tragfähig. An dieser Stelle helfen u. a. Zusage Teilnehmer, die Arbeit der Servicestelle und die Initiative Einzelner durch z. B. Bereitstellung von Studentischen Hilfskräften (oder das monetäre Äquivalent derer) zu unterstützen. An einem hohen persönlichen Engagement in Form der Bereitschaft, die eine oder andere Überstunde nicht dem Schreiben von Papers oder Anträgen, sondern der Unterstützung von e-Prüfungen zu widmen, wird man aber auch an dieser Stelle bis auf weiteres kaum vorbeikommen.

Zu 2.: Gar nicht. Viele der Institutionen, die mit dem Full-Service-Paket gestartet sind und die initialen Hürden zusammen mit dem eas<sup>3</sup>y bewältigt haben, haben den Service aus eigenem Antrieb schrittweise auf das Modell des technischen und organisatorischen Supports reduziert, da dieses eine noch viel flexiblere Anpassung auf eigene Bedürfnisse ermöglicht, als der Full-Service.

In einer ersten Ausbaustufe besteht die Servicestelle eas<sup>3</sup>y aus einem wissenschaftlichen Mitarbeiter und einer Studentischen Hilfskraft sowie der Zusage, auf die Systemadministration des für e-Prüfungen zur Verfügung gestellten Computerpools zurückgreifen zu dürfen. Die Aufstockung der Servicestelle erscheint nach dem steigenden Bedarf allerdings bald sehr notwendig, um den Bedarfen der Dozierenden gerecht zu werden.

### *3.5 Fünfter Schritt: Stelle die Nachhaltigkeit sicher*

Der flexible Service klingt nicht nur vom Namen her flexibel, sondern ist es auch. Insbesondere seine Adaptivität (d. h. das Vermögen, sich auf Änderungen einstellen zu können) garantiert, dass bei geänderten Randbedingungen<sup>2</sup> nicht das Konzept selbst neu zu definieren ist, sondern nur die Serviceantwort: Die Institution eas<sup>3</sup>y übernimmt flexibel in demjenigen Maß, wie der/die verantwortliche Dozierende einfordert, Serviceaufgaben von der bloßen Schulung bis zur umfassenden Begleitung vor Ort. Sie stellt eine Hotline zur Verfügung. Die jeweilige Prüfungshoheit der/die einzelnen Dozierende wird dadurch nicht berührt und die Institution ist stets im Rahmen der angeforderten und benötigten Unterstützung tätig.

Die entsprechenden Kompetenzen der Hochschule aus dem Blended Learning, der Betreuung von Hard- und Software, der didaktischen Schulung und der Weiterentwicklung und Forschung in Bezug auf e-Prüfungen werden unter Beteiligung dieser Stelle koordiniert. Das spart Kosten, verhindert Redundanzen und nutzt Kompetenzen effizient.

---

2 Das soll schon einmal vorgekommen sein, vgl. Kap. 3.1.

eas<sup>3</sup>y identifiziert momentane und künftige Anforderungen der Nutzer/-innen und Interessenten/-innen, und adaptiert Mittel und Prozesse, um das Nutzungspotential zu steigern. Damit stellt es den Raum zur Verfügung, um neue didaktische Prüfungskonzepte zu entwickeln und so Forschungs- und Projektanträge zu formulieren und an Wettbewerben teilzunehmen. eas<sup>3</sup>y arbeitet als innovative Kraft und fördert die Schaffung von Alleinstellungsmerkmalen. Der Transfer aus der Forschung in den Prüfungs-Regelbetrieb erzeugt Nachhaltigkeit, was u. a. an den steigenden Nutzungszahlen ersichtlich ist (Abbildung 4). Dies profiliert die Lehre und schafft eine positive Außendarstellung.

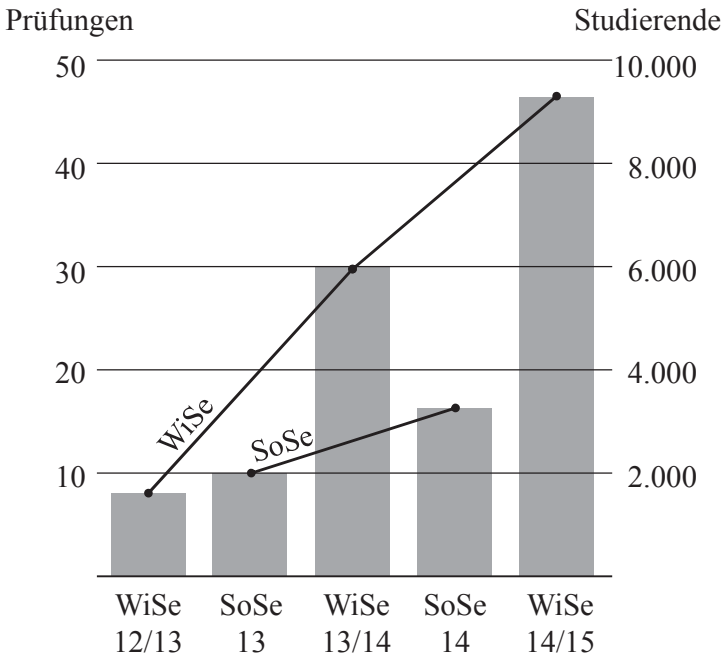


Abbildung 4: Nutzungszahlen für e-Prüfungen mit dem Online-Prüfungssystem für fünf aufeinanderfolgende Semester Sowohl im Sommer- als auch im Wintersemester nehmen die Zahlen zu. Jede Prüfung schreiben im Mittel 200 Studierende mit (Teilnahmezahlen der einzelnen Prüfungen zwischen 3 und 1.500 Studierende).

Die Fakultäten können organisatorische Schnittstellen zu der Institution schaffen (an der RWTH Aachen auch „Kümmerer“ genannt). Dies garantiert die Individualität bei der Umsetzung von e-Prüfungen in den Fakultäten und entkoppelt fachliche und organisatorische Inhalte.

eas<sup>3</sup>y erarbeitet und kommuniziert Standards, die zentral vorgegebenen Werkzeuge, Prozesse (Workflow) und Fachwissen, um qualitativ hochwertige, rechtssichere und ökonomische e-Prüfungen zu erstellen. Die Servicestelle organisiert den fachlichen und wissenschaftlichen (inter-)nationalen Austausch, denn das Rad soll hier nicht neu erfunden werden: Ähnliche Institutionen bestehen bereits an anderen Hochschulstandorten und verhindern so den Wildwuchs und die Existenz von teuren Insellösungen.

#### 4 Am Ende des Tages ...

... muss sich zeigen, ob die Anwender von eas<sup>3</sup>y (a) in ihr persönliches „Glück“ gezwungen wurden oder (b) glücklicherweise gezwungen wurden, diesen Weg – den sie alleine möglicherweise nicht gegangen wären – eingeschlagen haben.

Am Ende dieses Tages stellt sich nun heraus, dass es mehrere Erfolgsfaktoren gegeben hat, die die Umsetzung von e-Prüfungen an der Hochschule befördert haben. Und nicht alle waren von vorneherein klar.

*Keine Entmündigung.* Die Prüfungshoheit ist und bleibt stets bei dem verantwortlichen Prüfenden. eas<sup>3</sup>y ist hier nur begleitende Organisationsstelle, aber greift an keiner Stelle in die Inhalte der Prüfung ein. Natürlich werden Hinweise aus der Prüfungsdidaktik gegeben, wenn dem Team des eas<sup>3</sup>y das eine oder andere auffällt, aber die Entscheidung, ob und was umgesetzt wird, bleibt beim Prüfenden.

*Flexibel, flexibel, flexibel.* Die Deadlines der Informationsflüsse sind über den definierten Workflow auf Tage genau festgelegt und werden kommuniziert. Aber wenn dann mal eine Klausur ein paar Stunden zu spät eintrudelt, wird sie natürlich nicht zurückgewiesen. Dieses Motto *Wir machen's möglich* führt trotzdem nicht dazu, dass alles auf dem letzten Drücker passiert, denn eas<sup>3</sup>y lehnt die Bearbeitung von verspäteten Materialien genau dann ab, wenn sie die Sicherheit der Klausurdurchführung gefährden. Und das ist beispielsweise genau dann der Fall, wenn 30 Minuten vor Klausurstart noch Änderungen an den Aufgaben vorgenommen werden sollen.

Viele der engagierten Dozierenden haben während der Auseinandersetzung mit dem Prüfungssystem die eine oder andere Idee, wie die e-Prüfungen oder verwandte Technologien (z. B. Hörsaalabstimmungssysteme) in ihre Lehre inte-

griert werden können. Auch hier leistet eas<sup>3y</sup> flexibel Hilfestellung, obwohl dies eigentlich nicht zum Kerngeschäft gehört.

*Kein Zwang zur Umsetzung.* e-Prüfungen wurden seitens eas<sup>3y</sup> nie als der zwingend erforderliche nächste Schritt in der Prüfungskultur kommuniziert. Es gibt Fächer, die wunderbar mit den meist geschlossenen Aufgabentypen und den tastatur- und mausbasierten Eingabemöglichkeiten Prüfungen abnehmen können, und es gibt Fächer, da passt das so gut wie gar nicht mit der erforderlichen Kompetenzabfrage zusammen. Dozierende der letztgenannten Fächer sind stets herzlich eingeladen, e-Prüfungen zu testen, können sich aber zu jedem Zeitpunkt und ohne Begründung wieder daraus zurückziehen.<sup>3</sup> Aber auch hier kann eas<sup>3y</sup> flexibel agieren, indem z. B. Hybridprüfungen angeboten werden, die aus einem elektronischen und einem konventionellen Prüfungsteil bestehen.

Nachdem die Infrastruktur und die Servicestelle eas<sup>3y</sup> zur Verfügung standen, hat sich gezeigt, dass Akzeptanz, Bedarf und Nutzung von e-Prüfungen rapide angestiegen sind.

## Literatur

- Baumann, M., Steinmetzer, J., Karami, M. & Schäfer, G. (2009). Innovative electronic exams with voice in- and output questions in medical terminology on a high taxonomic level. *Medical Teacher*, 31(10), 460-463.
- Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. *journal hochschuldidaktik*, 2013(1-2), 23-27.
- Boylea, A. & Hutchison, D. (2009). Sophisticated tasks in e-assessment: what are they and what are their benefits? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 305-319.
- Gordalla, C. & Baumann, M. (2014). *Gruppenarbeit: Methoden – Techniken – Anwendungen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kern, D. E., Thomas, P. A. & Hughes, M.T. (Hrsg.). (2009). *Curriculum Development for Medical Education: A Six-Step Approach*. Baltimore: Johns Hopkins Univ Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2014). *Our Iceberg Is Melting: Changing and Succeeding Under Any Conditions*. London: Pan Macmillan.
- Sim, G., Holifield, P. & Brown, M. (2004). Implementation of computer assisted assessment: lessons from the literature. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 12 (3), 215-229.
- Vogt, M. & Schneider, S. (2009). *E-Klausuren an Hochschulen: Didaktik – Technik – Systeme – Recht – Praxis*. Abgerufen von <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/6890/pdf/VogtMichael-2009-02-20.pdf>

---

3 Wir wollen – und können – niemanden „Zwangsmisionieren“. Aufgrund dieser offenen Kommunikation und der Testmöglichkeiten, bevor eine echte Klausur gestellt wird, kann niemand ins Unglück gestürzt werden.

# Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung

*Helen Knauf*

## 1 Heterogenität an Hochschulen: Die Ausgangslage

Die deutschen Hochschulen haben in den vergangenen 40 Jahren mehrere tiefgreifende Veränderungen durchlaufen. Eine wesentliche Veränderung besteht im Wandel der Adressaten/-innen von Hochschulen und in der Zusammensetzung der Studierendenschaft (Teichler & Wolter, 2004; Wolter, 2012). Vorangetrieben durch politische und ökonomische Motive hat sich die Vielfalt der Studierenden inzwischen deutlich erhöht (Heitzmann & Klein, 2012; Knauf, 2013). Vielfalt ist in den vergangenen Jahrzehnten vor allem dadurch erhöht worden, dass bislang durch Mechanismen sozialer Ungleichheit vom Hochschulstudium ausgeschlossene Gruppen zunehmend den Weg an die Hochschule gefunden haben. So waren Frauen noch in den 1970er Jahren unter den Studierenden deutlich unterrepräsentiert; heute entspricht ihr Anteil an den Studierenden ihrem Bevölkerungsanteil (Ramm et al., 2014). Allerdings konzentriert sich die Studienfachwahl von Frauen auf bestimmte Fächer, was zu neuen Ungleichheiten führt (Lojewski, 2012; Wolter, 2011). Andere Gruppen sind zwar zunehmend an Hochschulen zu finden, aber nach wie vor unterrepräsentiert: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern (so genannte First-Generation-Students), Studierende mit Migrationshintergrund (Bargel & Bargel, 2010; Rokitte, 2012), Studierende mit Kindern (Middendorff, 2007), Studierende, die in größerem Umfang erwerbstätig sind (Wolter, 2012), Studierende ohne Abitur (Nickel & Duong, 2012), Studierende mit Behinderung (Dobusch, Hofbauer & Kreissl, 2012; IBS, 2014). Der Ausbau studienbegleitender und dualer Studienangebote, vor allem aber der Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung fördert die Vielfalt der Studierenden zusätzlich (Hanft & Kretschmer, 2014). Aufgrund der fortschreitenden Akademisierung der Arbeitswelt ist auch in Zukunft mit weiteren Bemühungen zu rechnen, die Hochschulen zu öffnen (Dobischat et al., 2010), zumal die Studierquote in Deutschland im OECD-Vergleich trotz Anstieg in den letzten Jahren noch immer vergleichsweise niedrig ist (OECD, 2014).

Obwohl sich die Vorstellung vom Studierenden als „Normalstudierenden“ in den letzten Jahren gewandelt hat, ist sie immer noch präsent und prägt weiter-

hin das hochschulpolitische und -didaktische Handeln (Hanft, Röbbken & Zawacki-Richter, 2012; Spelsberg, 2013). Der „Normalstudierende“ ist im Wesentlichen durch die autochthon deutsche Herkunft, das akademisch geprägte Elternhaus und die Allgemeine Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung gekennzeichnet (ebd.). Doch Studium und Studierende haben sich in den vergangenen Jahren deutlich diversifiziert. Auch für die Zukunft ist mit einer weiter wachsenden Vielfalt zu rechnen, denn von politischer Seite werden eine weitere Erhöhung der Studierendenquote an einem Altersjahrgang und die Ausweitung hochschulischer Angebote im Kontext lebenslangen Lernens angestrebt.

Die Begriffe Heterogenität, Diversity und Vielfalt werden hier synonym verwendet. Sie beschreiben die Bandbreite herkunfts-, lebenssituations- und kompetenzspezifischer Merkmale von Studierenden. Insbesondere zwei allgemeine Konzepte im Umgang mit dieser Heterogenität werden derzeit in Deutschland diskutiert:

*Diversity:* Der Ansatz verbindet Forderungen nach Nicht-Diskriminierung mit der Wertschätzung von Vielfalt (Klein, 2013; Jansen-Schulz, Kortendiek & Poguntke, 2011). Wurzeln des Diversity-Ansatzes sind einerseits die (US-amerikanische) Bürgerrechtsbewegung und andererseits aus dem Unternehmenskontext stammende Bestrebungen, die Verschiedenheit von Mitarbeitern/-innen als Quelle von Kreativität und Innovation zu nutzen (Walgenbach, 2012). An Hochschulen wird im Diversity-Management ein großes Potenzial gesehen, das die Zukunftsfähigkeit sicherstellt (Leicht-Scholten, 2012). Im aktuellen Diskurs stehen die Heterogenitätsdimensionen kulturell-ethnische Vielfalt und Gender im Vordergrund, andere Dimensionen von Vielfalt geraten dabei möglicherweise aus dem Blick. Zudem besteht die Gefahr, durch Unterstützungsmaßnahmen für klar definierte Gruppen deren Stigmatisierung zu befördern, zumal in der konkreten Umsetzung meist vor allem die im Fokus der jeweiligen Programme oder Maßnahmen stehenden Gruppen Adressaten/-innen sind, nicht aber alle Hochschulangehörigen.

*Inklusion:* Auch in diesem Ansatz wird Vielfalt als eine positive Ressource gesehen. Neben soziologischen bzw. gerechtigkeits-theoretischen Wurzeln spielt insbesondere die Behindertenrechtsbewegung eine zentrale Rolle bei der Verbreitung des Ansatzes (Knauf, 2013; Knauf, 2015). Die viel beachtete UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) schreibt den Zugang zu Bildung für alle als Menschenrecht fest (Kampmeier & Kraehmer, 2014). Die BRK hat zu einer großen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für den Begriff Inklusion geführt, damit geht jedoch eine Engführung auf die Heterogenitätsdimension Behinderung einher, was die Relevanz von Inklusion in der allgemeinen Wahrnehmung auf Menschen mit Behinderung eingrenzt. Zugleich wird in der Diskussion Inklusion auch immer wieder als Ausgangspunkt für tiefgreifende gesellschaftliche Verän-

derungen hin zu einer gerechteren, aber auch leistungsfähigeren und individualisierteren Welt gesehen (Platte & Schultz, 2011; Stein, 2011).

Diversity und Inklusion haben eine große Schnittmenge, weil beide Ansätze Wertschätzung und auch Nutzung von Vielfalt anstreben. Beide Ansätze sehen die Heterogenität von Menschen als gegebene Tatsache an. Sie ähneln sich jedoch auch darin, dass sie einzelne Heterogenitätsdimensionen betonen und dadurch eine (nicht intendierte) Reifikation von Verschiedenheit stattfinden kann. Der folgende Text geht der Frage nach, wie Hochschulen aktuell mit der wachsenden Heterogenität der Studierendenschaft umgehen und welche Perspektiven es für die Zukunft gibt.

## 2 Konsequenzen der Heterogenität für Lehren und Lernen

Die wachsende Vielfalt der Studierenden bleibt nicht ohne Folge für das Lehren und Lernen an Hochschulen. Konsequenzen zeigen sich einerseits auf der Ebene der Rahmenbedingungen des Studierens: Studierende müssen Barrieren überwinden (Sprache, räumlicher Zugang, Schaffung von ausreichenden Zeitressourcen), um an Lehrveranstaltungen teilnehmen zu können. Konsequenzen zeigen sich aber auch auf der Ebene der Lehrveranstaltungen selbst, denn die Vielfalt der Studierenden wirkt sich aus auf

- Voraussetzungen,
- Strategien,
- Ressourcen,
- Interessen und
- Ziele

des Lernens. Kreft und Leichsenring (2012) leiten aus dieser Vielfalt ab, dass Studierende aufgrund ihrer Voraussetzungen und Interessen unterschiedliche Lernmethoden anwenden und dadurch auch zu verschiedenen Lernresultaten kommen.

Lehrende müssen demnach die Voraussetzungen schaffen, dass Lernende auch die Möglichkeit haben, diese unterschiedlichen, individuellen Wege zu gehen. Legen Lehrende hingegen das Modell eines Durchschnittstudierenden zu Grunde, ist den Bedarfen der Lernenden nicht gedient: Einige Studierende werden *unterfordert* sein, weil sie die Inhalte bereits kennen oder weil sie sich schnell und hochmotiviert einarbeiten. Andere werden *überfordert* sein, weil das Thema für sie neu ist, sie Schwierigkeiten haben, sich einzuarbeiten oder weil ihnen das Thema weniger relevant erscheint und sie wenig motiviert sind. Die

Lehre geht damit an einem (großen) Teil der Studierenden vorbei. Eine Folge ist die vielfach bemängelte Abwesenheit von Studierenden in den Veranstaltungen (Horneber & Penz, 2014), eine andere sind schlechte Leistungen und Studienabbruch (Kreft & Leichsenring, 2012). Es lässt sich die Frage stellen, wie viele Studierende überhaupt dem Modell eines Durchschnittsstudierenden genügen.

Im Gegensatz dazu werden insbesondere im internationalen Kontext inzwischen zunehmend andere Erfahrungen mit Heterogenität gemacht: Gerade in den USA, wo die Aufmerksamkeit für die Vielfalt der Studierenden seit längerem gewachsen ist und das Thema insgesamt wesentlich präsenter ist, wird der Zusammenhang von Vielfalt und Exzellenz zunehmend herausgestellt (Kreft & Leichsenring, 2012). Für Australien beschreiben Gidley et al., dass die Öffnung des Zugangs zur Hochschule die erste Stufe eines Entwicklungsprozesses ist, der zu einem umfassenden Erfolgskonzept wird („From Access to Success“) (Gidley, Hampson, Wheeler & Bereded-Samuel, 2010).

Die Bandbreite der Konsequenzen, die im Zusammenhang mit einer größeren Vielfalt von Studierenden gesehen wird, ist also groß und reicht von einem Versagen der Hochschule bis hin zu einer Chance für die Entwicklung von Exzellenz.

### **3 Hochschulentwicklung für eine vielfältige Studierendenschaft**

#### *3.1 Das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung*

Wird die Heterogenität der Studierenden als eine zentrale Herausforderung für Hochschulen und Hochschullehre angesehen (wie in Abschnitten 1 und 2 begründet), so stellt sich die Frage, wie Hochschulen dieser Vielfalt gerecht werden können bzw. wie sie die Potenziale dieser Heterogenität nutzen können. In Ihrem Modell zur Pädagogischen Hochschulentwicklung machen Brahm, Jenert und Euler (in diesem Band) deutlich, dass die gesamte Organisation einbezogen werden muss, wenn man nachhaltige Veränderungen erreichen möchte. Das Modell unterscheidet drei wesentliche Ebenen der Organisation Hochschule: Die Ebene der Organisation („strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen“), die Ebene der Studienprogramme („Profil und Kohärenz eines Studiengangs) und die Ebene der Lernumgebung („Kompetenzentwicklung und didaktische Designs“) (Brahm et al., in diesem Band). Für einen umfassenden, erfolgreichen und nachhaltigen Veränderungsprozess ist es notwendig, dass alle Ebenen einbezogen werden. Das Modell schließt damit an ähnliche Ansätze aus dem Unternehmensmanagement (Rüegg-Stürm, 2003) und der Organisationsentwicklung an (Booth & Ainscow, 2002). Für die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium



kommen Brahm et al. (in diesem Band) zu dem Schluss, dass deren Bedeutung bislang weitgehend auf die Ebene der Lernumgebung begrenzt geblieben ist. Welche Rolle aber spielt das Thema Heterogenität der Studierenden an Hochschulen, wie ist es auf den verschiedenen Ebenen verankert und welche Perspektiven gibt es? Diesen Fragen geht der folgende Abschnitt nach.

### *3.2 Ebene der Organisation: Aktuelle Strategie der Hochschulen*

Betrachtet man die Maßnahmen der Hochschulen zum Umgang mit Heterogenität in der Perspektive des Modells der Pädagogischen Hochschulentwicklung, so wird deutlich, dass diese überwiegend auf der Ebene der Organisation angesiedelt sind. Die Organisation umfasst sowohl die strukturellen als auch die kulturellen Rahmenbedingungen von Lehre und Studium (Brahm et al., in diesem Band). Die *Kultur* einer Organisation wird getragen durch die Werte und Überzeugungen ihrer Mitglieder (Schein, 1988). Die Leitbilder deutscher Hochschulen zeigen, dass Vielfalt hier an prominenter Stelle als wichtige Ressource für individuelle und organisatorische Weiterentwicklung beschrieben wird – dazu einige Beispiele:

*An der Humboldt-Universität treffen verschiedene Lebensentwürfe und Kulturen aufeinander. Die Vielzahl von Biographien schafft eine produktive Atmosphäre, die von der Universität genutzt wird, um die Gestaltungskraft jedes Einzelnen zu fördern, (Humboldt-Universität zu Berlin, 2002).*

*Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der individuellen Begabungen und die Vielfalt der Menschen in der Familie ist ein besonderer Wert. Unsere Wertschätzungskultur trägt wesentlich zu unserer Wertschöpfung bei, (Technische Universität München, o.J.).*

*Die Hochschule erfährt die Verschiedenheit der Menschen als Bereicherung. Deshalb engagieren wir uns nachdrücklich dafür, eine umfassende Teilhabe an unseren Angeboten zu ermöglichen – unabhängig von Geschlecht, ethnischer oder sozialer Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexueller Identität, (Fachhochschule Münster, o.J.).*

Auf der kulturellen Ebene scheint das Thema angekommen zu sein. Die Organisation besteht neben kulturellen aus strukturellen Rahmenbedingungen. Sie stellen den institutionellen Rahmen dar und setzen sich zusammen aus juristisch verankerten Rahmungen (z. B. Hochschulordnungen, Hochschulrahmengesetz),

Zuständigkeiten (Abteilungen, Einrichtungen und Stabsstellen etc.) und Hierarchien („Macht“ der verschiedenen Akteure) (Knauf, 2014). An vielen Hochschulen wurden für einzelne Gruppen, die als förderungswürdig und -bedürftig angesehen werden, Maßnahmen auf dieser Ebene ergriffen: dies sind beispielsweise Beratungsangebote für Studierende mit Kind, Behindertenbeauftragte, Mentoringprogramme für Studentinnen oder Anlaufstellen für ausländische Studierende. Diese Angebote versuchen, auf die jeweils spezifischen Problemlagen und Bedürfnisse bestimmter Gruppen einzugehen und Unterstützung und Hilfestellung zu gewähren (Leicht-Scholten, 2011). An einigen Hochschulen werden verschiedene Maßnahmen mit einer umfassenderen Diversity-Strategie verbunden (Klein, 2013). Mit der Einrichtung von Stabsstellen oder sogar des Amtes eines Vizepräsidenten für Diversity ist das Thema oftmals in der Hochschulhierarchie hoch aufgehängt (Jansen-Schulz et al., 2011).

### *3.3 Ebene der Studienprogramme: Hebel für Heterogenitätskultur*

Studienprogramme werden hier als ein in sich zusammenhängendes Curriculum verstanden, bei dem Inhalte, Ziele, Lehr-/Lernformen, Prüfungsformate auf sinnvolle und komplementäre Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden (Brahm, 2012). Bei der Gestaltung von Studienprogrammen müssen inhaltliche, methodische und nicht zuletzt auch logistische Fragen berücksichtigt und verknüpft werden (Reinmann, 2012), so dass eine kohärente Struktur entsteht (Euler, 2013). Brahm (2012) macht deutlich, dass bei der Gestaltung von Studienprogrammen verschiedene „Anspruchsgruppen“ zu berücksichtigen sind, unter anderem Studierende. Dies wird im Akkreditierungsprozess von Studiengängen unter der Überschrift „Studierbarkeit“ geprüft, wobei es um die Strukturen geht, „die von der Hochschule bereitgestellt werden, um Studierenden den Studienerfolg zu ermöglichen“ (Burck & Grendel, 2011). Inwiefern diese Studienstrukturen jedoch auch den inzwischen oft sehr unterschiedlichen Bedürfnissen von Studierenden gerecht wird, bleibt meist unberücksichtigt.

In einer Befragung von Studierenden wurde die mangelnde Flexibilität der Studienstruktur als ein wesentliches Hindernis für ein erfolgreiches Studium benannt (Knauf, 2014). Die beklagte Starrheit wird in der wissenschaftlichen Diskussion oftmals mit dem Bologna-Prozess in Verbindung gebracht: „fixe Studienpläne, klassenorientierte Lehr- und Lernorganisation, permanente Anwesenheitspflichten einhergehend mit einer hohen Kontrolldichte und Prüfungsinflation, wenig Wahlfreiheiten (hohe Anzahl von Pflichtmodulen) und Vermittlung von kanonisiertem „Schul“-Wissen“ (Winter, 2009) haben de facto in den modularisierten Studiengängen zugenommen. Dieser Zusammenhang ist aber keine

zwangsläufige Folge des Bologna-Prozesses (ebd.), sondern eher eine unintendierte „Nebenwirkung“ (Kühl, 2011). Die gestiegene Strukturierung des Studiums hat im letzten Jahrzehnt offenbar in vielen Studiengängen dazu geführt, dass Spielräume verringert und Flexibilität eingeschränkt wurde. Mit Blick auf die Heterogenität ist aber gerade die Flexibilität wichtig: Wer sich neben dem Studium um andere Dinge kümmert bzw. kümmern muss (Erwerbsarbeit, Kinder, die eigene Gesundheit), benötigt die Freiheit, selbst zu bestimmen, wann welches Modul absolviert wird und benötigt idealerweise auch Alternativen, um zu entscheiden, ob es z. B. vormittags oder nachmittags besser passt. Wer z. B. aufgrund von Behinderung oder chronischer Krankheit, eigenen Vorerfahrungen, bestehenden Zeitressourcen oder Lerndisposition ein anderes (schnelleres oder langsames) Tempo beim Absolvieren der Module vorlegen kann als andere, benötigt flexible Studienpläne. Die mit dem Bologna-Prozess einhergegangene stärkere Strukturierung des Studiums hat dazu geführt, dass die Möglichkeiten reduziert wurden, „das Studium mit außeruniversitären Verpflichtungen auch dann einigermaßen zufriedenstellend zu kombinieren“ (Pechar & Wroblewski, 2011).

Mit Blick auf die Studiengangentwicklung geht es also darum, Spielräume zu vergrößern, wenn die Heterogenität der Studierendenschaft berücksichtigt werden soll. Auf dieser Ebene der Hochschulentwicklung besteht die Herausforderung darin, eine größtmögliche Flexibilität zu erreichen und trotzdem Kohärenz der Module untereinander zu erreichen.

### 3.4 Ebene der Lernumgebung: Perspektiven

Die Lernumgebung umfasst die konkrete Gestaltung von Lehr-, Lern- und Prüfungssettings. Für eine angemessene Umsetzung von Lehre mit heterogen zusammengesetzten Lerngruppen bietet die Hochschuldidaktik ein differenziertes Instrumentarium. Hier geht es weniger darum, neue didaktische Konzepte oder Methoden zu entwickeln, sondern vielmehr darum, vorhandene Ansätze sinnvoll auszuwenden und passend einzusetzen. Exemplarisch sollen hier drei Elemente einer heterogenitätsorientierten Hochschuldidaktik skizziert werden:

*Individuelle Lernvereinbarungen:* Setzt man voraus, dass jede/r Studierende andere Ziele mit der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung verfolgt, so erscheint ein gleichförmiges Angebot für alle Teilnehmenden unangemessen. Die individuellen Lernvereinbarungen berücksichtigen dies und stellen eine Art Vertrag zwischen Lehrenden und einzelnen Studierenden dar, der individuelle Ressourcen und Interessen einbezieht. Die individuelle Lernvereinbarung ermöglicht individuelle Lernwege und Zielsetzungen, schafft aber zugleich eine hohe

Verbindlichkeit (Laycock & Stephenson, 2013). Zugleich können Lernwege ausgehandelt werden, wie die vereinbarten Ziele zu erreichen sind. Im Sinne eines Constructive Alignments sind neben Inhalten und Lernzielen auch die Prüfungsformen Teil der Lernvereinbarungen (Biggs & Tang, 2011).

*Pluralisierung der Kommunikationskanäle:* Wissenschaft entsteht und vermittelt sich vordringlich über die geschriebene Sprache. Lesen und Schreiben sind Haupttätigkeiten von Lehrenden und Studierenden an Hochschulen. Dabei treten andere Wahrnehmungskanäle in den Hintergrund, obwohl diese ebenfalls gut geeignet sind, um die Auseinandersetzung mit Inhalten anzuregen und die Aneignung von Inhalten zu unterstützen. Durch die leichte Handhabbarkeit technischer Medien, lassen sich heute relativ leicht Podcasts oder Videos erstellen, die Informationsfunktionen übernehmen können (Reinmann, 2009). In Lehrveranstaltungen sind Sprechen und Zuhören die vordringlichen Kommunikationswege – diese lassen sich andersherum in schriftliche Kommunikation übertragen, etwa in einem Blog oder einem Chat. Indem diese Vielfalt der zur Verfügung stehenden Kommunikationswege stärker ausgeschöpft wird, kann auch der Vielfalt der Lernbedürfnisse und -interessen besser entsprochen werden.

*Asynchronität des Lernens:* Der Kern hochschulischer Bildungsprogramme besteht heute in gemeinsam verbrachten Lernumgebungen – in der Regel als Lehrveranstaltungen, also Seminare, Vorlesungen und Übungen. Dabei gibt es ein bestimmtes Set an Sozialformen, die eingesetzt werden können: Vorträge über die Erkenntnisse von Lehrenden und Studierenden machen einen Kern vieler Lehrveranstaltungen aus. Rezeption ist eine zentrale Lernstrategie im hochschulischen Lehr- und Lernalltag, auch deshalb, weil sie einen vergleichsweise geringen Einsatz von Ressourcen erfordert (Reinmann, 2009). Manchmal kommt es zu einer Diskussion über die rezipierten Inhalte, an der sich aber oft nur ein Teil der Anwesenden beteiligt. Hochschuldidaktisch abwechslungsreichere Lehr-/Lernsituationen beziehen Gruppenarbeiten ein. Je nach Fach und Fakultät werden teilweise auch Texte in Einzelarbeit gelesen oder Experimente durchgeführt. Nur ein Teil dieser Lehr-/Lern-Aktivitäten macht es notwendig, dass die Beteiligten gleichzeitig vor Ort sind. Reine Wissenspräsentationen (= Vorträge), Einzelarbeiten und teilweise auch Gruppenarbeiten können die Studierenden auch selbstgesteuert durchführen, wenn entsprechende Lernmaterialien bereitgestellt werden. Ein wichtiges Instrument sind virtuelle Lernumgebungen, die genau diese Asynchronisierung (Detering, 2001) des Lernens ermöglichen und gleichzeitig einen gemeinsamen Rahmen für eine Lerngruppe bereitstellen können. Die gleichzeitige Anwesenheit der an einer Lehrveranstaltung Teilnehmenden kann deutlich reduziert werden und ermöglicht so den Beteiligten eine weit- aus größere Zeitautonomie (Kerres & Lahne, 2009).

Die Beispiele für eine an Heterogenität und Individualität orientierte Lernumgebung zeigen jedoch auch ein wesentliches Problem: Individualisierung kostet Zeit. Sollen Lehrende individuelle Lernprogramme für einzelne Studierende und mit ihnen entwickeln, müssen Sie mit ihnen in Kontakt treten, mit ihnen die Inhalte aushandeln und auf deren Einhaltung achten. Sollen Lehrende vielfältige Lernwege und Kommunikationskanäle anbieten, bedarf es einer (noch) intensiveren Vorbereitung als bisher. Virtuelle Lernumgebungen müssen ebenfalls erst entwickelt und später gut gepflegt werden. Spätestens an dieser Stelle verschränken sich dann die Ebenen im Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung: Mehr Zeitressourcen verlangen andere Strukturen und Anerkennungssysteme auf der Ebene der Hochschulorganisation.

#### **4 Fazit**

Die Heterogenität der Studierenden an Hochschulen ist ein Thema, das in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen wird. Um der wachsenden Vielfalt nicht nur gerecht zu werden, sondern diese auch produktiv in die Hochschulentwicklung einzubeziehen, müssen Veränderungen auf allen Ebenen der Organisation Hochschule stattfinden. Wird Heterogenität nicht mehr nur als Randbedingung, sondern als *conditio sine qua non* heutiger Hochschulpraxis verstanden und angenommen, dann genügt es nicht, auf der Ebene der Organisation Angebote zu entwickeln, den Mitgliedern einzelner Gruppen bei der Bewältigung des Studiums helfen. Vielmehr ist es notwendig, in einer Push-and-Pull-Strategie sowohl den Nutzen und die Notwendigkeit zu verdeutlichen als auch Perspektiven und Anreize zu schaffen.

Gelingt dies, so können auf der Ebene der Lernumgebung Settings geschaffen werden, in denen Heterogenität nicht nur nicht stört, sondern in denen Vielfalt eine Ressource wird.

Als Dreh- und Angelpunkt erweist sich die Studienprogrammentwicklung: Hier werden Strukturen für diversitätsgerechtes Lehren und Lernen sowie Rahmenbedingungen für ein flexibles, individuelles und zugleich kooperatives Studium geschaffen. Wohl nicht nur für die Umsetzung von Heterogenität erweist sich die Studienprogrammgestaltung als entscheidender Hebel im Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung.

## Literatur

- Bargel, H. & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. London: McGraw-Hill Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brahm, T. (2012). Institutionsweite Hochschulentwicklung. Studienprogrammentwicklung als Beispiel für die Gestaltung von Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (S. 241-256). Paderborn: Eusl.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 99-105.
- Detering, D. (2001). *Ökonomie der Medieninhalte*. Münster: Lit.
- Dobischat, R., Ahlene, E. & Rosendahl, A. (2010). Hochschulen als Lernorte für das Lebens begleitende Lernen? *DIE Report*, 33(3), 22-33.
- Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity* (S. 69-85). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 360-373.
- Fachhochschule Münster (o.J.). *Das Leitbild der Fachhochschule Münster*. Abgerufen von <https://www.fh-muenster.de/hochschule/ueber-uns/leitbild.php>
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L. & Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: an integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123-147.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen* (3), 74-80.
- Hanft, A., Röbbken, H. & Zawacki-Richter, O. (2012). Entgrenzt das Studium! *Einblicke*, 55, 14-19.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity* (S. 11-46). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Horneber, J. & Penz, M. (2014). Anwesenheitspflicht von Studierenden in Lehrveranstaltungen an Hochschulen. *Wissenschaftsrecht*, 47(2), 150-172.
- Humboldt-Universität zu Berlin (2002). *Leitbild*. Abgerufen von <https://www.hu-berlin.de/ueberblick/humboldt-universitaet-zu-berlin/leitbild>.
- Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung [IBS] (2014). *Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten*. Berlin.
- Jansen-Schulz, B., Kortendiek, B. & Poguntke, H. (2011). *Diversity an nordrhein-westfälischen Hochschulen*. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Kampmeier, A. S. & Kraehmer, S. (2014). Inklusion als Chance für Hochschulen und Hochschuldidaktik. *Die Neue Hochschule*, (4), 110-113.
- Kerres, M. & Lahne, M. (2009). Chancen von E-Learning als Beitrag zur Umsetzung einer Lifelong-Learning-Perspektive an Hochschulen. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning* (S. 347-357). Münster: Waxmann.
- Klein, U. (2013). Diversityorientierungen und Hochschulen im Wettbewerb. In *Diversity entdecken* (S. 79-96). Weinheim/Basel: Juventa.
- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. *Das Hochschulwesen*, 61(5), 164-168.
- Knauf, H. (2014). Ressourcen und Barrieren für Inklusion an Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2. Abgerufen von <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/214/215>

- Knauf, H. (2015). Paths to Inclusion. *Das Hochschulwesen*, 63(1), 12–19.
- Kreft, A.-K. & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.) *Hochschule und Diversity* (S. 145-163). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2011). *Verschulung wider Willen*. Abgerufen von [http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan\\_Kuehl/pdf/Working-Paper-5\\_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-5_2011-Verschulung-wider-Willen-110415.pdf)
- Laycock, M. & Stephenson, J. (2013). Learning contracts. In J. Stephenson & M. Laycock (Hrsg.), *Using Learning Contracts in Higher Education* (S. 17-28). Milton Park: Taylor&Francis.
- Leicht-Scholten, C. (2011). Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Öffnung der Hochschule* (S. 47-51). Berlin.
- Lojewski, J. (2012). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule* (S. 279-348). Wiesbaden: VS Verlag
- Middendorff, E. (2007). Lebenssituation Studierender mit Kind. In W. Cornelißen & K. Fox (Hrsg.), *Studieren mit Kind* (S. 33-50). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). *Studieren ohne Abitur 2012*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- OECD. (2014). *Die OECD in Zahlen und Fakten*. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-de>
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2011). Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage der Studierenden in Österreich. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 1-14.
- Platte, A. & Schultz, C.-P. (2011). Inklusive Bildung an der Hochschule – Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte - Integration - Inklusion* (S. 245-251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reinmann, G. (2009). iTunes statt Hörsaal? In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning* (S. 256-267). Münster: Waxmann.
- Reinmann, G. (2012). Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 17-25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rokitte, R. (2012). *Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Schein, E. H. (1988). *Process consultation: Its role in organization development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Spelsberg, K. (2013). *Diversität als Leitmotiv: Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext einer Kunst- und Musikhochschule*. Münster: Waxmann.
- Stein, A.-D. (2011). *Inklusion in der Hochschuldidaktik*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Technische Universität München (o.J.). *Das Leitbild der Technischen Universität München. München*. Abgerufen von <http://www.tum.de/die-tum/die-universitaet/leitbild/>
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64-80.
- Walgenbach, K. (2012). Diversity Education - eine kritische Zwischenbilanz. *Neue Praxis*, 3, 242-254.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren* (HoF-Arbeitsberichte). Halle/Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

- Wolter, A. (2011). *Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland*. Vortrag auf der Tagung „Hochschulen öffnen ....“ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Projekt nexus. Abgerufen von [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Wolter\\_HRK2011.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Wolter_HRK2011.pdf)
- Wolter, A. (2012). Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik*, 1-2, 23–25.



# Wie lernen die change maker? Erfahrungen aus Lehre<sup>n</sup>, dem Bündnis für Hochschullehre

*Antje Mansbrügge*

## 1 Problemstellung und Feldbeobachtungen: Wie werden Entwicklungen in der Lehre angestoßen?

Die Frage nach der Qualität der Hochschullehre und nach Lehrinnovation an deutschen Hochschulen hat in den letzten zehn Jahren eine neue Aufmerksamkeit erlangt und war Gegenstand verschiedener Förderprogramme aus öffentlicher und privater Hand. Aus der „Bologna-Erklärung“ wurde ein erheblicher struktureller Umbau von Studiengängen abgeleitet, die Finanzmittel aus dem „Qualitätspakt Lehre“<sup>1</sup> sowie Förderprogramme von Stiftungen haben lehrbezogene Entwicklungen an den Hochschulen angestoßen. Dieser Beitrag stellt die Akteure der Lehrentwicklung ins Zentrum und fasst sie unter dem Schlagwort „change maker“. Gemeint sind jene Personen an den Hochschulen, die in Führungspositionen bzw. in Multiplikatorenpositionen in den Veränderungsprojekten zu Studium und Lehre aktiv und gestaltend tätig sind. Der Beitrag vertritt zum Einen die Auffassung, dass eine professionelle, auf Erkenntnis- und Erfahrungszuwachs ausgelegte Entwicklung der Hochschullehre nicht nur Strukturmaßnahmen und Fördermittel, sondern den wissenschaftlichen Diskurs und den praktischen Austausch der „communities“ benötigt und konstatiert des Weiteren ein erhebliches Defizit an Angeboten, Anlässen, Finanzmitteln und Institutionen für diesen wichtigen Austausch. Die „change maker“ benötigen Lernräume, um ihre Ideen und ihr Handeln zu reflektieren, um Rat aus verschiedenen Perspektiven einzuholen und ihre Ansätze weiter zu entwickeln. Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> hat ein solches Netzwerk und Weiterbildungsmöglichkeiten zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre exemplarisch etabliert und schafft damit Lernräume für die „change maker“. Der Beitrag leitet den Ansatz von Lehre<sup>n</sup> aus dem bestehenden Feld an Angeboten her, erläutert die Spezifik der Stiftungsperspektive und ihrer

---

1 2011 wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung der „Qualitätspakt Lehre“ mit rund zwei Milliarden Euro bis 2020 aufgelegt. Es wird zwar wettbewerblich agiert, aber mit 186 beteiligten Hochschulen in allen 16 Bundesländern in der ersten Förderrunde wurden die Fördermittel recht breit vergeben. Das Programm wird begleitet mit einer Projektdatenbank, Tagungen und weiteren Veranstaltungen sowie mit Begleitforschung. <http://www.qualitaetspakt-lehre.de>

Arbeitsweise und zeigt schließlich Grenzen sowie weitere Entwicklungsperspektiven auf.

Vorab jedoch ein kleiner Exkurs: Was heißt eigentlich „Lehrqualität“ und „gute Lehre“? Bewegt man sich als interessierte ZuhörerIn auf Veranstaltungen, die Hochschullehre zum Thema haben, gewinnt man den Eindruck, dass viele mit Hochschullehre befasste Menschen sich vor einer Beschreibung, gar Definition, von Lehrqualität scheuen. Die meisten Vorträge und Podiumsgespräche, die ich in den letzten Jahren zum Thema Lehrqualität verfolgen konnte, umsteuerten dieses Thema entweder wortreich und elegant oder bekannten sich dazu, dass Lehrqualität nicht zu messen und zu definieren sei. Diesen Eindruck teile ich mit Ihnen hier zu Beginn, um nachvollziehbar zu machen, warum ich selbst mit meiner einfachen, definitiv sicher mangelhaften Beschreibung von Lehrqualität beginnen möchte: Ich halte den Austausch über das, was wir unter „guter Lehre“ verstehen, für ausgesprochen wichtig und würde mir wünschen, man traute sich mehr davon.

Hochschullehre beschreibe ich als Interaktion, in der die lehrende Person/Hochschule die Verantwortung hat, Lernprozesse für Studierende zu ermöglichen. Die Interaktion wird besser, wenn die verantwortliche Person sie reflektiert, weiter entwickelt und im Kontakt mit dem lernenden Gegenüber steht. Gute Hochschullehre stellt den Rahmen, der befähigt vom Wissenserwerb, über fachliche Konzeptbildung bis hin zu einem praktischen Urteil. Oder anders formuliert: Wenn mir eine Studierende sagen kann: „Ich habe Spaß am Lernen. Ich habe fachliches Fakten- und Methodenwissen. Ich verstehe, wie mein Fach zu seinen Ergebnissen kommt. Die Ergebnisse aus meiner Fachwissenschaft haben für mich *die... und die...* Bedeutung. Für die Gesellschaft, in der ich lebe, nehme ich *das...* aus meinem Fach mit und komme aus *diesen...* fachlichen Gründen zu *jenen...* Beurteilungen“, und wenn ich die gleiche Studierende zudem dabei beobachten kann, wie sie ihr Fachverständnis in einer realen Umgebung einsetzt, dann meine ich: Diese Studierende hat wirklich gute Lehre genossen (oder sie ist einfach eine ausgesprochen talentierte Autodidaktin).

### 1.1 *Quantitative Bedingungen*

In Deutschland nehmen über 57% eines Jahrgangs ein Studium auf, der weit überwiegende Anteil der Hochschulabsolventen/-innen verbleibt nicht in der Forschung, sondern gestaltet in verschiedensten anderen Berufen unsere Gesellschaft von morgen. Das macht die Hochschullehre zum Nukleus für eine Stabübergabe an die nächste Generation.

Schauen wir uns das Förderfeld zur Hochschullehre und die hochschulpolitischen Rahmenbedingungen näher an: Zunächst kann man sich wundern, dass Stiftungen hier aktiv sind, denn Lehrqualität ist ein großes Thema, zu groß für Stiftungen und kleine zivilgesellschaftliche Akteure, könnte man meinen, wenn man sich allein auf die Zahlen bezieht. Ein Blick auf die Hochschulfinanzen zeigt, dass die Drittmiteleinahmen der Hochschulen von Stiftungen 2012 lediglich 6% der gesamten Drittmittel (Statistisches Bundesamt, 6/2014, S. 27)<sup>2</sup> ausmachten und hier ist noch nicht in Förderung von Lehre oder Forschung differenziert, überwiegend sind Stiftungen in der Forschungsförderung aktiv. Auch der quantitative Blick auf die betroffenen Zielgruppen ermutigt kaum zu einer Stiftungsinitiative. In der Hochschullehre stehen rund drei Millionen erwachsene Menschen mit einem erheblichen Faktor an Zeit in Interaktion miteinander. Näher ausdifferenziert war Lehren und Lernen im Wintersemester 2013/14 die Hauptbeschäftigung von 2,6 Millionen Studierenden und 360.000 Lehrenden<sup>3</sup> (Statistisches Bundesamt 9/2014), sowie von den statistisch bisher nicht erfassten x Personen, die in den Hochschulleitungen, Stabstellen und in der Zwischensphäre aus Verwaltung und Wissenschaft mit Lehrentwicklung, Qualitätsmanagement und administrativer Begleitung der Lehre befasst sind. Unter quantitativen Gesichtspunkten ist das Engagement von Stiftungen für die Verbesserung der Hochschullehre also ein Nischenthema. Festzuhalten bleibt auch: Lehre ist, im Unterschied zur Forschung, nie gleichermaßen über Drittmittel bzw. wettbewerbliche Mittel zu regulieren, sondern die Hochschullehre braucht ein hohes Maß an Sicherheit, d. h. eine ausreichende, verlässliche und langfristige Grundfinanzierung. Die Zahlen erinnern uns daran, dass dem Stiftungssektor in seinem Förderhandeln eine gewisse Bescheidenheit gut steht und wenn wir von Wirkungen sprechen, dann sind sie am besten als homöopathische beschrieben. Zugleich – und das können Stiftungen aufgrund ihres unabhängigen und risikobereiten Einsatzes sowie ihres hohen Engagements mit gewissem Selbstbewusstsein sagen – entstehen in den Programmen beispielhafte Modelle und Förderansätze, von denen wir lernen können, wie man über das Prinzip projektbezogener Mittelvergabe hinaus, lehrbezogene Hochschulentwicklung gestalten kann. Die Arbeit von Stiftungen ist geprägt von einem Vertrauen in das Gelingen von Gestaltungsprozessen, in denen nicht allein das Finanzvolumen wirkungsvoll ist, was zu einer Vielfalt von Stiftungsengagement für die Hochschulen führt. Es wird sich jedoch immer um einen überschaubaren und befristeten Mitteleinsatz han-

---

2 Zur Förderungen aus der Wirtschaft siehe: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Hochschul-Barometer 2013.

3 Dazu gehört das haupt- und nebenberufliche wissenschaftliche Personal, d. h.: Professoren/-innen, Dozierende, Assistierende, wissenschaftliche Mitarbeitende, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Gastprofessuren, Lehrbeauftragte.

deln, der vor der konkreten Ausgestaltung einer Förderung sehr genau reflektieren sollte, ob die Maßnahme tatsächlich Entwicklungspotenziale einer Person, Hochschule, Forschungsfrage stärkt oder nur ein zusätzliches Ornament im System beiträgt, das mehr Energie absorbiert als es erzeugt.

### 1.2 Drittmittelinitiativen zur Lehrentwicklung

Für die Hochschullehre haben sich Stiftungen und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft über die klassische Stiftungsprofessur und diverse andere Förderformen hinaus in den letzten Jahren mit den folgenden Programmen engagiert:

<b>Titel und Träger</b>	<b>Zeitraum</b>	<b>Volumen</b>	<b>Förderform</b>	<b>Interventionsform</b>
<b>Exzellenz in der Lehre</b> Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Kultusministerkonferenz	2010-12	10 Mio	institutionelle Förderung	Auszeichnung und Fördermittel an 4 Fachhochschulen und 6 Universitäten. Einrichtung von Qualitätszirkeln, Publikation der Charta guter Lehre
<b>Bologna - Zukunft der Lehre</b> von Stiftung Mercator und Volkswagen-Stiftung	2010-13	10 Mio	curriculare Förderung	Förderung von 6 Studiengängen und 3 Fachzentren sowie Konferenzen
<b>Lehre<sup>n</sup> - Impuls zur wissenschaftliche Lehre</b> Alfred Toepfer Stiftung, Nordmetall-Stiftung, Universität Hamburg	2010	200.000	Personenförderung	Weiterbildung und Netzwerk

<b>Titel und Träger</b>	<b>Zeitraum</b>	<b>Volumen</b>	<b>Förderform</b>	<b>Interventionsform</b>
<b>Fellowships zur Innovation in der Hochschullehre</b> Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Joachim Herz Stiftung, Baden-Württemberg-Stiftung	2011 ff.	insgesamt 3,9 Mio	Personenförderung	15 Fellowships/Jahr, Fellowtreffen und Lehr-/Lernkonferenz; zusätzlich Begleitforschung
<b>Innovationen in der Lehre: die internationale Dimension der Lehre erfolgreich stärken</b> Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und dem DAAD	2011	250.000	Projektförderung	Projektförderung mit internationalem Austausch
<b>Lehre<sup>n</sup> - Das Bündnis für Hochschullehre</b> Alfred Toepfer Stiftung, Joachim Herz Stiftung, Nordmetall-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, VolkswagenStiftung	2012-16	2 Mio	Personenförderung	Weiterbildung, Netzwerk, Konferenzen, Internationaler Austausch: Reisestipendien und Lecturer

Tabelle 1: *Initiativen zur Lehrentwicklung.*

### 1.3 Umfeld Hochschuldidaktik und Fachdidaktiken

Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> etablierte sich in einem Feld, das seitens der Hochschulen mit Zentren und Arbeitsstellen für hochschuldidaktische Lehrentwicklung ausgestattet ist. Lehrende erhalten an vielen Hochschulstandorten qualifizierte Weiterbildungs- und Serviceangebote, um ihre Lehre zu reflektieren, was insbesondere vom wissenschaftlichen Nachwuchs wahrgenommen wird und langfristig die Professionalisierung in der Lehrqualifikation unterstützt. Die lehramt-nahen Fächer haben seit Jahrzehnten kundige Fachdidaktiken hervorgebracht. Die Hoch-

schullehre wird neben den Lehrenden und Forschenden von einem wachsenden sich zunehmend professionalisierenden Personal für konzeptionelle, organisatorische und qualitätsbezogene Fragen des Lehrmanagements verantwortet (Schneijderberg et al., 2013). Die Hochschul- und die Fachdidaktiken sowie die Hochschulprofessionellen (ebd.) kennen sich bestens mit Lernprozessen aus und sind idealerweise methodisch auf dem neuesten Stand. Damit sind sie die natürlichen Partner für lehrbezogene Entwicklungsprozesse an den Hochschulen und vertreten idealtypisch die Hochschule als lernende Institution. Gemessen an o. g. genannten Zahlen der in der Lehre involvierten Personen bleiben die Qualifizierungsangebote und ihre Relevanz in Berufungsverfahren und in den Karriereverläufen jedoch überschaubar. Das Leitbild der Hochschullehre scheint weiterhin eher vom Autodidakt als vom Hochschul- und Fachdidakt geprägt zu sein.

Zugleich haben die Hochschul- und die Fachdidaktiken mit dem eigenen Spannungsverhältnis zu kämpfen. Auch stehen sie mehr als andere Disziplinen in dem Dilemma, dass sich ihre Glaubwürdigkeit an ihrer Praxis misst, d. h. jede öffentliche Situation wird zum praktischen Lackmустest für die theoretisch vertretenen Thesen. Von den Didaktikern verlangt man nicht nur, dass sie fundiert und klug zur Hochschuldidaktik forschen und reden, wie das bei jeder anderen Disziplin auch der Fall ist, zugleich verlangt man, dass sie all die Prinzipien verkörpern. Zudem erzeugen die fachlich unklaren wissenschaftlichen Karrierewege insbesondere für Personen aus der Hochschuldidaktik eine nicht einfache Ausgangskonstellation für konkrete Positionierungen im Wissenschaftssystem.

Es existieren verschiedenste fach- und berufsgruppenbezogene Verbände und Netzwerke in diesem Feld. Entwicklungsprozesse scheitern jedoch allzu oft an Personen und ihren Positions- oder rollenbedingten Perspektiven. Kommunikation und ein wertschätzender Umgang mit den unterschiedlichen Zugängen, sind ein Schlüssel sein zur Tür des Wandels. Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> führt die verschiedenen Berufs- und Fachgruppen in den Austausch und in die Zusammenarbeit.

#### *1.4 Hochschulpolitisches Umfeld*

Die hochschulpolitische Situation war in den letzten fünfzehn Jahren geprägt von der Umstellung der Studienzyklen in Bachelor und Master bei einem europäisch vergleichbaren Bewertungsrahmen. Jede Hochschule hatte ihre Studiengänge umzubauen, anzupassen, in Module zu gliedern, auf Kompetenzen zu orientieren, Leistungen in transferierbare Bewertungsskalen einzupassen. All dies musste entsprechend begutachtet werden, um das Sigel der Akkreditierungsagenturen zu erhalten. Das ist nicht wenig bei einem zumeist kostenneutral geplanten Ver-

änderungsprozess, der in erheblichem Maße Zeit gebunden und von den primären Aufgaben, der Forschung und der Lehre, abgezogen hat. Es ist zumal nicht wenig für Institutionen mit komplexen Gremien- und Entscheidungsstrukturen, mit einem gewissen Beharrungsvermögen und mit einer hohen Quote an unabhängigen Köpfen. Strukturell begleitet wurden die Hochschulen in Deutschland bei der Europäischen Studienreform nur durch verschiedene Projekte der Hochschulrektorenkonferenz, finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Kompetenzzentrum Bologna“ (2005-07), „Bologna Zentrum“ (2007-10), „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ (2010-14) und bis heute mit „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (2014-18).

Für die meisten Beschäftigten im Wissenschaftssystem ist diese „Bologna-Reform“ wohl die größte strukturelle Reform, die man innerhalb eines Berufslebens mitzugestalten hatte und noch hat. Mit ihr gelangte die Hochschullehre zu neuer Aufmerksamkeit, wenn man die Umgestaltung in seinen Gestaltungsmöglichkeiten ernst nahm. Besonders 2009 war die hochschulpolitische Situation bestimmt von erheblichen Studierendenstreiks und den Forderungen der Studierenden nach besseren Lernbedingungen. Die finanzielle Situation der Hochschullehre ist in den letzten Jahren neben dem Ringen der Hochschulen um eine höhere Grundausstattung, zu der sich der Wissenschaftsrat 2008 geäußert hatte,<sup>4</sup> geprägt durch die Finanzierung zusätzlicher Studienplätze im Rahmen des „Hochschulpaktes“ von Bund und Ländern. Bezogen auf eine finanzielle Ausstattung und zugleich sichtbare Repräsentanz der lehrbezogenen Entwicklungen im Hochschulsystem waren die Überlegungen zu einer möglichen „Akademie für die Lehre“ relevant. Im Mai 2010 bei der „nationalen Bologna-Konferenz“ von der damaligen Bundesbildungsministerin Schavan öffentlich angekündigt und hinter den Kulissen bald relativ weit fortgeschritten, wurde eine hochschulpolitische Initiative zur Gründung einer „Akademie“ oder eines „Forums“ für die Lehre vorangetrieben, die von unterschiedlichen inhaltlichen Ansätzen geprägt war, teilweise nach britischem Vorbild der Higher Education Academy und seinen Subject Centres und in Ergänzung der etablierten Orte der Forschungsförderung (wie etwa die DFG) ein auch finanziell ausgestattetes Zentrum zur Förderung der Lehre hätte einrichten wollen. Im Frühjahr 2011 erteilte die Bundesbildungsministerin Schavan dem Vorhaben eine Absage.

Dies war der Moment, in dem sich das Bündnis für die Hochschullehre entwickelte, getragen von der Auffassung, dass es Orte für den Austausch zur

---

4 Der Wissenschaftsrat hatte sich mit seinen „Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre“ mit Mindestanforderung an finanzieller Ausstattung von 1,1 Mrd. nachdrücklich für eine systematische Verbesserung der Hochschullehre eingesetzt. Berlin, 04.07.2008.

Lehre braucht. Für einen langfristigen Kulturwandel, der die Lehre als Kernaufgabe der Hochschulen ernst nimmt, ist neben der grundlegenden Ausstattung der Hochschullehre auch die strukturelle Sichtbarkeit der Lehre wichtig. Dazu gehören renommierte Austauschorte, wissenschaftliche Foren und Publikationsformen; nur mit ihnen kann sich die Lehrqualifikation auch als ein Motor für Karrierewege entwickeln.

## 2 Lehre<sup>n</sup> – Das Bündnis für Hochschullehre

Aus der Beschreibung des Feldes wird deutlich, dass seit Jahren und in erheblichem Umfang lehrbezogene Veränderungsprozesse an den Hochschulen gestaltet werden. Im Stadion der vielfältigen Wahrnehmungen sind zwei Stimmlager recht dominant hörbar: Mit Postern, Filmen, Flyern, Magazinen werden in der Fankurve glänzende Studiengänge präsentiert, während die schimpfenden Reformverächter in der anderen Kurve wettern. Angesichts der Dimensionen der Umgestaltung sind die Anlässe, Plattformen und Angebote für einen Erfahrungsaustausch sehr überschaubar, zumeist sind die Formate kurzzeitig (ein- bis zweitägig), auf Präsentationsformen und best practice konzentriert, sie richten sich eher an große Teilnehmendenzahlen mit offenem Teilnahmezugang. Das ist alles gut und richtig, aber hinterlässt doch eine gravierende Lücke. Es fehlen dauerhafte Austauschzyklen besonders engagierter Akteure/-innen in Multiplikatoren- und Führungsfunktionen, die an den Herausforderungen arbeiten, voneinander lernen, ihre Ansätze weiterentwickeln, sie dauerhaft in der Hochschule verankern und Transfermöglichkeiten finden. Dies wird meines Erachtens sogar dringender, seit durch die Fördermittel aus dem „Qualitätspakt Lehre“ weitere Reformansätze an den Hochschulen begonnen und mit zusätzlichem Personal versehen wurden.

Das Bündnis für Hochschullehre hat sich für die Programmdauer von 2012 bis 2016 mit den Kooperationspartnern Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., Nordmetall-Stiftung, Joachim Herz Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, VolkswagenStiftung gegründet, um einen fundierten Austausch- und Entwicklungsraum für herausragende Akteure/-innen der Hochschullehre zu etablieren und langfristig an der Verbesserung der Lehrqualität mitzuwirken. Die Programme vom Bündnis Lehre<sup>n</sup> konnten auf dem Pilotprogramm „Lehre<sup>n</sup> – Impuls zur wissenschaftlichen Lehre“<sup>5</sup> (Wildt, 2010) aus dem Jahr 2010 sowie auf den Erfahrungen der Förderprogramme der beteiligten Kooperationspartner

---

5 Das Pilotprogramm wurde umgesetzt von der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S in Kooperation mit der Nordmetall-Stiftung und der Universität Hamburg, mit finanzieller Förderung durch die die Stiftung Mercator und die VolkswagenStiftung im Rahmen des Programms „Bologna - Zukunft der Lehre“.



aufbauen und gezielt eine weiterhin bestehende Bedarfslücke adressieren: Die Programme vom Bündnis Lehre<sup>n</sup> richten sich an ausgewählte Führungskräfte und Multiplikatoren/-innen aus der Lehre, der Hochschulleitung, der Didaktik und dem Management, die effektive Lehrformen entwickeln und Veränderungsprozesse initiieren. Auch Studierende werden gezielt miteinbezogen.

## 2.1 Mit fünf Programmen sorgt Lehre<sup>n</sup> für Austausch und Entwicklung

- *Strategisch - Das Lehre<sup>n</sup> Jahresprogramm*  
Im „Lehre<sup>n</sup> Jahresprogramm für Führungskräfte in der Wissenschaft und im akademischen Management“ arbeiten Personen aus den Hochschulleitungen, der Lehre sowie der Hochschuldidaktik und dem Hochschulmanagement zusammen. Das Lehre<sup>n</sup> Jahresprogramm wurde in der Laufzeit 2012-16 drei Mal öffentlich ausgeschrieben. 32 Personen werden für einen Programmjahrgang ausgewählt, jeweils ein Drittel aus der Akteursgruppe Leitung, Lehre, Management/Didaktik; bei einer Bewerber-Auswahl-Relation von 3:1 bzw. 4:1.
- *Fachlich – Das Lehre<sup>n</sup> Kolleg*  
Das „Lehre<sup>n</sup> Kolleg für den Transfer von Studienreformprojekten“ konzentriert sich auf exemplarische Herausforderungen in studierendenstarken Fächern und entwickelt fachbezogene Problemlösungen. Das Lehre<sup>n</sup> Kolleg wurde 2012-16 zwei Mal öffentlich ausgeschrieben, erster Themenschwerpunkt 2013 war die Mathematik in der Ingenieurausbildung, das zweite Kolleg 2015 widmet sich den Sprach-, Literatur- und Geschichtswissenschaften. Das Programm richtet sich an Projektteams, fünf bis sechs Teams wurden jeweils in das Kolleg aufgenommen, bei einer Bewerber-Auswahl-Relation von 4:1.
- *Motivierend – Die Lehre<sup>n</sup> Sommerakademien*  
Beim Start in die erste oder in eine neue Professur ist es eine besondere Herausforderung, ein anspruchsvolles Lehrangebot zu entwickeln und Lernprozesse zu gestalten. Die „Lehre<sup>n</sup> Sommerakademien für neu berufene Professorinnen und Professoren“ geben Impulse für die Lehre. Sie werden jährlich zwei Mal über die Präsidien der Universitäten des Nordverbundes sowie der norddeutschen Fachhochschulen ausgeschrieben, Interessierte können sich ohne Auswahlverfahren anmelden. Bereits seit 2006 nehmen jährlich 30-40 Professorinnen und Professoren aus unterschiedlichen Fächern an den Sommerakademien teil.

- *International - Die Lehre<sup>n</sup> Lecturer und Reisestipendien*  
Mit den „Lehre<sup>n</sup> Lecturer- und Reisestipendien für internationale Impulse“ können Mitglieder aus dem Netzwerk lehrbezogene Weiterbildungsreisen beantragen und internationale Gäste und Impulsgeber einladen. Die jährlichen Ausschreibungen richten sich nur an die Programmteilnehmer vom „Bündnis Lehre<sup>n</sup>“, „Exzellenz in der Lehre“, „Fellowship zur Innovation in der Lehre“, „Bologna – Zukunft der Lehre“, ausgewählt wurde mit einer Bewilligungsrelation von 1:3 bzw. 1:2.
- *Vernetzt - Die Lehre<sup>n</sup> Community of Practice*  
Die „Lehre<sup>n</sup> Community of Practice“ fasst alle Programmteilnehmenden im Lehre<sup>n</sup> Netzwerk zusammen. Es ermöglicht allen Mitgliedern mit regelmäßigen Workshops, Weiterbildungen, Netzwerkkonferenzen und mit der Unterstützung kooperativer Initiativen einen dauerhaften Austausch und fördert den kontinuierlichen Wissens- und Erfahrungstransfer. 170 Personen gehören direkt zu dem Netzwerk, das sich über die Auswahlverfahren der Programme zusammensetzt. Zahlreiche weitere Personen sind über die offenen Angebote und über den Austausch auf den Lehre<sup>n</sup>-Tagungen assoziiert.

Je nach Prämissen und Geldbeutel kann man auf unterschiedliche Arten die Qualität der Lehre befördern. Derzeit sind die wettbewerblich agierenden Herangehensweisen und die empirisch-statistischen Untersuchungsformen dominant. Die Programme des Bündnisses Lehre<sup>n</sup> agieren wettbewerblich nur in der Auswahl-situation, kombinieren dann den sonst auch für Wettbewerbe und Preise üblichen Auszeichnungsmoment mit der Netzwerkbildung und der personenbezogenen Förderung. Die Lehre<sup>n</sup>-Programme richten sich an Akteure der Lehrentwicklung, an die „change maker“, d. h. Personen in Führungspositionen bzw. in Multiplikatorenpositionen an Hochschulen, die in Veränderungsprojekten zu Studium und Lehre besonders engagiert sind. Die Programme richten sich an Universitäten und Fachhochschulen und beziehen gezielt die verschiedenen Statusgruppen ein, die an den Hochschulen mit den Rahmenbedingungen, der konkreten Umsetzung, der Organisation und Entwicklung von Lehre befasst sind. Es wird sowohl fachübergreifend als auch in Fachgruppen gearbeitet.

Wir stellen das Lernen im Netzwerk in den Vordergrund. Neben den inhaltlichen Impulsen sind für den Arbeitsprozess folgende Aspekte leitend: Erstens arbeiten wir mit einem ausgewählten Personenkreis in vertraulichem Rahmen an echten, d. h. aus dem aktuellen Arbeitsumfeld stammenden, Herausforderungen der Teilnehmer/-innen. Zweitens ermöglichen wir den Teilnehmenden, aus ihrem gewohnten Rahmen herauszutreten, sich multiperspektivisch von Kollegen/-innen beraten zu lassen und Handlungssituationen auch konkret zu üben und zu

simulieren. Drittens sind mit den Lehre<sup>n</sup>-Programmen ganz bewusst keine oder nur geringe Fördermittel verknüpft, wodurch schon in der Programmausschreibung nicht die potenzielle Drittmittelakquise, sondern andere Motivationsfaktoren zur Bewerbung und Teilnahme adressiert werden. Alle diese Elemente unterstützen die Verbindlichkeit und Eigentümerschaft und somit auch das Lernen innerhalb des Netzwerkes.

## 2.2 *Beirat und Begleitforschung*

Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> wurde in der Programmkonzeption durch einen wissenschaftlich und hochschulpolitisch erfahrenen Beirat beraten.<sup>6</sup> Die Beiratsmitglieder sind in der Entwicklung der Programme, in den Auswahlverfahren, als Impulsgeber und als Berater/in für die Programmteilnehmenden aktiv in den Programmen von Lehre<sup>n</sup> beteiligt.

Das Jahresprogramm und das Kolleg werden durch Begleitforschung untersucht und beraten vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.<sup>7</sup>

Für die Veranstalter des Bündnisses Lehre<sup>n</sup> besteht ein Entwicklungs- und Erkenntnisinteresse auf drei Ebenen: Erstens erprobt das Bündnis Lehre<sup>n</sup> innovative Programmformate für die Lehrentwicklung, möchte diese mit Beratung der Begleitforschung optimieren und als Arbeitsmodelle verfügbar machen. Zweitens möchten wir mehr darüber erfahren, welche Programmformate und welche Arbeitsweisen eines Netzwerkes die Akteure/-innen der Lehrentwicklung in ihren konkreten Projekten an den Hochschulen langfristig unterstützen. Drittens verfolgt das Bündnis Lehre<sup>n</sup> parallel einen überfachlichen Ansatz, der organisationalen Wandel in den Vordergrund stellt (Jahresprogramm) sowie einen disziplinärfachlichen Ansatz (Kolleg), der an konkreten Problemstellungen der fachbezogenen Studiengestaltung arbeitet. Damit beteiligt sich Lehre<sup>n</sup> an einem Fachdiskurs und versucht entgegen einer antagonistischen Herangehensweise, einzelne

---

6 Der erste Lehren Impuls 2010 und das Jahresprogramm 2012 im Bündnis Lehren wurde insbesondere mit Johannes Wildt und Ludwig Huber entwickelt. Johannes Wildt war bis 2013 für einzelne Workshops und die Kontinuität des Jahresprogramms verantwortlich bevor er in den Beirat wechselte. Das Lehren Kolleg wurde mit Wilfried Müller entwickelt, der weiterhin Mentor des Kollegs ist. Zum Beirat Lehren gehören: Prof. Dr. Karin Donhauser, Prof. Dr. Ludwig Huber, Prof. Dr. Ute von Lojewski, Prof. Dr. Wilfried Müller, Prof. Dr. Martina Roes, Prof. Dr. Albrecht Wagner, Prof. Dr. Johannes Wildt. [www.lehrehochn.de/das-buendnis/beirat](http://www.lehrehochn.de/das-buendnis/beirat)

7 Umgesetzt wird die Begleitforschung vom Herausgeberteam dieses Bandes Brahm, Jenert UND & Euler, Projektleitung und Beratung von Lehre<sup>n</sup> durch Dr. Tobias Jenert.

Wirkungselemente herauszuarbeiten, um sie besser miteinander kombinieren zu können.

Die Begleitforschung bearbeitet diese Themen in der Laufzeit 2012-16. Kompetenzerwerb, Transfer und Ergebnisse der beiden Lehre<sup>n</sup>-Programme werden mit qualitativen und quantitativen Methoden untersucht, die Entwicklung der Kolleg-Projekte wird zudem an den sechs Hochschulstandorten verfolgt. Die möglichen Wirkungen des Netzwerks auf die Lehrentwicklungsaktivitäten der Programmteilnehmenden werden mit einer Netzwerkanalyse erhoben. Zugleich fungiert die Begleitforschung als „formativer Feedbackgeber“; die Programmformate konnten durch die Zwischenergebnisse und Beratung der Begleitforschung kontinuierlich weiterentwickelt werden (Jenert & Brahm 2013, Jenert 2013). Das Lehre<sup>n</sup> Jahresprogramm beispielsweise hat neben den didaktisch-methodischen Themen seine Ausrichtung auf strategisch-organisationsbezogene Themen weiter entwickelt; im Lehre<sup>n</sup> Kolleg konnte nach der Auswertung des ersten Jahrgangs ein differenziertes Transferverständnis gewonnen werden und die Begleitforschung hat als weitere Arbeitsbasis ein Transfermodell entwickelt.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse aus der Begleitforschung werden 2016 öffentlich gemacht.

### **3 Worauf kommt es an bei den Programmen für die change maker?**

Lernen in Führungspositionen ist keine Selbstverständlichkeit. Der Politikwissenschaftler K.W. Deutsch spitzte es auf den beunruhigenden Satz zu: „Macht ist die Möglichkeit, nicht lernen zu müssen“. In der Tat braucht es offenbar die persönliche Bereitschaft, lernen zu wollen, ganz besonders, wenn die berufliche Rolle oder das Berufsumfeld es nicht zwingend erfordern. Auch das Lernen in Führungspositionen<sup>8</sup> an Hochschulen oder in der Professur ist keine Selbstverständlichkeit. Erschwerend hinzu kommt, dass sich die ausgeprägte Kultur der Reflexion an den Hochschulen in erster Linie auf die jeweiligen Wis-

---

8 Der Begriff der „Führungsposition“ kommt aus der Unternehmenswelt und bezieht sich in der Regel auf Personen mit Personal- und Sachverantwortung, die Einfluss auf wichtige Unternehmensbereiche haben. Im Bereich der Hochschulverwaltung und -leitung kann man ebenfalls von Führungspositionen sprechen, eine Übertragung auf die akademische Welt hingegen führt häufig zu Widerspruch und ist an vielen Stellen nicht passend. Mit der Professur sind Verantwortungsbereiche verknüpft, die Führungspositionen ähneln (z. B. Leitungsaufgaben in der akademischen Selbstverwaltung, in akademischen Einrichtungen) sich zugleich durch den grundlegenden Charakter der Wissenschaftsfreiheit unterscheiden und in der Hochschullehre eine weitere – nämlich Bildungs- Aufgabe innehaben. Zugleich können an Hochschulen einflussreiche Führungsrollen für Personen oder Personengruppen entstehen, die formal nicht Sachverantwortung ausgestattet sind (man bedenke beispielsweise die oben angeführten Studierendenproteste).

senschaftsgegenstände bezieht, nicht aber auf die Interaktion in der Führungsaufgabe oder in der Rolle als Professor/-in (bezogen auf Handlungsmuster, Kommunikationsverhalten, Lehre). Eine professionelle Begleitung beim Übergang in Führungspositionen ist an den Hochschulen an einzelnen Standorten zu finden, jedoch insgesamt kein üblicher Standard. Die Professionalisierung in der Professur bezieht sich überwiegend auf die wissenschaftliche Forschungstätigkeit, da dieser Qualifikationsstrang die Karrierewege maßgeblich bestimmt. Alle anderen Aufgaben werden für Professoren/-innen sowie für Personen in Führungspositionen nicht systematisch als Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten und Lernprozesse werden in der Regel nicht explizit adressiert. Es ist also davon auszugehen, dass Hochschulangehörige überwiegend autodidaktisch und „on the job“ lernen. Das gilt in der Lernpsychologie als hervorragende Lernsituation und kann vielleicht in den Hochschulprofessionen auch besonders gut gelingen, denn forschen, lehren, lernen gehört zur Selbstbeschreibung der Profession und zum Berufs- und Institutionsethos. Aber auch diese Lernsituationen stehen in Konkurrenz mit parallelen Anforderungen bei knappen zeitlichen Ressourcen. Die Weiterentwicklung von Lehrangeboten und das Engagement in lehrbezogenen Veränderungsprozessen erfordern ein zeitliches und inhaltliches Engagement über die regulären Aufgaben hinaus. Auch wenn forschen, lehren, lernen das Kerngeschäft von Hochschulangehörigen ist, kann man davon ausgehen, dass die „change maker“ Lernräume für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre brauchen, um ihre Ideen und ihr Handeln zu reflektieren, um Rat aus verschiedenen Perspektiven einholen und ihre Ansätze weiterentwickeln zu können. Lehre<sup>n</sup> hat ein Netzwerk und Weiterbildungsmöglichkeiten etabliert und schafft diese wichtigen Lernräume.

Die Programme von Lehre<sup>n</sup> gehen davon aus, dass die Kombination aus neuen Konstellationen (von Personen, Perspektiven und Ansätzen) und ein langfristig angelegter, auf Vertraulichkeit basierender Interaktionsraum Grundbedingungen sind, um die engagierten Akteure in der Lehrentwicklung erfolgreich zu begleiten und zu unterstützen. Das klingt simpel und eine *erfahrungsbasierte* Verschriftlichung der wesentlichen Programmaspekte erscheint geradezu schnulzig, weil sie sich auf vermeintlich Selbstverständliches beziehen. Nach meinem Eindruck ist es jedoch alles andere als trivial, im Wissenschaftssystem neue Konstellationen zu etablieren, die sich mit Herausforderungen in der Hochschullehre befassen und in vertrauensvollem, dauerhaftem Austausch über Lehrentwicklung stehen, denn sie betreffen sehr grundlegend die üblichen Arbeitsweisen, Anreizmuster und Karrierewege. Zudem erfordern sie eine kleinteilige, zielgruppenorientierte Organisation, was sie für überschaubare Arbeitszusammenhänge praktikabel, aber in den eigentlich nötigen Größenordnungen (siehe die Zahlen zum Beginn) nur schwer skalierbar macht.

In der Entwicklung der Lehre<sup>n</sup> Programme und in der Leitung des Bündnisses Lehre<sup>n</sup> sind mir folgende fünf Prinzipien immer besonders wichtig gewesen:

▪ *Neue Konstellationen schaffen und Verbindungen herstellen*

Veränderungen gedeihen nicht, indem wir mehr vom Gleichen tun. Wenn wir uns erfolgreich in einem System bewegen möchten, erfordert dies jedoch Anpassung. Die Systemanforderung ist zumeist, mehr vom Gleichen zu tun. Das ist ein schwieriges Dilemma gerade für den Wissenschaftsbetrieb und auch für wissenschaftsfördernde Institutionen wie beispielsweise Stiftungen.

Ideen und Veränderungen entwickeln sich in langen Phasen von vager Ahnung, von Versuchen, Erprobungen und Beobachtungen. Es braucht Zeit und es braucht im richtigen Moment das passende weitere Puzzlestück für das veränderte Gesamtbild, also wieder Zeit und Austausch und Gespräch. Gerade wenn man den Anspruch hat, Veränderungsprozesse zu begleiten, ist es wichtig den Programmteilnehmenden Perspektiven auf ihr Tun zu bieten, die vom Gewohnten abweichen. Allemaal produktiv ist es für Lernprozesse. Zwar nehmen wir täglich eine Vielzahl von neuen Informationen auf, erweitern und verarbeiten unser Wissen. Unseren Interpretationsrahmen reflektieren wir aber erst, wenn wir mit erheblichen Dissonanzen konfrontiert sind, sei es durch eine fordernde Perspektive des Gegenübers, durch besondere Herausforderungen oder gar eigenes Scheitern oder durch andere unbequeme Situationen, in denen wir unserer Komfortzone verlassen müssen. Um solche anregenden Konstellationen zu schaffen gilt dem Setting, den Arbeitsformen und der Inszenierung eine besondere Aufmerksamkeit.

▪ *Auf den Einzelnen im konkreten Arbeitsumfeld kommt es an*

Der genauere Blick auf den/die Einzelne/-n und sein/ihr Arbeitsumfeld ist das belebende Element bei all der Reformprosa und Kommunikationslogik um die Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. Die aufgelegten Förderprogramme werden interessant im Konkreten, wenn die Konzepte in Arbeitsweisen und Aufgaben herunterdekliniert werden, denn hier haben wir es immer mit Personen zu tun, die die Strukturen, die Strategien und die Kultur mitgestalten. Die Aufmerksamkeit für den Einzelnen und das konkrete Arbeitsumfeld ist leitend für Lehre<sup>n</sup>, in der Auswahl, im Programmverlauf, im Netzwerk. Schon in der Auswahl achten wir auf die möglichen Beiträge der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den Arbeits- und gegenseitigen Beratungsprozess. Wir beziehen die charakteristischen Elemente aus dem Umfeld der Einzelnen ein; mit dem Teilnehmerkreis gemeinsam wird eine Übersicht über die Kompetenzen und Perspektiven in

der Gruppe erarbeitet. Besonders im Jahresprogramm von Lehre<sup>n</sup> wird durch die Dreigliederung der Akteursgruppen (Hochschullehrende, -leitung, -didaktik/-management) eine anregende und für die kollegiale Beratung besonders produktive Personenkonstellation erreicht.

- *Vertraulicher Interaktionsraum für die Arbeit im Prozess*

Wichtig ist uns ein Arbeitsklima, in dem man die eigene Arbeit im Prozess zur Diskussion stellen kann. Auch dies ist ein Grundelement für den wissenschaftlichen Diskurs, bezogen auf Forschungsthemen kann man sich durch die Zugehörigkeit zu entsprechenden Arbeitsgruppen viel Reputation erarbeiten. Wo sind die vergleichbaren renommierten Zirkel und Arbeitskreise, in denen sich lehrbezogene Entwicklungen und Arbeiten der Diskussion stellen?

Die Arbeit im Prozess mit all seinen Herausforderungen, mit den örtlichen und personalen Gegebenheiten, mit dem eigenen tastenden Vorgehen, mit Versuch und Irrtum, auch mit den eigenen Unzulänglichkeiten zu exponieren und zu diskutieren, das ist nur in Gruppen mit einer ausgewählten, beständigen und verbindlichen Teilnehmendenzusammensetzung zu etablieren. Dazu gehört auch, dass die formalen Hierarchien in den Hintergrund treten und ein Austausch „auf Augenhöhe“ erreicht wird. Dies wird möglich, weil man sich auf einem anderen als dem eigenen „Spielfeld“ trifft, es wird ein gemeinsamer Grund etabliert. Im Jahresprogramm wird jeweils nur eine Person pro Hochschule in der Gruppe aufgenommen, die sich somit außerhalb ihres Hochschulkontextes bewegen kann. Das mit Teams und einer Fachgruppe arbeitende Kolleg etabliert entsprechende Arbeitsweisen. Manchmal arbeiten wir mit den vorhandenen Hierarchierollen und inszenieren sie für Lernsituationen, aber für den Gruppenprozess sind wir bemüht, sie in den Hintergrund treten zu lassen. Alle Teilnehmenden stehen hinter den Grundregeln der Vertraulichkeit (chatham house rules) und können somit Feedback und Perspektiven auf ihr Handeln und ihre Ansätze erhalten.

- *Eigentümerschaft im Netzwerk*

Das Bündnis Lehre<sup>n</sup> ermutigt Personen, die sich mit Ausdauer und Beharrlichkeit für Lehrentwicklung einsetzen, obwohl dieser Einsatz in der Regel an den Hochschulen nicht mit hoher Reputation verknüpft wird. Bereits im Programmverlauf bildet das eigene Anliegen, das eigene Projekt jeweils den roten Faden durch die Programme. Im Jahresprogramm und ihm Kolleg ist es wesentliches Element schon in den Auswahlverfahren. (Auch die Sommerakademien stellen die konkrete Planung der eigenen Lehrveranstaltung ins Zentrum.) Dadurch erreichen wir ein hohes Maß an Eigentümerschaft bereits in den Programmen, weitere Elemente der Selbstorganisa-

tion werden in den Programmen frühzeitig angelegt. Impulse, Moderation und Leitung der Workshops werden zu großem Anteil aus dem wachsenden Netzwerk selbst generiert.

Die Grundsäulen von Lehre<sup>n</sup> sind die Netzwerk-Mitglieder selbst. Die Programme leben von dem Bedarf, den geteilten Herausforderungen, Lernprozessen und Aktivitäten der Netzwerkmitglieder. Wir gehen davon aus, dass das Wissen, die Erfahrung und Expertise bei den ausgewählten Teilnehmenden liegen. Es kommt also darauf an, den Erfahrungsschatz zu aktivieren und den beteiligten Personen auf kluge und produktive Art und Weise eine Interaktion zu ermöglichen, sowie zu spezifischen Fragen passende externe Impulsgeber/-innen und strategische Gesprächspartner/-innen hinzu zu laden. Als Veranstalter agieren wir durch die hergestellten Konstellationen, die Arbeitsformen und das Programmsetting, das wir arrangieren. Und nicht zuletzt durch den sichtbaren Rahmen und die Reputation, die wir für Lehre<sup>n</sup> gemeinsam mit den Netzwerkteilhabern erarbeitet haben.

#### 4 Fazit

Nach Sichtung der quantitativen Bedingungen, der Drittmittelinitiativen zur Lehrentwicklung, des Umfelds von Hochschul- und Fachdidaktik, des hochschulpolitischen Umfeldes und nach Darstellung des Bündnisses Lehre<sup>n</sup>, seiner Programme, Arbeitsweisen, Fragen und Erfahrungen möchte ich drei Aspekte als Fazit hervorheben:

- Für die Stabübergabe an die nächste Generation kommt der Lehre an den Hochschulen eine zentrale Aufgabe zu. In der realen Wertschätzung, in der finanziellen Grundausstattung und in der Relevanz von Hochschullehre im wissenschaftlichen Diskurs bildet sich dies nicht ausreichend ab. Es bleibt auch für die Zukunft eine wichtige Entwicklungsaufgabe.
- Lehrentwicklung sollte ebenso wie die Forschung eingebunden sein in einen lebendigen wissenschaftlichen Austausch der scientific communities. Von Hochschulangehörigen kann man erwarten, dass sie in ihrem Fachgebiet den „Stand der Kunst“ in Lehrfragen ebenso kennen wie in Forschungsfragen.
- Finanzielle Förderung wird zwar immer begrüßt, aber eine isolierte finanzielle Projektförderung erzeugt noch keine nachhaltigen Lösungen. Die bisherigen Förderprogramme zur Lehrinnovation haben viele Anstöße gegeben, nun braucht es Förderinstrumente für eine langfristige Implementierung und für den Transfer.



Aus der Perspektive einer mittelgroßen Stiftung und als Stakeholder im Bündnis Lehre<sup>n</sup> sehe ich in folgenden Arbeitsweisen die größten Chancen, um weiterhin Entwicklungen in der Lehre anzustoßen und langfristiger in den Hochschulstrukturen zu verankern:

Für eine strategische Entwicklung der Lehrkultur innerhalb einer spezifischen Fachlichkeit und in der Hochschule als Institution und Organisation (Müller in diesem Band) ist die Kombination von disziplinär-fachlichen Herangehensweisen mit überfachlichen organisationalen Perspektiven ausgesprochen produktiv.

Es lohnt sich Programme aufzulegen, die Akteure der Lehrentwicklung stärken, weiterbilden und vernetzen. Die Kombination aus Personalförderung, Personalentwicklung und einer dauerhaften Einbindung in eine Community of Practice hat gute Chancen trotz kurzer Förderzeiträume langfristige Auswirkungen zu entfalten, weil sie auf den Erfahrungszuwachs der agierenden change maker und auf Lernprozesse im Netzwerk setzt.

## Literatur

- Jenert, T. & Brahm, T. (2013). *Lehre<sup>n</sup> – Zielsetzungen, methodische Umsetzung, Wirkungen: Zwischenbericht zum Begleitforschungsprojekt Lehre<sup>n</sup>*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Jenert, T. (2013, Juni). *Lehre<sup>n</sup> – Ziele, Programmgestaltung, Wirkungen: Zwischenbericht der Begleitforschung*. Präsentation am Elbehaus der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. in Hamburg.
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. (2013). *Verwaltung war gestern. Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2014, Juni). *Bildung und Kultur: Finanzen an Hochschulen 2012*, Fachserie 11 Reihe 4.5. Wiesbaden: D-Statistik.
- Statistisches Bundesamt (2014, September). *Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen 2013*, Fachserie 11 Reihe 4.4. Wiesbaden: D-Statistik.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2013). *Hochschul-Barometer 2013*.
- Wildt, J. & Mansbrügge, A. (2010). Lehre<sup>n</sup>: "Impuls zur wissenschaftlichen Lehre" – ein innovatives Weiterbildungsformat. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 233-250.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre*. Berlin.

## Die Autorinnen und Autoren

**Uta Amann**, Fachhochschule Kiel, Zentralverwaltung, Qualitätsmanagement, Sokratesplatz 1, 24149 Kiel

**Dr. Miriam Barnat**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Zentrum für Lehre und Lernen, Am Schwarzenberg-Campus 3E, 21073 Hamburg

**apl.-Prof. Dr.rer.nat. Dipl.-Ing. Martin Baumann**, MME, RWTH Aachen, AME - Institute of Applied Medical Engineering, Pauwelsstr. 20, 52074 Aachen

**Prof. Dr. Fred G. Becker**, Universität Bielefeld, Universitätsstr. 25 (V8-206), 33615 Bielefeld

**Stefanie Beinbauer**, Fachhochschule Kiel, Projekt MeQS, Heikendorfer Weg 31, 24149 Kiel

**Ass.Prof. Dr. Taiga Brahm**, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Center for Educational Development and Research (CEDAR), Dufourstr. 40A, 9000 St. Gallen, Schweiz

**Andrea Brose**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik, Am Irrgarten 3-9, 21073 Hamburg

**Franca Cammann**, Fachhochschule Köln, Zentrum für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW), An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln

**Prof. Dr. Dieter Euler**, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40A, 9000 St. Gallen, Schweiz

**Prof. Dr. Kathrin Fischer**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Quantitative Unternehmensforschung und Wirtschaftsinformatik, Am Schwarzenberg-Campus 4, 21073 Hamburg

**JProf. Dr. Karl-Heinz Gerholz**, Universität Paderborn, Departement für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Edith Hansmeier**, Fachhochschule Köln, Zentrum für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW), An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln

**Prof. Dr. Nils Högsdal**, Hochschule der Medien Stuttgart, Nobelstr. 10, 70569 Stuttgart

**Dr. Tobias Jenert**, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Center for Educational Development and Research (CEDAR), Dufourstr. 40A, 9000 St. Gallen, Schweiz

**Prof. Dr. Wolfgang Jütte**, Universität Bielefeld, Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW), Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

**Mazdak Karami**, RWTH Aachen, AME - Institute of Applied Medical Engineering, Pauwelsstr. 20, 52074 Aachen

**Gesche Keding**, Leuphana Universität Lüneburg, Leuphana College, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg

**Prof. Dr. Helen Knauf**, Hochschule Fulda, Fachbereich Sozialwesen, Leipziger Straße 123, 36039 Fulda

**Prof. Dr. Sönke Knutzen**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik, Am Irrgarten 3-9, 21073 Hamburg

**Tina Ladwig**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik, Am Irrgarten 3-9, 21073 Hamburg

**Dr. Claudia Lobe**, Universität Bielefeld, Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW), Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

**Dr. Antje Mansbrügge**, Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., Georgsplatz 10, 20099 Hamburg

**Dr. Christiane Metzger**, Fachhochschule Kiel, Projekt MeQS, Heikendorfer Weg 31, 24149 Kiel

**Prof. Dr. Petra Morschheuser**, Duale Hochschule Baden-Württemberg Mosbach, Lohrtalweg 10, 74821 Mosbach

**Jens Müller**, Fachhochschule Kiel, Projekt MeQS, Heikendorfer Weg 31, 24149 Kiel

**Prof. Dr. Winfried Müller**, Rutenstraße 26, 28203 Bremen

**Katharina Neroznikova**, Fachhochschule Köln, Zentrum für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW), An den Dominikanern 2-4, 50668 Köln

**Prof. Dr. Philipp Pohlenz**, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

**Annika Rathmann**, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

**André Rieck**, Fachhochschule Kiel, Zentralverwaltung, Qualitätsmanagement, Sokratesplatz 1, 24149 Kiel

**Prof. Dr. Peter Riegler**, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Salzdahlumer Str. 36-38, 38302 Wolfenbüttel

**Dr. Peter Salden**, Technische Universität Hamburg-Harburg, Zentrum für Lehre und Lernen, Am Schwarzenberg-Campus 3E, 21073 Hamburg

**Prof. Dr. Ingrid Scharlau**, Universität Paderborn, Professur für Kognitionspsychologie mit pädagogisch-psychologischen Anwendungsschwerpunkten, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Dr. Tobias Seidl**, Hochschule der Medien Stuttgart, Nobelstr. 10, 70569 Stuttgart

**Prof. Dr. Peter Sloane**, Universität Paderborn, Departement für Wirtschaftspädagogik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

**Dr. Markus Walber**, Universität Bielefeld, Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung (IWW), Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

**Claudia Walter**, DiZ, Zentrum für Hochschuldidaktik, Goldknopfgasse 7,  
85049 Ingolstadt

**Claudia Wendt**, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32,  
39104 Magdeburg