



Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung II

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens

Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

herausgegeben von

Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln)

Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover)

Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn)

Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln)

Band 3

Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung II

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dn-b.de> abrufbar.

Die Reihe „Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ ist eine wissenschaftliche Schriftenreihe des Hochschulservers „Cologne Open Science“ der TH Köln. Sie wird herausgegeben von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Technische Hochschule Köln), Prof. Dr. Reinhard Hochmuth (Leibniz-Universität Hannover), Prof. Dr. Niclas Schaper (Universität Paderborn) und Dr. Birgit Szczyrba (Technische Hochschule Köln).

Die Verantwortung der Beiträge liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Band Nr. 3, 2019

Titelgestaltung: Prof. Andreas Wrede/TH Köln

Layout: Ann-Kathrin Kaiser/TH Köln

Lektorat und Satz: Christin Beermann & Lisa-Marie Friede/TH Köln

URN: [urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8096](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:832-cos4-8096)

Dieses Werk wurde als elektronisches Dokument über Cologne Open Science, dem Hochschulserver der Technischen Hochschule Köln, publiziert. Abruf unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de>



Inhalt

Einleitung: Wie und was die Hochschuldidaktik zu einer Kultur des Ermöglichens in einer wertebezogenen Profilbildung beitragen kann	
Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer & Timo van Treeck	7
Kultur des Ermöglichens – Eine Rückbesinnung zum Anfang	
Ludwig Huber	17
Teil I	
Die Ebene der Lehrveranstaltungen	
Das Kompetenzzempfinden von Sportstudierenden Schwimmen zu unterrichten – Worauf basiert es und wie wird es durch das Studium geprägt?	
Lea Brandt	31
Inverted Classroom mit Design-Based Research weiterentwickeln	
Christian F. Freisleben-Teutscher	47
Teil II	
Die Ebene der Fakultäten bzw. der (Fach-)Kollegien: Perspektivenverschränkung in der Studiengangentwicklung	
Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie.	
Carolin Niethammer, Sabine Schöb & Josef Schrader	59
Förderung der Lehrkultur durch Multiplikator*innenprogramme – Zwischen Empowerment, Vernetzung und kollegialer Beratung	
Anja Weller & Sebastian Schellhammer	75
Teil III	
Die Ebene der Hochschule	
Innerinstitutionelle Hochschulforschung als Impuls für Lehr- und Hochschulentwicklung	
Susanne Gotzen, Simone Beyerlin & Dagmar Linnartz	89
Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung	
Claudia Wendt & Dominik Frisch	101
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	113

Einleitung

Wie und was die Hochschuldidaktik zu einer Kultur des Ermöglichens in einer wertebezogenen Profilbildung beitragen kann

Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer & Timo van Treeck

Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung in vier Bänden

An Hochschulen hat in den letzten Jahren ein tiefgreifender Wandel stattgefunden. Mit Innovations- und Gestaltungsprozessen in Lehre, Studium und Forschung befasst, haben sie sich neuen gesellschaftlichen Herausforderungen gestellt. Hochschulen befördern durch Forschung die Reflexion über sich selbst und treten als ‚lernende Organisationen‘ in Erscheinung. Der professionellen Lehre wird dabei ein immer höherer Stellenwert eingeräumt. Damit steigt auch die Erwartung an die lokale und vergleichende Hochschulbildungsforschung; ihre Fragen und Erkenntnisse werden zum Motor der Hochschulentwicklung.

Durch Förderprogramme sind zahlreiche Projekte zur Lehrentwicklung entstanden. Sie haben die Dynamik an den Hochschulen beeinflusst und wesentliche Impulse gesetzt. Neu entwickelte Angebote ermöglichen einer divers zusammengesetzten Studierendenschaft offenes und komplexes Lehren und Lernen in Vielfalt. Durch die paradigmatische Wende hin zur Kompetenzorientierung (Schaper, 2012) definieren Hochschulen, Lehrende und Studierende heute neue Verantwortlichkeiten. Integrierte und transformativ angelegte Qualitätsmanagementsysteme unterstützen die Beteiligten, sich mit Blick auf eindeutige Qualitätsziele selbstkritisch zu reflektieren und Lern- und Lehrleistungen regelmäßig zu prüfen. Die Bereitschaft und die Befähigung dazu bilden die Basis für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und machen aus Hochschulen lernende Organisationen.

Von der lehrenden zur lernenden Hochschule (Heuchemer & Szczyrba, 2011) – zu diesem Kulturwandel trägt die Hochschuldidaktik durch ihre mehrperspektivische und interdisziplinäre Forschung maßgeblich bei. Sie verändert die Wertvorstellungen und das Aufgabenprofil in Lehre und Studium, wird ihrerseits von dem sich wandelnden Aufgabenprofil beeinflusst und ist so Teil des Hochschulprofils.

Die Fragen, die sich daraus für die Hochschuldidaktik als Wissenschaftsgebiet in Forschung, Entwicklung, Beratung und Weiterbildung ergeben, wurden auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. (dghd) 2017 an der TH Köln bearbeitet:

- Welche Verantwortung kann und soll die Hochschuldidaktik auf welchen Grundlagen für die Hochschulentwicklung übernehmen?
- Wie kooperiert die Hochschuldidaktik mit hochschulinternen und -externen Akteursgruppen und in welchem Selbstverständnis tut sie das?
- Wie kann sie dazu beitragen, dass Werte für eine Bildung im Medium der Wissenschaft Teil des gelebten Hochschulprofils werden?

Vor diesem Hintergrund war die thematische Struktur der dghd-Jahrestagung 2017 anhand von Perspektiven gestaltet, die in hochschulischen Profilbildungsprozessen in unterschiedlicher Kombination und Intensität eine Rolle spielen: Vielfalt und Offenheit, eine Kultur des Ermöglichens, die Frage nach Qualitätsverständnissen und entsprechenden -systemen sowie nach wissenschaftlicher Relevanz und Evidenzbasierung neuerer Formen des Lehrens und Lernens, von Veränderungen in der Struktur für gute Lehre, von erkenntnisgenerierenden Formaten wie *Scholarship of Teaching and Learning*.

So steht auch der vorliegende Band in einer Reihe mit drei weiteren im Kontext der Frage, wie die Hochschuldidaktik sich auf die Profilbildung und Differenzierung der Hochschulen auswirkt bzw. welchen Einfluss die Hochschuldidaktik auf Selbstverständnisse und Werte in der Hochschulentwicklung nehmen kann und soll.

Die Bände „Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV“ beschäftigen sich mit aktuellen hochschuldidaktischen Forschungsansätzen, -ergebnissen und -planungen, die darauf abzielen, den Beitrag der Hochschuldidaktik zu Profilbildung und Wertefragen im Rahmen von Hochschulentwicklungsprozessen mit forschungs- bzw. evidenzbasierten Zugängen zu identifizieren, zu fundieren und zu reflektieren. Hierbei wurden innerinstitutionelle wie vergleichende Formate der hochschuldidaktischen Forschung in den Blick genommen. Auch explorative Ansätze oder Projekte im Modus des *Scholarship of Teaching and Learning* und des *Scholarship of Academic Development* stellen notwendige Erkenntnisse über hochschuldidaktische Beiträge zur Hochschulentwicklung bereit. Leitgedanke bei der Zusammenstellung und Darstellung der verschiedenen Beiträge waren vier Perspektiven, aus denen die wertebezogene Profilbildung der Hochschulen reflektiert und diskutiert wurde. Der vorliegende Band II befasst sich mit der Kultur des Ermöglichens.

Beiträge zur Kultur des Ermöglichens

Heute besonders diskutierte Lehr-/Lernformate wie z.B. Forschendes Lernen im Fokus einer ‚Bildung im Medium der Wissenschaft‘ brauchen eine Kultur, in der Studierende sich selbst, ihre Kommiliton*innen und die Lehrenden als Partner*innen im Wissenschaftsprozess wahrnehmen können. Daraus ergibt sich die Frage, wie das interaktionell herzustellen ist und welche Haltungen und inkorporierten Werte gegenüber den Studierenden das ermöglichen: Sind sie gleichwertige Partner*innen oder unfertige Wissenschaftler*innen? Wie können Hochschulen und Lehrende Partizipation und Verantwortungsübernahme bei Studierenden in deren Rolle als Forschende ermöglichen?

Die hier versammelten Texte befassen sich in diesem Sinne mit einer Kultur des Ermöglichens und damit, welchen Beitrag die Hochschuldidaktik im Rahmen einer wertebezogenen Profilbildung der

Hochschulen für eine solche Kultur leisten kann. Was aber ist insgesamt mit einer Kultur des Ermöglichs gemeint (Gotzen & Viol, 2013)? Welche Werte stehen im Vordergrund und welche rücken in den Hintergrund, wenn man versucht, eine Kultur des Ermöglichs an einer Hochschule zu etablieren? Was ist nötig, damit Maßnahmen nicht fremde Schlaglichter in einer schon existierenden Kultur bleiben, sondern (scheinbar) Bekanntes langfristig in einem neuen Licht erscheinen lassen? Wie ermöglichen Maßnahmen, sich anders miteinander zu treffen und zu begegnen, um Bildung zu gestalten?

Welche Werte treiben Menschen an, wenn sie etwas ermöglichen wollen? Vermutlich sehen oder vermuten sie Potentiale in Menschen und Situationen, die Andere noch nicht sehen können. Diese Werte sind verbunden mit Kooperation, denn Ermöglichen ist nicht Herstellen, sondern etwas, das in Interaktion entsteht – jemand oder etwas ermöglicht etwas mit oder für jemand anderen. Ermöglichen verweist auch auf das Ziel, etwas Neues zu schaffen, darauf, dass etwas entstehen darf – was gleichzeitig nicht zwingend heißen muss, dass etwas entstehen soll. Freiheit spielt eine wichtige Rolle, wie auch die Offenheit für unterschiedliche Blickweisen. Was Ermöglichen sein kann, wird durch seinen Gegenpol deutlicher: Verhindern oder Verboten...

Ermöglichen steht also im Gegensatz zum Herstellen und Selektieren. Eine (Lern-)Kultur des Ermöglichs geht davon aus, dass ein Lernprozess in Anderen nicht von außerhalb erzeugt werden kann, sondern dass durch geeignete (Beziehungs-)Angebote und Rahmenbedingungen ein innerer Lernprozess ermöglicht wird. „In Bildungskontexten strebt [man] Wirkungen einer anderen Art an, die im weitesten Sinne auf Ermöglichungen abzielen“ (Reinmann & Sesink, 2014, S. 80).

Eine Kultur ist schwer zu (be)greifen, meist auch schwer zu beschreiben. Kultur lässt sich als Gegensatz zur Natur verstehen, wodurch betont wird, dass sie von Menschen gemacht ist. Man spricht von der Kultur eines Kontinents, eines Landes, einer Region, einer Organisation, einer Institution oder einer Gruppe. Wenn man die Unterscheidung zur Natur etwas strapaziert, könnte man die Entdeckung des Feuers, dann das Versammeln am Lagerfeuer und die dazugehörigen Handlungen, Gespräche, Phantasien und Träume als Beginn von Kultur ansehen. Es haben sich Handlungen und Vorstellungen entwickelt, die nicht instinkthaft gesteuert sind, aber auch nicht beliebig. Wie eine Kultur beschaffen ist, zeigt sich in Handlungen, Artefakten und Interaktionen. Wie miteinander umgegangen wird, ist nicht beliebig, aber nur unter bestimmten Bedingungen regelhaft; es ist kein Gesetz / nicht gesetzt. Im Hochschulkontext lesen wir immer wieder von Lehrkultur oder Lernkultur (Schneider et al., 2009) oder von Fachkulturen (Huber, 1990; 2011; Mayrberger, 2008; Scharlau & Keding, 2016; Scharlau, 2017; Wunderlich, 2014). Unlängst war in einer Ausschreibung des BMBF auch die Rede von Kulturalisierung von Qualität.¹ Ähnlichkeiten zum Versammeln am Lagerfeuer finden sich in herrschaftsarm gestalteten *settings*, wie dem im hochschuldidaktischen Repertoire zu den Klassikern zählenden Stuhlkreis (Klier, 2016).²

1 Ausschreibung von Forschungsprojekten zum Thema „Qualitätsentwicklung in der Wissenschaft“, verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1656.html> [20.4.2018].

2 Das ‚Arbeiten im Kreis‘ entwickelt sich aktuell zu einer eigenen neuen Herangehensweise Circle (Baldwin & Linnea, 2014).

Der Kulturbegriff hat etwas Normatives und ist häufig positiv konnotiert (Hochkultur, Kulturgut, Kultur des Miteinanders). Es ist besser, eine Kultur zu haben als keine. *Ludwig Huber* definiert in seinem Beitrag Kultur als „die Arten und Weisen des Zusammenlebens eines Kollektivs, einer Organisation oder Institution und die darin mehr oder minder selbstverständlich und stillschweigend impliziten Annahmen und Werte als Ensemble“ (S. 17). Er zeichnet in seinem Impulsbeitrag *Kultur des Ermöglichs – eine Rückbesinnung zum Anfang* ein Bild der aktuellen Hochschullandschaft, das die Vermutung aufkommen lässt, „die gemeinsame Lebensform der Lernenden und Lehrenden, das absichtslose Zusammenwirken der Wissenschaftstreibenden [könne nur noch zustande kommen], wenn dafür eigens Räume und Zeiten geschaffen werden“ (S. 26). Wichtig sind ihm ein Klima, in dem man gern zusammen ist, sowie Zeit und Muße für die Meta-Ebene. Wenn der Kulturbegriff nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ verwendet wird (bspw. in einer Untersuchungen zur Feedbackkultur von Gerber et al., 2018) beschreibt er also häufig nicht nur das, was tatsächlich vorgefunden wird, sondern auch das, was sein soll, beispielsweise eine Kultur des Ermöglichs.

Welches Ziel ist hier gemeint, wenn von einer Kultur des Ermöglichs gesprochen bzw. geschrieben wird? Die weiteren hier versammelten Beiträge betonen die Bedeutung von Dialog und Beteiligung. Daher überrascht es nicht, dass wir vor allem qualitative Untersuchungen zusammenstellen konnten, die mit Interviews oder *Design-Based Research* arbeiten. Kompetenzerfinden, gemeinsame Reflexion, Entwicklungszyklen, *Peer*-Formate, Perspektivenverschränkung, Gelegenheitsstrukturen, Partizipation der Beteiligten und Akzeptanz als Erfolgsfaktor sind die Schlagwörter, die hier auf eine Kultur des Ermöglichs verweisen. Wir haben die Beiträge so zusammengestellt, dass Sie sich als Leser*in entlang dreier Ebenen und in unterschiedlicher Reichweite mit einer Kultur des Ermöglichs auseinandersetzen können.

In Teil I geht es um die Ebene der Lehrveranstaltungen: Zwei Beiträge zeigen, wie Lehrveranstaltungen so konzipiert und weiterentwickelt werden können, dass sich die Potentiale der Studierenden entfalten können. Es wird in den Ansätzen deutlich, wie sich eine Kultur, in der Misserfolg als Scheitern wahrscheinlich ist, in eine verwandeln kann, in der Fehler zu Lerngelegenheiten werden.

In Teil II wird die Ebene der Fakultäten bzw. der (Fach-)Kollegien betrachtet. Hier stehen die Ermöglichung einer besseren Studiengangentwicklung und die Weiterentwicklung der Lehre im *Peer*-Format im Fokus.

In Teil III untersuchen Beiträge mit Blick auf die allgemeine Hochschulebene, welche Erfolgsfaktoren bzw. Gelingensbedingungen es braucht, damit (Lehr-)Entwicklungen an Hochschulen in Kooperation und damit nachhaltig entstehen können.

Was beschreiben die Beiträge im Einzelnen?

Teil I

Die Ebene der Lehrveranstaltungen

In ihrem Beitrag *Das Kompetenzerfinden von Sportstudierenden Schwimmen zu unterrichten – Worauf basiert es und wie wird es durch das Studium geprägt?* untersucht *Lea Brandt* die wichtige Frage, vor welchem Hintergrund Studierende sich Lehrkompetenzen für den Schwimmunterricht zuschreiben. Sie vergleicht dabei Bezüge, die auf Sport-Erfahrungen rekurrieren mit solchen, die auf Lehr-

Erfahrungen rekurren. Dem zugrunde liegen zwei didaktisch verschiedene Lehrveranstaltungen: klassische Schwimmkurse zur Verbesserung der sportmotorischen Leistung einerseits und eine Veranstaltung in Kooperation mit einer Göttinger Grundschule, in welcher die Studierenden selbst Schüler*innen unterrichten andererseits. Im zweiten Fall stehen in der Reflexionsphase vor allem auch motivationale und affektive Aspekte des Unterrichts im Fokus. Im Sinne Hubers (i.d.Bd., S. 26) wird hier Zeit für eine Meta-Ebene eingeräumt, außerdem eine andere Kultur in den Blick genommen: eine Lehr-/Lernkultur. Zentrale Fragen der Untersuchung sind: 1. Wann fühlt sich eine Person kompetent, eine bestimmte Sportart zu unterrichten? 2. Woran wird das Kompetenzzempfinden festgemacht? und 3. Inwiefern hängt das Kompetenzzempfinden mit den Erfahrungen aus dem Studium zusammen? Auf der Grundlage von 57 ausgefüllten Fragebögen werden nach einer Darstellung des theoretischen Hintergrunds und der methodischen Herangehensweise die Ergebnisse diskutiert, die u.a. zeigen, dass Studierende der klassischen Schwimmkurse eher pauschale und unspezifische Antworten auf die Frage nach konkreten Erfahrungen geben, wohingegen die Studierenden der Lehrkooperation mehrheitlich detailliert auf die Fragen eingehen sowie emotionale und soziale Aspekte benennen. Dass je nach Lernsetting die Wahrnehmung der Lernkultur unterschiedlich ermöglicht werden und wie das Studium ein kultureller Erfahrungsraum sein kann, sind wichtige Hinweise der Studie.

Insbesondere die Übernahme aktiverer Rollen durch Studierende, z.B. als *content*-Produzent*innen, thematisiert *Christian F. Freisleben-Teutscher* im Beitrag *Inverted Classroom mit Design-Based Research weiterentwickeln*. Er geht davon aus, dass ein gut gestaltetes *Flipped*-Konzept den Studierenden diese Rollenänderung ermöglicht. Prinzipien für die Gestaltung werden in mehreren Durchläufen umgesetzt und untersucht. Es soll ermöglicht werden, die eigene Lehre kontinuierlich weiter zu verbessern – im Modus des Forschens. Die Daten der Untersuchung stammen aus 9 Interviews mit Lehrenden, 16 Blogauswertungen, 112 Fragebogenauswertungen, 90 *online*-Fragebogenauswertungen, und auch Bezüge zu Meta-Untersuchungen wurden berücksichtigt. Neben der Bedeutung des *student-generated content* wird die Notwendigkeit der Verbindung von Vorbereitungsmaterialien und Aufgabenstellungen im *Flipped Classroom* betont. *Peer*-Formate, gemeinsame Reflexion des didaktischen *settings* mit den Studierenden und das Suchen, Definieren und Evaluieren persönlicher Lernziele von Studierenden machen deutlich, dass Lernen als Kommunikationsprozess in verhandelbaren kulturellen Praktiken forschungsbasiert weiterentwickelt werden soll.

Teil II

Die Ebene der Fakultäten bzw. der (Fach-)Kollegien: Perspektivenverschränkung in der Studiengangentwicklung

In dem Beitrag *Kooperationsraum Studiengangentwicklung und das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie* von *Carolin Niethammer, Sabine Schöb und Josef Schrader* geht es um eine Kultur des Ermöglichens für Studiengangentwickler*innen und um das Ermöglichen einer professionelleren Studiengangentwicklung im Sinne institutioneller Anforderungen. Oder anders gesagt: Was kann eine Hochschule anbieten, damit Studiengänge professionell entwickelt werden? Die Befunde können die These stützen, dass eine moderierende und beratende Begleitung von Studiengangentwicklung beispielsweise durch Hochschuldidaktiker*innen vielversprechend ist.

Gegenstand der hier beschriebenen Evaluationsstudie ist ein Projekt des Qualitätspakts Lehre an der Universität Tübingen, in dem über eine fünfjährige Gesamtlaufzeit alle Fachbereiche jedes Jahr die Möglichkeit hatten, eine einjährige Förderung für curriculare Entwicklungsprojekte zu beantragen.

Die geförderten Teams wurden im Entwicklungsprozess im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung didaktisch-konzeptionell unterstützt sowie begleitend evaluiert. Kern der formativen Evaluation bilden eine Dokumentenanalyse und eine leitfadengestützte Befragung, die entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet werden. Darin fließen Daten aus fünf Förderphasen von 28 Konzeptteams ein. Die Autor*innen beschreiben die Herausforderung bei der Studiengangentwicklung: sie steht berufs- und organisationsbezogenen Ansprüchen gegenüber. Als Vertreter*innen der Fachdisziplin sind die Studiengangentwickelnden in erster Linie berufsbezogene Professionelle – die Studiengangentwicklung ist hingegen weder ihr Fachgebiet noch folgt sie den ihnen bislang bekannten (Handlungs-)Logiken.

Eine Möglichkeit, die fachliche Expertise um Expertise zur Studiengangentwicklung anzureichern, wurde im Rahmen des Projekts erprobt. Vertreter*innen des Qualitätsmanagements, der Dezernatsabteilung für Studiengangsplanung und -entwicklung und der Hochschuldidaktik wurden in die Prozessbegleitung eingebunden.

Ergebnis der Studie: der Bedarf nach Unterstützung wird von den Akteur*innen aus den Fächern nicht von selbst formuliert – wenngleich eine erfolgte Unterstützung im Nachhinein als hilfreich bewertet wird. Die Ergebnisse zeigen auch, dass eine institutionelle Gelegenheitsstruktur, die z.B. über eine Prozessbegleitung umgesetzt wird, die Studiengangentwicklung professionalisieren kann. Im Kontext der Studie wurde die Hochschuldidaktik als ein neutraler, rein beratender und nicht reglementierender Akteur wahrgenommen, konnte so die Perspektivenverschränkung der verschiedenen Beteiligten moderieren und dabei den jeweiligen organisations- bzw. berufsbezogenen Professionellen ihren eigenen Raum zugestehen.

*Anja Weller und Sebastian Schellhammer gehen in ihrem Beitrag Förderung der Lehrkultur durch Multiplikator*innenprogramme: Zwischen Empowerment, Vernetzung und kollegialer Beratung der Frage nach, ob und wie Multiplikator*innenprogramme (im Folgenden MP) eine Verbesserung der Lehrkultur an einer Hochschule ermöglichen. Kollegiale hochschuldidaktische Formate wie MP vernetzen Lehrende, unterstützen einen niedrighwelligen Erfahrungsaustausch und führen im besten Fall zur organischen Etablierung einer Lehrkultur – so die Hypothese.*

Im Programm wird das Potential der bereits existierenden vertrauten und persönlichen Verhältnisse von *peer zu peer* genutzt, welches eine Vermittlung und/oder Beratung über den üblichen Wirkkreis hochschuldidaktischer Angebote hinaus ermöglicht. MP können auch Dialog- und Kooperationsräume auf den Weg bringen, auf deren Basis gemeinsam fakultätsübergreifend Lehr-Lern-Projekte entstehen können, so der Ausgangspunkt.

Der Beitrag besteht aus zwei Teilen: einer Fallstudie, die ein Modell zur Einordnung von MP anbietet – es werden drei Typen unterschieden –, und einem Beispiel konkreter Umsetzung im Bereich von MINT-Fächern an der TU Dresden.

Die Studie basiert auf einer *web*-basierten Recherche zu MP der TU München, der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Universität Osnabrück und der TU Dortmund, einer Meta-

Studie zu den Erfolgs- und Hindernisfaktoren solcher Programme sowie auf drei selbstgeführten leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Erfahrungsträger*innen.

Die Daten wurden mit qualitativer Inhaltsanalyse in einer Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorisierung erschlossen. Zudem wurden die Daten in kontrastiven Vergleichen analysiert, um Erkenntnisse zu den Einstellungen und Handlungsweisen zu erlangen, die der Konzeption und Implementierung der Programme zugrunde liegen und Einsichten hinsichtlich des Verständnisses der Aufgaben und Wirkungsweisen von Multiplikator*innen liefern.

Auf dieser Basis werden drei Typen bei der Ausrichtung von MP unterschieden. Diese zeichnen sich durch jeweils spezifische Ziele, Zielgruppen, Rollen der Multiplikator*innen, Implementierungsstrategien und Schulungskonzepte aus.

Das Multiplikator*innenprogramm an der TU Dresden wird vor dem Hintergrund dieser Typen vorgestellt. Die Hochschuldidaktik ist das zentrale Bindeglied in der Konzeption und Realisierung des MP. Besonders die Wahl eines *Design-Thinking*-Ansatzes, mit dessen Hilfe in Werkstattatmosphäre innovative Maßnahmen gemeinsam mit den Lehrenden entwickelt wurden, wird als Indiz für eine gelingende Kultur des Ermöglichens beschrieben.

Abschließend werden die Erfolgsfaktoren für MP diskutiert. Hier werden die angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre, die vor allem über Maßnahmen zu Beginn eingeleitet wird, die Freilegung kreativer Potentiale, die gegenseitige Wertschätzung sowie Synergien, welche aus den *best-practice*-Präsentationen der Lehrenden hervorgehen, und die Aufbereitung der Materialien für Lehrende, die nicht an allen Treffen teilnehmen konnten, angeführt. Materielle Anreize sowie eine Zertifizierung sind bei Angeboten der ersten beiden MP-Typen durchaus eine Motivation für eine Teilnahme. Angebote in der Art des dritten MP-Typs bauen mehr auf der intrinsischen Motivation der Lehrenden auf. Dort nimmt die Bedeutung derartiger Anreize ab oder wirkt sogar gegenteilig.

Die Autor*innen empfehlen, gezielte und proaktive hochschuldidaktische Unterstützung anzubieten. Dass es sich um Zusammenarbeit auf Augenhöhe handelt, wird deutlich durch den Hinweis, dass MP auch hochschuldidaktische Einrichtungen unterstützen können – z.B. dabei, ihre allgemein hochschuldidaktischen Konzepte fachspezifisch weiterzuentwickeln und in die breite Anwendung zu tragen.

Teil III

Die Ebene der Hochschule

Ausgehend von der Frage, welche Rolle der Hochschuldidaktik zielführend ist, um eine nachhaltige Lehrentwicklung zu ermöglichen, betrachten *Susanne Gotzen*, *Simone Beyerlin* und *Dagmar Linnartz* das Verhältnis zwischen Interessen von Expert*innen und denen der Gesamtorganisation Hochschule am Beispiel des Forschenden Lernens. Sie zeigen in dem Beitrag *Innerinstitutionelle Hochschulforschung als Impuls für Lehr- und Hochschulentwicklung* die Vorteile von innerinstitutioneller Hochschulforschung, die ein Zusammenwirken der Beforschten und Forschenden ebenso benötigt wie eine Rückkopplung der Forschungsergebnisse. Hier wird den Akteur*innen Meta-Wissen über die eigene Lehr-/Lernkultur zur Verfügung gestellt, aber auch die Expertise aller Akteur*innen zur Erhebung und nachhaltigen Verwendung dieses Wissens genutzt.

Ausgehend von dem Profil und den zentralen Zielen der TH Köln wurden u.a. die Ausgangssituation erfasst und die Vorgehensweise definiert (Auswertung von Modulhandbüchern, Auswahl von Lehrenden für qualitative Interviews). In qualitativen Interviews wurden praktische Anforderungen an das Forschende Lernen identifiziert, anschließend die Ergebnisse diskutiert. Diese wurden in Leitfäden und in ein *Story-Telling*-Format übersetzt und ein weitergehender hochschulweiter Austausch vorbereitet (z.B. in Expertisezirkeln). Die Erfahrungen bei der Diskussion der Ergebnisse in den Fakultäten wurden zu vier Fällen wie z.B. Hochschuldidaktik als ‚Zumutung‘ oder Hochschuldidaktik als ‚Expertin / Ziel: Selbstvergewisserung?‘ verdichtet. Je nach Selbstverständnis und zugeschriebener Rolle der Hochschuldidaktik und einer dementsprechend angepassten Interaktion, wird eine Kultur des Ermöglichtens im oben ausgeführten Sinne leichter oder schwerer möglich sein. Hier empfehlen die Autor*innen eine starke Selbstreflexion der Hochschuldidaktiker*innen.

In dem Beitrag von *Claudia Wendt* und *Dominik Frisch* mit dem Titel *Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung* liegt der Fokus auf der Gestaltung von Veränderungsprozessen, die die ganze Hochschule betreffen. Hier wird am Beispiel der Einführung der Systemakkreditierung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) untersucht, wie die Beteiligten mit ihren fachspezifischen Hintergründen und Wertesystemen so eingebunden werden können, dass ein gemeinsames Entwickeln der Gesamtorganisation möglich wird.

Im Prozess der Systemakkreditierung liegt ein großes Potential für eine hochschulweite Abstimmung in Sachen Qualität. Denn nach der Systemakkreditierung prüfen nicht mehr externe Agenturen die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung der formalen Vorgaben, sondern sie wird intern durch die hochschuleigene Qualitätssicherung geprüft. Das turnusmäßige Akkreditierungsverfahren wird durch eine kontinuierliche eigene Beschäftigung mit der Qualität der Studiengänge abgelöst.

Um das Potential, das hierin liegt, zu nutzen, braucht es die Akzeptanz der Beteiligten – so der Ausgangspunkt der Studie.

In der Studie werden Erfolgsfaktoren im Veränderungsprozess der Systemakkreditierung untersucht. Die Grundlage bilden qualitative leitfadengestützte Interviews. Ungefähr ein Drittel der Mitglieder aus der Arbeitsgruppe Systemakkreditierung wurde an der OVGU interviewt. Dabei waren Vertreter*innen fast aller Statusgruppen, die in der Arbeitsgruppe zusammenarbeiten, beteiligt.

Die Auswertung der Interviews wurde kategoriengeleitet durchgeführt. Hier wurde die Theorie der Sinnstiftung in Organisationen nach Weick herangezogen. Die Analyse nahm dabei das Handeln der Beteiligten im Prozess der Systemakkreditierung in den Blick. Die Auswertung folgte den Analyseprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Zusammenfassend kommen Wendt und Frisch zu dem Ergebnis: Die Analyse zeigt, dass Veränderungsprozesse aus Überzeugung umgesetzt werden – nicht durch Anordnung ‚von oben‘. Überzeugung generiert sich aus der aktiven Auseinandersetzung über die Systemakkreditierung der Beteiligten miteinander, aus den Mitgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich eigener fachspezifischer Bedarfe und aus persönlichem *commitment*. Diese Faktoren helfen dabei, Akzeptanz zu erhöhen und schließlich Strukturen zu wandeln.

Wir hoffen, dass wir mit den Beiträgen zeigen können, wie sich aus ersten Funken größere gemeinsame Handlungen entwickeln können, bis schließlich eine Kultur des Ermöglichens erkennbar ist. Es scheint uns vielversprechend zu sein, dazu im Dialog zu bleiben – um gemeinsam zu ermöglichen, dass Hochschulen und ihre Akteur*innen damit mehr als ein Strohfeuer erleben. Als wertegeleitete Organisationen, wie es Hochschulen als Bildungsinstitutionen sind, bleibt es wichtig zu wissen, welche Werte man verfolgt und welche Kultur man stiftet oder stiften möchte.

Wir danken Christin Beermann und Lisa-Marie Friede vom Zentrum für Lehrentwicklung der TH Köln für ihre kompetente Mitarbeit in Beitragsmanagement, Lektorat und Satz.

Eine anregende Lektüre wünschen Ihnen die Herausgeber*innen,

Susanne Gotzen, Sylvia Heuchemer, Timo van Treeck

Köln im Januar 2019

Literatur

- Baldwin, C. & Linnea, A. (2014). Die Kraft des Kreises: Gespräche und Meetings inspirierend, schöpferisch und effektiv gestalten. Weinheim: Beltz.
- Gerber, J., van Treeck, T. & Schön, J. (2018). Feedback aus Studierendensicht – Einsichten und Ausblicke für hochschuldidaktische Interventionen. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns. Reihe Forschung und Innovation in der Hochschulbildung Band 1 (S. 231-248). Berlin: duz Medienhaus. Verfügbar unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/675> [29.6.2018].
- Gotzen, S. & Viol, W. (2013). Die „gestresste Hochschule“ – Plädoyer für einen Kulturwandel. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke G 7.4). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Heuchemer, S. & Szczyrba, B. (2011). Studierendenzentrierte Lehre – von der Lehrenden zur lernenden Hochschule. In J. Kohler, P. Pohlenz & U. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre (Griffmarke E 2.6). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (1990). Fachkulturen: Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In K. Ermer (Hrsg.), Humboldt, High-Tech und High-Culture: was heisst "Hochschulkultur" heute? Loccumer Protokolle (S 68-99). Rehburg-Loccum: Evang. Akad. Loccum. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/1781657> [29.6.2018].
- Klier, A. (2016): Der Stuhlkreis wird digital. Zur Praktik einer partizipativen Lehr- und Lernkultur mit Social Software. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke D 3.29). Berlin: DUZ Medienhaus.

- Mayrberger, K. (2008). Fachkulturen als Herausforderung für E-Learning 2.0. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten*. (S. 157-168). Münster: Waxmann. Verfügbar unter URN: urn:nbn:de:0111-opus-32736 [29.6.2018]
- Reinmann, G. & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. (S. 75-89). Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-04718-4.pdf> [29.6.2018].
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf. [29.6.2018].
- Scharlau, I. & Keding, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 39-55). Wiesbaden: Springer.
- Scharlau, I. (2017). Das Verhältnis der Hochschuldidaktik zu den Fächern. Vortrag im Rahmen der HUL-Ringvorlesung. Aufzeichnung verfügbar unter: <http://hul-ringvorlesung.blogs.uni-hamburg.de/2017/12/vidiomitschnitt-prof-scharlau/> [29.6.2018].
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Band 120*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wunderlich, A. (2014). Lehren und Prüfen im Licht der Fachkulturforschung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke A 1.7)*. Berlin: DUZ Medienhaus.

Kultur des Ermöglichens

Eine Rückbesinnung zum Anfang

Ludwig Huber

„Kultur des Ermöglichens“ – das sagt und liest sich schnell: ein Buchtitel, der, wie es sich gehört, den Blick fängt und zugleich der Wissbegier und vielen Erwartungen das Tor öffnet.

Aber wenn man einen Moment innehält und sich besinnt: Was für ein hoher Anspruch steckt in diesen drei Worten – „Kultur des Ermöglichens“ –, der sich über den in diesem Band versammelten Ansätzen und Vorhaben oder insgesamt über der Hochschuldidaktik, der sie zugehören und der ich mich auch verpflichtet fühle, wölbt!

Wenn man „Kultur“ nicht einfach nur, wie heutzutage allerdings verbreitet, als Wort für die Manier einzelner Verrichtungen – Kultur des Essens, Schreibens, Redens, Einkaufens, Lernens usw. – nutzt, sondern als Begriff ernst zu nehmen versucht, dann stößt man auf eine verwirrende Vielzahl von Definitionen. Doch stimmen sie wohl in einem Kern überein, den man z.B. in einer „Minimaldefinition“ wie der des Soziologen Howard S. Becker finden kann: „Kultur bedeutet die in einer Gruppe geteilten und als selbstverständlich genommenen Verständnisse von Gebrauch und Bedeutung der Dinge um sie herum“ (Becker, 1986, S. 12ff.). Bezogen auf den Hochschulbereich definieren ähnlich auch Becher und Trowler in der Neuauflage des einflussreichen Buches von Becher von 1989: *“By ‚cultures‘ we refer to sets of taken-for-granted values, attitudes and ways of behaving, which are articulated through and reinforced by recurrent practices among a group of people in a given context“* (Becher & Trowler, 2001, S. 23).

In diesem Sinne kennzeichnet „Kultur“ die Arten und Weisen des Zusammenlebens eines Kollektivs, einer Organisation oder Institution und die darin mehr oder minder selbstverständlich und stillschweigend implizierten Annahmen und Werte als Ensemble. In diesem Sinne auch kann man von Fach,kultur“ oder Hochschul,kultur“ sprechen.

Eine Kultur des „Ermöglichens“ wäre dann wohl eine, die offen und unterstützend ist für neue Entwicklungen in einer solchen Gesellschaft, hier der Hochschule. So lange man nicht dazu sagt, was oder woraufhin etwas zu entwickeln ermöglicht wird bzw. werden soll, könnten daraus theoretisch auch katastrophale oder menschenfeindliche Aktivitäten hervorgehen. Man darf den Herausgeber*innen und der Hochschuldidaktik, die sie meinen, vertrauen, dass sie das nicht wollen, sondern selbstverständlich das Ermögliche von etwas Gutem, also z.B. von Lernen, Kreativität, Bildung oder Verantwortung gemeint ist.

Es bleibt aber, dass mit ‚Ermöglichen‘ offengelassen wird und werden soll, welche Wege genau im weiten Bereich des ‚Guten‘ die Subjekte einschlagen werden. Insofern reicht, wenn dieses Wort ernst gemeint ist, die Absicht ‚nur‘ bis zur Herbeiführung der Bedingungen der Möglichkeit für wünschenswerte Handlungen, hier also bis zur Pflege einer Kultur, in der sich solche entwickeln können.

1 Eine historische Erinnerung

Bevor ich die Frage bedenke, wie sich diese Vorstellung mit der gegenwärtigen Beschaffenheit der Hochschule zusammenbringen lässt, die insgesamt höchst zielbezogen das Studium bis ins Detail reglementiert und ebenso absichtsvoll den Tageslauf der Lehrenden durch Projektausschreibungen, Drittmittelquoten und Wettbewerbszwänge einem strengen Regime unterwirft, sei noch eine Rückbesinnung darauf gestattet, dass ‚Kultur des Ermöglichens‘ trotz moderner Formulierung an eine alte Idee der deutschen Universität zurückdenken lässt: die Universität als ‚Lebensform‘. Unter diesem Begriff rekonstruiert Schelsky in seinem immer noch höchst lesens- und bedenkenswerten Buch ‚Einsamkeit und Freiheit‘ (1971, bes. Kapitel I.3) die Vorstellungen der Begründer*innen der ‚neuen deutschen Universität‘¹ zu Beginn des 19. Jahrhunderts, vor allem von Humboldt und Schleiermacher, von deren ‚innerer Organisation‘. Ein Kernsatz, auch von ihm zitiert, dieser ‚sozialen Idee‘ Humboldts lautet:

„Da aber auch das geistige Wirken in der Menschheit nur als Zusammenwirken gedeiht, und zwar nicht bloss, damit einer ersetze, was dem Anderen mangelt, sondern damit die gelingende Thätigkeit des Einen den Anderen begeistere und Allen die allgemeine, ursprüngliche, in den Einzelnen nur einzeln oder abgeleitet hervorstrahlende Kraft sichtbar werde, so muss die innere Organisation dieser Anstalten ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungewollenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten. Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da.“ (Humboldt, 1809/10/1964, S. 255f.)

1 Es muss hier und im Folgenden nur von ‚Universität‘ die Rede sein, weil diese Autoren von ‚Fachhochschule‘ noch gar nicht sprechen konnten. Ob und wie weit ihre ‚Idee‘ auch für Fachhochschulen gelten kann und sollte, ist damit nicht präjudiziert, sondern eine Frage an ihr Selbstverständnis und dessen weitere Entwicklung.

Unmissverständlich ergänzt Humboldt an anderer Stelle, dass nach dieser Idee das „Kollegienhören“ zufällig ist, mithin die absichtsvollen Lehrveranstaltungen eher nebensächlich sind, während im Hinblick auf die Bildung an der und durch die Wissenschaft „das wesentliche Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Ort widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt“ (Humboldt 1809/1964, S. 171).

Die ‚innere Organisation‘ der ‚höheren wissenschaftlichen Anstalten‘ wird hier also als eine durch Diskussion und Partizipation bestimmte Lebensform, in der Lehrende und Lernende in einem vom Staat bewusst frei von Interventionen, Kontrollen und Reglements belassenen Raum gemeinsam ‚studieren‘, forschen, nachdenken, argumentieren und sogar im Problemlösen ‚die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln‘, dargestellt: Zwischen diesem zweifellos schon damals idealisierenden Bild und den völlig veränderten Umständen, unter denen Hochschulen heute arbeiten, scheinen unüberbrückbare Abgründe zu klaffen, schon in der Sprache, erst recht in der Realität. Und trotzdem ist es offenbar als Vorstellung eines vielleicht fernen Ziels noch virulent, wenn z.B. die Herausgeber*innen dieses Bandes schreiben: „Heute besonders diskutierte Lehr-/Lernformate wie z.B. Forschendes Lernen im Fokus einer ‚Bildung im Medium der Wissenschaft‘ brauchen eine Kultur, in der Studierende sich selbst, ihre Kommiliton*innen und die Lehrenden als Partner*innen im Wissenschaftsprozess wahrnehmen können. Daraus ergibt sich nun die Frage, wie das interaktionell herzustellen ist und welche Haltungen und inkorporierte Werte gegenüber den Studierenden das ermöglichen: Sind sie gleichwertige Partner*innen oder unfertige Wissenschaftler*innen? Wie können Hochschulen/Lehrende Partizipation und Verantwortungsübernahme bei Studierenden in deren Rolle als Forschende ermöglichen?“ (Gotzen et al., i.d.Bd., S. 8).

In der Tat: Wie ist das ‚interaktionell herzustellen‘? (In dieser sozialtechnologischen Formulierung steckt womöglich schon eine Differenz zur sich von selbst entwickelnden Lebensform). Auf die Gefahr hin, uns allen Bekanntes zu wiederholen, müssen die Umstände vergegenwärtigt werden, die dem entgegenstehen.

2 Hochschule als Ort akademischer ‚Lebensform‘ heute?

2.1 Diffusion der Fachkultur

Das Fach bildet, stellt man sich die sich überlagernden Kulturen, an denen Studierende teilhaben, als konzentrische Ringe vor, gleichsam den innersten von diesen. Bestimmt es noch die ‚Lebensform‘ (mit)?

Zusammen mit vielen anderen, allen voran P. Bourdieu und T. Becher, habe ich die Enkulturation in die Fachkultur – ‚Kultur‘ dabei im o.g. Sinne verstanden – und die Herausbildung eines fachspezifischen Habitus früher für einen der wirkmächtigsten Prozesse im Studium gehalten. Die Differenzen der Fachkulturen glaubte man erfassen zu können durch Merkmale wie die folgenden (Huber, 1991): durch epistemologische Merkmale der sie konstituierenden Disziplinen (rein-angewandt, hart-weich, methodologische Paradigmen) (Becher, 1989), durch Interaktionsstrukturen (Muster des Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden, Lehrstile, aber auch Präsentations- und Publikationsformen), durch ‚normative Klimata‘ (spezifische Muster der vorherrschenden politischen, sozialen, wissenschaftstheoretischen und auch ‚pädagogischen‘ Einstellungen), manchmal sogar Lebensstile und Geschmackspräferenzen (Stoff für folkloristische Erzählungen...), aber auch noch näher zum Studium hin, durch die Organisation des Lernens (Veranstaltungsformen und -rhythmen) und den curricularen Code (Bernstein, 1977); und, *last but not least*, durch nach Fächern unterschiedliche Proportionen in der Rekrutierung der Mitstudierenden und später der Lehrenden nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Bildungsbiographie und daraus mitgebrachten Motivationen und Einstellungen: jede*r Noviz*in begegnet anderen Menschen, die sich wie er oder sie in Selbstselektion dieser Fachkultur, wodurch auch immer, angezogen bzw. zugeordnet haben und sich seit kürzerer oder längerer Zeit darin bewegen.

In den letzten 25 Jahren ist jedoch fraglich geworden, ob die Fachkulturen noch so deutliche Konturen nach außen, gegenüber einander und so starke Kohärenz nach innen haben, dass sie sich als solche in der Entwicklung der Studierenden unterscheidbar auswirken. In der Forschung – wenn denn die Studierenden davon etwas mitbekommen – werden die Grenzen zwischen den Disziplinen in neuen Hybridfächern oder projektorientierten Kooperationen verwischt und in der Wissenschaft nach *mode 2* evtl. auch noch die zur Praxis überschritten (Brew, 2001); in der Forschungsfinanzierung und -organisation tanzen mehr oder minder alle Fächer nach der Pfeife projektbezogener oder kampagnenförmiger Forschungsförderung (Becher & Trowler, 2001). In den Curricula der Fächer hat Bernstein (1977) große Unterschiede ausgemacht, je nachdem, ob sie einem Kollektionscode folgten, d.h. eine strenge Systematisierung und Sequenzierung der Inhalte nach innen und eine scharfe Abgrenzung nach außen zeigen, oder einem Integrationscode, der wechselnde problemorientierte Verbindung von Inhalten und Einbeziehung auch außer- und überfachlicher Perspektiven erlaubt. Auch diese Unterschiede sind durch die Modularisierung aller Studiengänge weitgehend nivelliert (also auf mehr Reglementierung hin). Was die Zusammensetzung der Studierendenschaften betrifft, so haben die Expansion des Bildungswesens und die zunehmende Steuerung der Studien- und Fachwahlen durch Numerus Clausus und Abiturnoten die alten Muster der Selbstreproduktion der Stände und Professionen durcheinandergebracht.

Empirie dazu, wie sich unter diesen Umständen die Fachsozialisation verändert, liegt (noch) nicht vor. Für das Ziel der Bildung durch Wissenschaft dürfte es aber problematisch sein, wenn zufolge all dieser Veränderungen die Chancen, dass die spezifischen Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster eines Faches (einer Disziplin, einer Profession) deutlich erfahren, angeeignet und reflektiert werden, verringert werden. Wenn man sich deren Aneignung tief und kräftig wünscht, wird man sich daher nicht mehr darauf verlassen können, dass sie sich im Mithandeln (oder Mitschwimmen) von selbst ergibt: Man wird sie exemplarisch mit den Studierenden praktizieren müssen – z.B. nach dem Modell des Forschenden Lernens – und explizit thematisieren müssen – wie z.B. im Ansatz des *decoding the disciplines* (Pace & Middendorf, 2004). Umgekehrt wird, was an einer zu engen konventionellen Fachsozialisation problematisch war oder ist, kurz: Fachbornierung, nicht durch die o. g. Lockerung und Nivellierung automatisch besser. Vielmehr ist zu beobachten, dass die zu ‚Bildung durch Wissenschaft‘ gehörende Reflexion, wenn überhaupt irgendwohin, dann an zentrale Agenturen für Schlüsselqualifikationen o. ä. delegiert, dort isoliert und unter ‚individuelle Zusatzqualifikationen‘ leistungspunktemäßig abgerechnet wird. Sie gehört aber in das Fachstudium selbst hinein, und zwar nicht nur in die einzelnen Lehrveranstaltungen – wir wissen leider nicht, wie viel davon dort geschieht – sondern auch in die Fachöffentlichkeit.

2.2 Porosität des ‚Raumes‘

Der *spatial turn* in den Sozialwissenschaften hat wie eine neue Mode inzwischen auch die Erziehungswissenschaft stark erfasst, so sehr, dass der ganze Kongress 2016 der DGfE unter das Motto „Bildungsräume ...“ gestellt wurde. Aber nicht, um da mitzuschwimmen, greife ich hier die Frage nach dem Raum der Hochschule auf. Sondern weil es zu den für selbstverständlich genommenen Voraussetzungen der Vorstellung von sowohl Hochschulbildung wie Hochschulsozialisation gehört, dass sie in Gestalt der Hochschule einen räumlichen Rahmen haben, dass mithin die Hochschule ein Ort ist, an dem die Studierenden *in corpore* mit den Lehrenden und vor allem auch anderen Studierenden zusammentreffen, innerhalb wie außerhalb von Lehrveranstaltungen und gemeinsam, miteinander und voneinander lernen und arbeiten. Stichweh (2015) beschreibt die Markierung und in unterschiedlichem Maße auch Abgrenzung eines Ortes (bzw. eines Campus), an dem Dozent*innen und Studierende zusammenkommen, als konstitutiv für die Entstehung der Universität und diese daher als eine ‚Anwesenheitsinstitution‘.

Die von Humboldt als Ziel vorgestellte ‚Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden‘ ist ohne leibliche Präsenz an einem besonderen Ort (darauf spielt auch die Formel ‚Einsamkeit und Freiheit‘ an) nicht denkbar (Liebermann, 2015). Die Studierenden sollen eben nicht nur irgendein Wissen erwerben, sondern – mit Humboldt gesprochen – in die wissenschaftliche *community* hineinwachsen und in ihr mitarbeiten (Ludwig, 2011; Tremp & Hildbrand, 2012). Studierenden hilft es nicht, ‚Verkörperungen wissenschaftlicher Exzellenz‘ nur ‚aus der Ferne zu beobachten‘: nur in der Zusammenarbeit und ‚Gegenwart von unterschiedlichen Personen‘ können sie Wissenschaft als sozialen Prozess wahrnehmen (Martus, 2016). Aber das ist nicht mehr selbstverständlich. Zum einen ist die Ausbreitung der digitalen Kommunikation im Begriff, die Hochschule in ganz anderem Sinne als mit der Formel vor vierzig Jahren gemeint war, zu einer *university without walls* zu machen.

Das betrifft sowohl den zunehmenden (?) Ersatz von Präsenzphasen, -veranstaltungen oder gar vollständigen Studiengängen durch *E-learning* – die MOOCs sind nur der Gipfel davon – als auch die Nutzung von Laptop, Tablet und Smartphone außerhalb der formellen Lehre: Von ihnen machen laut Zeithaushaltuntersuchungen die Studierenden in einem Ausmaß Gebrauch – an die drei Stunden pro Werktag, über den ganzen Tag verstreut, davon allerdings nur ca. eine halbe Stunde täglich direkt studienbezogen (Schulmeister & Metzger, 2011) –, dass man sich ausrechnen muss, dass sie selbst dann nicht mit ihren Kommiliton*innen vor Ort kommunizieren, wenn sie körperlich am Ort sind, sondern dies elektronisch in ihren Netzwerken tun². Das Potential der digitalen Medien für die Steigerung der Informationsmöglichkeiten und die Flexibilisierung der Lernsituationen soll und kann gar nicht bestritten werden, aber unzweifelhaft ist doch wohl auch, dass sie sich mit Personen, mit Lehrenden und *peers*, die ihnen Relevanz verleihen, so oder so Anstoß oder Feedback dazu geben, verbinden müssen, damit bildende Erfahrungen daraus werden (Sullivan, 2015).

Zum anderen ist letztlich überhaupt die Anwesenheit der Studierenden in der Hochschule zum Problem geworden. Einerseits ist eine generelle Anwesenheitsverpflichtung verfassungsgerichtlich verboten worden. Andererseits verweisen Hochschullehrende, zumal aus den Geisteswissenschaften, wie z.B. Steffen Martus (2016) darauf, dass nach dem Grundgedanken des Seminars ein Erkenntnisgegenstand nicht einfach da ist, sondern in der gemeinsamen Arbeit erzeugt wird, die Studierenden diesen Prozess der sozialen Konstitution von Erkenntnis auch erfahren müssen und natürlich davon wie erst recht von einer Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden nicht die Rede sein kann, wenn sie gar nicht oder nur ganz unregelmäßig da sind. Eine Universität, die an Bildung als Ziel festhält, kann das nicht unbekümmert lassen.

Allerdings scheint mir die rechtliche Verpflichtung zur Anwesenheit auch kein adäquates Mittel für ‚Bildung‘. Es käme wohl vielmehr, was die Teilnahme an Lehrveranstaltungen betrifft, darauf an, den Studierenden zu vermitteln, was sie durch *absentism* für sich selbst riskieren oder versäumen (Schulmeister, 2015) und wie sie den Lehrveranstaltungen, dem Lernen der Gruppe schaden. Es lohnt sich, das ausdrücklich zu sagen, theoretisch zu begründen; wichtiger aber wäre natürlich eine erfahrene Attraktivität von Lehrveranstaltungen (Webler, 2017) und das Gefühl, nicht nur aus formalen Gründen da sein zu sollen, sondern wirklich gebraucht zu werden (Huber, 2016). Wie das in Seminaren von hundert oder mehr Teilnehmer*innen entstehen soll, dazu kann aber wohl auch ein noch so bemühter Diskurs über Bildung nichts raten. Auch bei einer besseren Didaktik: Verkleinerung und um ihretwillen eine Umstrukturierung im System der Lehrveranstaltungen tut not.

Was darüber hinaus die Anwesenheit in der Hochschule überhaupt – als Voraussetzung informeller Kommunikation, aber auch politischer Partizipation, beide für das Bildungsziel unverzichtbar – angeht, kommen wir um eine kritische Rückfrage an die Bedingungen ‚drinnen‘ nicht herum: Wie sieht denn die Hochschule als ‚Lernumgebung‘, dies einmal ganz wörtlich genommen, aus? Sind die schiefen Gebäude in irgendeiner Weise oder irgendeiner Stelle einladend, darin sich länger als funktional dringend nötig aufzuhalten? Beobachtungen zu ihrer Hässlichkeit, Lieblosigkeit, Verwahrlosung,

2 „Der Hintergrund ist nicht länger die moderne Organisation von Zeit und Raum in geschlossenen Settings (Fabrik, Schule, Familie usw.), zwischen denen es feststehende Interaktionsmuster gibt und in denen der Mensch positioniert ist. Das unternehmerische Selbst ist nicht in diesen Räumen positioniert, sondern bewegt sich in Netzwerken.“ (Masschelein & Simons, 2005, S. 34)

Unwohnlichkeit und Überfüllung und entsprechende Klagen sind wohlfeil und wären schnell zusammen zu tragen. Stattdessen sei lieber ein Hinweis auf immerhin kleine Verbesserungsmöglichkeiten in der Reichweite der Hochschulen selbst gegeben: die Einrichtung von attraktiven Lernorten, an denen Arbeitsplätze unterschiedlicher Art (vom Lesesessel bis zum Stehpult) samt technischen Anschlüssen vorhanden, fließende Übergänge zwischen Einzel- und Gruppenarbeit sowie *E-learning* möglich und Beratungsangebote nicht weit sind.³

2.3 Fragmentierung der Zeit für Bildung – die Taktung des Studiums

Was immer sonst noch über Bildung gesagt werden kann, sie setzt auf jeden Fall Vertiefung des Lernens im Sich-Einlassen auf einen Gegenstand, ein Thema, Problem, einen Handlungsbereich voraus und wiederum Distanzsuche im Reflektieren von Erfahrungen im Hinblick auf ihre allgemeine und subjektive Bedeutung; beides aber braucht Innehalten-Können⁴ und Muße, also Zeit. Wie steht es mit der Zeit für Bildung im Studium? Wirkt dessen zeitliche Organisation in dieser Richtung?

Heute ist sie jedenfalls anders als vor zwanzig oder gar vor sechzig Jahren. Der Bologna-Prozess kann als Reform des Zeitregimes im Studium beschrieben werden: die Strukturierung des Studiums in Stufen, die Binnengliederung der Studiengänge als ein System von Modulen, eine durch Prüfungen akzentuierte Taktung und die Kalkulation des Gesamtarbeitsaufwandes, der von einem Standardstudierenden(!) für ein solches Modul zu erbringen ist und die ihrem Zeitwert (nur diesem!) entsprechende Anrechnung von Leistungspunkten (*credit points*).

Von nicht berechneten Pausen oder Umwegen ist dabei nicht die Rede. Die Folgen dieser zeitlichen Strukturierung bilden jedenfalls den Hauptpunkt in der Flut der Anklagen und Beschwerden über Bologna, vor allem von Seiten von Professor*innen der Geisteswissenschaften.

Die Studierenden selbst äußern mehrheitlich, dass sie sich durch die Studienbedingungen unter Bologna erheblich belastet, ja überlastet fühlen, vor allem zeitlich; es gebe ‚jetzt‘ keine Zeit ‚mehr‘ für andere Aktivitäten, etwa für fachüberschreitende Studien oder für Engagements kultureller, sozialer oder politischer Art (Bargel, 2013, S. 41). Dazu stehen die Ergebnisse empirischer Erhebungen zur tatsächlichen zeitlichen Belastung in bedenkenswertem Gegensatz (Schulmeister & Metzger, 2011, aber auch die (20.) Sozialerhebung für 2012: Middendorf et al., 2013, S. 313ff). Diese Diskrepanz ist erklärungsbedürftig; m. E. spricht viel dafür, dass andere als belastend erfahrene Umstände – unübersichtlicher Studienaufbau, mangelnde Abstimmung von Modulen, geringe Freiräume in der Studienplanung, kontinuierliche Leistungsüberprüfungen – in ein generelles Gefühl von Angespanntheit, Überbeanspruchung und Stress verschmolzen werden. Zugleich unterliegen viele Studierende der von der Bologna-Reform ausgehenden Suggestion, dass das Studium schneller absolviert und die Studienleistungen jedenfalls innert Frist erbracht werden müssten, und ziehen darum u.U. sogar noch Veranstaltungen zeitlich vor, um auf ‚Nummer sicher‘ zu gehen.

3 An vielen angloamerikanischen Universitäten sind solche *learning spaces* bereits zu finden; in Deutschland haben etliche Universitätsbibliotheken ihr Angebot an Stillarbeits- und Leseplätzen um solche Lernumgebungen für kommunikatives und kooperatives Lernen ergänzt (Frank et al., 2015)

4 W.v.Humboldt: „Um zu reflectieren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen.“ (Werke Bd. V., Wiss.Buchges. Darmstadt 2002, S. 97)

Fallstudien zeigen hingegen, dass es durchaus möglich ist, sich dieser Suggestion zu entziehen und inhaltliche und zeitliche Freiräume (auch für andere Aktivitäten) zu entdecken, dies aber stark von individuellen Studienkonzepten und -strategien abhängt (Groß, 2014). Das gilt auch für andere ‚Suggestionen‘, etwa bezüglich Erwerbsarbeit oder Mediengebrauch.

In solchen Befunden und Annahmen stecken Hinweise, an welchen objektiven Elementen der Studienorganisation eine Hochschule arbeiten könnte, wenn sie denn eine akademische Lebensform kultivieren und damit die Chancen für Bildung erhöhen wollte: mehr Wahlfreiheit zwischen Inhalten und Arbeitsformen, weniger und sinnvoller ins Lernen integrierte Prüfungen, Eindämmung der Zersplitterung des Stundenplans durch größere bzw. mehr Blockveranstaltungen (Hauptforderung von Schulmeister & Metzger, 2011). Zugleich verweist die große Bedeutung der subjektiven und individuell unterschiedlichen Wahrnehmung darauf, dass es auch in dieser Hinsicht eine Herausforderung zu mehr Thematisierung gibt: Thematisierung von Zeitmanagement (heute schon Sache von S-Q-Seminaren), von doch vorhandenen Freiräumen der Studienplanung (Studienberatung), letztlich aber auch von Sinn und Zielen des Studiums selbst und unser aller Prioritäten für den Einsatz unserer Zeit. Damit sind wir auch bei uns Hochschullehrer*innen selbst, die ja wahrlich auch und mit Recht über zeitliche Belastung klagen. In Hartmut Rosas klassischer Analyse der Beschleunigung als Zeitsignatur, an der wir selbst ebenso leiden wie mitwirken, steht am Schluss (Rosa, 2012, S. 181) als Lösungsrichtung eine reflektierte Selbstverantwortung, zu erlangen durch eine diskursive oder partizipative Repolitisierung der Frage des Guten und des guten Lebens in der Öffentlichkeit; durch eine Selbstbestimmung des Kollektivs, in welcher Gesellschaft oder näherhin: in was für einer Hochschule wir leben wollen.

2.4 Divergierende Motive der Studierenden

Suchen ‚die‘ Studierenden die gemeinte Lebensform überhaupt, erstreben ‚sie‘ (‚heute‘, ‚noch‘) Bildung? Alle Bestrebungen für eine solche ‚Kultur des Ermöglichens‘ werden ihrem Ziel ja nur näher kommen, wenn die Studierenden sie teilen.

Das ist gewiss das schwierigste Kapitel für einen Beitrag, der wissenschaftlich sein will. Denn Aussagen über ‚die‘ Jugend von heute im Allgemeinen und ‚die‘ Studierenden im Besonderen sind gewöhnlich Stereotype, selten von Enthusiasmus, meist von Ressentiment oder Kulturpessimismus geprägt, namentlich wenn sie von Professor*innen kommen, die finden, dass ‚die Studierenden von heute einfach nicht mehr so sind wie wir‘. Als generalisierte Aussagen sind sie gewiss falsch: jede neue Fallstudie zeigt beträchtliche individuelle Unterschiede, auch noch innerhalb der unter dem Blickwinkel ‚Heterogenität‘ oder neuerdings ‚Diversität‘ konstruierten Gruppen, Unterschiede also in Zielen und Motiven, Konzepten und Strategien, Voraussetzungen und Verarbeitungsformen usw. Aber es gibt doch auch statistische Trends und signifikante Mehrheiten, die empirisch erfasst werden können, und subjektive Beobachtungen seitens der Lehrenden, die unvermeidlich gemacht werden und ihr Handeln beeinflussen, und darum in die Öffentlichkeit geholt werden müssen, um wenigstens diskutier- und so überprüfbar zu werden.

Aus der Menge von Anzeichen hier nur ein paar für unser Ziel besonders relevante:

(1) Die große Mehrheit der Studierenden erwartet als Nutzen eines Hochschulstudiums die Chance, interessante Arbeit zu finden und gutes Einkommen zu erzielen (79 bzw. 58%), und demgemäß die

Fachausbildung (75%, alles mit steigender Tendenz, aber auch weiterhin Unterschieden nach Fächern). Allgemeinbildung hingegen nennen 51% (Ramm et al., 2014, S. 95; andere Studien, z.B. Müßig-Trapp & Willige, 2006 zeigen noch krassere Unterschiede).

(2) Viel mehr als früher, wo das eher verpönt war, nämlich über 40% der Bachelor-Studierenden, geben offen an, für diese Ziele mit dem Studium schnell, in möglichst kurzer Zeit fertig werden zu wollen (Ramm et al., 2014, S. 191).

Solche Studierenden sind, im Sog dieser extrinsischen Motivation, besonders empfänglich für die Suggestion (s.o.), die Vorgaben für das Studium genau und pünktlich oder gar vorzeitig erfüllen zu müssen und deshalb für Anderes, auch wünschenswert Genanntes (fachüberschreitende Studien, politische Aktivitäten, Musisches) keine Zeit zu haben. Sie drängen auch gegenüber An- oder Zumutungen wie Forschendem Lernen auf Zeitökonomie und Prüfungsrelevanz. Studierende mit intrinsischer Motivation (Interesse am Fach und/oder persönlicher Entwicklung) finden eher, trotz allem, mögliche Freiräume und Zeiten.

(3) Nur für weniger als die Hälfte der Studierenden (43%) gelten Studium und Hochschule als Mittelpunkt ihrer Lebenssituation. Für die Mehrheit (52%) gelten andere Interessen und Aktivitäten als ebenso wichtig, für 7% sogar als das Wichtigste (Müßig-Trapp & Willige, 2006, S. 3; Groß, 2014, S. 105). Darin drücken sich wohlgerne nicht materielle Zwänge, sondern Prioritätsentscheidungen aus, und das gilt auch für das vielberufene Jobben, das 75% in kleinerem oder größerem Umfang betreiben (Ramm et al., 2014, S. 254): nur etwa ein Drittel der Jobbenden sind darauf zur Sicherung ihres Existenzminimums angewiesen, für die übrigen folgt es minder oder mehr aus dem Interesse an einem Lebensstil, das zwar in einer Konsumgesellschaft moralisch nicht verwerflich, aber vom Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums her doch diskutierbar ist. Aus welchem Grunde immer: Viele Studierende halten sich faktisch nur zu einem Teilzeitstudium in der Hochschule auf.

(4) Studierende wollen vielfach von ‚der‘ Theorie nichts wissen und drängen vorrangig auf möglichst unmittelbare Praxisbrauchbarkeit – eine von den Lehrenden besonders in der Lehrer*innenbildung stark beklagte Erscheinung. Eine qualitative Befragung brachte heraus, dass sie z.T. äußerst unklare und unterentwickelte Begriffe schon von ‚Praxis‘ und erst recht von ‚Theorie‘ haben (Hessler et al., 2013).

3 Auf der Suche nach neuen Formen

Das Fazit aus diesem Überfliegen der Hochschule als Rahmen akademischen Lebens muss wohl heißen: Von einigen Nischen abgesehen ist die ‚Lebensform‘ der Wissenschaft Treibenden von heute, seien es Lernende oder Lehrende, nicht das gemeinsame zweckfreie und im Prinzip unendliche Interpretieren und Philosophieren der Humboldtschen Universität, nicht einmal mehr in der philosophischen Fakultät, an deren Beispiel sich dieses Bild formte, geschweige denn in den daraus abgespaltenen oder hinzu gekommenen empirisch-naturwissenschaftlichen oder ingenieurwissenschaftlichen Fächern.

Formbestimmend ist vielmehr für das Studieren der Kurs, wenn man so einmal die (mehr oder minder) stringent auf genau definierte Abschlüsse hin durchorganisierten und getakteten Studiengänge charakterisieren will, und für das Forschen weithin das Projekt: absichtsvoll darauf orientiert, unter definierten Bedingungen in begrenzter Zeit ein hypothetisch bereits antizipiertes Ergebnis (Untersuchungsbefund, technisches Konstrukt, praktische Problemlösung) zu erarbeiten, an das sich zwar weitere Projekte anschließen mögen, die das Ergebnis dann wieder zum Zwischenergebnis werden lassen, das aber als solches erst einmal vorzulegen ist; in solchen problemorientierten Projekten wird die Forschung organisiert, zeitlich getaktet, finanziert, evaluiert. Wenn Lernen und Forschen trotzdem wieder zusammengebracht werden, wie im Forschenden Lernen beabsichtigt, werden auch diese innovativen Ansätze in Projekte oder Module gefasst, die (mehr oder minder genau) umschrieben und eingepasst werden müssen.

„Kultur des Ermöglichs“ könnte heißen, dass wenigstens das immer neue Entstehen solcher innovativen Ansätze begünstigt wird. Kurse und Projekte bieten allerdings, wenn so organisiert wie beschrieben, nicht viel Raum oder Zeit – ‚Muße‘ – für zweckfreies Nachdenken und absichtsloses Zusammensein.

Dennoch: Angesichts des oben nur flüchtig gezeichneten Bildes unserer Hochschule heute scheint es, als ob so etwas wie die gemeinsame Lebensform der Lernenden und Lehrenden, das absichtslose Zusammenwirken der Wissenschaft Treibenden, nur noch zustande kommen könnte, wenn dafür eigens Räume und Zeiten geschaffen werden. Das könnten beispielshalber, begleitend zu den Kursen, Reflexionsgruppen, etwa Mentoren sein oder, eingelagert in die Projekte, Reflexionsstationen. Für sie müsste es ein Klima geben, in dem man in Muße nachdenken und reden kann, und Räumlichkeiten, in denen man gern zusammen ist.

So oder so ginge es um Raum und Zeit für Gespräche, die sich auch auf einer Meta-Ebene über den jeweiligen konkreten Teilzielen von Kursen oder Vorhaben innerhalb der Projekte bewegen und auch die Unklarheiten thematisieren, die den oben beschriebenen Studienproblemen vielleicht zu Grunde liegen: über die Eigentümlichkeiten des Faches oder der Fächer, über die Bedeutung der Anwesenheit, über die verschiedenen Dimensionen des Praxisbezuges, schließlich auch über Sinn und Zweck des Studiums oder der Forschung.

Das allerdings bedeutet eine weitere Herausforderung für die vielen innovativen Projekte wie auch die in diesem Bande, die sich ohnehin schon so vielen Aufgaben stellen.

Literatur

- Bargel, T. (2013). Studierende heute – Bekanntes und Unbekanntes – Einstellungen, Motive und Studienstrategien. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxis-konzepte – Professionsverständnis* (S. 39-55). Bielefeld: transcript Verlag.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. 2nd ed.. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Becker, H.S. (1986). *Doing Things Together*. Evanston/Ill: Northwestern Univ. Press.
- Bernstein, B. (1977). Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens. In B. Bernstein (Hrsg.), *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. (S. 125-161). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brew, A. (2001). *The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts*. London: Routledge.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Striewisch, C. (2015). Es ist wie im Wohnzimmer, aber trotzdem Uni. Lernräume für eine Kultur der Kommunikation und Kooperation gestalten. In R. Egger, A. Karber & C. Wustmann (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium* (S. 127-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Groß, L. (2014). *Studentischer Umgang mit Studienstrukturen. Bildungsideale und Zeitstrukturen im Bachelorstudium*. Mainz: Universitätsbibliothek Mainz. Verfügbar unter https://publications.ub.uni-mainz.de/theses/frontdoor.php?source_opus=3632 [1.4.2018].
- Hessler, G., Oechsle, M. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2013). *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxis-konzepte – Professionsverständnis*. Bielefeld: transcript.
- Huber, L. (1991). Sozialisierung in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (2016). Lernfreiheit, Lehrfreiheit und Anwesenheitspflicht. *die hochschule*, 25(2), 81-94.
- Humboldt, W. v. (1809/1964). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke Bd. IV* (S. 255-266). Stuttgart: Cotta.
- Humboldt, W. v. (1809/1964). Königsberger Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke Bd. IV* (S. 168-187). Stuttgart: Cotta.
- Liebermann, S. (2015). Infantilisierung der Studenten durch Anwesenheitspflicht. *Forschung und Lehre*, 3, 194-195.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Potsdam: Universitätsverlag (Brandenburger Beiträge zur Hochschuldidaktik 3).
- Martus, S. (2016). Geht doch einfach heim. *Süddeutsche Zeitung (SZ)*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/bildungspolitik-geht-doch-einfach-heim-1.2853102> [19.02.2018].
- Masschelein, J. & Simons, M. (2005). *Globale Immunität. Oder: Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: Diaphanes.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, 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*. Bonn/Berlin: BMBF.

- Müßig-Trapp, P. & Willige, J. (2006). *Lebensziele und Werte Studierender*. Hannover: HIS (hisbus Online Panel Kurzbericht;14).
- Pace, D. & Middendorf, J. (2004). *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking*. San Francisco: Jossey Bass (New directions for Teaching and Learning 98).
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin: BMBF.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schelsky, H. (1971). *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. 2. Aufl.. Reinbek: Rowohlt.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten*. Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2015). *Abwesenheit von Lehrveranstaltungen. Ein nur scheinbar triviales Problem*. Typoskript Hamburg. Verfügbar unter: <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Abwesenheit.pdf> [19.2.2018].
- Stichweh, R. (2015). *Die Universität als Anwesenheitsinstitution*. *Forschung und Lehre*, 2, 85.
- Sullivan, W. M. (2015). *The Coming Digital Disruption: Seizing the Moment for Teaching and Learning*. In H. Schelhowe, M. Schaumburg & J. Jasper (eds.), *Teaching is Touching the Future. Academic Teaching within and across Disciplines* (pp. 27-37). Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). *Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung*. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101-116). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Webler, W.-D. (2017). *Wie wär's mit faszinierendem, fesselndem Studium anstelle des Rufes nach der Wiedereinführung der Anwesenheitspflicht? Das Hochschulwesen*, 65(4+5), 117-133.

Teil I

Die Ebene der Lehrveranstaltungen

Das Kompetenzzempfinden von Sportstudierenden Schwimmen zu unterrichten

Worauf basiert es und wie wird es durch das Studium geprägt?

Lea Brandt

„Fühle ich mich kompetent, eine bestimmte Sportart zu unterrichten?“ Diese Frage spielt unter Berücksichtigung der sozialkognitiven Theorie der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrkompetenz. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Lehr-Lern-Situationen das subjektive Kompetenzzempfinden von Studierenden beeinflussen und welche Fähigkeiten Studierende selbst dabei als relevant erachten. Es werden Ergebnisse einer Erhebung im Kontext des sportwissenschaftlichen Lehramtsstudiums vorgestellt, deren Grundlage Wahrnehmungen und Äußerungen von Sportstudierenden sind, die eine Lehrveranstaltung der Sportart Schwimmen in unterschiedlichen didaktischen Formaten besucht haben. Im Beitrag wird ein möglicher Zusammenhang zwischen der didaktischen Gestaltung einer sportpraktischen Lehrveranstaltung und dem Aufbau von Selbstwirksamkeit auf Seiten der Studierenden näher betrachtet und kritisch reflektiert.

“Do I feel competent to teach a certain type of sport?” This question is regarding the social cognitive theory of self-efficacy from Bandura (1997) important when we talk about the development of teaching skills. This article will consider how different learning situations influence the subjective feeling of competence of students and which teaching skills are relevant in their opinion. Furthermore, the results of a survey in the context of sports science will be presented. This survey was based on the perception of sport students who participated at a swimming course with different didactic conceptions. The relation between the didactic style and the development of self-efficacy will be reviewed and critically reflected.

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die Selbsteinschätzungen von Sportstudierenden hinsichtlich ihrer sportmotorischen Kompetenzen sowie ihrer Lehrkompetenzen in der Sportart Schwimmen. Den individuellen Wahrnehmungen der Studierenden wurde sich mit Hilfe eines Fragebogens genähert, um im Wesentlichen die Frage zu behandeln, woran die Studierenden ihr eigenes Kompetenzerfinden festmachen und inwiefern dies mit der didaktischen Rahmung der Lehrveranstaltungen zusammenhängt. In Hinblick auf das Thema ‚Kultur des Ermöglichens‘ wird im Rahmen des Beitrags deutlich, inwiefern verschiedene Lernsettings den Kompetenzerwerb der Studierenden ermöglichen.

Zunächst wird die Motivation sich diesem Thema zu nähern sowie die Entstehung der empirischen Erhebung beschrieben. Dann erfolgen eine theoretische Einbettung und eine Darstellung des Erhebungsdesigns. Im Anschluss werden Ergebnisse der Erhebung vorgestellt und diskutiert. Abschließend wird ein Ausblick gegeben und mögliche Konsequenzen für die universitäre Lehre werden skizziert.

Die sportpraktischen Kurse im Sportstudium sind ein wesentlicher Bestandteil des Sportstudiums und für viele Studierende von besonders hoher Relevanz. Je nach Sportart prägen praktische Anteile die Kurse, die meist mit einer Praxisprüfung und einer schriftlichen Prüfung abgeschlossen werden. Im Rahmen der Veranstaltungen werden Übungen und Spielformen durchgeführt und Aspekte der didaktischen Aufbereitung behandelt. Häufig leiten die Studierenden in Kleingruppen oder alleine einzelne Übungsphasen oder ganze Einheiten an. Diese sogenannten Lehrversuche werden an den anderen Kursteilnehmer*innen durchgeführt und gemeinsam reflektiert. Es werden dementsprechend zwei Ziele parallel verfolgt. Zum einen sollen die Studierenden selbst ihre sportmotorischen Kompetenzen verbessern. Zum anderen sollen sie sich damit auseinandersetzen, wie die jeweilige Sportart beispielsweise in einem schulischen Kontext unterrichtet werden kann. An dieser Stelle kann bereits darauf hingewiesen werden, dass eine Gruppe von Sportstudierenden sich deutlich von einer durchschnittlichen Schulklasse unterscheidet und es dementsprechend fraglich ist, inwiefern diese Lehrversuche den Studierenden einen realistischen Erprobungsraum bieten.

Praxiserfahrungen sind ein wichtiger Bestandteil eines jeden Lernprozesses (Correl, 1964). Es gibt jedoch vielfältige Möglichkeiten, wie diese im Rahmen der universitären Lehre gestaltet werden können. An dieser Stelle wird der Anknüpfungspunkt zur hochschuldidaktischen Forschung deutlich. Das didaktische Format einer Lehrveranstaltung sollte sinnvoll auf die jeweiligen Ziele abgestimmt sein (Ulrich, 2016, S. 20). Da die Praxiskurse im Sportstudium sehr unterschiedlich ausgestaltet werden, ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, um die Beziehung zwischen didaktischer Ausrichtung und Lehrzielen genauer zu betrachten. Zudem ist das Verhältnis von eigenem Können und der Vermittlung im sportmotorischen Bereich besonders interessant. Die sportmotorischen Kompetenzen sind im Vergleich zu kognitiven Kompetenzen sichtbar und ihre Rolle im Lernprozess ist dementsprechend besonders bedeutsam. Sowohl aus sportwissenschaftlicher als auch aus hochschuldidaktischer Sicht ist die Frage nach dem Verhältnis von Kompetenzerfinden hinsichtlich des eigenen sportmotorischen Könnens und hinsichtlich des Unterrichts einer Sportart ein interessanter Ansatzpunkt.

Aus der beschriebenen Konstellation ergeben sich drei Kernfragen, die diesen Beitrag rahmen und denen sich mit Hilfe einer empirischen Erhebung angenähert wurde:

1. Wann fühlt sich eine Person kompetent eine bestimmte Sportart zu unterrichten?

Dabei handelt es sich um die individuelle Einschätzung einer Person dazu, was sie sich selbst zutraut. Daraus ergeben sich insbesondere methodische Schwierigkeiten, die in Hinblick auf das methodische Design der Erhebung noch genauer erläutert werden.

2. Woran wird das Kompetenzermpfinden festgemacht?

Dies ist die zweite Kernfrage, die im Rahmen dieses Artikels behandelt wird. Laut Bandura (1997) gibt es verschiedene Ursachen von Selbstwirksamkeitserwartungen, die in Kapitel 2 zum theoretischen Rahmen noch genauer erläutert werden.

3. Inwiefern hängt das Kompetenzermpfinden mit den Erfahrungen aus dem Studium zusammen?

Unterschiedliche Lehrformate und Kursinhalte und deren Einfluss auf das individuelle Empfinden der Studierenden werden bei dieser Frage genauer in den Blick genommen. Die Erfahrungen, die Studierende im Rahmen ihres Studiums machen sowie deren Einfluss auf ihr individuelles Kompetenzermpfinden, sind insbesondere aus hochschuldidaktischer Perspektive interessant.

Die drei Kernfragen werden im Folgenden genauer betrachtet. Zunächst wird jedoch der theoretische Hintergrund, auf dem dieser Beitrag und die empirische Erhebung basieren, erläutert.

2 Theoretischer Hintergrund

Faktoren für guten Unterricht im schulischen Kontext sind vielfältig und aufgrund komplexer Wechselwirkungen untereinander schwer erfassbar (Helmke, 2006). Ein Aspekt, der sich in unterschiedlichen Erhebungen als relevant erwiesen hat, ist das eigene Empfinden der Lehrperson ein Thema vermitteln zu können (Bovet & Huvendiek, 2014, S. 605f.; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Diese individuelle Einschätzung kann basierend auf den Forschungsarbeiten des kanadischen Psychologen Albert Bandura mit dem Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen abgebildet werden (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Es handelt sich bei dabei um die „[...] Subjektive Einschätzung einer Person, eine bestimmte Handlung selbstständig und unter Nutzung eigener Ressourcen auszuführen“ (Warner, 2014, S. 1507). Es hat sich gezeigt, dass das eigene Zutrauen und die persönliche Überzeugung den Lernprozess maßgeblich beeinflussen.

In der psychologischen Forschung wird zwischen der persönlichen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39f). Bei der persönlichen ist entscheidend, ob die Lehrperson der Überzeugung ist, er oder sie könne die Lernergebnisse der Schüler*innen beeinflussen und dementsprechend selbstwirksam handeln. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt hingegen die grundsätzliche Überzeugung einer Lehrperson, dass Unterricht im schulischen Kontext und unter den aktuellen Rahmenbedingungen generell zu Lernergebnissen führt. Es hat sich gezeigt, dass beide Facetten der Selbstwirksamkeitserwartungen mit Merkmalen des Lehrer*innenhandelns korrespondieren und sich positiv auf die Lernergebnisse auswirken (Ash-ton & Webb, 1986; Ditton & Arnoldt, 2004).

Laut Bandura gibt es vier mögliche Ursachen, die die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42f.). Die höchste Relevanz spricht er der *mastery experience*, also den direkten Erfahrungen, zu. Dies sind Situationen in denen eine Person das eigene Können direkt erfährt und als positives Erlebnis abspeichert. Die Erkenntnis, die innerhalb eines Lernprozesses durch das Erleben entsteht, ist dabei sowohl ein emotionaler als auch kognitiver Vorgang (Tillmann, 2015, S. 236f.). Ebenfalls möglich ist die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch stellvertretende Erfahrungen, sogenannte *vicarious experience*. Hier wird jemand anderes bei einer bestimmten Tätigkeit erlebt und die beobachtende Person zieht Rückschlüsse auf das eigene Kompetenzzempfinden. Auch wenn diese Beobachtungen Rückschlüsse erlauben, sind sie laut Bandura im Vergleich zu den direkten Erfahrungen weniger ausschlaggebend für die Selbstwirksamkeitserwartungen. Die dritte Ursache bezeichnet er als *verbal persuasions*, also die verbalen Ermutigungen von Dritten, eine bestimmte Tätigkeit ausführen zu können. An dieser Stelle zeigt sich die Relevanz von Rückmeldungen durch Andere im Lernprozess. Die vierte *physiological arousal*, oder auch die emotionale Erregung bei der Ausführung einer bestimmten Tätigkeit, können darüber hinaus relevant sein. Diese Empfindung beeinflusst maßgeblich, inwiefern die Tätigkeit als wichtig und deren kompetente Ausführung als erstrebenswert empfunden wird.

In diesem Beitrag werden vor allem die zuerst genannten direkten Erfahrungen als Ursache von Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet. Es werden vor allem konkrete Erfahrungen der Sportstudierenden näher betrachtet und mögliche Zusammenhänge mit der individuellen Einschätzung hinsichtlich des Kompetenzzempfindens ergründet. Im Folgenden wird der Kontext, in dem die Erhebung stattgefunden hat, beschrieben.

3 Kontextbeschreibung

An der Georg-August-Universität Göttingen wird das Modul ‚Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen‘ seit dem Wintersemester 2015/2016 von derselben Lehrperson in zwei unterschiedlichen didaktischen Formaten angeboten. Beide Veranstaltungen gehören zu dem Modul B.Spo.61 Leichtathletik und Schwimmen, in dem sich die Lehrziele sowohl auf das sportmotorische Können der Studierenden als auch auf ihre Kompetenzen hinsichtlich der Vermittlung unterschiedlicher Schwimmstile beziehen.

In der Praxis liegt der Fokus in dem klassischen Schwimmkurs auf der Verbesserung der eigenen sportmotorischen Leistung. Die Studierenden führen, angeleitet durch die Lehrperson, unterschiedliche Übungen im Wasser durch. Diese praktischen Einheiten werden durch theoretische Phasen ergänzt, in denen die Bewegungsmerkmale der verschiedenen Schwimmstile sowie typische Fehlerbilder und Korrekturmaßnahmen besprochen werden. Zudem wird einmal pro Semester eine Videoanalyse mit allen Studierenden durchgeführt, bei der die Studierenden eigene Fehler erkennen und ggf. beheben können.

Der zweite Kurs unterscheidet sich im didaktischen Design und dadurch im Ablauf deutlich. Dieser Kurs wird in Kooperation mit einer Göttinger Grundschule angeboten. Nach zwei Sitzungen, in denen die Studierenden von der Lehrperson entsprechend vorbereitet werden, unterrichten die Studierenden in den folgenden Sitzungen selbst Schüler*innen einer 4. Klasse. Vor und nach jeder Einheit findet

eine kurze Reflexion mit der Lehrperson statt. Je nach sportpraktischem Können der Kinder werden sie in Kleingruppen oder in Einzelbetreuung von den Studierenden unterrichtet. Diese sollen vornehmlich den Schwimmstil Brustschwimmen vermitteln. Dabei sollen sie mit Unterstützung der Lehrperson Fehlerbilder erkennen, Korrekturvorschläge geben und selbst angemessene Übungen auswählen. Für viele Studierende stellt der Unterricht der Kinder eine große Herausforderung dar. Sie müssen ihr theoretisches Wissen in praktischen Situationen anwenden. Insbesondere bei Kindern, die über wenig Vorerfahrungen im Schwimmen verfügen, benötigen sie ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Geduld. Einige haben Angst vor dem Wasser und trauen sich erst nach einiger Zeit sich ohne Schwimmreifen o.ä. darin zu bewegen. Die Lehrperson bemüht sich dementsprechend um feste Tandempartnerschaften zwischen den Kindern und den Studierenden, sodass eine Vertrauensbasis geschaffen werden kann. Neben den technischen Aspekten der Schwimmvermittlung stehen in den Reflexionsphasen vor allem auch motivationale und affektive Aspekte des Unterrichts im Fokus.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beiden Schwimmkurse zwar dem gleichen Modul angehören und von derselben Lehrperson unterrichtet werden, sich aber deutlich voneinander unterscheiden. Zur einfacheren Darstellung werden im Folgenden die Begriffe Sportpraxis und Lehrpraxis für die beiden Formate verwendet. In dem zuerst beschriebenen traditionellen Kurs wird das sportmotorische Können der Studierenden stärker gewichtet, während in dem Kooperationskurs mit der Grundschule vor allem die Lehr- bzw. Unterrichtspraxis überwiegt.

Ob und wenn ja wie sich diese Unterschiede auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden auswirken, wird in diesem Beitrag näher beleuchtet.

Um sich den Einschätzungen der Studierenden zu nähern und mögliche Auswirkungen der unterschiedlichen didaktischen Rahmungen zu erkennen, wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt. Das methodische Design und die inhaltliche Gestaltung des Fragebogens der Erhebung werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

4 Methodisches Design

Um sich den individuellen Einschätzungen der Sportstudierenden hinsichtlich ihres Kompetenzermpfindens zu nähern, wurde ein Onlinefragebogen eingesetzt. Dieser setzte sich aus einem quantitativen und einem qualitativen Anteil zusammen. Insgesamt wurde der Fragebogen an 162 Studierende aus sechs Schwimmkursen beider Formate, Sportpraxis sowie Lehrpraxis, verschickt. Die Stichprobe bestand aus Schwimmkursen des Wintersemesters 2015/2016, des Sommersemesters 2016 und des Wintersemesters 2016/2017. Es füllten 58 Studierende den Fragebogen aus, von denen 57 ausgewertet werden konnten. Die Verteilung auf die verschiedenen Kursformate war in etwa ausgeglichen: 30 Studierende hatten den regulären Schwimmkurs besucht und 27 Studierende hatten an dem Schwimmkurs in Kooperation mit der Grundschule teilgenommen.

Im ersten Teil des Fragebogens wurden skalenbasierte Einschätzungen der Studierenden erfragt. Diese bezogen sich einerseits auf ihr sportmotorisches Können und andererseits auf ihre Einschätzungen, die Sportart Schwimmen unterrichten zu können. Die einzelnen Items wurden in Anlehnung an die Ergebnisse von Jerusalem (2005) zur Selbstwirksamkeit formuliert.

Auf einer vierstufigen Skala konnten die Studierenden ihr persönliches Empfinden hinsichtlich bestimmter Aussagen von ‚stimmt genau‘ bis ‚stimmt nicht‘ angeben.

Die semantische Struktur der Items zeichnete sich dadurch aus, dass alle Aussagen in der ersten Person Singular formuliert waren. Es wurden Verben wie ‚überzeugt sein‘ oder ‚in der Lage sein‘ verwendet, um die Einschätzung der eigenen Fähigkeit abzubilden. Außerdem wurde in jedem Item eine Hürde oder eine Schwierigkeit integriert, wie z.B. „4.1 Ich bin überzeugt davon, dass ich Brustschwimmen unterrichten kann, obgleich nicht alle Schülerinnen und Schüler im Kurs schwimmen können“. Die Aussagen wurden so formuliert, dass sie sich auf die Zukunft beziehen. Es wurde auf die inhaltliche Spezifität der Items Wert gelegt, um den Studierenden eine möglichst genaue Einschätzung zu ermöglichen (Schmitz & Gerdamarie, 1999, S. 123).

In Anlehnung an die Inhalte des Schwimmkurses wurden die Studierenden zu den Schwimmstilen Brustschwimmen und Kraulschwimmen befragt. Das eigene Können wurde in Hinblick auf theoretisches Wissen, die praktische Umsetzung im Wasser und die Anwendung unter Wettkampfbedingungen erhoben. Hinsichtlich der Lehrkompetenz wurden zwei Item-Blöcke zu didaktischen und zu lerngruppenspezifischen Aspekten verwendet. Zunächst wurden konkrete Fragen zu den Aspekten Demonstrationsfähigkeit, Erkennen von Fehlerbildern, Korrekturmaßnahmen und Anleitung von Übungen gestellt, da diese im Rahmen der Kurse immer wieder thematisiert wurden. Außerdem wurden die Studierenden gebeten, ihre Lehrkompetenz einzuschätzen, wenn nicht alle Schüler*innen schwimmen können, wenn zum Teil nur geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind, wenn einzelne Kinder Angst vor dem Wasser haben und wenn sie einen Kurs im erhöhten Anforderungsbereich unterrichten sollen.

Der zweite Teil des Fragebogens bestand aus zwei offenen Fragen. Hier bekamen die Studierenden die Möglichkeit, ihre numerischen Einschätzungen genauer zu erläutern. Die erste Frage bezog sich auf ihre Einschätzung, Schwimmen unterrichten zu können. Sie wurden gebeten zu beschreiben, woran sie diese festmachen und dazu konkrete Erfahrungen zu benennen. Bei der zweiten Frage wurden sie aufgefordert Rahmenbedingungen zu benennen, die sie als relevant für den Schwimmunterricht in der Schule erachten und dies zu begründen. Die beiden offenen Fragen näherten sich vor allem der Beziehung zwischen den Einschätzungen der Studierenden und ihren Erfahrungen im Studium. Für die Auswertung der Fragen wurde die strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) verwendet. Zunächst wurden literaturbasiert Kategorien aufgestellt, denen die Aussagen der Studierenden zugeordnet werden konnten. In einer zweiten Schleife wurde eine weitere Kategorie aufgestellt, um andere Aussagen zu erfassen. In Hinblick auf die Frage nach der Selbsteinschätzung der Studierenden, die Sportart Schwimmen unterrichten zu können, orientierten sich die Kategorien an den vorher erfragten didaktischen und lerngruppenspezifischen Aspekten der skalenbasierten Einschätzung. Zusätzlich wurde die Kategorie Allgemeine Aussagen aufgestellt, da nicht alle Aussagen den zuvor benannten Aspekten zugeordnet werden konnten.

Für die Frage nach den Rahmenbedingungen diente das Modell zu Rahmenbedingungen im Sportunterricht von Hecker (1979, S. 219, Abb. 25) als Grundlage zur Bildung der Kategorien. Die Aussagen der Studierenden wurden dementsprechend den Kategorien räumliche Bedingungen, zeitliche Bedingungen, Können der Schüler*innen und Ziele zugeordnet. In einer zweiten Auswertungsschleife wurde zudem noch die Kategorie emotionale Aspekte ergänzt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebung dargestellt und diskutiert.

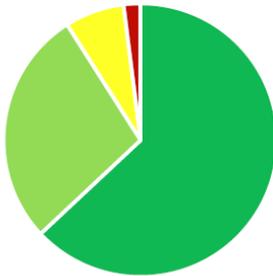
5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung werden in Hinblick auf die drei oben vorgestellten Kernfragen (1. Wann fühlt sich eine Person kompetent eine bestimmte Sportart zu unterrichten? 2. Woran wird das Kompetenzermpfinden festgemacht? 3. Inwiefern hängt das Kompetenzermpfinden mit den Erfahrungen aus dem Studium zusammen?), die diesen Beitrag rahmen, vorgestellt und diskutiert. Dabei liegt der Fokus vor allem auf den Unterschieden zwischen den beiden Studierendengruppen, die den Schwimmkurs mit dem Schwerpunkt Sportpraxis bzw. Lehrpraxis besucht haben. Es werden zudem vor allem Aspekte der Auswertung vorgestellt, die sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Teil des Fragebogens als bedeutsam erscheinen.

Zunächst geht es allgemein um die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer sportmotorischen Kompetenzen sowie ihrer Unterrichtskompetenzen. Hier lässt sich feststellen, dass die Studierenden grundsätzlich ihr sportmotorisches Können höher einschätzen als ihre Vermittlungskompetenzen. Dies gilt sowohl für die Studierenden des Kurses Sportpraxis als auch für die Studierenden des Lehrpraxis-Kurses.

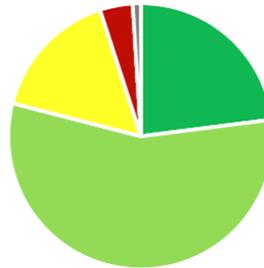
In Hinblick auf die Lehrkompetenzen wird die Demonstrationsfähigkeit deutlich besser eingeschätzt als die anderen didaktischen Aspekte, bei denen Fehler erkannt, Korrekturvorschläge gegeben und passende Übungen ausgewählt werden sollten. Dies ist hinsichtlich der Ergebnisse des sportmotorischen Könnens wenig überraschend. Die Demonstration einer Technik hängt eng mit dem sportmotorischen Können zusammen. 63% der Studierenden kreuzten bei der Aussage ‚Ich traue mir zu, den Stil Brustschwimmen vor der Gruppe demonstrieren zu können‘ die Antwortmöglichkeit ‚stimmt genau‘ an. Bei dem Item, das sich auf die Korrekturhinweise bezog, waren es nur 23%. Der Anteil an Studierenden, die die Antworten ‚stimmt kaum‘ oder ‚stimmt gar nicht‘ angaben, lag bei der ersten Aussage bei lediglich 9% und bei der zweiten Aussage bei 20% (Abb. 1).

Ich traue mir zu, den Stil
Brustschwimmen vor der
Gruppe demonstrieren zu
können.



- 1 stimmt genau
- 2 stimmt eher
- 3 stimmt kaum
- 4 stimmt nicht

Es fällt mir leicht,
Korrekturhinweise zu den
ermittelten Fehlerbildern
bereitzustellen.



- 1 stimmt genau
- 2 stimmt eher
- 3 stimmt kaum
- 4 stimmt nicht
- 0 kann ich nicht einschätzen

Abbildung 1: Vergleich Demonstration Brustschwimmen und Korrekturhinweisen.

Insgesamt waren die Unterschiede zwischen den Studierenden des Sportpraxis- und denen des Lehrpraxiskurses gering. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass es bedeutsame Unterschiede bei dem Item ‚Es fällt mir leicht, passende Übungen zu den ermittelten Fehlerbildern bereitzustellen‘ gab (Abb. 2). Hier gaben 23% des Sportpraxiskurses an, dass sie sich zutrauen würden, entsprechende Übungen zu den Fehlerbildern anzubieten. Obwohl die Studierenden mit dem Schwerpunkt Lehrpraxis im Rahmen ihres Kurses regelmäßig Übungen ausgewählt und angeleitet hatten, waren es hier nur 4%, die ‚stimmt genau‘ angekreuzten.

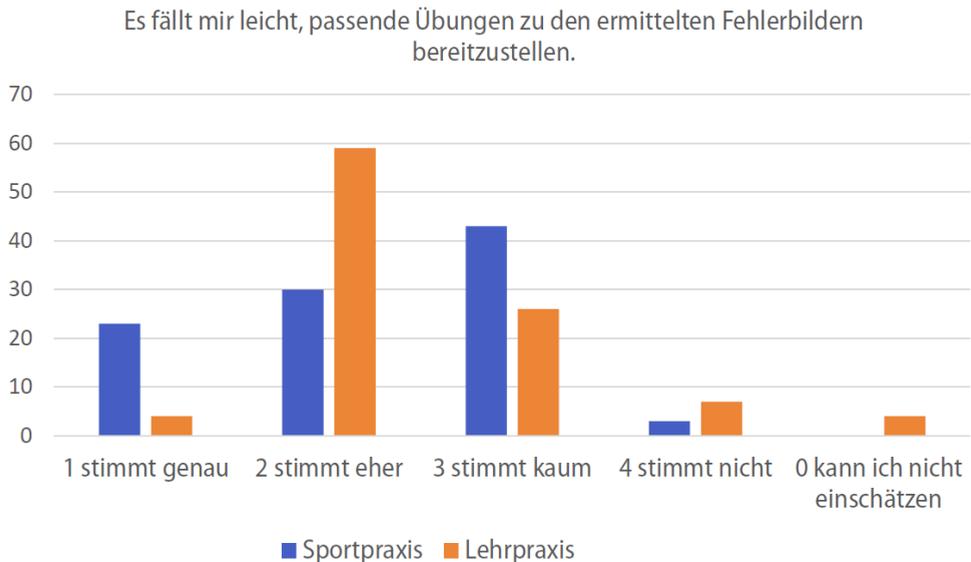


Abbildung 2: Vergleich Einschätzungen zur Anleitung von Übungen zu Fehlerbildern.

Ohne an dieser Stelle zu weit vorzugreifen, kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die realen Erfahrungen der Sportstudierenden mit den Kindern zur Verunsicherung geführt haben. Häufig werden Schwierigkeiten beim Unterrichten erst im praktischen Erleben deutlich. Dementsprechend können sich diese Erfahrungen auch negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden ausgewirkt haben. Auf diesen Punkt wird im Folgenden noch näher eingegangen, wenn ebenfalls die Ergebnisse des qualitativen Fragebogenteils betrachtet werden.

Inwiefern die Einschätzung der eigenen sportmotorischen Leistung mit der Einschätzung, die Sportart Schwimmen unterrichten zu können, zusammenhängen, lässt sich anhand der Erhebung nicht genau herausarbeiten. Einzelne Aussagen der Studierenden beider Gruppen bei der Frage nach der Lehrkompetenz zeigen jedoch, dass ihre sportmotorische Leistung durchaus eine Rolle spielt. Eine Studentin gab beispielsweise die Antwort: „Bestätigung der eigenen Leistung durch positives Feedback und gute Leistungsbewertungen“ (WIL01, SP)¹. Hier kann davon ausgegangen werden, dass sie die sportpraktische Prüfung meint, da nur bei dieser Prüfung eine Leistungsbewertung stattfand. Eine andere Studentin beantwortet die gleiche Frage mit der Aussage: „Bin früher selbst lange Zeit geschwommen“ (GOE03, LP).

In Hinblick auf die zweite Kernfrage, woran die Studierenden ihr Kompetenzzempfinden festmachen, lässt sich anhand der Antworten auf die offene Frage zu diesem Punkt eine eindeutige Tendenz ausmachen. Die Studierenden des Lehrpraxiskurses benannten häufig konkrete Erfahrungen aus ihrer Lehrveranstaltung als Ursache für ihre Einschätzung. Aus dem Sportpraxiskurs wurden hingegen keine Erlebnisse geschildert. Einige Studierende aus diesen Kursen beschrieben stattdessen andere Praxiserfahrungen, wie z.B. Erlebnisse im Schwimmverein oder während eines Praktikums.

¹ Die Zitate aus der Erhebung werden mit der persönlichen Kennung des Datensatzes sowie der Bezeichnung LP oder SP für Lehrpraxis bzw. Sportpraxis versehen.

Eine Studentin aus dem Lehrpraxiskurs stellt eine konkrete Verbindung zwischen ihren Einschätzungen und den Erfahrungen im Kurs her:

„Meine Antworten basieren lediglich auf den Erfahrungen, die ich gemacht habe, als wir in unserem Schwimmkurs den Schülern der Astrid-Lindgren-Schule das Schwimmen beibringen sollten bzw., ihr bereits vorhandenes Können zu verbessern. [...]“ (MÜN03 Bogen 20 LP)

Vergleichbare Antworten wurden von den Studierenden des Sportpraxiskurses nicht gegeben.

Es wurden stattdessen Erfahrungen aus anderen Kontexten beschrieben wie beispielsweise von diesem Studenten:

„Ich habe selbst während meines FSJ's viele Schwimmkurse gegeben. Unter anderem auch mit muslimischen Frauen, die schlechte Deutschkenntnisse hatten und Kindern, die ihr Seepferdchen machen wollten oder Kinder, die schon erfahrener sind im Schwimmen [...]“ (HIL08 Bogen 6 SP)

An dieser Aussage sind die geringen Deutschkenntnisse der Schüler*innen interessant. Diese bedeuten eine besondere Herausforderung für die Lehrperson. Ein Item des geschlossenen Fragebogenteils bezog sich konkret auf dieses Merkmal einer Lerngruppe. Dieser Student hat bereits Erfahrungen mit Menschen, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen, und begründet damit seine Kompetenzeinschätzung. Dies spricht für einen engen Zusammenhang zwischen der subjektiven Einschätzung und den gemachten Erfahrungen in der Vermittlung der Sportart Schwimmen.

Auffällig war des Weiteren, dass viele Studierende des Sportpraxiskurses die Frage nach konkreten Erfahrungen mit pauschalen und unspezifischen Aussagen beantworteten. Beispiele hierfür sind Aussagen wie „Generell denke ich von mir, gut etwas beibringen zu können [...]“ (BER04 Bogen 50 SP), „Intuition“ (MET06 Bogen 54 SP) oder „Viele didaktische Vorgehensweisen im Kurs“ (HAN04 Bogen 34 SP). Die Studierenden begründen ihre Kompetenzeinschätzungen im Unterrichten mit allgemeinen Vorstellungen des eigenen Könnens. An dieser Stelle wird deutlich, dass ein Mangel an konkreten praktischen Erfahrungen die Selbstwirksamkeitserwartungen nicht unbedingt verringert oder dazu führt, dass Studierende der Meinung sind, etwas nicht einschätzen zu können.

Diese Antwortoption wurde von beiden Gruppen kaum angekreuzt. Stattdessen führen sie ihre Einschätzungen auf allgemeine Fähigkeiten zurück oder wie es bei der dritten Aussage der Fall ist, auf stellvertretende Erfahrungen. In diesem Beispiel ist es die didaktische Vorgehensweise der Lehrperson und nicht die des Studierenden selbst, mit der die Einschätzung begründet wird. Dies ist, wie im Kapitel zum theoretischen Hintergrund beschrieben, laut Bandura (1997) eine weitere mögliche Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen. An dieser Stelle wird bereits die Relevanz der universitären Veranstaltung deutlich und damit auch die Tatsache, dass die drei Kernfragen eng miteinander verknüpft sind.

Hinsichtlich des Einflusses der didaktischen Rahmung der Lehrveranstaltung zeigen die Ergebnisse der offenen Fragen, dass die Studierenden des Lehrpraxiskurses mehrheitlich detaillierter auf die Fragen eingehen und neben den technischen Aspekten von Schwimmunterricht ebenfalls emotionale und soziale Aspekte benennen. Außerdem lässt sich anhand der Formulierungen ein stärkerer Bezug zu sich selbst erkennen. Die Rahmenbedingungen, die von den Studierenden des Lehrpraxiskurses im

schulischen Kontext als relevant erachtet werden, werden zudem deutlich umfangreicher und differenzierter beschrieben.

Die folgende Aussage eines Studenten des Lehrpraxiskurses setzt zudem die Frage nach der Lehrkompetenz und die nach den Rahmenbedingungen zueinander in Beziehung:

„In der Schwimmhalle sollte auf jeden Fall ein Nichtschwimmerbecken vorhanden sein, damit mögliche Nichtschwimmer weniger Angst vor dem Erlernen haben, da sie in dem Wasser noch stehen können sollten. [...] Zudem sollten geeignete Schwimmhilfsmittel zur Verfügung stehen, wodurch das Erlernen der richtigen Techniken für die SuS² vereinfacht werden könnte.“ (BUC03 Bogen 4 LP)

Er beschreibt die Angst vor dem Erlernen als relevanten Faktor im Schwimmunterricht. Außerdem benennt er Lösungsmöglichkeiten, wie der Lernprozess vereinfacht werden kann. Hier wird deutlich, dass der Student sich bereits mit Schwierigkeiten im Schwimmunterricht auseinandergesetzt hat.

Dass die Beziehung zwischen den Schüler*innen und den Sportstudierenden einen bedeutsamen Faktor im Lernprozess darstellt, lässt sich anhand der folgenden Aussage einer Studentin des Lehrpraxiskurses nachvollziehen:

„Meine Tandemschülerin aus der Grundschule konnte zu Beginn des Kurses [sic!] kaum schwimmen. Durch meine Anleitung hat sie das Schwimmen gut gelernt und sich Woche für Woche mehr zuge-
traut. Am Ende konnte sie einen erkennbaren Brustzug [sic!] schwimmen, der zwar technisch nicht
perfekt war, dennoch konnte sie schwimmen.“ (HER07 Bogen 38 LP)

Sie spricht an dieser Stelle von „meiner Tandemschülerin“. Die Verwendung des Possessivpronomens verdeutlicht die Beziehung zwischen der Studentin und der Schülerin. Es lässt sich vermuten, dass ein Bewusstsein über die persönliche Beziehung zwischen lehrender und lernender Person vorhanden ist. Außerdem beschreibt die Studentin, dass sich ihre Anleitungen auf das sportmotorische Können der Schülerin ausgewirkt haben. Dies lässt sich in Anlehnung an Banduras Theorie zur Selbstwirksamkeit (1997) als eine günstige Voraussetzung für hohe Selbstwirksamkeitserwartungen beurteilen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen von Schwimmunterricht in der Schule lassen sich die Aussagen der Studierenden des Lehrpraxiskurses als deutlich umfangreicher und detaillierter bezeichnen. 67% der Studierenden dieser Gruppe benannten mehr als drei Kategorien im Rahmen ihrer Antwort. Bei der Gruppe des Sportpraxiskurses waren es hingegen nur 33%, die mindestens drei Kategorien erwähnten. Dieses Ergebnis lässt auf eine breitere Wahrnehmung der Studierenden schließen, die tatsächlich in einem realistischen Kontext Schwimmunterricht durchgeführt haben. Sie haben selbst erlebt, welche Schwierigkeiten beispielsweise in der Kommunikation mit den schwimmenden Kindern den Schwimmunterricht prägen und inwiefern Faktoren wie z.B. die Wassertemperatur oder die Lautstärke in der Schwimmhalle relevant sind. Diese Erkenntnisse werden anhand der folgenden Aussage deutlich:

2 Die Abkürzung ‚SuS‘ steht hier für Schülerinnen und Schüler.

„Man sollte sich genügend Zeit für einen guten Start in den Kurs nehmen, z.B. kleine Spiele. Die [sic!] SuS sollen das Element Wasser erst kennenlernen. Es sollte genügend Zeit für das Schwimmen sein, da es lange dauert bis sich alle umgezogen haben usw. Die Baderegeln sollten vor dem Kurs erklärt werden. Das ist für große Gruppen sehr wichtig. Wenn möglich, sollte man die Schüler in verschiedene Level einteilen, so dass jeder SuS gut lernen kann und sich verbessert. Auch wenn Schwimmunterricht manchmal nur von einer Person geleitet werden [sic!], finde ich es sehr hilfreich, wenn mindestens zwei oder drei Lehrkräfte anwesend sind. Mehrere Personen können eine Gruppe im Schwimmbad besser unterrichten, eine Eintlund [sic!] in verschiedene Level ist dann z.B. möglich.“ (WOR07 Bogen 28 LP).

Der Student zeigt durch seine Aussage, dass ihm die Relevanz der Wassergewöhnung bewusst ist. Mit einer spielerischen Annäherung schlägt er bereits eine konkrete Vorgehensweise vor. Außerdem weist er auf die Baderegeln, also auch auf Sicherheitsaspekte im Schwimmunterricht, hin. Er thematisiert die Betreuung durch mehrere Lehrpersonen und die Förderung der Kinder hinsichtlich ihres jeweiligen Könnens.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die skalenbasierte Einschätzung der Sportstudierenden im ersten Fragebogenteil kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ergab. Die Aussagen des offenen Fragebogens unterschieden sich hingegen deutlich in Bezug auf den Umfang und die Ausführlichkeit. Von den Studierenden des Lehrpraxiskurses wurden vermehrt konkrete Kurserfahrungen beschrieben. Zudem wurden von ihnen insbesondere soziale und emotionale Aspekte im Rahmen von Schwimmunterricht benannt.

Bevor im folgenden Kapitel ein Fazit gezogen wird, soll an dieser Stelle auf die methodischen Schwierigkeiten und mögliche Verzerrungen bei der Erhebung hingewiesen werden. Bei den Einschätzungen der Studierenden handelt es sich um die subjektiven Wahrnehmungen, die generell schwierig zu operationalisieren und damit auch nur in eingeschränktem Maße vergleichbar sind. Insbesondere die Ergebnisse der skalenbasierten Einschätzung müssen dementsprechend mit einer gewissen Skepsis betrachtet werden. Ob eine Person ‚stimmt genau‘ oder ‚stimmt eher‘ bei einer Aussage bezüglich der eigenen Kompetenzen ankreuzt, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Außerdem handelt es sich bei der Erhebung um eine punktuelle Befragung. Es ist dementsprechend nicht möglich, eine Veränderung bzw. eine Entwicklung nachzuvollziehen. Es wäre mit Sicherheit sinnvoll, die Einschätzungen der Studierenden vor und nach dem Kurs zu erfragen, was im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht möglich war.

6 Fazit

Die Ergebnisse der Erhebung haben gezeigt, dass unterschiedliche Kursformate sich nicht zwangsläufig auf die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer sportmotorischen sowie ihrer Lehrkompetenzen auswirken. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen waren insgesamt gering. Die Aussagen im offenen Fragebogenteil sprechen jedoch für eine breitere Wahrnehmung der Studierenden des Lehrpraxiskurses und eine differenzierte Auseinandersetzung mit wesentlichen Aspekten des Schwimmunterrichts. Die Relevanz von praktischen Erfahrungen wurde in diesem Teil deutlich.

Insbesondere die Studierenden des Lehrpraxiskurses haben konkrete Erfahrungen beschrieben und ihre zuvor getroffenen Einschätzungen damit begründet.

In Hinblick auf die drei Kernfragen dieses Beitrags kann zunächst festgehalten werden, dass die Einschätzungen, eine Sportart auf der motorischen Ebene zu beherrschen und diese an andere vermitteln zu können, in einem engen Zusammenhang stehen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Studierenden ihre Einschätzungen an konkreten Erfahrungen oder auch an unspezifischen Aspekten wie beispielsweise der eigenen Intuition festmachen. Die Relevanz der Erlebnisse mit den Schüler*innen der Grundschule wurde anhand der Aussagen ebenfalls deutlich. Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden, die über diese praktischen Erfahrungen verfügen, diese als bedeutsam bezeichnen. Außerdem benannten sie vermehrt emotionale und soziale Aspekte und zeigten damit einen umfassenderen Blick auf den Lernprozess im Schwimmunterricht.

Praktische Erfahrungen sind folglich prägend für die Entwicklung von sportmotorischen Kompetenzen sowie von Lehrkompetenzen. Die ausführliche Abstimmung der didaktischen Gestaltung mit den Modulzielen ist nicht nur sinnvoll, sondern auch erforderlich. In den Modulzielen wird festgelegt, über welche Kompetenzen die Studierenden nach erfolgreicher Teilnahme an den Veranstaltungen verfügen sollen. Die Veranstaltungen müssen dementsprechend einen Erprobungsraum für die Studierenden bieten, um gezielt diese Kompetenzen zu üben und zu entwickeln. Die Erfahrungen aus anderen Kontexten, die die Studierenden beschrieben, bieten zudem die Möglichkeit, im Rahmen der Lehrveranstaltungen produktiv einbezogen und nutzbar gemacht zu werden. Des Weiteren wurde die Relevanz von emotionalen und sozialen Aspekten im Lernprozess deutlich. Diese sollten dementsprechend noch mehr in die Lehre eingebunden und reflektiert werden.

Die Erkenntnisse aus der hier dargestellten Erhebung ermöglichen eine erste Annäherung an die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden und ihren Zusammenhang mit praktischen Erfahrungen im Kontext der Universität. Für die weitere Erforschung dieses Themengebietes wäre es sinnvoll, Einschätzungen vor und nach einer Veranstaltung miteinander zu vergleichen. Außerdem wäre neben der Selbsteinschätzung auch zusätzlich eine Fremdeinschätzung, beispielsweise durch die Kinder oder die Lehrperson, denkbar. Qualitative Interviews könnten zudem noch weitere Erkenntnisse über die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer sportmotorischen Kompetenz und ihrer Lehrkompetenz ergeben.

7 Ausblick

Praktische Anwendungsmöglichkeiten werden im Zuge der Hochschulentwicklung vermehrt gefordert (Salmhofer, 2012, S. 28). Insbesondere Veranstaltungen wie der beschriebene Lehrpraxiskurs in Kooperation mit der Grundschule bergen ein hohes Potenzial, um praktische Erfahrungen noch besser in die Lehre zu integrieren. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen praktisch anzuwenden. Sie erhalten direkte Rückmeldungen und können durch die Reflexion der Erlebnisse sich einerseits realistischer selbst einschätzen und andererseits ihre Kompetenzen weiterentwickeln.

Dabei ist es wichtig das Verhältnis zwischen dem eigenen Können, in diesem Fall dem sportmotorischen Können, und der Lehrkompetenz immer wieder in den Blick zu nehmen. Unterschiedliche Praxis-situationen und Anwendungsfelder bieten sich an, um gemeinsam mit den Studierenden diesen Aspekt zu thematisieren und zu reflektieren.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich Dr. Daniel Großarth danken, der durch Einblick und Zugang zu seinen Lehrveranstaltungen mein Forschungsprojekt nicht nur ermöglicht hat, sondern durch die didaktisch vielfältige Realisierung des Moduls B.Spo.61 Leichtathletik und Schwimmen seinen Studierenden praxisnahen Zugang zum Schwimmunterricht ermöglicht. Schließlich fließen seine Erfahrungen der Lehrpraxis-Kurse ebenso in die Sportpraxiskurse ein und fördern so den Einblick in die Realität aller teilnehmenden Studierenden.

Literatur

- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement. White Plains, New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (2014). Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Correl, W. (1964). Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In T. Hagemeyer, W. Correl & B. van Veen-Bosse (Hrsg.), Neue Aspekte der Reformpädagogik (S. 65-101). Heidelberg: Quelle & Meie.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004): Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost, U. Schiefele (Hrsg.), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (S.152-170). Münster: Waxmann.
- Hecker, G. (1979). Kompendium Didaktik – Sport. München: Ehrenwirth. In S. Größing (2001), Einführung in die Sportdidaktik (8. Auflage). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit fördern durch die Vermittlung von Erfolgserfahrungen. Präsentationsunterlagen Selbstwirksamkeit fördern. Verfügbar unter: <http://www.seseko.de/> [27.09.2017].
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G. & Gerdamarie, S. (1999). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/cgi-bin/zip.cgi/2000/29/Fub-diss200029.zip> [28.06.2018].

- Salmhofer, G. (2012). „Professionell ist die Lehre, wenn die Studierenden etwas lernen...“ Überlegungen und Strategien zur Professionalisierung der Hochschullehre am Beispiel der Universität Graz. In R. Eggert & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Lernweltforschung Band 9* (S. 125-142). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44)
- Tillmann, A. (2015). Forschendes Lernen im Geographieunterricht. Sinnkonstitution durch Integration von Subjekt- und Gegenstandsorientierung beim forschenden Lernen nach John Dewey: Sinn macht, was sich in der Praxis bewährt. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog: Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 235-252). Wiesbaden: Springer VS.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68, 202–248.
- Ulrich, I. (2016). Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden: Springer.
- Warner, L. (2014). Selbstwirksamkeitserwartung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 1507). Bern: Verlag Hans Huber.

Inverted Classroom mit Design-Based Research weiterentwickeln

Christian F. Freisleben-Teutscher

An der Fachhochschule St. Pölten sind seit nun fast fünf Jahren Bemühungen im Gange, das *Inverted Classroom* Modell (ICM) in allen Fachgebieten und Lehrveranstaltungsformaten anzuwenden. Als Motor dazu dienen auch Ergebnisse aus der Forschung zur Anwendungspraxis von ICM mit dem *Design-Based Research*-Verfahren. In diesem Beitrag werden daraus gewonnene Designprinzipien vorgestellt. Eingegangen wird auch auf die institutionelle Verankerung von ICM: Es ist zu wenig, von der Wichtigkeit innovativer Lehre zu sprechen, es braucht dazu auch umfassende Unterstützungsangebote für die Lehrenden und ebenso Forschungsmaßnahmen, um gewonnene Erkenntnisse aktiv für die kontinuierliche Weiterentwicklung nutzen zu können.

At the University of Applied Sciences St. Pölten, almost five years of efforts have been made to apply the Inverted Classroom Model in all subject areas and course formats. One driving force behind this are also the results of research with the method of Design-Based Research. This article presents design principles derived from it. It also takes into account the institutional foundations of ICM: it is not enough to speak about the importance of innovative teaching, it also needs comprehensive support services for teachers as well as research measures to be able to use the insights gained for the continuous development.

1 Einleitung

Lage, Platt und Treglia prägten 2000 erstmals den Begriff des *Inverted Classroom* Modells (ICM): Studierende bekommen verschiedene Materialien online (und offline) zur Verfügung gestellt, mit denen sie sich auf Gruppenarbeiten und Präsenzphasen vorbereiten. Im Idealfall sind mit diesen Materialien Vorbereitungsaufgaben und/oder *Zwischen-Assessments* verbunden. In Präsenzphasen offline und online liegt dann der Schwerpunkt auf Vertiefung und Anwendung dieses Wissens sowie auf Diskussion (Handke et al., 2012; Handke & Sperl, 2012; Persike, 2014). Ein ganz wesentliches Element des ICM ist *peer learning*: das Lernen in kleinen Gruppen und die gegenseitige Beurteilung von Studierenden (Mazur, 1997). Ein Ziel des ICM ist stärker selbstorganisiertes Lernen zu initiieren und zu begleiten, gleichzeitig übernehmen Lernende im ICM viel stärker aktive Rollen: Sie erstellen selbst Unterlagen, moderieren, präsentieren, fassen zusammen, forschen – im ICM hat die gezielte Förderung von Schlüsselkompetenzen eine hohe Relevanz (Spannagel & Freisleben, 2016).

Eine Frage, die von Lehrenden – wohl nicht nur an der FH St. Pölten – immer wieder gestellt wird ist, ob sich das ICM nicht auch auf einzelne Phasen einer Lehrveranstaltung, einen einzelnen Termin anwenden lässt. Letztlich lässt sich Lehre als ein Designprozess wahrnehmen, als iterativer Prozess, bei dem auf gemachte Vorerfahrungen aufgebaut wird und immer wieder Reflexion erfolgt, um die Vorgangsweise weiter zu entwickeln (Reinmann, 2015a). In den allermeisten Lehrveranstaltungen gibt es schon verschiedene Elemente, die sich Prinzipien des *Inverted Classroom*-Modells zuordnen lassen. Ziel ist dies(e) bewusst wahrzunehmen und weiterzuentwickeln.

2 Design-Based Research als Methode der Wahl

Wird nun die Umsetzung des *Inverted Classroom* Modells (ICM) analysiert und evaluiert, bietet sich der Ansatz des *Design-Based Research* an. Dabei wird z. B. bei einer Lehrveranstaltung ein ‚Durchlauf‘, also die Umsetzung während eines Semesters als ein Zyklus definiert. Für diesen werden sowohl Forschungsfragen als auch Forschungsmethoden festgelegt und umgesetzt. Schließlich werden die Daten ausgewertet und daraus Erkenntnisse gewonnen, die sich sowohl auf das Design des nächsten ‚Zyklus‘ auswirken als auch auf die Weiterentwicklung von Forschungsfragen und -methoden (Reinmann, 2015b). Der gesamte Prozess kann sich zudem an Kriterien eines partizipativen Ansatzes orientieren, wo die ‚Trennung‘ zwischen Forschenden und Beforschten aufgebrochen wird.

An der FH St. Pölten wurde dieser Ansatz insofern adaptiert, als ein ‚Zyklus‘ als Zeitraum definiert wurde, innerhalb dessen mehrere Lehrveranstaltungen umgesetzt und mit verschiedenen Methoden evaluiert wurden. Inzwischen wurden zwei solcher Zyklen abgeschlossen. Dies wird im Folgenden vorgestellt, abschließend wird noch ein Ausblick geliefert, der sich mit der Frage beschäftigt, welche institutionelle Verankerung für ein solches *Design-Based Research*-Konzept wichtig ist.

Weiter thematisiert werden Auswirkungen auf das Profil einer Hochschule. Als erster Zyklus wurde der Zeitraum von Mai 2014 bis Mai 2016 definiert.¹

Im Zeitraum von Mitte März bis Ende April 2016 wurden vom Autor neun qualitative Interviews mit Lehrenden der FH St. Pölten geführt, die bereits Prinzipien aus dem ICM umgesetzt hatten. Ausgehend von Literaturrecherche und den Erfahrungen aus dem Projekt war dafür vorher ein Interviewleitfaden entwickelt worden. Die Interviews wurden transkribiert und dann eine Kodierregel (Mayring, 2000) erstellt sowie ausgehend von Kuckartz (2009) umgesetzt. Mit denselben Codes wurden vom Autor 16 Blogbeiträge inhaltsanalytisch untersucht, die seit dem Start des Entwicklungsprojekts *Inverted Classroom* an der FH St. Pölten entstanden, welche die Umsetzung von ICM in verschiedenen Lehrveranstaltungen vorstellen. Außerdem flossen Ergebnisse aus Onlinefragebögen ein, die von 70 Studierenden aus nach ICM ausgerichteten Lehrveranstaltungen an der FH St. Pölten ausgefüllt wurden. Ergänzend herangezogen wurde vom Autor die Durchsicht von drei aktuellen Metaanalysen zu *inverted / flipped classroom* (Freisleben-Teutscher, 2016).

Als zweiter Zyklus wurde dann der Zeitraum Mai 2016 bis Mai 2017 definiert: Eingesetzt wurden hier eine Analyse einer Fragebogenauswertung (n=112) von Studierenden aus am ICM ausgerichteten Lehrveranstaltungen, mehreren strukturierten Gruppengesprächen (mit Studierenden sowie mit

1 Die Forschungsfragen sind hier zusammengestellt: <http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/07/dbrDesign.pdf>

Studierenden gemeinsam mit Lehrenden) sowie Zusammenfassungen strukturierter Feedbackgesprächen mit Lehrenden, die ICM umgesetzt hatten. Ein weiterer Zyklus wird aktuell durchgeführt.

3 Designprinzipien

Im Folgenden werden zentrale Designprinzipien für Lehrveranstaltungen vorgestellt, die am *Inverted Classroom* Modell ausgerichtet werden sollen, die sich aus dem Forschungsprozess ergeben.

3.1 Vielfältige Vorbereitungsmaterialien und -aufgaben

In den bislang vorliegenden Ergebnissen wird zunächst deutlich, dass eine Umsetzung von Herangehensweisen und Prinzipien des *Inverted Classroom* Modells sehr unterschiedlich aussehen kann. Ein Grund ist schon die sehr breite Vielfalt an Materialien, die Studierenden zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt werden kann. Auch Bergmann und Sams (2012), zwei Pioniere des *flipped classroom* (Synonym für das ICM), betonen, dass ICM nicht alleine mit der Produktion und dem Einsatz von Videos gleichgesetzt werden darf. Ein Gestaltungsprinzip von *flipped / inverted classroom* müsse u. a. die Vielfalt an Materialien sein bzw. Arten und Weisen, wie Lernende darauf in einer möglichst interaktiven Form Zugriff haben.

Dass die mögliche Bandbreite dieser Vielfalt an Materialien ausgenutzt wird, ist mehr als ein Zufall. Ein essentieller Faktor des (nachhaltigen) Gelingens der Umsetzung von Kriterien des ICM in der Hochschullehre sind Informations-, Weiterbildungs- und Beratungs- bzw. Unterstützungsangebote für Lehrende. Auch in den erwähnten qualitativen Interviews wird etwa das Informationsmaterial als positiv, hilfreich und anregend bewertet, das Lehrenden an der FH St. Pölten über einen Blog zur Verfügung gestellt wird. Ebenso positiv bewertet wird die Unterstützung durch studentische Mitarbeiter*innen, die auch in der Phase der Recherche nach und der Zusammenstellung von Vorbereitungsmaterialien gewährt wird. Gleichzeitig gibt es aber mündliche Rückmeldungen, die zeigen, dass noch mehr Unterstützung gewünscht wird.

Allein schon bei einem Blick auf die fast 40 Blogbeiträge, die Lehrende in den letzten drei Jahren verfasst haben, um über ihre Praxis bei der Umsetzung des ICM zu berichten, zeigt sich eine weitere Erkenntnis, die im Zuge der Vorbereitungen auf einen Beitrag zum „Tag der Lehre 2017“ an der FH St. Pölten noch intensiver thematisiert wurde (Ramler & Freisleben-Teutscher, 2017): Vorbereitungsmaterialien, die im ICM zum Einsatz kommen, können – bzw. im Sinne eines stärker studierendenzentrierten und selbstständigeren Lernens sollen – *learner generated content* sein. Es handelt sich also um Unterlagen, die von Studierenden selbst erstellt werden (Galloway & Burns, 2015). Auch hier ist die Vielfalt an Materialien ein wichtiges Thema: Es geht demnach um mehr, als etwa Zusammenfassungen von Buchkapiteln oder die Erstellung von Skripten in Printform. Ebenso wichtig sind besonders digitale Materialien wie kommentierte Linksammlungen, Podcasts, Videos und verschiedene andere multimediale und interaktive Unterlagen (Cook, 2010).

Die Erstellung solcher Materialien durch Studierende hängt mit mehreren Aspekten zusammen, die für die Planung und Umsetzung des *Inverted Classroom* Modells relevant sind: sowohl die Analyse der Metastudien, als auch die Interviews mit Lehrenden und die Auswertung von Fragebögen der Studierenden zeigen die Wichtigkeit der Verbindung von Vorbereitungsmaterialien mit Aufgabenstellungen. Besonders von Studierendenseite wird betont, dass diese übersichtlich sein müssen; eine reine Auflistung von Literaturangaben oder umfangreiche Dokumente unstrukturiert zur Verfügung zu stellen, ist also deutlich zu wenig. Das berührt zunächst einen ganz wesentlichen, sehr grundlegenden Aspekt des ICM: das didaktische Design (Reinmann, 2015a). Sowohl für Lehrende als auch für Studierende ist ein guter Überblick zu jeder einzelnen Lehrveranstaltung wichtig, bei dem der Terminfahrplan deutlich wird, also wann welche Themen vorgesehen und welche Materialien und Aufgaben dafür wichtig sind bzw. auch, wie diese bewertet werden. Im Idealfall sind sämtliche Materialien und damit verbundene Aufgaben am Anfang eines Semesters sichtbar – dies unterstützt die Wahl eines individuellen Lerntempos sowie das Setzen persönlicher Schwerpunkte.

Gleichzeitig ist diese Vorgehensweise eine Grundlage, um *Peer Learning* zu initiieren und zu begleiten: Alle Studierenden haben jederzeit Zugriff auf alle Materialien, auch solche, die während eines Semesters im Unterricht erstellt werden. Wobei *Peer Learning*, wie schon Mazur (1997) betont, alles andere als ein Zufall ist: Im didaktischen Design für Lehrveranstaltungen sind Maßnahmen wichtig, die das Bilden von Tandems, Triaden und Kleingruppen vorantreiben bzw. dabei unterstützen, die Arbeit in dieser Form zu reflektieren und gemeinsam weiter zu entwickeln.

Ein weiterer Aspekt ist die Nähe von Prinzipien des ICM zu jenen des forschenden Lernens (Mooraj & Pape, 2015): Im Zuge der Forschung mit *Design-Based Research* (DBR) zeigte sich auch, dass die Förderung von stärker selbstständigem Lernen ebenso bedeuten muss, dass Studierende selbst Fragestellungen entwickeln sowie verschiedene Methoden zu deren Erforschung mit Unterstützung austesten können. Ein wesentlicher Baustein kann dazu eben die Erstellung verschiedenster Materialien im Sinne des *learner created content* sein. Durch die forschende und redaktionelle Arbeit an diesen erfolgen tiefgehende Lernprozesse im Sinne eines *deeper learning* (Meyer, 2017). Hier liegt sicher einer der stärksten Weiterentwicklungspotentiale des ICM, eine noch stärkere Ausrichtung in Richtung forschendes Lernen. Ein sehr enger Zusammenhang besteht dabei ebenso im Themenfeld einer noch intensiveren kompetenzorientierten Ausrichtung der Lehre insgesamt (Spannagel & Freisleben-Teutscher, 2016).

3.2 Weiterentwicklung von Prüfungsformen

Eine wichtige Erkenntnis, die im Rahmen der Forschung mit DBR zusätzlich untermauert wird ist die, dass ICM ebenso bedeutet, weg von einem summativen zu einem formativen *Assessment* zu kommen (Handke et al., 2012; Handke & Sperl, 2012; Persike, 2014). Wichtig – so sowohl Aussagen von Lehrenden als auch Studierenden – ist dabei die Weiterentwicklung von Prüfungsformaten: Diese müssen kompetenzorientiert ausgerichtet sein und damit gleichzeitig eine möglichst große Bandbreite an verschiedenen Formaten aufweisen. Reine *Multiple-Choice*-Tests können viel zu wenig die Dynamik und Ergebnisse des Lernprozesses im ICM abbilden bzw. überprüfbar machen.

Eine entscheidende Rolle – ebenso ein wesentliches Ergebnis dieser Forschung – spielt zudem das *Peer-Assessment*, also die gegenseitige Beurteilung von Lernenden. Dies hängt mit einem Schlüsselsatz aus den qualitativen Interviews zusammen: „Es ist wichtig, Verantwortung abzugeben“. Gemeint

ist damit das Übernehmen von mehr Verantwortung durch Lernende für die Gestaltung eigener Lernprozesse, die u. a. durch vielfältige, gut gestaltete Vorbereitungsmaterialien und -aufgaben sowie einen Überblick zu diesen gefördert wird. Gemeint ist ebenso die Förderung von Rollenflexibilität: Schon während der Bearbeitung von Vorbereitungsmaterialien und -aufgaben können Studierende, mit entsprechender Unterstützung, Aufgaben übernehmen wie z. B. Koordination, Moderation, Anleitung, Vermitteln von Inputs – eben u. a. durch die Erstellung diverser Materialien –, Präsentation und ebenso, wie schon angesprochen, *Assessment*.

Dieser Prozess muss gut vorbereitet und ebenso eingeübt sein: So zeigt die Forschung, dass es hier wichtig ist, gemeinsam klare Kriterien zu entwickeln, anhand derer diese gegenseitige Überprüfung dann erfolgt. *Peer-Assessment* könnte zudem sowohl während einer Lehrveranstaltung als auch im Zuge einer methodisch vielfältigen Umsetzung von Abschlussprüfungen eine wichtige Rolle spielen, wobei hier noch prüfungsrechtliche Fragen geklärt werden müssten. Intensiver zu erforschen gilt hier noch, wie eine Kombination aus *Self-Assessment*, *Peer-Assessment* und Rückmeldungen von Lehrenden gestaltet werden kann. Ein wichtiges Thema ist auch, wie solche Vorgangsweisen mit großen Studierendengruppen ($n > 50$) umsetzbar sind.

3.3 Kostbare Präsenzzeiten

Als ein wesentliches Potential des ICM wird auch in dieser Analyse die Weiterentwicklung von Präsenzphasen offline und ebenso online gesehen: Studierende können Vorwissen einbringen, zudem sind erledigte Vorbereitungsaufgaben ideale Ausgangspunkte für eine weitere Vertiefung, Anwendung und Diskussion. Mehrfach findet sich in den Antworten sowohl von Lehrenden als auch Studierenden, dass sich die Qualität von Fragen, die gestellt werden sowie von Beiträgen zum Unterricht verändert: Diese setzen an einem höheren Niveau an, integrieren bereits vorhandene Wissensbausteine und gehen damit einen Schritt tiefer.

Ebenso steigt deutlich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Studierende aktiv in den Unterricht einbringen und dort im Sinne einer höheren Rollenflexibilität verschiedenste Aufgaben übernehmen. Dadurch ergeben sich u. a. Effekte wie sie im Ansatz des Lehrens durch Lernen (Martin, 2000) beschrieben werden, also ebenso eine Komponente des vertiefenden, nachhaltiger wirksamen Lernens.

Viele Lehrende beschreiben dabei den intensiveren Dialog mit Studierenden, womit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Probleme beim Lernen und beim Erledigen von Aufgaben deutlich früher erkannt werden bzw. eine entsprechende Unterstützung leichter möglich ist. Lehren wird in diesem Kontext als angenehm, erfrischend, spannend beschrieben, es steigt demnach die Arbeitszufriedenheit. Ähnliche Effekte nehmen dabei Studierende wahr, die sich ernst genommen fühlen.

Die Praxis von ICM kann sehr unterschiedlich aussehen: dies zeigt sich wohl am intensivsten in der Gestaltung von Präsenzphasen, bei denen unterschiedlichste Methoden zum Einsatz kommen, die Kollaboration unterstützen, sowie die Förderung individueller Kompetenzen. Der ‚Nachteil‘ dieser Methodenvielfalt ist, dass einzelne Lehrveranstaltungen nicht so einfach miteinander verglichen werden können. Insofern ist der Ansatz des *Design-Based Research* hilfreich, als dieser dabei unterstützen kann, Konzepte und Effekte auf einer Metaebene zu betrachten, und so Erkenntnisse aus einer Lehrveranstaltung etwa aus dem Feld Naturwissenschaft leichter auf eine im Bereich *IT Security* anwendbar ist.

Ein Weiterentwicklungsfeld, das sich auch in dieser Untersuchung zeigt, ist die strukturelle Frage, wie sich Tutor*innen bzw. Studierende aus höheren Semestern einbinden lassen, wobei hier noch Potentiale bzw. Forschungsbedarf in interdisziplinären Projekten zu sehen ist.

Zu überlegen sind Ansätze, wie begleitende Leistungen, die Studierende in verschiedenen Phasen einer Lehrveranstaltung übernehmen, als *Creditpoints* angerechnet werden können. Ebenso weiter zu entwickeln sind Maßnahmen zur Schulung bzw. begleitenden Reflexion dieser Studierenden, die das Tutoring umsetzen.

3.4 Dialog fördern

Als förderlich für den Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zeigt sich auch in dieser Untersuchung die offene Kommunikation zum didaktischen Design zwischen Lehrenden und Lernenden: Dies wird nicht nur am Beginn einer Lehrveranstaltung offengelegt, sondern im Idealfall kontinuierlich mit Lernenden reflektiert. Dabei wird ebenso diskutiert, warum welche Methoden in welchen Phasen zum Einsatz kommen und genauso, welche Erkenntnisse sich daraus auf der Ebene der Schlüsselkompetenzen (Spannagel & Freisleben-Teutscher, 2016) ergeben.

Es geht dabei um die Förderung des Suchens, Definierens und Evaluierens persönlicher Lernziele von Studierenden. In diesem Sinn ist die Frage, wie sich E-Portfolios nicht nur in einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern auch als kontinuierliches Element während eines gesamten Studiums einsetzen lassen, ein wichtiges Feld für die Weiterentwicklung des ICM (Baumgartner, 2013). Ein wesentliches Thema ist dabei, wie Rückmeldungen von Studierenden zur Umsetzung von Lernprozessen noch intensiver und stärker zeitnah in die Planung und Umsetzung von Curricula, Modulen und daraus resultierenden Lehrveranstaltungen einbezogen werden können.

Ein weiterer iterativer Aspekt des ICM ist, dass Lehrende selbst vorangegangene Umsetzungen von Lehrveranstaltungen noch intensiver als Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre nutzen. In der DBR-Forschung an der FH St. Pölten wurden dabei schon Schritte unternommen, um die Selbstreflexion Lehrender zu unterstützen, u. a. durch vom Autor zur Verfügung gestellte Impulsfragen, mit denen sie den Verlauf ihrer Lehrveranstaltung reflektieren können. Weiter sind hier sicherlich Coachinggespräche ein wesentliches Instrument.

4 Strategische Ebene

Ein entscheidender Punkt für das Gelingen und die Weiterentwicklung des ICM ist – wie auch die vorliegenden Ergebnisse zeigen –, wie intensiv die institutionelle Einbindung in der Hochschule erfolgt. Als Schwierigkeit für die Umsetzung des ICM bezeichnen auch in dieser Untersuchung Lehrende einen aus ihrer Perspektive höheren Aufwand im Hinblick auf das didaktische Design, die Suche nach bzw. die Produktion von Vorbereitungsmaterialien und -aufgaben. Nur dann, wenn Lehrende sowohl auf Ebene eines Moduls oder eines Studiengangs Unterstützung bzw. Rückhalt und Ermunterung von Leitungspersonen bekommen, werden sie sich weiter darauf einlassen, intensiver über eine größere Vielfalt von Materialien, Aufgabenstellungen und Umsetzungsszenarien für Präsenzphasen nicht nur nachzudenken, sondern diese auch kontinuierlich einzusetzen und iterativ weiterzuentwickeln.

An der FH St. Pölten ist das *Inverted Classroom* Modell Teil der strategischen Ausrichtung, die in einem Strategiepapier festgehalten ist (FH St. Pölten, 2017). Dazu gibt es im hochschuldidaktischen Zentrum eine Halbtagsstelle, die sich schwerpunktmäßig mit Maßnahmen beschäftigt, ICM auf einer konzeptuellen Ebene voranzutreiben. Diese Stelle ist gleichzeitig dem hochschuldidaktischen Team zugeordnet, eng an das Hochschulmanagement angebunden und auch mit finanziellen Ressourcen ausgestattet. Ein Teil der Stellenbeschreibung ist der Auftrag, (Weiter-)Entwicklungen von Lehrveranstaltungen zu untersuchen sowie grundsätzlich forschende Aktivitäten zu initiieren. Das Design sowie die Umsetzung und Ergebnisse des DBR-Prozesses sind immer wieder ein Thema im Team der hochschuldidaktischen Abteilung sowie in kontinuierlichen Gesprächen mit der Abteilung für Hochschulentwicklung.

Weiter gibt es studentische Assistent*innen, die Lehrenden für Recherche- und Vorbereitungstätigkeiten zur Seite gestellt werden. Hier gilt es noch genauer zu definieren, wann welche Leistungen welche Priorität haben. An einer Hochschule sind finanzielle und strukturelle Ressourcen in einem beschränkten Ausmaß vorhanden. Dazu kommt, dass vor allem hauptberuflich tätige Lehrende in Studiengängen neben der Unterrichtstätigkeit auch verschiedene Aufgabenfelder auf strukturellen Ebene übernehmen müssen, etwa im Feld der Internationalisierung und besonders auch im Forschungsbereich. An der FH St. Pölten laufen aktuell Bemühungen, die Weiterentwicklung von Maßnahmen rund um das ICM auf eine breitere Basis zu stellen, also mehr Lehrende einzubinden, die auch auf inhaltlicher und strategischer Ebene mitdenken. Es besteht sicherlich noch Forschungsbedarf zu der Frage, wie diese Prozesse gut gelingen und begleitet werden können.

Ein Bereich für die Weiterentwicklung der Umsetzung des *Inverted Classroom* Modells ist die laufende Beforschung: *Design-Based Research* erfordert einiges an Zeitaufwand. DBR wird momentan an der FH St. Pölten von einer Person umgesetzt. Hier sind Maßnahmen im Sinne von Hochschulentwicklung und Einbindung von Mitarbeitenden aus dem Bereich Qualitätssicherung logische Schritte zur Weiterentwicklung. Denn ebenso wie beim ICM ist beim DBR eine große Methodenvielfalt ein Erfolgsfaktor für Ergebnisse, aus denen möglichst konkrete und zeitnah umsetzbare Entwicklungsschritte abgeleitet und umgesetzt werden können.

Design-Based Research bietet die Chance, Forschungsprozesse und -ergebnisse zu öffnen: also kontinuierlich über den Prozess und Zwischenergebnisse zu berichten und damit gleichzeitig Ausgangspunkte für Dialoge mit Forschenden in ähnlichen Feldern wahrscheinlicher zu machen. Gleichzeitig wird auf der Ebene der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit auch durch die laufende Veröffentlichung von Forschungsberichten zur Lehre eine Hochschule als lernende Organisation erkennbar, in der Didaktik und damit die Praxis der Lehre auf verschiedenen Ebenen weiterentwickelt wird. Dies trägt zu einer höheren Attraktivität des Standortes bei.

Literatur

- Baumgartner, P. (2013). E-Portfolio an Hochschulen. http://peter.baumgartner.name/wp-content/uploads/2013/08/Baumgartner_etal_2009_Einsatz-von-E-Portfolios-Zusammenfassung.pdf [16.7.2018].
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (1st edition). Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Cook, J. (2010). Mobile Learner Generated Contexts. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (S. 113–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freisleben-Teutscher, C. F. (2016). Einige aktuelle Metaanalysen zu inverted / flipped classroom. Verfügbar unter: <http://skill.fhstp.ac.at/2016/01/einige-aktuelle-metaanalysen-zu-inverted-flipped-classroom/> [6.9.2016].
- FH St. Pölten (Hg.). *FH Jahresbericht 2015/2016*. Verfügbar unter: https://www.fhstp.ac.at/de/mediathek/pdfs/folder/jahresbericht-2015_16.pdf/@@download/file/Jahresbericht%202015_16.pdf [23.05.2018].
- Galloway, K. W. & Burns, S. (2015). Doing it for themselves: students creating a high quality peer-learning environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 82–92. <https://doi.org/10.1039/C4RP00209A> [16.7.2018]
- Handke, J. & Sperl, A. (2012). *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Handke, J., Loviscach, J., Schäfer, A. M. & Spannagel, C. (2012). Inverted Classroom in der Praxis. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke E2.11). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Kuckartz, U. (2009). *Einführung in die Computergestützte Analyse qualitative Daten*. 3. Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Martin, J. P. (2000). Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept. Verfügbar unter: <http://www.lidl.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf> [16.7.2018].
- Meyer, O. (2017). Vertiefte Lernprozesse anbahnen & begleiten. Keynote gehalten beim 6. Tag der Lehre an der FH St. Pölten. Verfügbar unter: <http://skill.fhstp.ac.at/tag-der-lehre/6-tag-der-lehre/> [16.7.2018].
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(2). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089> [16.7.2018].
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. Verfügbar unter: <http://mazur.harvard.edu/publications.php?function=display&rowid=0> [31.12.2014].
- Mooraj M. & Pape A. (2015). Forschendes Lernen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *nexus impulse für die Praxis* Nr. 8.
- Persike, M. (2014). Inverted Classroom unter der Lupe. Keynote auf der Tagung „Inverted Classroom and beyond“ in Marburg. Verfügbar unter: https://www.dropbox.com/s/flxg7lpxqydmhu9/OOC_Marburg_2015.pdf?dl=0 [16.7.2018].

- Ramler, H. & Freisleben-Teutscher, C. F. (2017). Student Generated Content. Verfügbar unter: <http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2017/07/Student-Generated-Content.docx> [16.7.2018].
- Reinmann, G. (2015a). Studententext Didaktisches Design. Universität Hamburg. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf [16.7.2018].
- Reinmann, G. (2015b). Reader zum Thema entwicklungsorientierte Forschung. Verfügbar unter: http://gabireinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf [10.10.2017].
- Spannagel, C. & Freisleben-Teutscher, C. F. (2016). Inverted classroom meets Kompetenzorientierung. In J. Haag, J. Weißenböck, C. F. Freisleben-Teutscher, W. Gruber (Hrsg.), Kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen. Beiträge zum 5. Tag der Lehre an der FH St. Pölten 2016. Maria Enzersdorf: ikon.

Teil II

Die Ebene der Fakultäten bzw. der
(Fach-)Kollegien: Perspektivenverschränkung
in der Studiengangentwicklung

Kooperationsraum Studiengangentwicklung

Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie

Carolin Niethammer, Sabine Schöb & Josef Schrader

Es soll die Frage geklärt werden, wie Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden kann. Die Beantwortung umfasst sowohl personale Voraussetzungen der Entwickelnden, d.h. Fragen zu ihrer Qualifikation und ihrem Bedarf, als auch institutionelle Bedingungen, unter denen Studiengangentwicklung stattfindet, d.h. insbesondere Fragen zur (*Support*-)Struktur. Nicht zuletzt gilt es zu analysieren, wie diese beiden Ebenen sinnvoll ineinandergreifen (können). Die Befunde zeigen, dass eine professionelle Studiengangentwicklung Gelegenheitsstrukturen zur Ermöglichung einer Kultur des Austauschs über didaktisch-konzeptionelle Herausforderungen benötigt.

The aim is to clarify the question of how academic staff, responsible for study-program development, can be supported by systematic process monitoring and how synergetic interaction between the involved actors can be strengthened. The answer includes both personal requirements of the developing person, that is questions about their qualifications and needs, as well as institutional conditions under which course development takes place, that is in particular questions about the (support-) structure. Last but not least, it is important to analyze how these two levels interact meaningfully. The findings show that a professional study-program development requires structures which offer opportunities to enable a culture of exchange on didactic-conceptual challenges.

1 Ausgangslage: Das veränderte Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung

Die Aufgabe einer curricularen Entwicklung umfasst nach Siebert (1974) die Verständigung über ein Richtziel, die Analyse von Planungsdaten (zum angestrebten Tätigkeitsfeld, den darin erforderlichen Qualifikationen, den Lernvoraussetzungen und des wissenschaftlichen Inhalts), die Konstruktion der Binnenstruktur (Lernziele und -inhalte mit der Auswahl passender Methoden und Medien im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen) sowie der Lernzielüberprüfung und Evaluation. Im Hochschulkontext liegt diese Aufgabe in der Verantwortung der Fachbereiche. Die Umstellung auf das zweigliedrige Studiensystem, die Einführung der Akkreditierung, aber auch übergreifende Tendenzen der Hochschulentwicklung haben diese Aufgabe maßgeblich verändert und haben für die Studiengangentwickelnden der Fachbereiche neue Herausforderungen mit sich gebracht. Diese umfassen nicht nur konzeptionelle Anforderungen (z.B. Kompetenzorientierung, *Employability*, Übergang Bachelor-Master), die teilweise vielleicht sogar bestehende Lehransätze in Frage stellen und gewisse Aushandlungsprozesse im Kollegium erfordern. Darüber hinaus sind Studiengangentwickelnde angehalten, (neue) Akteur*innen, die meist auf überfachlicher Ebene für die adäquate Umsetzung der neuen Anforderungen zuständig sind (z.B. aus Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik), in den Entwicklungsprozess einzubeziehen (Steinhardt et al., 2017). Durch diese Veränderungen hat das Aufgabengebiet der Studiengangentwicklung in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit erfahren und ist zu einer komplexen Gemeinschaftsaufgabe und damit zu einem zentralen Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre geworden. Wildt (2013) konstatiert, dass die Hochschuldidaktik, die sich primär auf Qualifizierungsangebote für Lehrende fokussiert hat, einen nicht ganz einfachen Stand in diesem Szenario hat, sieht jedoch in der Reintegration ihrer Arbeit in den Studiengangentwicklungsprozess die Chance für eine neue institutionelle Aufstellung.

Entsprechend dieser Ausgangssituation setzt die Evaluationsstudie am Studiengangentwicklungsprozess als Forschungsgegenstand an. Aus Perspektive der Studiengangentwickelnden der Fachbereiche wird der Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre genauer in den Blick genommen und die Zusammenarbeit mit den überfachlichen Akteur*innen fokussiert. Dabei soll insbesondere die (potentielle) Rolle und Profilbildung der Hochschuldidaktik mitgedacht werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Umstrukturierung in das zweigliedrige Studiensystem kann nur dann im Sinne der Bologna-Reform erfolgen, „wenn Studiengangentwicklungsplanung qualifiziert und unter Einbezug der notwendigen Fundierung, Perspektiven und Handlungsfelder professionell durchgeführt wird“ (Welbers & Wildt, 2003, S. 151-152). Ausgehend davon wird die Studie in theoretischen Überlegungen zur Professionalität verortet. Damit soll geklärt werden, worin die notwendigen Voraussetzungen für ein professionelles Handeln der Zuständigen der Fachbereiche bestehen.

2.1 Studiengangentwicklung und Professionalität

Das hier angelegte Verständnis von Professionalität begründet sich weniger in den klassischen Ansätzen der Professionstheorie (Mieg, 2005; Combe & Helsper, 1996) die auf der allgemeinen Annahme beruhen, dass Professionalisierungsbemühungen in die Konstitution eines Berufsbildes mit bestimmten Merkmalen münden. Diese Merkmale sind nach Mieg (2005, S. 343) ein gesellschaftlich relevanter Problembereich und dazugehöriges Handlungs- und Erklärungswissen, ein Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert, eine akademische Ausbildung sowie ein Berufsverband. Hingegen gewinnt die Professionalität als berufsspezifische und situative Handlungskompetenz, wie sie in erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzungen diskutiert wird (Gieseke, 2010, S. 244; Nittel, 2000, S. 71; Tietgens, 1988, S. 37), an Bedeutung. Professionalität ist dabei nicht statisch, sondern muss sich in entsprechenden Handlungssituationen kontinuierlich bewähren und weiterentwickeln. Dafür ist es erforderlich, dass die institutionellen Bedingungen solch flexibles und vernetztes Handeln ermöglichen (Gieseke, 2010, S. 244; Nittel, 2000, S. 17). Neben den nötigen personalen Voraussetzungen gibt es also auch gewisse institutionelle Bedingungen, die für eine gelingende Umsetzung professionellen Handelns gegeben sein müssen. Diese sind wiederum von der politischen Bedeutungszuweisung, d.h. was an Ressourcen vorausgesetzt bzw. zugestanden wird, abhängig (Gieseke, 2010, S. 244-245). Dabei kann die Qualitätssicherung zu einem institutionsbezogenen Instrument von Professionalität werden (ebd., S. 245).

Die Rolle der Organisation bekommt in den soziologischen Auseinandersetzungen von Evetts (2011) zum Wandel des Professionalitätsverständnisses ein besonderes Gewicht. Sie differenziert die klassische berufsbezogene Professionalität entsprechend der o.g. Merkmale von der organisationsbezogenen Professionalität als neues Konstrukt (ebd., S. 407).¹ Der wesentliche Unterschied dabei ist, dass die organisationseigenen Ziele und Hierarchien – im Gegensatz zu den autonomen, organisationsübergreifenden Standards einer Profession – das Verständnis von Professionalität prägen.

1 Die Differenzierung lautet im englischen Original „occupational“ und „organizational“.

Dabei wird festgestellt, dass sich die Vorstellungen von Partnerschaft, Kollegialität, Diskretion und Vertrauen hin zu den Ebenen des Managements, der Bürokratie, Standardisierung, Bewertung und *Performance*-Kontrolle verschieben. Neben den institutionellen Rahmenbedingungen hat die Organisation zunehmenden Einfluss auf die Steuerung und die Anforderungen, die für professionelles Handeln aufgestellt werden. Insgesamt beeinflussen also personale Voraussetzungen sowie institutionelle Bedingungen professionelles Handeln, welches zudem berufsbezogenen und/oder neuen organisationsbezogenen Professionalitätsansprüchen unterliegen kann.

Was bedeutet das nun für die Aufgabe der Studiengangentwicklung? Zunächst einmal, dass die Hochschule durch ihre Zielvorstellung für Studium und Lehre mit entsprechenden Qualitätskontrollen die Anforderungen für professionelles Handeln wesentlich prägt. Damit stehen die Studiengangentwickelnden doppelten – berufs- sowie organisationsbezogenen – Ansprüchen gegenüber. Als Vertreter*innen ihrer Fachdisziplin sind sie in erster Linie berufsbezogene Professionelle, die in recht autonomen Handlungsfeldern der jeweiligen Disziplin mit einer lange gewachsenen Fachtradition agieren. Die Studiengangentwicklung ist hingegen weder ihr Fachgebiet noch folgt sie den ihnen bislang bekannten (Handlungs-)Logiken. Es ist eine Aufgabe, deren Bezugspunkte nunmehr v.a. innerhalb der Organisation Hochschule liegen, welche in den vergangenen Jahren verstärkt von organisationsbezogenen (überfachlichen) Akteur*innen in Form von Leitbildern, Richtlinien und Abläufen ausgestaltet wurden. Die Expertise für die Aufgabe der Studiengangentwicklung hat sich also ausdifferenziert und kann nur noch bedingt durch den alleinigen Rückgriff auf Inhalte und langjährige Regularien der Fachdisziplin erfüllt werden. Die Herausforderung besteht nun darin, die Expertise an eine qualitativ hochwertige Studiengangentwicklung entsprechend der Anforderungen der jeweiligen Organisation Hochschule zu bündeln.

2.2 Aktueller Forschungsstand zur Professionalität in der Studiengangentwicklung

Das neue Verständnis von Professionalität und damit verknüpfte Veränderungsprozesse im Hochschulkontext werden u.a. von Blümel et al. (2010) beleuchtet. Sie zeichnen das Spannungsfeld der bisherigen Autonomie der Hochschuleinheiten und der aufkommenden, stärker regulierenden neo-institutionalistischen Organisationsformen nach. Diese äußern sich insbesondere im Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen und den Verwaltungsbereichen und in Veränderungen der Rollen und Tätigkeiten an deren Schnittstelle (ebd., S. 113-115). Eine Untersuchung der in diesem wachsenden Feld tätigen Personen (Schneiderberg et al., 2013), die weder primär der Wissenschaft noch der Verwaltung zugeordnet sind, charakterisiert sie als hoch qualifizierte aber machtlose Hochschulprofessionelle, die sich selbst als *change agents* verstehen (ebd., S. 409). Dieser Schnittstellenbereich wurde von Whitchurch (2013) genauer betrachtet, und das engere Zusammenrücken der beiden tradierten Sektoren von Wissenschaft und Verwaltung als die Konstitution eines *Third Space* beschrieben. Die Studiengangentwicklung ist eines der darin liegenden Aufgabenfelder (ebd., S. 25).

Bei den bisher vorliegenden empirischen Studien zur Studiengangentwicklung handelt es sich eher um Bestandsaufnahmen bestehender Curricula (z.B. Suchanek et al., 2012; Schwarz-Hahn & Rehburg, 2004; Sandfuchs et al., 2011), um auf Versäumnisse und Potentiale der Bologna-Reform aufmerksam zu machen. Steinhardt (2015) nimmt die bislang vernachlässigte Handlungsebene der Entwickelnden in den Blick und stellt fest, dass die Aufgabe der Studiengangentwicklung an Bedeutung gewinnt,

indem eigene Forschungsbereiche in Studienprogrammen verankert und damit die Forschung gestärkt werden.

Die vorliegende Untersuchung greift dieses Desiderat auf, in dem sie die Studiengangentwicklung als zunehmend komplexe Aufgabe in einem Gebiet der Hochschulen betrachtet, das sich komplementären Professionalitätsbezügen gegenüber sieht.

2.3 Forschungsfrage

Für die Untersuchung werden die Zuständigen der Fachbereiche als Protagonist*innen im Aufgabenfeld der Studiengangentwicklung in den Mittelpunkt gerückt. Ihr Handeln wird mit Blick auf das Zusammenspiel der beteiligten Akteur*innen, bei denen von unterschiedlichen professionellen Handlungslogiken auszugehen ist, betrachtet. Die Studiengangentwicklung wird demnach als Gemeinschaftsaufgabe aufgefasst.

Es soll die Frage geklärt werden, wie Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden kann. Die Beantwortung dieser Frage umfasst sowohl personale Voraussetzungen der Entwickelnden (d.h. Fragen zu ihrer Qualifikation und ihrem Bedarf) als auch institutionelle Bedingungen, unter denen Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe stattfindet (d.h. insb. Fragen zur (*Support*-)Struktur). Nicht zuletzt gilt es zu analysieren, wie diese beiden Ebenen in dem Aufgabengebiet, das vor allem den Ansprüchen organisationsbezogener Professionalität genügen muss, sinnvoll ineinandergreifen (können).

3 Methodisches Vorgehen

Bei dem methodischen Vorgehen handelt es sich um einen parallelen *Mixed-Method*-Zugang nach Kuckartz (2014), was sich als enge Verknüpfung von Empirie und Praxis im Evaluationsdesign niederschlägt. Es gilt, die Unterstützung der Studiengangentwickelnden evidenzbasiert und bedarfsorientiert zu fundieren, was in einem anwendungsorientierten Evaluationsdesign geleistet werden soll.

3.1 Evaluationsdesign und Stichprobe

Die Plattform der Untersuchung bildet ein Projekt des Qualitätspakts Lehre² an der Universität Tübingen³, in dem über die fünfjährige Gesamtlaufzeit alle Fachbereiche jedes Jahr die Möglichkeit hatten, eine einjährige Förderung für curriculare Entwicklungsprojekte zu beantragen. Diese bestand in einer Lehrdeputatsreduktion und Mitteln zur personellen Kompensation, um zeitliche Freiräume für die Studiengangentwicklung zu schaffen.

2 Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL16006 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

3 Gesamtprojekt „Erfolgreich studieren in Tübingen“ (ESIT) – mit der betreffenden Teilmaßnahme „Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule fördern“ (ICPL).

Die Teams und ihre Entwicklungsvorhaben setzen sich folgendermaßen zusammen:

- Jährlich ca. 5 geförderte Entwicklungshaben mit Konzeptteams à ca. 3 Personen
- 43% Professor*innen und 37% Doktor*innen
- durchschnittlich seit 10 Jahren an der Universität Tübingen mit einer Spanne von 1 bis 35 Jahren
- ca. 50% Studiengangentwicklungen; Entwicklungen auf Modul- und Fachbereichsebene in unterschiedlichen Anteilen

Die geförderten Teams wurden im Entwicklungsprozess im Kontext einer wissenschaftlichen Begleitung⁴ didaktisch-konzeptionell unterstützt sowie begleitend evaluiert. Entsprechend des Projektziels einer inneruniversitären Vernetzung wurden die wesentlichen überfachlichen Akteur*innen, d.h. im Kern die Vertreter*innen des Qualitätsmanagements, der Dezernatsabteilung für Studiengangsplanung und -entwicklung und der Hochschuldidaktik, in die Prozessbegleitung eingebunden. Sie fungierten bei den vier aufeinander aufbauenden Veranstaltungen, die je Förderjahr realisiert wurden, als interne Expert*innen und wurden je nach Anliegen zu einzelnen Beratungen hinzugezogen.

Die Prozessbegleitung orientierte sich dabei an einem Modell zur Curriculumentwicklung von Siebert (1974), das für die Studiengangentwicklung modifiziert wurde (Niethammer et al., 2014).

Das kumulative Ablaufschema (Abb. 1) visualisiert das verzahnte Evaluationsdesign und bildet die je obligatorischen Elemente einer Förderphase aus Unterstützung und Evaluation (fett und kursiv) ab.

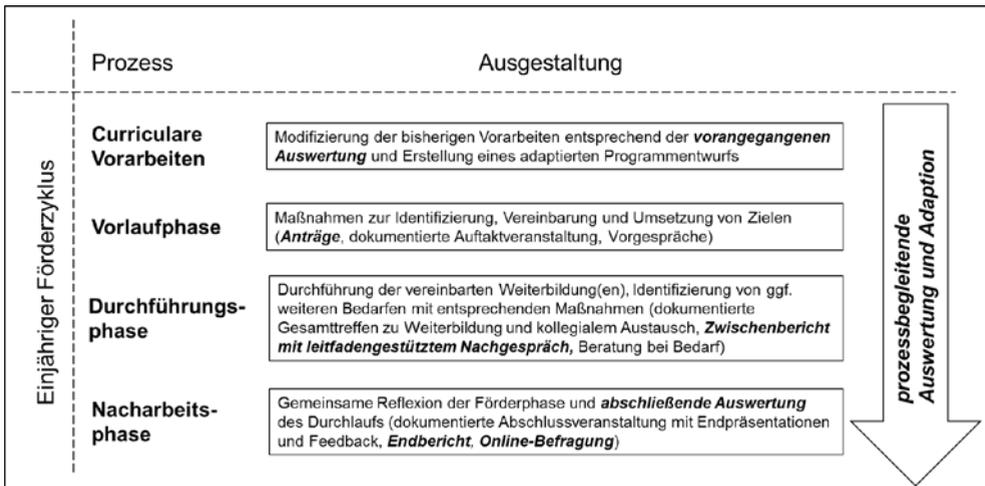


Abbildung 1: Kumulatives Ablaufschema.

Mit diesem zyklischen Vorgehen konnte die Projektstruktur systematisch genutzt werden, um jedes Jahr empirische Erkenntnisse über die zeitintensive und sensible Aufgabe der Studiengangentwicklung zu gewinnen und direkt in die Praxis rückzubinden. Der *Mixed-Method*-Zugang eröffnete für eine Untersuchung der Handlungsebene Einblicke in fachbereichsinterne Vorgänge, ohne den Entwicklungsprozess unnötig zu belasten und das Vertrauensverhältnis zu den Entwickelnden zu strapazieren. In diesem Sinne folgt die Vorgehensweise dem Prinzip der nutzeninspirierten Grundlagenfor-

4 Sie sind die Autor*innen des Beitrags.

schung (Schrader & Goeze, 2011), bei der die Schritte eines Forschungsprozesses sowohl wissenschaftlich als auch praktisch relevant sein müssen und darauf ausgerichtet sind, beeinflussbare Effekte zu identifizieren (Niethammer et al., 2017)⁵.

3.2 Datenerhebung und -auswertung

Kern der formativen Evaluation bilden eine Dokumentenanalyse und eine leitfadengestützte Befragung, die entsprechend der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet wurden. Darin fließen Daten aus fünf Förderphasen von 28 Konzeptteams ein.⁶ Die Prozessdokumente umfassen den Antrag auf Förderung sowie Zwischen- und Endbericht je Entwicklungsvorhaben. Ausgehend vom jeweiligen Zwischenbericht wurde ein Nachgespräch als leitfadengestützte Befragung des entwickelnden Teams geführt und protokolliert.⁷ Insgesamt wurden 118 Prozessdokumente/Gesprächsprotokolle analysiert (Daten auf Gruppenebene).⁸ Das Kategoriensystem besteht aus neun Hauptkategorien: 1. Begründung einer Curriculumentwicklung, 2. Zielart, 3. Ausrichtung, 4. Gegenstand, 5. Ergebnisse, 6. Partizipation des Umfelds, 7. Einflussfaktoren/Planänderungen, 8. Bedarfsstruktur, 9. Projekt-Rahmen. Während die Kategorien zur Erfassung der Aufgaben einer Studiengangentwicklung (1-5) deduktiv nach dem o.g. Modell der Studiengangentwicklung (Niethammer et al., 2014) erstellt und induktiv weiterentwickelt wurden, wurden die Kategorien zu personalen und institutionellen Bedingungen (6-8) am Material induktiv ausdifferenziert.⁹ Zudem wurde eine eigene Kategorie zur Erfassung des Projektkontextes (9) erstellt. Das Material wurde von drei Personen konsensuell codiert und chronologisch je Team analysiert.

Nach Abschluss jeder Förderphase erfolgte zudem eine quantitative Online-Befragung, die der Kontextualisierung der qualitativen Daten diene und deskriptiv ausgewertet wurde. Befragt wurden die einzelnen Teammitglieder und deren aktiv bei der Entwicklung beteiligte Kolleg*innen (Individualdaten).¹⁰ Die Datenanalyse beinhaltet alle fünf Förderphasen mit einem durchschnittlichen Rücklauf von 37,8% (n=83). Die Befragung wurde auf Grundlage erster qualitativer Erkenntnisse aus der anfänglichen Pilotierung eingeführt, um die personalen Voraussetzungen und institutionellen Bedingungen für unterschiedliche Ebenen (Universität/überfachlich, Fachbereich, Projekt) und Aufgabenerfordernisse (Konzeption, Administration, Zusammenarbeit) besser analysieren und letzten Endes hinsichtlich der oben ausdifferenzierten Professionalitätskonstrukte verorten zu können.

5 Eine dezidierte Beschreibung dieser Ausrichtung kann der Publikation entnommen werden.

6 Fallzahlen; Angaben zu den Teams s. Kap. 3.1. Bei Zitaten aus den Nachgesprächen wird die Statusgruppe der interviewten Teammitglieder benannt (Prof/Wissenschaftliche*r Mitarbeiter*innen (WMA)).

7 Der Leitfaden wurde entsprechend der Angaben im Bericht geschärft. Es wurden i.d.R. ein bis zwei Teammitglieder, die vom Team selbst festgelegt wurden, gemeinsam befragt. Zu Gunsten des Vertrauensverhältnisses wurde auf eine Tonaufzeichnung verzichtet. Stattdessen wurde das Gespräch von einer Hilfskraft mitprotokolliert.

8 Abkürzungen: AN = Antrag; ZB = Zwischenbericht; NG = leitfadengestütztes Nachgespräch; EB = Endbericht, KT = Konzeptteam

9 Dies erfolgte in einer Probecodierung der ersten Förderphase. Im Zuge der Hauptcodierung waren zwei weitere Anpassungen des Kategoriensystems erforderlich, in deren Folge das gesamte Material noch einmal durchgegangen wurde.

10 Um nur diejenigen zu befragen, die tatsächlich am Entwicklungsprozess beteiligt waren, wurde nach den demographischen Angaben eine Filterfrage eingefügt. Danach fielen 10 Befragte aus der Analyse heraus.

Entsprechend gründen die Items auf praktisch relevante Aspekte der Studiengangentwicklung.¹¹ Die Befragung erfolgte mit einer vierstufigen Skala.¹² Sofern keine auffallenden Unterschiede zwischen den Förderphasen bestehen, werden übergreifende Werte für die Förderphasen insgesamt (n=64)¹³ referiert.

4 Ergebnisse zum Kooperationsraum Studiengangentwicklung

Für die hier fokussierte Forschungsfrage sind die personalen Voraussetzungen der Studiengangentwickelnden von Interesse, um festzustellen, wo eine Unterstützung sinnvoll ansetzen kann. Zudem sollen institutionelle Bedingungen identifiziert werden, die ein synergetisches Zusammenwirken ermöglichen. Dafür werden gezielt jene Kategorien betrachtet, die auf (potentiellen) *Support* und entsprechende Strukturen abheben, d.h.: Bedarfsstruktur, Partizipation und einzelne Subkategorien aus Einfluss/Planänderungen und Projekt-Rahmen.

4.1 Personale Ebene: Die Professionalität der Studiengangentwickelnden

Die Zuständigen der Fachbereiche begründen ihre Eignung für die Aufgabe der Studiengangentwicklung fast immer über vorhandene Erfahrungswerte, denen auch im Prozess vor allem fachbereichsintern eine große Rolle zugesprochen wird. Entsprechend erfolgt die Aufgabenverteilung im Team, wobei zudem häufig die Wahrnehmung einschlägiger Positionen betont wird. Weiterbildungen im didaktischen Bereich sind eher die Ausnahme (insg. 4 KT als Kopfzahl).

„Alle vier Mitglieder sind in ihren Arbeitsbereichen in Lehre und akademische Selbstverwaltung eingebunden und verfügen über eine langjährige Erfahrung bei der Entwicklung, Betreuung und Umsetzung von Studiengängen in ihrem Bereich.“ [KT17-AN]

„Im Allgemeinen haben sich die Strukturen eher so aufgeteilt, wie die verschiedenen Personen das ‚Know How‘ haben. Das KT15-Mitglied 1 [Studiendekan] ist beispielsweise für alles auf Fakultätssebene verantwortlich. Er hält sich aus der Gestaltung des Portfolios eher raus.“ [KT15-NG-WMA]

„Unklarheiten konnten durch Treffen und Konsultationen ausgeräumt werden, in denen die Nutzung des vorhandenen Erfahrungswissens von Beteiligten eine große Rolle spielte.“ [KT1-ZB]

Bedarfe werden zu ca. 60% in den Anträgen als geforderte Angabe formuliert und sind entweder recht allgemein gehalten oder didaktische Anliegen, die eher die Lehre betreffen. Hin und wieder wird fachspezifische Unterstützung thematisiert.

11 Dies umfasst Teile zur Einschätzung der eigenen Voraussetzungen sowie der Entwicklung vor und nach der Förderphase, zur Bewertung verschiedener struktureller und kommunikativer Aspekte, den Einfluss der Projektbedingungen auf die Studiengangentwicklung und einen offenen Fragenteil zu Optimierungswünschen.

12 Einschätzungen: trifft zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu (zudem: kann ich nicht beurteilen); Bewertungen: gut – eher gut – eher schlecht – schlecht (zudem: kann ich nicht beurteilen sowie für unser Vorhaben nicht relevant).

13 Die Ergebnisse des Pretests aus der ersten Förderphase (FP 1) fließen nicht in die Auswertungen der Förderphasen insgesamt (FP 2-5) ein.

Aufschlussreich ist jedoch die gewünschte Art und Weise der Unterstützung, die weniger Workshops oder Beratung als vielmehr Diskussionen, Austausch oder Begleitung umfasst. Damit einhergehend zeigen die quantitativen Daten, dass sich die Entwickelnden selbst bereits vor dem Entwicklungsprozess als sehr qualifiziert einschätzen, was im Verlauf einer Förderphase noch weiter ausgebaut wird (Tab. 1)¹⁴.

	Wissen: Universitäre Strukturen		Wissen: Didaktische Grundlagen/ Konzeption		Fähigkeiten: Administration		Fähigkeiten: Konzeption	
	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv	\bar{x} (s)	% Positiv
Anfang	2,15 (0,85)	71,2	2,12 (0,80)	70,0	1,92 (0,71)	83,3	1,73 (0,64)	94,1
Ende	1,61 (0,58)	95,7	1,71 (0,62)	91,7	1,53 (0,59)	95,6	1,47 (0,55)	97,8

Tabelle 1: Selbsteinschätzung Wissen und Fähigkeiten Anfang/Ende (FP insgesamt).

Im Bereich der Fähigkeiten liegen die Einschätzungen bereits zu Beginn bei einem Durchschnitt von $\bar{x} < 2$. Insbesondere die konzeptionellen Fähigkeiten werden bereits zu Beginn von 94,1% der Befragten als (sehr) gut eingeschätzt und nach der Förderphase mit 97,8% von fast allen Befragten positiv bewertet. Die höchsten Zuwächse lassen sich jedoch im Bereich des Wissens verzeichnen. Die Einschätzungen weisen in allen Bereichen am Ende der Förderphase eine geringere Standardabweichung auf.

Dem steht entgegen, dass die Unterstützung, die die Teams als Teil der Förderung erhalten, als sehr gut und hilfreich wahrgenommen wird. Davon zeugen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Daten (Abb. 2). Zur Unterstützung werden häufig die Wissenschaftliche Begleitung (WB) (54 Überschneidungen) sowie verschiedene überfachlichen Akteur*innen (97 Überschneidungen) herangezogen. Dabei werden themenspezifische Beratungen und insbesondere Veranstaltungen zur reflexiven Perspektivenverschränkung hervorgehoben. Ähnlich wie bei den Äußerungen zum Bedarf werden auch hier Zusammenarbeit und Kooperation als bedeutsame Unterstützungsformen genannt.

„Die Freistellung der Teilprojektverantwortlichen von der Lehre ermöglichte uns einen intensiven und zeitaufwendigen Einsatz sowie die Integration neuer didaktischer Konzepte in Zusammenarbeit mit [der WB] sowie [Vertretern] vom Zentrum für Hochschuldidaktik. Diese Kooperation erwies sich als sehr fruchtbar und hilfreich.“ [KT9-EB]

„Auch der Austausch mit [Vertretern der Hochschuldidaktik] war für die Reflektion weiterer Methoden zur Verbesserung der Interaktivität sehr hilfreich.“ [KT8-ZB]

14 Bei der Ergebnisdarstellung werden die Werte 1 und 2 (gut/eher gut) als positiv zusammengefasst.

„Wir unterstützen uns gegenseitig gut, was auch mit der guten Kommunikation einhergeht. Darüber hinaus sind die Angebote von ICPL super und mehr als ausreichend. Wir würden diese gerne mehr in Anspruch nehmen, jedoch fehlt dazu leider die Zeit. Auch der kollegiale Austausch ist super. Den empfinden wir für alle als zielführend, da alle Blickpunkte involviert sind. Alles in allem läuft unser Projekt sehr gut und wir erhalten auch gute Unterstützung.“ [KT23-NG-Prof]

Im Gegensatz zu einer üblichen Studiengangentwicklung konnte der Kontext der Prozessbegleitung im Projekt die Auseinandersetzung mit der Studiengangentwicklung intensivieren (93,3%) und die Aufgabenerfüllung in verschiedener Hinsicht befruchten (Abb. 2). So wird ein deutlicher Einfluss der WB u.a. auf die konzeptionellen Aufgaben der Studiengangentwicklung (b) 86,4%, e) 81,0%) sowie auf die Vernetzung und Unterstützung (d) 72,1%, g) 80,4%, j) 84,8%) ausgewiesen.

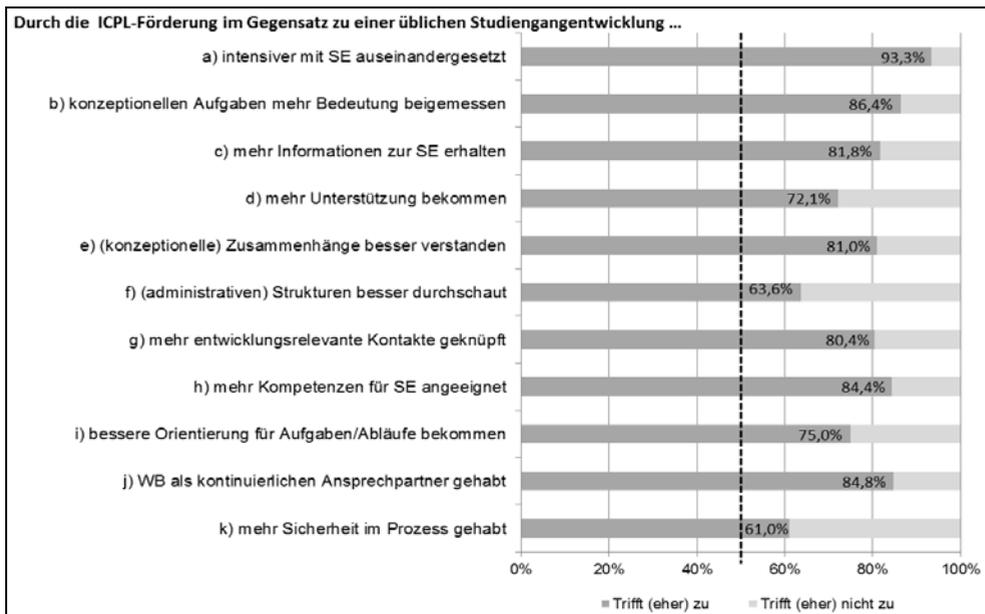


Abbildung 2: Förderung im Gegensatz zur üblichen Studiengangentwicklung (SE) (FP insgesamt).

Insgesamt stellt die Partizipation verschiedener Akteursgruppen einen großen Aufgabenanteil im Prozess dar. Beim Einbezug der überfachlichen Akteur*innen fällt auf, dass die Hochschuldidaktik (und die WB auf Projektebene) als neutrale Unterstützung und Begleitung anerkannt werden. Andere zentrale Akteur*innen, die meist enger im Akkreditierungsprozess eingebunden sind, werden teilweise im Kontext einengender Vorgaben und der *Service*-Orientierung kritisch thematisiert.

4.2 Institutionelle Ebene: Die (Support-)Strukturen

Die Kategorien Bedarf und Unterstützung werden durch den Rückbezug auf die Kompetenzen anderer mit konkreter Zweckbindung charakterisiert. Die oben dargestellte Diskrepanz zwischen dem kaum vorhandenen Bedarf und der hilfreichen Unterstützung kann durch eine Betrachtung der Einflusskategorie des Austauschs ergänzt werden. Dieser erfasst die Bedeutung von Gesprächen auf Augenhöhe und kommt mit Abstand am häufigsten vor (Abb. 3), wobei auf Kolleg*innen (71 Codierungen) und die WB (49 Codierungen) der größte Anteil entfällt.



Abbildung 3: Codierungen der Einflussfaktoren.

Der Austausch wird für eine Studiengangentwicklung bereichsintern sowie -übergreifend als notwendig erachtet und als Problemlösestrategie wahrgenommen. Der Aufwand für die Abstimmungsprozesse wird jedoch häufig unterschätzt. Entsprechend wird neben den oben genannten Reflexionsgelegenheiten der Vernetzungsgedanke der Treffen im Projekt-Rahmen als strukturbildendes Element besonders hervorgehoben.

„Die Verhältnismäßigkeit [von Administration und Konzeption] ist relativ. Die Änderung [in der zentralen Verwaltung] nehmen wir positiv wahr. Wir hatten eine falsche Vorstellung von der Menge an der notwendigen Kommunikation. Daraus haben wir viel gelernt.“ [KT10-NG_WMA+Prof]

„Des Weiteren waren die Treffen als kontaktstiftende Begegnungsräume mit verschiedenen universitären Akteur*innen sehr wertvoll und beschleunigten die zielgerichtete Kontaktaufnahme mit Projekt-relevanten Personen.“ [KT13-ZB]

„Durch die Begleitung ergeben sich Kontakte, die bisher nicht oder nur in geringem Umfang wahrgenommen bzw. genutzt wurden. In unserem Fall z.B. zur Hochschuldidaktik.“ [KT12-ZB]

Damit einhergehend, wird insgesamt oft der Wunsch nach schlankeren/flexibleren Prozessen und weniger Vorgaben seitens der Universität sowie nach Vernetzung auf und zwischen der überfachlichen Ebene und den Fachbereichen gleichermaßen geäußert. Diese zielen meist auf Planungssicherheit und mehr Transparenz ab. Weitere Optimierungswünsche beziehen sich oft auf eine Verstärkung der Förderung und eine bessere Ressourcenausstattung.

„Ausgiebige Diskussion in der Vorbereitung verstärken. Längere Aufenthalte der Verwaltung in den Fachbereichen fördern, damit die ablaufenden Prozesse in die Planung und Modelle der Verwaltung einfließen können.“ [Offene Antwort FP 4]

„Es gibt eine zu starke Trennung zwischen den einzelnen Verwaltungen und eine zu schwache Rückkopplung zu den Fachbereichen. Ich hab nicht die Lösung, aber die Rückkopplung ist zu schwach!“ [KT20-NG-Prof]

„Verwaltungshürden abbauen, transparente Zuständigkeiten schaffen, Kommunikation und Informationsaustausch der verschiedenen Stellen verbessern.“ [KT24-ZB]

Einhergehend mit den qualitativen Ergebnissen fällt der Vergleich der Aspekte auf den beiden Ebenen Fachbereich und Gesamtuniversität in der quantitativen Befragung komplementär aus (Tab. 2).

	Gesamtuniversität	Fachbereich
Struktur des formellen/administrativen Prozesses (Transparenz, Organisation, Umsetzung, etc.)	$\bar{x} = 2,20; s = 0,65$	$\bar{x} = 1,74; s = 0,64$
Unterstützung bei der Entwicklung insgesamt	$\bar{x} = 1,79; s = 0,69$	$\bar{x} = 2,00; s = 0,78$
Austausch mit überfachlichen Bereichen	$\bar{x} = 2,04; s = 0,71$	

Tabelle 2: Vergleich Gesamtuniversität und Fachbereich.

Im überfachlichen Bereich werden also Unterstützungsleistungen, aber auch ein bürokratischer Mehraufwand, gepaart mit einer ausbaufähigen Vernetzungsstruktur, wahrgenommen.

4.3 Diskussion

Wie können nun also Studiengangentwickelnde über eine systematische Prozessbegleitung unterstützt und ein synergetisches Zusammenwirken der beteiligten Akteur*innen gestärkt werden?

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass eigeninitiativ wenig didaktisch-konzeptionelle Unterstützung von den Studiengangentwickelnden angefragt wird (hoch eingeschätzte eigene Qualifizierung, geringe Bedarfe), die personalen Voraussetzungen der Professionalität also augenscheinlich gegeben sind (Erfahrung, Positionsausübung). Erhalten die Studiengangentwickelnden jedoch einmal Unterstützung, wird diese als hilfreich eingeschätzt und das konzeptionelle Verständnis verbessert.

In diesen Ergebnissen wird die Studiengangentwicklung als Aufgabengebiet im *Third Space* (Whitchurch, 2013) erkennbar, die verstärkt dem Gestaltungsrahmen der Organisation unterliegt (Blümel et al., 2010), für den wiederum überfachliche Akteur*innen als neue Hochschulprofessionelle (Schneijderberg et al., 2013) zuständig sind. Darin kommt entsprechend das Spannungsfeld der doppelten Ansprüche von organisationsbezogener Professionalität (Rahmenvorgaben für didaktisch-konzeptionelle Gestaltung) und berufsbezogener Professionalität (fachbezogene Umsetzung der didaktisch-konzeptionellen Gestaltung) zum Ausdruck (Evetts, 2011), die im selben institutionellen Kontext der Aufgabenerfüllung liegen.

Für die Entwickelnden kann dieses Spannungsfeld durch intensive Kommunikationsarbeit mit den verschiedenen beteiligten Akteur*innen, v.a. durch die Rückkopplung mit der überfachlichen Ebene, aufgelöst werden. Durch den Austausch zwischen diesen Ebenen können organisationsbezogene Anforderungen an eine berufsbezogene Studiengangentwicklung synergetisch verzahnt werden. Dieses institutionelle Erfordernis für professionelles Handeln wird im Projekt durch die Maßnahmen der Prozessbegleitung systematisch bedient. Damit wird auch in dieser Studie die Studiengangentwicklung als „kollegialer Akt“ (Steinhardt, 2015, S. 248-254) charakterisiert, erweitert die professorale Zusammenarbeit aber um die Relevanz der bereichsübergreifenden Kooperation für eine erforderliche, größtenteils noch ausstehende Perspektivenverschränkung. Wie sich diese vollzieht und inwiefern verkannte Bedarfe dabei aufgedeckt und bedient oder nicht bedient werden können (z.B. fachspezifisch), gilt es weiter zu untersuchen.

Mit dem anwendungsorientierten Evaluationsdesign fiel die Entscheidung auf eine prozessnahe und damit eher indirekte Datengewinnung, wodurch einige wissenschaftliche Einschränkungen entstanden (z.B. hinsichtlich der protokollierten Befragung). Jedoch konnten auf diesem Wege umfassende und authentische Prozessdaten auch von kritischen bzw. weniger involvierten Teams gewonnen werden, die sonst nur eingeschränkt oder ggf. gar nicht geantwortet hätten. Die quantitative Befragung kompensierte fehlende Informationen zur Gesamteinschätzung der qualitativen Daten. Durch den *Mixed-Method*-Zugang konnten die bestehenden Diskrepanzen von Bedarf und Unterstützung sowie von organisations- und berufsbezogener Professionalität deutlich herausgearbeitet werden.

5 Fazit

Für eine professionelle Studiengangentwicklung gilt es also die institutionellen Bedingungen für die Perspektivverschränkung auf personaler Ebene anzupassen, um damit den nötigen Komponenten von professionellem Handeln genüge zu leisten. Die Ergebnisse zeigen, dass dies aber nicht von selbst passiert, sondern es einer institutionellen Gelegenheitsstruktur bedarf, die z.B. über eine Prozessbegleitung umgesetzt werden kann. In einer solchen Begleitung liegt das Potential sowohl für die Profilierung der Hochschuldidaktik als auch für eine synergetische Studiengangentwicklung. Wird die Hochschuldidaktik – wie in der vorliegenden Studie – als eine neutrale, rein beratende und nicht reglementierende Akteurin wahrgenommen, kann sie die Perspektivenverschränkung der verschiedenen Beteiligten moderieren und dabei den jeweiligen organisations- bzw. berufsbezogenen Professionellen ihren eigenen Raum zugestehen. Gleichzeitig wird es möglich, den Diskussionen über formelle Vorgaben eine orientierende Struktur zu bieten und um didaktisch-konzeptionelle Modelle zu bereichern (Brinker & Tremp, 2012, S. 10). Dafür sind von den Hochschulen Vernetzungsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene zu etablieren, um eine gegenseitige Verständniserzeugung auf personaler Ebene zu unterstützen und damit die Studiengangentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe aufzubauen.

Literatur

- Blümel, A., Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In A. Langer & A. Schröer (Hrsg.), *Professionalisierung im Nonprofit Management* (S. 105-131). Wiesbaden: Springer VS.
- Brinker, T. & Tremp, P. (2012). Einführung in die Studiengangentwicklung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 9-12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Einleitung: Perspektiven und Probleme pädagogischer Professionalisierung. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 9-48). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Gieseke, W. (2010). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuißl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Stuttgart: UTB Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mieg, H. A. (2005). Professionalisierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 342-349). Bielefeld: Bertelsmann.
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: Ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9(2), 27-40. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/651> [26.03.2018].

- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2017). Curriculumentwicklung im Dialog als professionelle Herausforderung. Eine nutzeninspirierte Untersuchung personaler und organisationaler Erfordernisse. In N. Schaper, R. Kordts-Freudinger, D. Al Kabbani & D. Urban (Hrsg.), Hochschuldidaktik im Dialog – Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015 (S. 215-234). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession?. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sandfuchs, G., Witte, J. & Mittag, S. (2011). Stand und Perspektiven bayerischer Bachelorstudiengänge – Eine exemplarische Untersuchung. In S. Nickel (Hrsg.), Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (S. 58-67). Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_148_Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf [17.11.2017].
- Schneijderberg, C., Merkator, N., Teichler, U. & Kehm, B. (Hrsg.) (2013). Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Schrader, J. & Goeze, A. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34(2), 67-76.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehbarg, M. (2004). Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster: Waxmann.
- Siebert, H. (1974). Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann.
- Steinhardt, I. (2015). Lehre stärkt Forschung. Studiengangentwicklung durch ProfessorInnen im Handlungssystem Universität. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinhardt, I., Pohlentz, P. & Merkt, M. (2017). Editorial: Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12(3), 9-15. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1118> [17.11.2017].
- Suchanek, J., Pietzonka, M., Künzel, R. & Futterer T. (2012). Bologna (aus)gewertet. Eine empirische Analyse der Studienstrukturreform. Göttingen: V&R Unipress.
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung (S. 28-75). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Welbers, U. & Wildt, J. (2003). Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen: Zur Konzeption einer hochschuldidaktischen Fortbildung für die Studienreform mit Bachelor und Master. In U. Welbers (Hrsg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen (S. 151-167). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), Professionalisierung der Lehre (S. 27-57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Whitchurch, C. (2013). Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of third space professionals. London: Routledge.

Förderung der Lehrkultur durch Multiplikator*innenprogramme

Zwischen Empowerment, Vernetzung und kollegialer Beratung

Anja Weller & Sebastian Schellhammer

Kollegiale hochschuldidaktische Formate wie Multiplikator*innenprogramme (MP) vernetzen Lehrende, unterstützen einen niedrigschwelligen Erfahrungsaustausch und führen bestenfalls zur organischen Etablierung einer Lehrkultur. Im Beitrag stellen wir anhand einer qualitativen Fallstudienarbeit unterschiedliche Ansätze solcher MP vor und geben zugleich praktische Einblicke in die Umsetzung an der TU Dresden. Darauf aufbauend diskutieren wir die strategische Ausrichtung von MP, wirksame Anreize für die Gewinnung von Lehrenden sowie Erfolgsfaktoren bei der Organisationsentwicklung und Veränderung der Lehrkultur.

Cooperative peer-to-peer programs for higher education, *e.g.* using experienced educators as multipliers, support networking and exchange of experience and, thus, potentially lead to an organic establishment of a teaching identity. Within our manuscript, we present different approaches of multiplier programs (MPs) in Germany based on a qualitative case study and give practical insights in the development of the MP at TU Dresden. We further discuss strategies pursued by MPs, effective ways to acquire educators, and parameters for success concerning the paradigm shift that can arise from such programs.

1 Ausgangssituation und Problemstellung

Das Lehren und Lernen wird an deutschen Hochschulen und Universitäten jenseits der traditionellen Lehre durch hochschuldidaktische Institutionen und deren vielfältige Formate zur Qualifikation, Beratung, Vernetzung und Förderung ergänzt und unterstützt. Diese Angebote tendieren dazu, weitestgehend einen festen Kreis von engagierten Lehrenden anzusprechen und zu fördern. Dies trägt zu der Entwicklung erfolgreicher und innovativer Lehr-Lern-Projekte bei. Eine Herausforderung stellen dabei jedoch die breitenwirksame Verbesserung der Lehrkultur und die Initiierung interdisziplinärer Lehr-Lern-Projekte dar.

Eine Chance, um Veränderungsprozesse in diesen Bildungseinrichtungen einzuleiten, bietet der Einsatz von engagierten und erfahrenen Lehrenden als Multiplikator*innen. Ziel dieser Programme ist die niedrigschwellige Weitergabe von Wissen, Informationen und Kompetenzen durch Multiplikator*innen in ihrem Wirkungskreis. Eine Stärke stellt das bereits existierende vertraute und persönliche Verhältnis von *Peer* zu *Peer* dar, welches eine Vermittlung und/oder Beratung über den üblichen Wirkkreis hochschuldidaktischer Angebote hinaus ermöglicht. Eine weitere Chance ist die Fachspezifik, welche die Anpassung von Lehr-Lern-Konzepten vereinfacht. Abseits dieser ursprünglichen Ziele stellen MP auch Dialog- und Kooperationsräume dar, auf deren Basis gemeinsam fakultätsübergreifend Lehr-Lern-Projekte entstehen können. Mit ihrer stärkenden Wirkung in die Kollegien sowie ihrer Förderung der Teilnehmenden können sie Hebel zur Etablierung einer Kultur des Ermöglichens sein. Trotz dieser Potentiale werden MP insbesondere an Hochschulen eingesetzt, um die Qualifizierung von Tutor*innen (Antosch-Bardohn & Primus, 2015) zu gewährleisten.

Der Beitrag stellt basierend auf einer qualitativen Fallstudienarbeit (Yin, 2004; 2009) zu MP in Deutschland das Konzept und die praktische Umsetzung des MP der TU Dresden vor und ordnet dieses vor dem Hintergrund der verschiedenen strategischen Ansätze und Anreizsysteme ein. Das Programm strebt einen nachhaltigen Wandel zur Verbesserung der Lehrqualität und letztendlich die Steigerung der Studierendenzufriedenheit und des Studienerfolgs durch eine Graswurzelbewegung aus den Fakultäten und Lehrstühlen an. Durch ihre Teilnahme am MP werden engagierte Lehrende in ihrer Rolle gestärkt und entwickeln sich zu Botschafter*innen für gute Lehre. Durch die Wahl eines *Design Thinking*-Ansatzes (Kelley & Littman, 2001; Erbedinger & Ramge, 2014) gelang es hierbei im Sinne einer Kultur des Ermöglichens, innovative Maßnahmen in Werkstattatmosphäre mit und durch die Multiplikator*innen zu entwickeln, um gute Lehre sichtbar zu machen, neue Lehr-Lern-Formate gemeinsam zu denken und perspektivisch zu einer nachhaltigen Veränderung der Lehrkultur im Kollegium, aber auch campusübergreifend beizutragen. Zentrales Bindeglied in der Konzeption und Realisierung dieser Projekte stellt dabei die Hochschuldidaktik dar.

2 Fallstudie zu Multiplikator*innenprogrammen in Deutschland

Der Ist-Stand der MP in Deutschland im Jahr 2016 wurde als Fallstudie untersucht, um verschiedene Datenquellen einbeziehen zu können, die zu einem tieferen Verständnis (Yin, 2004) des Analysegegenstandes führen. Die Datenbasis ergibt sich aus einer web-basierten Recherche zu MP der TU München, Ludwig-Maximilians-Universität München, Universität Osnabrück und TU Dortmund und einer Meta-Studie¹ (Gleisberg, 2014) zu den Erfolgs- und Hindernisfaktoren solcher Programme sowie drei selbstgeführten leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Erfahrungsträger*innen (Gläser & Laudel, 2010). Die Analyse dieser fand im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse statt, in der die Daten mit einer Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorisierung erschlossen wurden (Mayring, 2010). Zudem wurden die Daten in kontrastiven Vergleichen (Schütze, 1983) analysiert, um Erkenntnisse zu den Einstellungen und Handlungsweisen zu erlangen, die der Konzeption und Implementierung der Programme zugrunde liegen und Einsichten hinsichtlich des Verständnisses der Aufgaben und Wirkungsweisen von Multiplikator*innen liefern.

1 In der Meta-Studie wurden acht MP untersucht.

Es konnten drei verschiedene Typen bei der Ausrichtung von MP identifiziert werden, welche in Tabelle 1 gegenübergestellt sind. Entsprechend ihrer Ziele unterscheiden sie sich signifikant in Zielgruppe, Rolle der Multiplikator*innen, Implementierungsstrategie und Schulungskonzept. Im Rahmen der Implementierungsstrategie beschreibt *Top-Down* die Implementierung von oben durch die Fakultätsleitung während *Bottom-Up* im Gegensatz dazu direkt bei den einzelnen Lehrenden, insbesondere dem Mittelbau der Universität, ansetzt.

Typ 1 Inhaltliche Ausrichtung verfolgt eine klassische Weiterbildungsperspektive gemäß eines *Train-the-Trainer* Konzepts. Damit richtet sich die inhaltliche Ausrichtung auf die Vermittlung von fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen an die Multiplikator*innen. In erster Linie sollen Lehrende und Tutor*innen befähigt werden, selbst Lehrende (insbesondere Tutor*innen) in Workshops ausbilden zu können. Entsprechend handelt es sich bei diesem Typ um einen *Top-Down*-Ansatz.

	Typ 1: Inhaltliche Ausrichtung	Typ 2: Ganzheitliche Ausrichtung	Typ 3: Strategische Ausrichtung
Ziele	Vermittlung fachspezifischer und überfachlicher Kompetenzen	gute Forschung durch gute Lehre und Fokussierung der persönlichen Lehre	Partner*innen in den Fakultäten und Netzwerkbildung
Zielgruppe	Neulehrende	Lehrende	erfahrene Lehrende
Schwerpunkt der Ausbildung	Kompetenzerweiterung von Tutor*innen und Lehrenden	individuelle Bedarfsentwicklung	Netzwerkbildung und Kommunikation in Fakultäten
Implementierung	Top-Down	Top-Down / Bottom-Up	Bottom-Up
Rolle der Multiplikator*innen	Trainer*in	Lehrende*r	Vertraute*r
Anreize	Steigerung der Qualität der Lehre, Sicherung von Studienerfolg	Zeit und Ressourcen für Lehre	Wertschätzung und Ressourcen für Lehre

Tabelle 1: Typisierung von Multiplikator*innenprogrammen an deutschen Hochschulen und Universitäten.

Typ 3 Strategische Ausrichtung steht in deutlichem Kontrast zum ersten Typ, denn dieser fokussiert als *Bottom-Up*-Ansatz die Bildung eines exklusiven Netzwerks. Entsprechend richtet sich dieses Angebot an besonders engagierte und erfahrene Lehrende, welche nach gezielter Vorauswahl (u.a. Lehrpreisträger*innen, engagierte Kursteilnehmer*innen, Studierendenbefragungen) insbesondere durch persönliche Ansprache gewonnen werden. Gemäß der Zielgruppe rückt die Vermittlung von Inhalten in den Hintergrund. Stattdessen wird eine Öffnung der Kommunikationsprozesse in die Fakultäten angestrebt, um gezielt mit diesen über Lehre ins Gespräch zu kommen und ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Insofern gehen die Inhalte über die allgemeine Didaktik hinaus und betreffen vielmehr Hochschulpolitik, das Anstoßen von *Change-Management*-Prozessen sowie die Förderung von Innovationen.

Als Hybrid kann der zweite Typ Ganzheitliche Ausrichtung angesehen werden, da er Qualifizierungsmaßnahmen und Wertschätzungselemente vereint, indem er vor allem individuelle Bedarfe unterstützt und fördert. Die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit und die Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen für Studierende wird gleichermaßen angestrebt. In diesem Sinne begleitet das Programm die Multiplikator*innen individuell entsprechend ihrer Lehranforderungen und fördert diese durch die Aussicht auf einen Lehrpreis sowie eine Zertifizierung. Dieser Typus setzt folglich eher auf den Aufbau von Lehrenden als Leuchttürme an den Fakultäten und nutzt weniger die Vernetzung dieser. Damit hängt der Erfolg des Programms vom Engagement der geförderten Lehrenden ab, wodurch dieser Typ sowohl *Top-Down*- als auch *Bottom-Up*-Charakter aufweist.

Als effektiver Anreiz für Lehrende werden in allen MP (Abb. 1) individuelle Projekte umgesetzt. Während bei Typ 1 und Typ 2 materielle Anreize relevant sind, grenzt sich Typ 3 sogar bewusst davon ab. Bei der Bildung eines Vertrauensverhältnisses und dem Aufbau einer partnerschaftlichen Beziehung werden solche Anreize gänzlich ausgeschlossen, vielmehr wird auf die Wertschätzung der bereits erzielten Leistungen gesetzt bzw. auf die Stärkung der Position durch die Einbindung in ein exklusives Netzwerk.

Hinsichtlich der strategischen Planung hochschuldidaktischer Angebote und der Förderung einer Lehrkultur verdeutlichte sich in den Expert*inneninterviews lediglich im dritten Typ eine Wirksamkeit durch das Programm. Durch die Multiplikator*innen konnte eine Angebotsplanung nach den fachlichen Bedürfnissen und näher am Lehralltag der Lehrenden gestaltet werden. So betreiben die Multiplikator*innen hochschuldidaktische Arbeit in den Fakultäten und transferieren Kompetenzen aus Qualifizierungsmaßnahmen hinein in den Lehralltag.

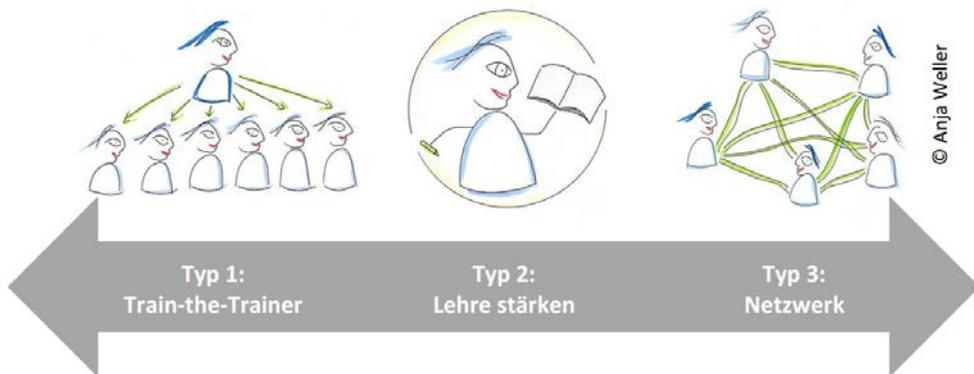


Abbildung 1: Zusammenfassung der Ausrichtung von Multiplikator*innenprogrammen.

In allen drei Typen wird deutlich, dass die größte Hürde bei der Implementierung eines MP die Zusammenstellung der Gruppe ist, die ausschließlich durch persönliche Kontakte realisiert werden kann. Außerdem ist je nach gewählter Strategie (*Top-Down* und/oder *Bottom-Up*) der Einbezug der Fakultät bzw. die Erreichbarkeit der Dekan*innen ein weiterer Faktor für die Umsetzung.

3 Multiplikator*innenprogramm der TU Dresden: Eine Initiative für gute Lehre

Seit Anfang 2017 entsteht an der TU Dresden innerhalb des ESF-geförderten Studienerfolgsprojekts Lerntransfermethoden ein MINT-spezifisches MP. Dieses bedient sich bewusst Elementen aller drei bisher bestehender Typen, ist aber insgesamt zwischen Typ 2 und Typ 3 zu verorten.

Um das perspektivische Ziel der Verbesserung der Lehrkultur im MINT-Bereich und hierüber eine Erhöhung der Studienzufriedenheit und Verringerung der Abbruchquoten zu erzielen, verfolgt das MP fünf Teilstrategien:

- Stärkung des fachspezifischen, kollegialen Austauschs innerhalb eines *Train-the-Peer* Prinzips²,
- Vernetzung von Lehrenden und Herstellung von Synergieeffekten im Sinne des didaktisch-methodischen Austauschs sowie der gemeinsamen Durchführung von Lehr-Lern-Projekten,
- Weiterentwicklung der fachspezifischen Lehre mit dem Schwerpunkt der Verbesserung des Lerntransfers und der Entwicklung fachspezifischer Lerntransfermethoden,
- Weiterentwicklung und Stärkung der Lehrenden im Rahmen ihrer individuellen Karrierewege, u.a. durch eine erhöhte Sichtbarkeit und Wertschätzung für Lehre,
- Realisierung campusübergreifender Projekte.

3.1 Akquise von Multiplikator*innen: Perspektivenvielfalt statt Exklusivität

Die Akquise erfolgte – in Übereinstimmung mit anderen MP – fast ausschließlich über persönliche Ansprache gekoppelt an individuelle Treffen, wodurch zunächst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte. Potentielle Multiplikator*innen waren zu Beginn insbesondere Lehrpreisträger*innen, (zukünftige) Zertifikatempfänger*innen und Lehrende, welche positiv in Workshops und ähnlichen Formaten auffielen. Aus diesem Pool an meist erfahrenen und engagierten Lehrenden konnte ein Grundstamm akquiriert werden, der gemäß dem Multiplikator*innen-Prinzip auf weitere geeignete und interessierte Personen aufmerksam machte. Mit weiterer Akquise erfolgte zudem ein Paradigmenwechsel von erfahren zu engagiert, sodass auch experimentierfreudige, erfolgreiche studentische Lehrende gewonnen wurden. Dieser Wechsel führte zu einer heterogenen Gruppe von knapp 50 MINT-Lehrenden, die studentische Lehrende, akademischen Mittelbau und Professor*innen umfasst. Somit arbeiten sowohl Neulehrende als auch Expert*innen im MP zusammen. Es hat sich gezeigt, dass sich die daraus resultierende Perspektivenvielfalt positiv auf die kreative Weiterentwicklung der Lehre auswirkt und unserer Meinung nach für ein Gelingen von MP wichtiger ist als eine Exklusivität gemäß Typ 3. Es ist hervorzuheben, dass ursprünglich zehn Lehrende in das Programm aufgenommen werden sollten, allerdings aufgrund der großen Nachfrage nach einem Jahr mehr als viermal so viele Lehrende am Programm mitwirken. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass sich aufgrund größerer Zeitbeschränkungen die Akquise von Professor*innen als schwierig erwies.

2 Entgegen des Train-the-Trainer-Ansatzes beraten die Multiplikator*innen auf kollegialer Ebene insbesondere als Erfahrungsträger*innen.

Eine weitere Erhöhung der Perspektivenvielfalt gelang durch die Akquise von Lehrenden aus der Fachdidaktik, welche neben ihren Lehrerfahrungen eine pädagogische Sichtweise in die Präsenzveranstaltungen einbringen.

Bei den Akquisegesprächen erfolgte zugleich eine Bedarfsabfrage, welche die zentrale Grundlage für die Konzeption des MPs darstellte. Folgende Hauptbedarfe wurden dabei festgestellt:

- Erfahrungsaustausch mit engagierten und erfahrenen Lehrenden,
- methodische Weiterentwicklung der eigenen Lehre bei persönlicher Beratung,
- Verbesserung der Lehrkultur und Initiierung hochschulpolitischer Veränderungen zur Unterstützung einer besseren Lehrkultur,
- Wertschätzung und Sichtbarkeit von Lehre,
- Präsentation von Lehre bei Workshops und Konferenzen sowie Publikation in Journalen mit *peer review*,
- freiwillige, am Bedarf ausgerichtete Angebote statt eines verpflichtenden Programms.

Damit decken sich die Bedarfe mit den Zielen des Programms. Insbesondere der letzte Aspekt hat dazu geführt, das MP als Initiative für gute Lehre zu organisieren, welche offene Strukturen ohne feste Laufzeit aufweist und zu der Lehrende insbesondere jeweils zu Beginn des Semesters hinzustoßen können.³ Zugleich ist hervorzuheben, dass die Lehrenden keine direkte Belohnung für ihre Teilnahme am MP erhalten. Vielmehr wird durch den intensiven Austausch und die Unterstützung durch die Hochschuldidaktiker*innen ein Mehrwert erzielt. Die Hochschuldidaktiker*innen unterstützen die MP in ihren individuellen Bedarfen, von der Erarbeitung bspw. medienspezifischer Konzepte, bis hin zur Hospitation und der Durchführung von *Teaching-Analysis-Polls* in den Lehrveranstaltungen. Zudem begleiten und fördern sie diese in der Ausbildung ihrer Multiplikator*innenrolle und veranstalten dazu Workshops und initiieren regelmäßige Treffen, um ein vertrauensvolles und wertschätzendes Netzwerk aufzubauen.

3.2 Schulungskonzept: Werkstätten mit *Design-Thinking*-Ansatz statt Qualifizierung

Zur Etablierung des MP an der TU Dresden fand vor dem Start des Semesters zunächst ein offizielles *Kick-off*-Treffen statt, in dem sich die Gruppe kennen lernte sowie Ziele und Arbeitsweise des Programms vorgestellt wurden. Mit dem Start des Semesters begann die Arbeit mit den Multiplikator*innen mit einem Reflexionstreffen und dem Aufbau ihrer neuen Rolle als Botschafter*innen guter Lehre. Es folgte zur Mitte des Semesters eine dreitägige Werkstattphase, deren Ziel die Entwicklung konkreter innovativer Produkte war. Dabei handelte es sich anstatt klassischer, qualifizierender Schulungen vielmehr um bedarfsorientierte Workshops und offene Werkstätten. Diese dienten der Reflexion der eigenen, fachspezifischen Lehre sowie der Lehre im kollegialen Umfeld, dem Austausch über die *Best Practices* der Multiplikator*innen sowie der Entwicklung einer perspektivischen Strategie für das MP inklusive Leitbild. Das Leitbild wurde kollaborativ entwickelt, gilt für alle Teilnehmer*innen am

3 Je Semester findet ein begleitender Workshopzyklus von etwa 3 Kurzworkshops à 3 h zu einem bestimmten vertiefenden Thema statt, weswegen ein Hinzustoßen neuer Lehrender zu Semesterbeginn für das Gruppengefüge sinnvoll ist.

Programm und schafft schließlich die Basis für die Arbeit als Multiplikator*in. In diesem werden das gemeinsame Grundverständnis von guter Lehre postuliert und deren Kriterien aufgezeigt.

Eine Besonderheit stellte dabei die Anwendung von Prinzipien des *Design Thinking* (DT) dar. Im DT werden Probleme „mit den Mitteln der Gestaltung“ (Erbeldinger & Ramge, 2014, S. 12) durch gezielte Beobachtung des Problems und einer qualitativen Analyse der Bedürfnisse der Zielgruppe gelöst. Das DT basiert auf „Interdisziplinarität und verbindet in einem strukturierten, moderierten Iterationsprozess die Haltung der Ergebnisoffenheit mit der Notwendigkeit der Ergebnisorientierung“ (ebd., S. 13). Insbesondere findet das DT Anwendung als Innovationsmethode (Kelley & Littman, 2001). Dabei entstehen innovative Lösungen durch die Erfahrungen und Perspektiven der Expert*innengruppe und können durch den klaren DT-Prozess auch in kurzer Zeit realisiert werden. Das DT kann als Methode eingesetzt werden, um Organisationen zu verändern und Unternehmenskulturen zu gestalten (Grots & Kreuznacher, 2012). Diese Vorteile wurden im MP genutzt, indem in den Werkstätten in erster Linie die kollektive Kreativität angeregt wurde. Auf diese Weise wurden Herausforderungen in der Lehre und Potentiale zur Veränderung sichtbar. Damit konnten ein Leitbild sowie strategische Maßnahmen und Formate (siehe 3.4.) zur nachhaltigen Förderung der Lehrkultur entwickelt werden.

Wichtige Faktoren des Gelingens der Angebote, die als Ergebnisse aus der Fallstudie hervorgegangen sind und die sich in unserer Praxis bestätigten, waren die angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre, die bereits beim *Kick-off* über längere Phasen des Kennenlernens und Austausches hergestellt wurde, die Freilegung kreativer Potentiale, die gegenseitige Wertschätzung sowie Synergien, die aus den *Best-Practice*-Präsentationen der Lehrenden hervorgingen. Auch die detaillierte Aufbereitung der Materialien inklusive Kurzvideos der Präsentationen für Personen, die nicht anwesend sein konnten, war ein Gelingensfaktor.

3.3 Beratungskonzept: *Empowerment* und individuelle Lehrförderung

Multiplikator*innen werden entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse hinsichtlich ihrer eigenen Lehre, ihrer Wirkung in das Kollegium hinein sowie ihrer persönlichen Weiterentwicklung sowohl auf Anfrage als auch proaktiv von den Hochschuldidaktiker*innen im Projekt begleitet. Dabei erfolgen Beratungen bevorzugt *vis-à-vis* in kollegialer Atmosphäre. So werden gemeinsam didaktische Interventionen insbesondere zur Verbesserung des Lerntransfers entwickelt, angewandt und ausgewertet. Weitere Themen sind Formen des kollegialen Austauschs, Möglichkeiten der Präsentation der Lehr-Lern-Konzepte (z. B. als Kurzworkshops, bei Lehrstammtischen oder als wissenschaftliche Publikationen) und die Beantragung von Lehrprojekten. Besonders ist dabei, dass die Hochschuldidaktiker*innen nicht nur beratend agieren, sondern sich unterstützend in die einzelnen Prozesse einbringen. Dies wird durch die Durchführung von Hospitationen und *Teaching-Analysis-Poll*-Evaluationen weiter verstärkt. Diese intensive Begleitung macht Lehr-Lern-Prozesse transparent und gibt den Multiplikator*innen Sicherheit beim Beschreiten neuer Wege. So wurden bspw. bestehende Lehrveranstaltungen durch didaktische Methoden aufgewertet oder neue Lehrveranstaltungen konzipiert. Aus diesem Grund sind *Empowerment* und Wertschätzung wesentliche Komponenten der Begleitung.

3.4 Projekte zur Verbesserung der Lehrkultur

Die Wirkung der Multiplikator*innen in ihre Kollegien hinein kann sehr unterschiedlich aussehen und ist für diese nicht verpflichtend. Ein Multiplikator hat bspw. ein wöchentliches Treffen der Übungsleitenden seines Faches zur inhaltlichen und didaktischen Abstimmung initiiert, welches seitdem regelmäßig stattfindet, wodurch Probleme innerhalb der Lehrpraxis transparent werden sowie Lösungsansätze gemeinsam diskutiert und inzwischen angewandt werden. Andere tragen hochschuldidaktische Diskussionen informell in Kaffeepausen und stärken auf diese Weise niedrigschwellig den Diskurs um Qualitätskriterien in der fachspezifischen Lehre. Allgemein gestaltet sich der Austausch mit dem eigenen Kollegium durchaus schwieriger als darüber hinausgehend. Aus diesem Grund wurden am 3. Werkstatttag gemeinsam Projektideen entwickelt, welche seitdem aus dem MP heraus zu einer Verbesserung der Lehrkultur führen.

Dabei entstand der Stammtisch Lehre@MINT, der monatlich den fachspezifischen, kollegialen und fakultätsübergreifenden Austausch zu aktuellen Themen der Hochschuldidaktik fördert. Eine Besonderheit stellt dabei die bewusste Einbeziehung von Studierenden (z. B. Vertreter*innen von StuRa und FSRs) und Vertreter*innen unterschiedlicher mit Lehre und Studium beauftragter Institutionen (z. B. Medienzentrums oder *Career Service*) dar. Somit können Lehrende – unterstützt durch *Best-Practice*-Präsentationen – voneinander lernen, sich vernetzen und Herausforderungen kollegial diskutieren. Studierende sorgen für einen Perspektivwechsel und erhalten ein zusätzliches Sprachrohr. Auf diese Weise können gemeinsame Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Lehre entwickelt werden. Allgemein rücken die Stammtische die Lehre mehr in den Fokus und fördern den Diskurs über sie. Als positiver Nebeneffekt werden über den Stammtisch weitere Lehrende für das MP akquiriert.

Als Projekt zur Erhöhung der Sichtbarkeit von Lehr-Lern-*Best-Practices* der TU Dresden sowie der Personen dahinter wurde eine regelmäßige Kolumne für das Universitätsjournal entwickelt. In Form eines Interviews stellen Lehrende im Abstand von vier Wochen ihre Erfahrungen und ihre Sicht auf die Lehre vor. Auf diese Weise wird nicht nur auf die Bedeutung guter Lehre hingewiesen, präsentierte Lehrende werden durch positives Feedback zudem weiter in ihrem Handeln bestärkt. Als weiteres Projekt ist zudem eine Erweiterung des MP um ein Mentoring-Programm für Lehranfänger*innen geplant.

4 Resümee: Chancen und Herausforderungen von Multiplikator*innenprogrammen

Bereits innerhalb eines Jahres hat sich das MP als Hebel zur Verbesserung der Lehrkultur und insbesondere der Dialogkultur an der TU Dresden erwiesen und findet auf Seiten der Lehrenden deutlichen Zuspruch. Ähnliche Erfolgsgeschichten zeigen sich auch an anderen Hochschulen und Universitäten, obgleich die einzelnen Programme sich in ihrer Ausrichtung und Gestaltung deutlich unterscheiden können.

In Übereinstimmung mit Gleisberg (2014) lassen sich basierend auf unseren persönlichen Erfahrungen Erfolgs- und Hindernisfaktoren für die Implementierung von MP den drei Hauptkategorien Personen, Ressourcen und Verstetigung zuordnen. Hinsichtlich der Personen ist das Hochschuldidaktik-

Team genauso für das Gelingen ausschlaggebend wie die mitwirkenden Lehrenden. Aus unserer Erfahrung ist es für ersteres wichtig, nah an der fachspezifischen Lehrpraxis und den bestehenden Rahmenbedingungen zu sein, bereits zu Beginn über ein breites Netzwerk am Hochschulstandort zu verfügen und in der hochschuldidaktischen Expertise ein breites Spektrum abzudecken.

Auf Seiten der Multiplikator*innen sind neben dem Engagement für die Lehre die Herstellung einer Perspektivenvielfalt und die Berücksichtigung der Persönlichkeiten für ein Gelingen von großer Bedeutung. Das MP an der TU Dresden hat für eine gewisse Aufbruchstimmung in der Lehre gesorgt; dies gelang insbesondere durch die Akquise von Lehrenden, welche eine solche Stimmung verkörpern. Maßgeblich bei der erfolgreichen Akquise von Multiplikator*innen ist die persönliche Ansprache der Akteur*innen und die starke Orientierung des Programms an den individuellen Bedürfnissen.

Ressourcen sind vor allem auf Seiten der Multiplikator*innen ein entscheidender Faktor. So sind z. B. die Teilnahmezahlen an den Präsenzveranstaltungen trotz deutlich größeren Interesses mit etwa zehn Personen vergleichsweise gering. Hier hat es sich bewährt, durch Dokumentationsinstrumente wie Kurzvideos auch die Personen mitzunehmen, welche nicht die zeitlichen Ressourcen für alle Veranstaltungen besitzen. Allgemein ist es unsere Erfahrung, dass jede Form der Einbringung wertzuschätzen ist und bei der Verbesserung der Lehrkultur hilft. Insbesondere im MINT-Bereich hat die Forschungsleistung für die persönliche Karriere einen deutlich höheren Stellenwert als die Lehrleistung, weswegen die Regel ‚gleich viel ist nicht gleich fair‘ bei der Einbindung der Lehrenden in das Programm zu beachten ist. Eine weitere Herausforderung stellen die weitestgehend befristeten Arbeitsverhältnisse der Multiplikator*innen dar. Dies behindert nicht nur die langfristige Weiterentwicklung der Lehre mit den Multiplikator*innen, es bringt eine weitere potentielle Aufgabe für MP mit sich: diejenige der nachhaltigen Implementierung der entwickelten Lehr-Lern-Konzepte (Schellhammer & Kainer, 2018).

Ressourcen können auch als Anreize für die Teilnehmenden dienen. Materielle Anreize sowie eine Zertifizierung sind bei Angeboten nach Typ 1 (*Train-the-Trainer*) oder Typ 2 (Lehre stärken) durchaus eine Motivation für eine Teilnahme. Je mehr das Angebot jedoch auf der intrinsischen Motivation der Lehrenden aufbaut, nimmt die Bedeutung derartiger Anreize ab oder wirkt sogar gegenteilig.

Eine wesentliche Herausforderung ist zudem die nachhaltige Verstetigung der MP nach Auslaufen von Projektgeldern. Dies impliziert zugleich die Einbettung in die bestehenden universitären Strukturen sowie die Anerkennung als wichtiger Bestandteil der Lehre und ihrer Weiterentwicklung. Diese Faktoren stehen der TU Dresden in den kommenden Jahren bevor. Hier stellt sich insbesondere die Frage, wieviel hochschuldidaktische Begleitung ein MP braucht, das eine effektive Verbesserung der Lehrkultur zum Ziel hat. In dieses Spannungsfeld fällt auch die Evaluation der Wirksamkeit des MP, welche noch aussteht.

Eine Änderung der Lehrkultur kann aufgrund der unterschiedlich sichtbar gewordenen Rollen und der Art der Wirkung nur durch eine Vernetzung von engagierten Lehrenden geschehen, die durch kollektiven Erfahrungsaustausch und Wissensaufbau an innovativen Konzepten und Formaten gemeinsam arbeiten und auf diese Weise den unterschiedlichen Fächerkulturen begegnen können.

Mit der Förderung des interdisziplinären Dialogs zwischen Lehrenden entsteht eine wesentliche Basis für Lehrkooperationen und *Scholarship of Teaching and Learning*-Projekte im Sinne einer Kultur des Ermöglichens. Dabei ist eine gezielte, proaktive hochschuldidaktische Unterstützung sinnvoll. Gleichzeitig unterstützen MP hochschuldidaktische Einrichtungen dabei, Konzepte der Hochschuldidaktik fachspezifisch weiterzuentwickeln und in die breite Anwendung zu tragen. Neben diesem Nutzen ist abschließend hervorzuheben, dass das kollegiale und gestaltende Miteinander zwischen engagierten Lehrenden und Hochschuldidaktiker*innen nicht nur eine Verbesserung in der Lehre generiert, sondern auch Spaß macht.

Wir möchten mit den Worten von Dr. Andreas Franze, Gruppenleiter Fachdidaktik der Ingenieurwissenschaften am Institut für Mechanik und Flächentragwerke, enden: „Multiplikator sein heißt für mich, bei jeder Gelegenheit für einen hohen Stellenwert der Lehre einzutreten sowie als Vorbild bzw. Vorreiter neue Lehrmöglichkeiten zu entwickeln und anzuwenden.“

Das Multiplikator*innenprogramm der TU Dresden ist Bestandteil des ESF-geförderten Studienerfolgsprojekts „Lerntransfermethoden“.

Literatur

- Antosch-Bardohn, J. & Primus, N. (2015). Gute Lehre wächst von unten! Eine multiplikatorenbasierte Tutorenausbilder-Ausbildung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke L 1.25). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Erbeldinger, J. & Ramge, T. (2014). *Durch die Decke denken. Design Thinking in der Praxis*. 2. Aufl.. München: Redline Verlag.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gleisberg, T. (2014). *Auf dem Weg zu einem erfolgreichen Multiplikatorenprogramm – Erfolgsfaktoren und Hindernisse bei der Konzeption, Bekanntmachung und dauerhaften Verankerung von Multiplikatorenprogrammen am Beispiel ausgewählter deutscher Hochschulen*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität Osnabrück.
- Grots, A. & Creuznacher, I. (2012). Design Thinking – Prozess oder Kultur? Drei Fallbeispiele einer (Veränderungs-)Methode. *Organisationsentwicklung*, 2, 14-21.
- Kelley, T. & Littman, J. (2001). *The Art of Innovation. Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm*. New York: Doubleday.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl.. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schellhammer, S. & Kainer, F. (2018). Nachhaltige Verstetigung von Lehr-Lern-Konzepten: Wie Lehrveranstaltungen von ihren Entwickler_innen losgelöst werden können. *HDS.journal*, zur Publikation angenommen.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.

- Yin, R. K. (2004). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camill & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp.111-122). Washington: American Educational Research Association
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teil III

Die Ebene der Hochschule

Innerinstitutionelle Hochschulforschung als Impuls für Lehr- und Hochschulentwicklung

Susanne Gotzen, Simone Beyerlin & Dagmar Linnartz

Wie und in welchen Rollen kann das Wissenschaftsgebiet Hochschuldidaktik Verantwortung für Hochschulentwicklungsprozesse übernehmen? Gerade in der Hochschule zeigt es sich als erfolgsversprechender Weg, Entwicklungen durch Beteiligung unterschiedlicher Akteur*innen zu initiieren. Der Beitrag zeigt am Beispiel des Forschenden Lernens, wie die Hochschuldidaktik mittels innerinstitutioneller Hochschulforschung Impulse für Lehrentwicklung setzen und eine kooperative Weiterentwicklung qualitativ hochwertiger Lehre anregen und begleiten kann. Grundlage ist eine qualitative Studie zum Forschenden Lernen, die auf Dialog setzt: von der Durchführung qualitativer Interviews mit Lehrenden als Expert*innen für Lehre über die Rückkopplung der Ergebnisse in einer hochschulweiten Tour durch die Fakultäten bis hin zur Umsetzung und Anwendung der daraus entstandenen Ideen in die Hochschulpraxis.

In which way and to what extent can didactics in educational development take responsibility for progress in higher education institutions? Initiating progress through participation has proven to be the most fruitful method in a higher education context. The article shows, through the example of research-oriented learning, how educational development can set trends through internal research activities and can encourage and accompany the advancement of high-quality teaching in a cooperative way. The basis for this is a qualitative study regarding research-oriented learning. It relies on dialogue and ranges from conducting qualitative interviews with teachers as experts in university teaching, to the discussions of the results with the departments of the institution and up to implementing the ideas derived from this research and the dialog within the institution.

1 In welchen Rollen Hochschuldidaktiker*innen Verantwortung für Hochschulentwicklungsprozesse übernehmen können

Weiterentwicklungen im Kernprozess Lehre und Studium sind zentraler Teil von Hochschulentwicklungsprozessen. Ist die Hochschule an der Weiterentwicklung ihrer Lehr- und Lernkultur interessiert, ist diese in der Regel Teil des strategischen Managements, also von der Hochschulleitung erwünscht und vorangetrieben. Hochschulen sind aber nur bedingt *top down* steuerbar, da u.a. durch die Freiheit von Forschung und Lehre große Spielräume für Selbstbestimmung und Gestaltung bestehen.¹ In den vergangenen Jahren hat die Zahl an ‚Hochschulprofessionellen‘ (Kehm et al., 2010), die Hochschulentwicklungsprozesse unterstützen, deutlich zugenommen. Kehm et al. (2010) bezeichnen so die wissenschaftlich qualifizierten Personen an Hochschulen, die selbst nicht primär in Forschung und Lehre tätig sind, aber Entscheidungen des Managements sachkundig vorbereiten, Dienstleistungen etablieren und die Kernprozesse der Hochschulen – Forschung, Lehre und Studium – aktiv mitgestalten. Hochschuldidaktiker*innen sind solche Hochschulprofessionellen mit eigenem Wissenschaftsgebiet², die diese Tätigkeiten in einem Forschungszyklus evaluieren, reflektieren und so in die Hochschulentwicklung einfließen lassen können.

Hochschuldidaktiker*innen wirken in Hochschulen und sind dort unterschiedlich verortet: In Stabsstellen, in wissenschaftlichen Einrichtungen, in *Service*-Einrichtungen, im Qualitätsmanagement oder in Projekten. Sie haben je nach Position und Organisation, in der sie arbeiten, verschiedene Aufträge, die sie unterschiedlich wahrnehmen. Sie unterscheiden sich auch in ihrem Selbstverständnis, das meist zwischen den Polen Wissenschaft und Service angesiedelt ist (Urban & Meister, 2010, S. 108).

In Deutschland wird die Hochschuldidaktik allgemein mit der Weiterentwicklung der Hochschule in Verbindung gebracht (Schneider et al., 2009; Urban & Meister, 2010). Welche Bedeutung die Hochschuldidaktik im Kontext der Hochschulentwicklung hat und welche Rolle sie einnehmen kann, hängt von der Hochschule, ihren Bedingungen und Zielen ab, wobei die Hochschulen einen spezifischen Rahmen für Entwicklungsprozesse bereitstellen (Egger, 2016; Euler, 2016). Doch welche Rolle ist zielführend, wenn eine nachhaltige Lehrentwicklung angestrebt wird?

Im Folgenden wird erläutert, inwiefern innerinstitutionelle Forschung insbesondere für Entwicklungsprozesse an Hochschulen geeignet ist und welchen Einfluss die Hochschuldidaktik dabei nehmen kann.

1 Verschiedene Steuerungsmodelle an Hochschulen werden von den Wirtschaftswissenschaftlern Scholz und Stein sehr kritisch und bildhaft analysiert (Scholz & Stein, 2010).

2 „Die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik versteht Hochschuldidaktik als eigenständiges Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Hochschule als Studien- und Bildungsort beschäftigt. Die Hochschuldidaktik erarbeitet Wissen über universitäres Lehren und Lernen. Zudem stellt die Hochschuldidaktik als anwendungsorientierte (Teil-)Disziplin mit ihren Dienstleistungen und Angebotsformaten dieses Wissen Dozierenden und Lehrverantwortlichen zur Verfügung: als orientierendes Kontext- und Begründungswissen ebenso wie als geeignetes Handlungsrepertoire.“ (<http://www.dghd.de/die-dghd/>, 20.11.2017)

2 Entwicklungsprozesse an Hochschulen – Partizipation durch innerinstitutionelle Hochschulforschung

Entwicklungsprozesse an Hochschulen vollziehen sich im Kontext von spezifischen organisationalen Rahmenbedingungen, die es zu berücksichtigen gilt. Weick (1976) charakterisiert Hochschulen als lose gekoppelte Systeme. Die einzelnen Fakultäten und Institute sind zwar in die Gesamtorganisation eingebunden, jedoch mit einem hohen Maß an Freiheiten ausgestattet und haben eigene Interessen im Blick (Altvater, 2007, S. 16f). Eine Beteiligung der Subsysteme bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen kann nur begrenzt von Hochschulleitenden eingefordert oder gesteuert werden. Eine Umsetzungskontrolle im Sinne einer *top-down*-Steuerung ist für die Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen kaum möglich. Daher gilt es, Subsysteme als Unterstützung für Entwicklungsprozesse zu gewinnen, indem die Vorteile für die jeweiligen Akteur*innen herausgestellt werden (ebd., S. 20). Dennoch braucht es eine Festlegung des Entscheidungsrahmens von zentraler Seite, in welchem der Gestaltungsspielraum durch die Subsysteme eröffnet wird (ebd., S. 21). Eine Strategie, die sowohl *bottom-up*- als auch *top-down*-Steuerungselemente beinhaltet, scheint daher im Hochschulkontext erfolgversprechend.

Für den Bereich Studium und Lehre gilt, dass er in Konkurrenz zu anderen Handlungsfeldern, vor allem dem der Forschung steht (Euler, 2016, S. 261). Wissenschaftler*innen sind in unterschiedliche Loyalitäten gegenüber ihrer Organisation und ihrer *scientific community* eingebunden. Neben der Hochschule spielt die jeweilige Wissenschaftsdisziplin eine bedeutende Rolle für das Selbstverständnis, die Einstellungen und Verhaltensweisen (ebd.). Während Hochschullehrende im Laufe ihres Lebens die Hochschule wechseln, bleibt die Disziplinzugehörigkeit bzw. die *scientific community* meist bestehen. Eine Herausforderung für Entwicklungsprozesse an Hochschulen ist, dass sich Hochschullehrende dadurch häufig stärker mit ihrer Disziplin und damit zusammenhängend den jeweiligen *scientific communities* identifizieren als mit der Organisation Hochschule und sich entsprechend stärker in der und für die *scientific community* engagieren (Jenert, 2014, S. 4). So gibt es einen „strukturellen Widerspruch zwischen den Interessen der Expert[*innen] und denen der Gesamtorganisation“ (Altvater, 2007, S.16). Um Hochschullehrende für eine Veränderung zu gewinnen, sollten sie als Expert*innen für ihre Disziplin mit ihren spezifischen Interessen wahrgenommen und angesprochen werden. Hochschulweite Beteiligungsstrukturen erlauben es, eigene partikulare Interessen unter Vorgabe eines Entscheidungsrahmens einzubringen und zu berücksichtigen.

Die Beteiligung von Hochschullehrenden an Entwicklungsprozessen in Studium und Lehre ist somit mit Blick auf die Akzeptanz dieser Prozesse zentral. Die einbezogenen Personen können dann zu Prozessmitgestalter*innen und Multiplikator*innen werden, was wiederum die allgemeine Akzeptanz für Veränderungen erhöht (Ulrich, 2013, S. 70).

Um Beteiligungsstrukturen zu ermöglichen, die Spezifika der Hochschulen einzubeziehen und Zielsetzungen im Bereich Studium und Lehre zu verfolgen, bietet die innerinstitutionelle Hochschulforschung eine wissenschaftliche und pragmatische Herangehensweise an. Dabei wird Forschung innerhalb einer Hochschule betrieben und eine Reflexion über die eigene Praxis angeregt.

Diese Herangehensweise ist besonders in Organisationen vielversprechend, die sich durch eine autonome Gestaltung auszeichnen, da ein Bedarf nach Kenntnissen über die internen (Steuerungs-) Vorgänge besteht (Aufferkorte-Michaelis, 2008). Allgemein hilft die innerinstitutionelle Hochschulforschung bei der Hochschulplanung sowie bei Profilbildungs- und Entscheidungsprozessen (ebd., S. 89). Zentral für innerinstitutionelle Hochschulforschung sind ein Zusammenwirken von Forschenden und Beforschten sowie eine Rückkopplung der Forschungsergebnisse (Wildt et al., 2013, S. 107). „Die Reflexion der Fragen und Daten, um praktische Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen zu ziehen, erfordert ein kooperativ-partnerschaftliches Vorgehen und ist ein Gemeinschaftswerk“ (ebd.). Im Sinne einer reflexiven Selbstbeobachtung eröffnet der forschersche Austausch mit den Lehrenden zudem einen Einblick in die konkrete Lehrgestaltung an Hochschulen und ermöglicht die Bereitstellung von neuem Wissen, das in die Weiterentwicklung der Lehre sowie der Lehr- und Lernkultur fließen kann (Szczyrba et al., 2015, S. 4).

3 Innerinstitutionelle Hochschulforschung zur Weiterentwicklung des Forschenden Lernens an der TH Köln

An der TH Köln wurde mit einer Studie im Format innerinstitutioneller Hochschulforschung ein Entwicklungsprozess im Bereich Studium und Lehre mit Blick auf die strategischen Hochschulziele angestoßen und gestaltet, der die besonderen organisationalen Bedingungen an Hochschulen aufgreift und berücksichtigt.

3.1 Strategische Ziele in Bezug auf den Kernprozess Studium und Lehre an der Hochschule

Die Gesamtentwicklung der TH Köln folgt einem strategischen Rahmenplan, der vom Präsidium, dem Senat, den Fakultätsräten und den Instituten der Hochschule erstellt und im Hochschulentwicklungsplan (HEP) 2020 niedergeschrieben wurde (Metzner, 2011).

Mit dem HEP 2020 setzt sich die TH Köln Ziele und Leitlinien für die strategische Entwicklung der gesamten Hochschule, um zukünftigen Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden. Die komplexe und globalisierte Welt erfordert neben der wissenschaftlichen und fachlichen Qualifikation auch überfachliche Kompetenzen, die im Studium ausgebaut werden sollen.

Um diese Ziele zu erreichen, werden im Bereich der Lehre die Studierendenzentrierung und Kompetenzorientierung betont: „[Die Hochschule] ist bestrebt, in den nächsten Jahren die Idee von Bologna verstärkt in die Studiengänge zu tragen und zu leben. Der Perspektivwechsel der Lehre vom Lehrenden zum Lernenden wird weiterhin konsequent verfolgt. Kompetenzorientierte Lehre und Leistungsbewertung müssen zu einer Selbstverständlichkeit werden. Darüber hinaus werden Strukturen geschaffen, die der Vielfalt der Studierendenschaft Rechnung tragen und eine studierendenzentrierte Lehre ermöglichen“ (Metzner, 2011, S. 18f). Damit wird der *Shift from teaching to learning* angesprochen, mit dem aktivierende und offene Lernformate Einzug in die Hochschulen erhalten haben (Wildt, 2003).

Weiterhin ist vor allem eine enge Verbindung zwischen Forschung und Lehre im Hochschulentwicklungsplan verankert. Studierende sollen aktiv in Forschungsprojekte eingebunden werden und dadurch neben den fachlichen Inhalten kritisches und verantwortungsvolles Handeln lernen (Metzner, 2011, S. 7-9).

3.2 Forschendes Lernen als ein Weg zur Umsetzung der strategischen Ziele in Studium und Lehre

Das Forschende Lernen ist besonders geeignet, diese Ziele des Hochschulentwicklungsplans in Bezug auf den Kernprozess Studium und Lehre umzusetzen.

Forschendes Lernen ist ein didaktisches Konzept, das für offene und komplexe Lernarrangements, vielfältige Lernzugänge, umfassenden Kompetenzerwerb bei den Studierenden und die Verbindung von Forschung und Lehre steht. Damit entspricht das Forschende Lernen der im Paradigma des *Shift from teaching to learning* geforderten Fokussierung auf die Studierenden und ihre Lernprozesse sowie der Forderung nach aktiven selbsttätigen Lehr- und Lernarrangements (Berendt, 1998, S. 318). In der hier dargestellten Studie wird der Begriff ‚Forschendes Lernen‘ im Sinne von Huber aufgefasst: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber, 2009, S. 11). Abbildung 1 zeigt das Forschende Lernen in acht Phasen.

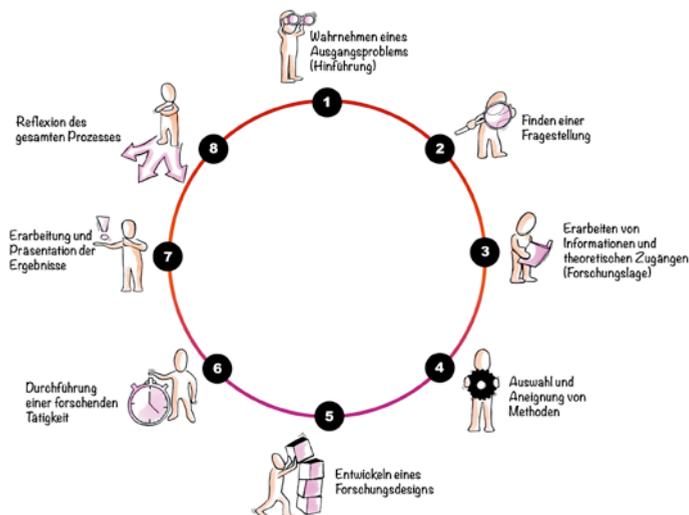


Abbildung 1: Lernen entlang der Phasen eines Forschungsprozesses (Gotzen et al., 2015).

3.3 Forschungsdesign und -durchführung

Zentral für innerinstitutionelle Hochschulforschung sind ein Zusammenwirken von Forschenden und Beforschten sowie eine Rückkopplung der Forschungsergebnisse (Wildt et al., 2013, S. 107). Dies wurde über verschiedene Phasen des Forschungsprozesses realisiert, indem die Beforschten (Lehrende) immer wieder aktiv eingebunden wurden. Die hier vorgestellte qualitative Studie³ setzt sich aus verschiedenen Phasen (Abb. 2) zusammen, wobei den Kern qualitative Interviews mit Lehrenden aus allen Fakultäten der TH Köln bilden, die von unterschiedlichen Maßnahmen flankiert werden⁴.

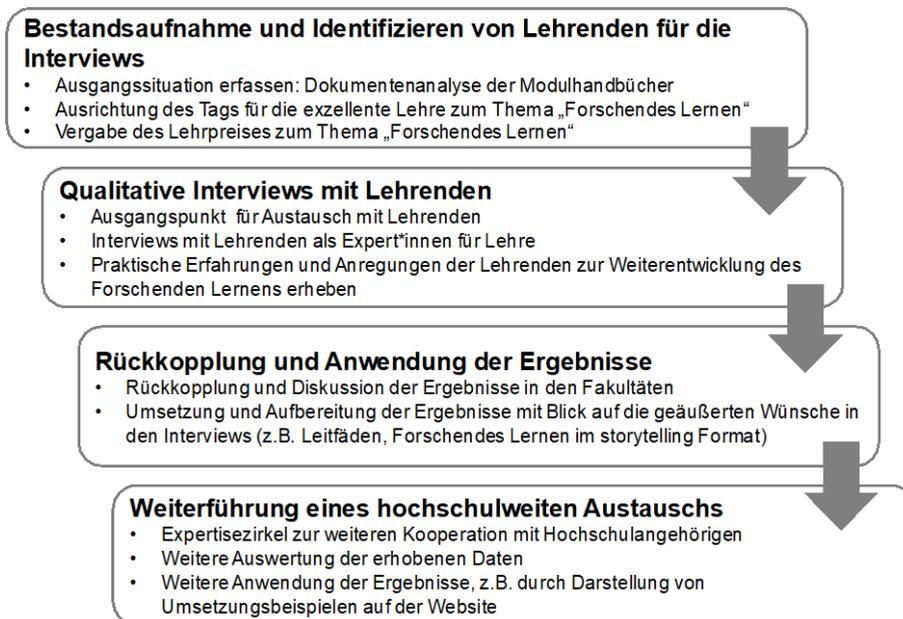


Abbildung 2: Vorgehensweise bei der innerinstitutionellen Hochschulforschung an der TH Köln.

Bestandsaufnahme und Identifizieren von Kooperationspartner*innen

Den Ausgangspunkt der Studie markierte das Ziel, Forschendes Lernen an der Hochschule zu fördern und gemeinsam mit den Lehrenden weiterzuentwickeln. Dieses Ziel wurde durch eine qualitativ angelegte Studie verfolgt.

Im ersten Schritt wurde eine Dokumentenanalyse aller Modulhandbücher in Bachelor- und Masterstudiengängen mit Blick auf die Verbindung von Forschen und Lernen durchgeführt. Auf diese Weise wurde zunächst erhoben, inwiefern das Forschende Lernen bereits an der TH Köln umgesetzt wird und an welchen Stellen eine Weiterentwicklung ansetzen kann. Auch sollten so die Lehrenden identifiziert werden, die Forschen und Lernen in ihrer Lehrpraxis verbinden und wichtige Impulse für die

3 Die hochschulinterne Studie wurde von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Zentrums für Lehrentwicklung der TH Köln durchgeführt. Die zentrale wissenschaftliche Einrichtung hat den Auftrag, Entwicklungen im Kernprozess Studium und Lehre anzuregen und zu begleiten, indem sie Forschung & Vernetzung, Beratung & Qualifizierung und Entwicklung & Erneuerung initiiert, durchführt und dazu berät. Siehe dazu auch https://www.th-koeln.de/hochschule/zentrum-fuer-lehrentwicklung_45113.php

4 Zur ausführlichen Darstellung des Forschungsdesigns vgl. Beyerlin et al., 2018.

Weiterentwicklung einbringen können. Für die Analyse der Modulhandbücher wurde ein Kodierleitfaden eingesetzt, der sich an den drei Ausprägungsformaten forschungsnahen Lernens nach Huber (2014) ‚forschungsbasiertes, forschungsorientiertes, Forschendes Lernen‘ orientiert. Die gefundenen Textbausteine, die bei der Suche nach Schlagwörtern zutrafen, wurden nach Fakultäten und Studiengängen sowie nach Bachelor- und Masterstudiengängen strukturiert. Durch die Dokumentenanalyse wurde sichtbar, dass Forschen und Lernen bereits an allen Fakultäten der Hochschule in unterschiedlicher Weise verbunden wird. Auf diesem Weg konnten zudem Interviewpartner*innen für die anschließende qualitative Befragung von Lehrenden identifiziert werden, die Forschendes Lernen bereits in ihrer Lehre umsetzen.

Nutzung von verschiedenen Kanälen – hochschulweite Beteiligung ermöglichen

Um möglichst viele Hochschulangehörige zu erreichen und eine hochschulweite Beteiligung an der Weiterentwicklung Forschenden Lernens zu ermöglichen, wurden verschiedene Kanäle genutzt. Zunächst wurde die Studie über die Website vorgestellt und die Lehrenden dazu aufgerufen, sich als Interviewpartner*innen zu melden und ihre Expertise zum Thema einzubringen. Das Thema Forschendes Lernen wurde ebenfalls durch den Tag für die exzellente Lehre in den Mittelpunkt gerückt.

Der Tag für die exzellente Lehre stellt eine Austauschplattform für Hochschulangehörige bereit und bietet Anregungen für die Lehrgestaltung. Es wurden Vorträge und Workshops zum Thema Forschendes Lernen angeboten und zudem ein Lehrpreis für Lehrveranstaltungen vergeben, die mit dem Forschenden Lernen gestaltet wurden. Auch die Studie wurde am Tag für die exzellente Lehre vorgestellt und Lehrende kontaktiert, die Interesse an einem weiteren Austausch hatten. Durch die Vergabe des Lehrpreises zum Thema konnten für die Studie zudem Lehrende ausgewählt werden, die durch ihre Bewerbung auf den Lehrpreis bereits öffentlich mit ihren Konzepten für Forschendes Lernen aufgetreten waren. Insgesamt konnten Lehrende aus der gesamten Hochschule als Expert*innen für Lehre und Kooperationspartner*innen der Hochschuldidaktik im Themenfeld Forschendes Lernen angesprochen und in die Weiterentwicklung des Forschenden Lernens einbezogen werden.

Austausch im Forschungsprozess – qualitative Experteninterviews mit Lehrenden

Den Kern der Studie bilden 24 qualitative Interviews mit Lehrenden aus allen Fakultäten der Hochschule, die entlang konkreter Lehr- und Lernsituationen zur Gestaltung von Forschendem Lernen befragt wurden. Unter der leitenden Fragestellung „Welche (Gelingens)Aspekte sind aus Sicht von Lehrenden zu beachten, um Forschendes Lernen erfolgreich zu gestalten?“ wurden Herausforderungen und Hürden sowie Erfolgsfaktoren und Weiterentwicklungsideen für das Forschende Lernen an der Hochschule identifiziert. Ziel war, die Sichtweisen und Erfahrungen der Lehrenden für die Förderung des Forschenden Lernens sowie für andere Lehrende bereitzustellen. Qualitative Interviews bieten dabei eine Möglichkeit, Austausch zwischen Hochschuldidaktik und Lehrenden anzuregen, der für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehre sowie auch für innerinstitutionelle Hochschulforschung zentral ist.

Rückkopplung und Anwendung der Ergebnisse

An diese erste Phase des Austauschs im Forschungsprozess knüpfte die Rückkopplung der Ergebnisse an die Lehrenden an. Parallel dazu wurden erste Ideen zur Weiterentwicklung des Forschenden Lernens an der Hochschule, die im Forschungsprozess erhoben wurden, umgesetzt.

Beispielsweise greift seither ein Leitfaden zum Forschenden Lernen⁵ den Wunsch nach einer einheitlichen Begriffsklärung auf. Auch wurden erste Ergebnisse der Interviews in Form von Online-Materialien aufbereitet – beispielsweise steht ein Leitfaden mit zentralen Herausforderungen und Lösungsmöglichkeiten im Forschenden Lernen für alle Lehrenden zum Download zur Verfügung.⁶

Zudem wurden Beispiele von Lehrenden, Interviewausschnitte und Informationen zum Begriff des Forschenden Lernens im Format des *Storytelling* zusammengestellt.⁷

Die befragten Lehrenden nannten in den Interviews zudem, dass ein Austausch zwischen den Lehrenden fakultäts- und hochschulweit gewünscht wird. Das Prinzip der Rückspiegelung der Forschungsergebnisse als wichtiger Aspekt innerinstitutioneller Hochschulforschung fiel mit diesem Wunsch der Lehrenden zusammen, Austausch zwischen den Lehrenden zu initiieren. Das wurde vom hochschuldidaktischen Forscher*innenteam in Form einer Tour durch die Fakultäten realisiert, bei der ausgewählte Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie das Forschende Lernen thematisiert wurden.

Die Fakultäten wurden per E-Mail über das Angebot der Ergebnisrückmeldung und der gemeinsamen Diskussion informiert. Ihnen wurde überlassen, welchen Rahmen sie diesem Austausch geben wollten. Zumeist wurde die Dienstbesprechung genutzt und im Vorfeld mit der Hochschuldidaktik die inhaltliche und zeitliche Gestaltung abgesprochen. Parallel dazu informierte die Vizepräsidentin für Lehre und Studium die Dekan*innen über dieses Angebot und bot an, zu einem solchen Termin dazu zu kommen und z.B. zum Austausch über die Ziele des Hochschulentwicklungsplans in Studium und Lehre bereitzustehen.

Weiterführung eines hochschulweiten Austauschs

Durch die Gründung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung, dem Zentrum für Lehrentwicklung (ZLE), ist die Hochschuldidaktik der TH Köln fest in den Hochschulstrukturen verankert. Mit dem ZLE wird der Ansatz der Partizipation der verschiedenen Hochschulakteur*innen weiter konsequent und nachhaltig verfolgt. Lehrende haben die Möglichkeit, Ideen zur Weiterentwicklung in Kooperation mit dem ZLE umzusetzen und in Expertisezirkeln mit anderen Hochschulangehörigen an zentralen Themen zu arbeiten. Mit Blick auf das Forschende Lernen ist neben der Veröffentlichung des Forschungsberichts zu den Herausforderungen und Erfolgsfaktoren, die Lehrende für die Umsetzung von Forschendem Lernen nennen, auch die Darstellung von Umsetzungsbeispielen auf der Website des ZLE geplant. Die erhobenen Daten zum Forschenden Lernen werden zudem mit Blick auf weiterführende Forschungsfragestellungen ausgewertet. Schließlich fließen die Ergebnisse auch in andere Arbeitsbereiche des ZLE, beispielsweise in die Curriculumwerkstatt⁸, ein, wenn es um die Implementierung des Forschenden Lernens in Studiengänge geht.

5 Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf

6 Online unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/forschendes_lernen__herausforderungen_und_l__sungsans__tze.pdf

7 Online unter: <http://forschendes-lernen.profil2.web.th-koeln.de>

8 Online unter: https://www.th-koeln.de/hochschule/studiengangs--und-curriculumsentwicklung_49326.php

Die Rolle(n) der Hochschuldidaktik – Reflexion der Erfahrungen auf der Tour durch die Hochschule

Die Rollen von Hochschuldidaktiker*innen werden unterschiedlich gelebt und wahrgenommen. Sie können Lehrentwicklungsprozesse unterstützen, begleiten, untersuchen oder initiieren. Sie können als Expert*innen zur Beratung herangezogen werden, sind als Forscher*innen tätig oder werden primär als Dienstleister*innen wahrgenommen (Urban & Meister, 2010). In der vorgestellten Studie waren die Hochschuldidaktikerinnen aus eigener Sicht als forschende Impulsgeberinnen im Dienste der Organisation Hochschule unterwegs: ein Anlass zur wissensbasierten Selbstreflexion. Indem Expertise und ein moderierter Austausch angeboten wurden, sollten gemeinsame Entwicklungsprozesse ermöglicht werden. Wie sich diese selbst zugeschriebene Rolle zu den Rollenzuschreibungen von außen verhält, lässt sich anschaulich anhand der Reaktionen auf die Tour durch die Fakultäten zeigen. Die Fakultäten reagierten unterschiedlich auf das Angebot der Hochschuldidaktik, Forschungsergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. Angeregt durch einen Vortrag von Gabi Reinmann, in dem der Begriff der Hochschuldidaktik als Zumutung (Reinmann, 2012) aufgeworfen wird, haben wir unsere Erfahrungen zu Fällen verdichtet und stellen diese im Folgenden vor:

Fall A: Hochschuldidaktik als ‚Zumutung‘

Im Fall A nahmen die Lehrenden eine skeptische und eher defensive Haltung ein. Es wurde z.B. diskutiert, ob Forschendes Lernen von den Studierenden überhaupt gewollt werde, da der Aufwand eine große Herausforderung darstelle. Auch wurde der hohe Zeitaufwand der Lehrperson im Forschenden Lernen im Vergleich zu ‚klassischen‘ Formaten diskutiert und in Frage gestellt, ob sich dieser mit Blick auf das Lernen der Studierenden lohne. Die Haltung einiger Lehrender war eher ablehnend, die Forschungsergebnisse wurden kritisch hinterfragt und zum Teil als eine Art Angriff auf die bisherige Lehrgestaltung gewertet.

Fall B: Hochschuldidaktik als ‚Dialogpartnerin‘

Im Fall B zeigten sich die Lehrenden interessiert. Umsetzungsbeispiele wurden von den Lehrenden aufgegriffen und diskutiert, eigene Erfahrungen eingebracht und unter den Kolleg*innen besprochen. Die Forschungsergebnisse wurden mit Blick auf die eigene Lehre eingeordnet und weitere Aspekte aus der eigenen Perspektive hinzugefügt.

Fall C: Hochschuldidaktik als ‚Dienstleisterin‘

Im Fall C wurde die Präsentation des Forschenden Lernens als ein Aspekt der Angebotspalette des Zentrums für Lehrentwicklung wahrgenommen und darüber hinaus die Information über weitere Angebote und mögliche Dienstleistungen angefragt. Ziel war weniger der Austausch über Forschendes Lernen, sondern vielmehr die strategische Information und der Nutzen hochschuldidaktischer Angebote für die eigene Fakultät.

Fall D: Hochschuldidaktik als ‚Expertin‘ / Ziel: Selbstvergewisserung?

Im Fall D wurde eine ausführliche Diskussion über die Begrifflichkeit ‚Forschendes Lernen‘ geführt. Dabei ging es vorwiegend um die Frage, ob in Lehrveranstaltungen der Fakultäten bereits Forschendes Lernen umgesetzt werde. Die Rückversicherung über die Lehrgestaltung durch die Hochschuldidaktik als Expertin für Lehre nahm einen hohen Stellenwert ein.

Fall B beschreibt die geplante Intention dieser Studie und das Selbstverständnis, mit dem die Tour durch die Fakultäten geplant wurde. Die Wahrnehmung der Hochschuldidaktik zeigt Auswirkungen auf die Bereitschaft zur gemeinsamen Entwicklung des Forschenden Lernens. Die Fälle A, C und D zeigen, dass die Rolle der Hochschuldidaktik vor dem Hintergrund der Fremdzuschreibungen des Gegenübers reflektiert und transparent gemacht werden sollte.

4 Fazit – das Potential innerinstitutioneller Hochschulforschung für hochschulweite Lehrentwicklungsprozesse

Innerinstitutionelle Hochschulforschung eignet sich für das Anstoßen und Begleiten von Lehrentwicklungsprozessen, indem sie einer Hochschule Wissen über sich selbst zur Verfügung stellt und zur Selbstreflexion und Diskussion anregt. Durch diese Herangehensweise können die Lehrenden und andere Akteur*innen im Kernbereich Studium und Lehre während des gesamten Prozesses eingebunden werden. Langfristig können so tragfähige Kooperationen entstehen, Veränderungen umgesetzt und weitere Ideen entwickelt werden, z.B. in Expertisezirkeln.⁹ Interviews als Ansatzpunkt und Forschung über die eigene Hochschule sind kein Garant für Entwicklungsprozesse. Das Bereitstellen von Wissen kann zur Umsetzung nachhaltiger Veränderungen beitragen, jedoch nicht notwendigerweise. Dazu braucht es zusätzliche Gelegenheiten, die den Akteur*innen (hier: Lehrenden) ermöglichen, ihre Ideen weiterzuentwickeln und umzusetzen. Die innerinstitutionelle Hochschulforschung konfrontiert zudem die Durchführenden, in dem hier beschriebenen Fall die Hochschuldidaktik, mit der Rolle der Forschenden, der Problemlöserin und Verbesserungsagentin/Impulsgeberin und somit gegensätzlichen Anforderungen (Auferkorte-Michaelis, 2008, S.89). Als Herausforderung in diesem Prozess bleibt die Ausgestaltung und Wahrnehmung der eigenen Rolle(n) als Hochschuldidaktiker*in. Auch hier ist (Selbst-)Reflexion ein Mittel der Wahl.

Literatur

Altwater, P. (2007). Organisationsberatung im Hochschulbereich – einige Überlegungen zum Bera-
tungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen. In P. Altwater, Y. Bauer
& H. Gilch (Hrsg.), Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation. HIS: Forum Hoch-
schule. 14/2007. Hochschul-Informationssystem (S. 11-23). Verfügbar unter:
www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200714.pdf [20.11.2017].

9 Vgl. dazu auch den Ansatz des Appreciative Inquiry (AI), einem wertschätzenden Ansatz in der Organisationsentwicklung, z.B. Maleh (2001).

- Auferkorte-Michaelis, N. (2008). Innerinstitutionelle Hochschulforschung – Balanceakt zwischen nutzenorientierter Forschung und reflektierter Praxis. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 87-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Berendt, B. (1998). How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning by Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe*, 23(3), 317-329.
- Beyerlin, S., Gotzen, S. & Linnartz, D. (2018). Forschendes Lernen aus Sicht von Hochschullehrenden – eine qualitative Studie als Anstoß und Begleitung von Lehrentwicklung. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns. Forschung und Innovation in der Hochschulbildung Band 1* (S. 141-156). Berlin: duz Medienhaus. Verfügbar unter: <https://cos.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/675> [21.09.2018].
- Egger R. (2016). Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Über den Zusammenhang institutioneller Rahmenbedingungen und die Steigerung der Lehrqualität. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre. Lernweltforschung Band 17* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung – Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 261-279). Wiesbaden: Springer VS.
- Gotzen, S., Beyerlin, S. & Gels, A. (2015). Steckbrief Forschendes Lernen. Verfügbar unter: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/lehre/steckbrief_forschendes_lernen.pdf [22.11.2017].
- 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: UVW.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungs-nahmen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 1 & 2, 22-29.
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 1-12.
- Kehm, B., Merkator, N. & Schneiderberg, C. (2010). Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 23-39.
- Maleh, C. (2001). Appreciative Inquiry. Bestehende Potenziale freilegen und für die Organisation nutzbar machen. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 1, 32-41. Verfügbar unter: http://www.carole-maleh.com/files/artikel/appreciative-inquiry/ai_bestehende_potenziale_freilegen.pdf [23.11.2017].
- Metzner, J. (Hrsg.) (2011). *Hochschulentwicklungsplan. Strategischer Rahmenplan 2020*. Verfügbar unter: <https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/profil/hochschulentwicklungsplan2020.pdf> [23.11.2017].

- Reinmann, G. (2012). Hochschuldidaktik – unbelehrbar? Redemanuskript. Verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_Sept20121.pdf [16.07.2018].
- Schneider, R., Szczyrba, B., Welbers, U. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Scholz, C. & Stein, V. (2010). Bilder von Universitäten – Ein transaktionsanalytischagenturtheoretischer Ansatz. Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 2, 129-149.
- Szczyrba, B., van Treeck, T. & Heuchemer, S. (2015). Forschungsstrategien im Change Management. Hochschulische Selbstbeobachtung im Wandel von Studium und Lehre. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre (Griffmarke I 4.3). Berlin: DUZ Medienhaus.
- Ulrich, I. (2013). Strategisches Qualitätsmanagement in der Hochschullehre. Theoriegeleitete Workshops für Lehrende zur Förderung kompetenzorientierter Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Urban, D. & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5(4), 104-123.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, 21(1), 1-19.
- Wildt, J. (2003). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.), Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Verfügbar unter: <https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf> [22.11.2017].
- Wildt, J., Breckwoldt, J., Schaper, N. & Hochmuth, R. (2013). 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. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> [23.11.2017]

Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung

Claudia Wendt & Dominik Frisch

Die Systemakkreditierung stellt eine tiefgreifende Veränderung in Bezug auf die Qualitätssicherung von Studium und Lehre dar. Aufgrund der hohen Autonomie in der Organisation Hochschule ist die Akzeptanz der Beteiligten dabei ein wesentlicher Erfolgsfaktor. In der vorliegenden Fallstudie wurden Bedingungen zur Förderung von Akzeptanz am Beispiel der Systemakkreditierung identifiziert. Die qualitative Fallstudie zeigt, dass sich Akzeptanz aus Überzeugung speist, die sich aus einer aktiven Auseinandersetzung über die Systemakkreditierung der Beteiligten miteinander, aus Mitgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich eigener fachspezifischer Bedarfe und persönlichem *commitment* generiert.

System accreditation represents a profound change process regarding the quality assurance of study and teaching. Due to the high degree of autonomy in higher education organizations, the acceptance of the participating actors is a key factor to success. In a qualitative case study, conditions for promoting acceptance in change processes were identified using the example of system accreditation. The findings show that acceptance is based on conviction, which is generated by active discussion about the system accreditation, development opportunities concerning subject-specific needs as well as personal commitment.

1 Einleitung

Aufgrund veränderter Realitäten und Reformen sehen sich Hochschulen vermehrt mit vielfältigen Gestaltungsaufgaben konfrontiert (Wittmann, 2014, S. 14). Durch Veränderungsprozesse sollen sich hochschulweite Strukturen wandeln, um sie den neuen Realitäten anzupassen. Die Entwicklung bzw. Einführung der Systemakkreditierung stellt einen solchen hochschulweiten Veränderungsprozess in Bezug auf die Qualitätssicherung von Studium und Lehre dar, der zudem mit der Herausforderung einhergeht, eine hochschuleigene Form innerhalb vorgegebener, hochschulübergreifender Rahmenanforderungen auszugestalten.

Derzeit sind in Deutschland 60 Hochschulen systemakkreditiert. Darunter befinden sich Universitäten, genauso wie staatliche und private Fachhochschulen (Hochschulkompass, 2018). Auch die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg hat die Herausforderung angenommen, Systemakkreditierung als hochschulweite Gestaltungsaufgabe umzusetzen.

Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns der Frage, wie ein Veränderungsprozess so gestaltet werden kann, dass die Beteiligten mit ihren fachspezifischen Hintergründen und Wertesystemen so eingebunden werden, dass ein gemeinsames Entwickeln der Gesamtorganisation möglich wird.

In der vorliegenden Studie betrachten wir deshalb die Dynamiken eines solchen Wandlungsprozesses am Fallbeispiel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU). Sie durchläuft aktuell die Umstellung auf die Systemakkreditierung. Die Studie wirft einen Blick hinter die Ebene der Symptome, um konkrete Antworten und Stellhebel für einen konstruktiven Einfluss auf Entwicklungsprozesse zu beschreiben. Es soll gezeigt werden, wie sich die Beteiligten der Arbeitsgruppe, die die Systemakkreditierung vorbereitet hat, in diesem Veränderungsprozess mitgenommen fühlten. Daraus soll abgeleitet werden, welche Bedingungen dazu beitragen, Akzeptanz – im Sinne einer inneren Überzeugung für die Veränderung – hinsichtlich der Umsetzung der Systemakkreditierung bei den internen Beteiligten zu erzeugen.

2 Einflussfaktoren im Veränderungsprozess

2.1 Rahmenbedingungen von Hochschule als Organisation

Hochschulen sind als lose gekoppelte Systeme strukturiert. Sie konstituieren sich aus einer hierarchiegeprägten Verwaltungseinheit und einer im Bereich von Forschung und Lehre recht autonomen Struktur in den Fachbereichen. So können sich Fachkulturen autonom ausbilden, ohne dass die zentrale Verwaltungseinheit davon berührt wird. Diese Struktur hat insbesondere den Vorteil, dass innovative Projekte in den Fachbereichen pilotiert werden können, ohne dass direkt die Gesamtorganisation davon beeinflusst wird (Hanft, 2000, S. 17f.). Diese Beschleunigungsfähigkeit ermöglicht eine hohe Dynamik in der Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen oder Forschungsbedarfe aus Wirtschaft oder Politik.

Eine Organisationsstruktur wird demgegenüber durch die Kriterien Hierarchie, Rationalität und Identität charakterisiert. Hierarchie bedeutet in diesem Zusammenhang eine Steuerung der Organisation durch eine zentrale Einheit. Rationalität charakterisiert die Möglichkeit eigener Zielsetzungen und deren Umsetzung in Handlungen. Idealerweise stimmt das Organisationsziel mit den individuellen Zielen ihrer Mitglieder überein, d.h. es besteht eine hohe Identifikation mit den Organisationszielen (Brunsson & Sahlin-Anderson, 2000, S. 726ff.). Die vielfältigen Reformprozesse der letzten zwei Dekaden haben eine Entwicklung von Organisationsstrukturen in den Hochschulen angeschoben. Damit verschiebt sich auch das Verhältnis der Hochschulmitglieder zur Hochschule (Wilkesmann, 2012, S. 364). Durch extrinsische Anreizsysteme in Form von Zielvereinbarungen sowie leistungs- und aufgabenorientierte Mittelvergabe in Forschung und Lehre werden zentrale Steuerungsinstrumente zur Umsetzung eines übergeordneten Organisationsziels angewendet, sodass man in diesem Zuge von einer ‚Organisationswerdung‘ von Hochschulen sprechen kann.

Allerdings handelt es sich in enger Anlehnung an das Konzept der *professional bureaucracy* (Mintzberg, 1979) bei Hochschulen auch um „Expertenorganisationen“ (Pellert, 2000, S. 41). Akademiker*innen haben aufgrund der Organisationsstruktur der losen Kopplung zumeist eine engere Bindung an die eigene Fachdisziplin als an die eigene Hochschule. Die Fachgemeinschaften bleiben über den gesamten Karriereverlauf bestehen, während sich die Angliederung an eine Hochschule gelegentlich ändern kann. Daraus ergibt sich, dass die eigene Identität als Forscher*in vorrangig an der Fachdisziplin ausgerichtet ist und eine ‚Fachsozialisation‘ erfolgt, die sich auch in der Auseinandersetzung mit anderen Disziplinen bzw. zentralen Einheiten zeigt (Jenert, 2014, S. 4f.). Aufgrund dieser schwach ausgeprägten Identifikation mit der Hochschule und ihren übergeordneten Zielen, wird daher eher wenig Interesse an der Gesamtorganisation signalisiert. Veränderungsprozesse auf organisationaler Ebene ergeben sich eher als Reaktion auf externe Anforderungen, als auf selbstbestimmte Strategieprozesse. Das widerstrebt dem professoralen Expertisestatus im Grundsatz, da er sich durch eine hohe individuelle Autonomie auszeichnet (Pellert, 2000, S. 43). Die Umsetzung zentraler Prozesse bedeutet aus Sicht der Professor*innenschaft ein Unterordnen und Synchronisieren mit den eigenen Interessen, was die Beteiligung an Veränderungsprozessen auf zentraler Ebene der Hochschule erschweren kann.

Hochschulleitungen können diesem Umstand aufgrund der losen Kopplung des Hochschulsteuerungssystems nur wenig entgegensetzen. Außerdem können steuerungsseitig keine besonderen Anreize für die Expert*innen geschaffen werden (Scherer et al., 2014, S. 106ff.).

Es gilt daher, vor allem Akzeptanz bei den am Prozess Beteiligten zu erreichen. Die Akzeptanz ist auch deswegen so zentral, da die Beteiligten für den Rückhalt in den Fakultäten sorgen und eine fehlende direkte Einflussnahme der Hochschulleitung kompensieren können.

2.2 Akteurshandeln im Veränderungsprozess

Akzeptanz ist ein relationaler Begriff und wird in einer bestimmten Subjekt-Objekt-Kontext-Konstellation geschaffen. Diesem Begriffsverständnis folgend, wird Akzeptanz definiert als

„[...] die Chance, für bestimmte Meinungen, Maßnahmen, Vorschläge und Entscheidungen bei einer identifizierten Personengruppe ausdrückliche oder stillschweigende Zustimmung zu finden und unter angebbaren Bedingungen aussichtsreich auf deren Einverständnis rechnen zu können“ (Lucke, 1995, S. 104)

Akzeptanz ist kein statisches Konstrukt, sondern „das Ergebnis eines wechselseitigen Prozesses“ (Lucke, 1995, S. 91). Dieser Prozess beinhaltet eine aktive Komponente. Es geht nicht um ein passives Hinnehmen, sondern um das bewusste Annehmen und Zu-Eigen-Machen von Akzeptanzobjekten. Akzeptanz ist damit das „Resultat eines Akts rationaler Einsicht und innerer Überzeugung“ (ebd., S. 96).

Um Akzeptanz im Veränderungsprozess, im Sinne einer Handlung aus Überzeugung, zu erreichen, sind daher zwei Dinge zu beachten: zum einen die Rahmenbedingungen der Organisation Hochschule und zum anderen die Wertesysteme der Beteiligten. Leitbilder bieten eine Momentaufnahme zum Einblick in die Werteübereinkunft der Organisation. Die durch die Organisationsmitglieder gelebten Werte bilden das Grundgerüst für die Organisationskultur. Sie schaffen Orientierung, um Handeln zu leiten (Schäfers, 2000, S. 36).

Wenn diese Handlungen auch mit persönlichen Motiven in Einklang stehen, wird Sinn konstruiert (Schäfers, 2000, S. 37; von Hehn et al., 2016, S. 52). Über die wahrgenommene Sinnhaftigkeit einer Handlung werden schließlich Überzeugung und Akzeptanz in der Einstellung erreicht. In einem Veränderungsprozess wie dem der Systemakkreditierung ist Sinnstiftung zur Schaffung von Akzeptanz demnach ein zentrales Element.

Zur Analyse der Konstruktion von Sinn schlägt der amerikanische Organisationsforscher Karl Weick das Modell des *sensemaking* (Sinnstiftung) vor (Weick, 1995, S. 161). Mitglieder einer Organisation erzeugen demnach Sinn bzw. eine Ansammlung von Erklärungsmöglichkeiten, Entscheidungsparadigmen und Ideen, um die Komplexität ihrer Umwelt beherrschbar zu machen (Weick, 1995, S. xi), indem sie als Individuen miteinander, mit den sie umgebenden Objekten und der organisationalen Umwelt interagieren. Ausgangspunkt für die Sinnstiftung bildet zunächst die Unterscheidung in eine intersubjektive und eine generisch-subjektive Ebene. Die Organisationsumwelt als ‚extrasubjektive Ebene‘ rahmt diese beiden Ebenen (Miebach, 2012, S. 105f.).

Der intersubjektive Sinn entsteht in der direkten Interaktion der Individuen, wenn „individuelle Gedanken, Gefühle und Interpretationen sich vermischen und als Synthese in Konversationen einmünden“ (Weick, 1995, S.71; zit. n. Miebach, 2012, S. 106). In der gemeinsamen Konversation vollzieht sich der Schritt vom individuellen ‚Ich‘ zum gemeinsamen ‚Wir‘. Diese gemeinsamen Sinnstrukturen können sich zu gemeinsamen Routinen oder sozialen Rollen verfestigen und bilden die generisch-subjektive Ebene (Miebach, 2012, S. 106).

In einer dynamischen Wechselbeziehung bilden und verändern Individuen stetig die generischen Strukturen, die ihnen wiederum einen Orientierungsrahmen für das eigene Handeln bieten. Die intersubjektive Ebene erzeugt somit in Wechselwirkung mit der generisch-subjektiven Ebene jene handlungsleitenden Bedingungen, die eine Fortsetzung und Organisation des intendierten, organisationsspezifischen Handelns ermöglichen (ebd., S. 106). Für die Gestaltung dieser Wechselbeziehung stehen den Mitgliedern der Organisation vier Operationen zur Verfügung, mit denen sie Sinn herstellen können: Argumentation, Erwartung, *commitment* und Manipulation.

Die ‚Argumentation‘ dient als diskursive Form der Auseinandersetzung, um Zweifel und Meinungen frei zu äußern, die eigene Position zu vertreten, andere Argumente zu hören und Kompromisse zu schließen. Diese Aushandlung schafft eine geteilte Sinnstiftung. Sie bildet die Infrastruktur der organisationalen Sinnstiftung und sollte daher in regelmäßigen Austauschformaten stattfinden. Die ‚Erwartung‘ ist ein Prozess, der auf die emotionale Beteiligung der Beteiligten anspricht. Erwartungen können in diesem Zusammenhang enttäuscht oder erfüllt werden. Die emotionale Komponente sorgt für eine selektive Wahrnehmung. Daraus können auch selbsterfüllende Prophezeiungen resultieren. ‚*Commitment*‘ verleiht der eigenen Handlung eine höhere Verbindlichkeit und ein höheres Gewicht. Diese Selbstverpflichtung, sich einzubringen, ist zudem wertsteigernd und ordnet das Handeln (Weik,

2014, S. 364f.). ‚Manipulation‘ als Begriff ist hier möglicherweise irreführend. Weick meint damit, „dass organisationale Umwelten zum Teil durch die Organisation geschaffen und mitgestaltet werden, etwa wenn sie sich an der Schaffung von Rahmenbedingungen [...] beteiligt“ (ebd., S. 365).

In einem Veränderungsprozess wie dem der Systemakkreditierung sind eine individuelle und gemeinsame Sinnstiftung in der Arbeitsgruppe demnach wesentliche Faktoren zur Schaffung von Akzeptanz. In der Wechselwirkung von Gruppe und Individuum kann durch Aushandlung Konsens und schließlich Überzeugung entstehen, wenn eigene Werte, z.B. fachspezifische Bedarfe, Berücksichtigung finden.

3 Systemakkreditierung als Sonderfall des Qualitätsmanagements

Die Besonderheit der Systemakkreditierung liegt darin, dass es im Qualitätsmanagement einer Hochschule nicht mehr darum geht, die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung der formalen Vorgaben mittels externer Begutachtung zu prüfen (AR, 2013, S. 2). Vielmehr wird die Qualität der Studiengänge der Hochschule durch die hochschuleigene Qualitätssicherung abgebildet. Die Qualitätssicherung ersetzt dabei die Rollen und Aufgaben der externen Akkreditierungsagenturen, durch festgelegte hochschuleigene Standards, die im Verfahren entwickelt werden (AR, 2011, S. 6). Den Akkreditierungsagenturen kommt nun die Aufgabe zu, das ‚System‘ zu begutachten und abzunehmen, mit dem die Hochschulen die Entwicklung und Genehmigung ihrer Studiengänge selbst vornehmen (Kühl, 2014, S. 25f.). Aus dem turnusmäßigen Akkreditierungsverfahren soll eine kontinuierliche Beschäftigung, also ein fest installiertes, internes Qualitätsmanagement entstehen, welches mittels eigener, fest definierter Kennzahlen die Qualität der Kernaufgaben der Hochschule evaluiert und den Verantwortlichen die Möglichkeit einer fundierten Entwicklung ermöglicht.

Es liegt in der Hand der Hochschule, die Chancen zu nutzen, die sich aus den Potentialen einer besseren Abstimmung von zentralen Qualitätssicherungsmaßnahmen und Akkreditierungsverfahren ergeben und den Herausforderungen der Systemakkreditierung, die in den strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule und den Vorbehalten der Fakultäten und ihren Mitgliedern liegen, im Diskurs und durch strategisches Handeln zu begegnen. Hierin liegt die Herausforderung für das Schaffen von Akzeptanz.

Mit Blick auf das Fallbeispiel der OVGU soll die Systemakkreditierung dazu beitragen, dass Steuerungsentscheidungen transparenter getroffen und effiziente Organisationsstrukturen etabliert werden. Fakultätsübergreifend sollen Wissensbestände aufgebaut werden, die eine datenbasierte Curriculumentwicklung möglich machen. Dadurch sollen die Fachvertreter*innen für eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Studienangebots sensibilisiert werden. Insgesamt soll dieser Prozess eine höhere Selbstverpflichtung für die interne Qualitätssicherung bewirken, deren Systematisierung voranbringen und mehr Verbindlichkeit in der Qualitätsüberprüfung erreichen. Dadurch wird zudem eine höhere Handlungsautonomie der Hochschulangehörigen antizipiert (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU), 2015, S. 25).

Um diese Zielstellungen und eine breite Akzeptanz für den Prozess zu erreichen, müssen Grundlagen der Sinnstiftung geschaffen werden. Das betrachtete Fallbeispiel liefert dazu empirische Befunde.

4 Empirische Untersuchung

4.1 Forschungsmethodischer Zugang

Die empirische Grundlage für die Analyse von Erfolgsfaktoren im Veränderungsprozess der Systemakkreditierung bildeten acht qualitative leitfadengestützte Interviews an der OVGU.

Die Arbeitsgruppe Systemakkreditierung bildete mit ihren insgesamt 27 Mitgliedern die Grundgesamtheit der Untersuchung. Diese Gruppe setzte sich aus insgesamt fünf Statusgruppen zusammen: Professor*innen und Studierenden sowie Vertreter*innen der Verwaltung, der Hochschulleitung und des Mittelbaus. Das *Sample* wurde geschichtet angelegt. Zielstellung war es, mindestens einen Vertreter bzw. eine Vertreterin aus jeder Statusgruppe zu repräsentieren. Die Gruppe des Mittelbaus ist nicht im *Sample* vertreten.

Die Interviews wurden im Zeitraum Januar bis März 2017 geführt, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Länge der Interviews variierte zwischen knapp über einer halben Stunde bis hin zu einer Stunde.

Zur näheren Bestimmung von Akzeptanz wurde die Auswertung der Interviews kategoriengeleitet auf Basis der vier sinnstiftenden Operationen (Weick, 1995) durchgeführt. Die Analyse nahm dabei das Handeln der Beteiligten im Prozess der Systemakkreditierung in den Blick. Die Auswertung folgte den Analyseprinzipien der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, S. 85f.) für eine inhaltliche Strukturierung.

4.2 Ergebnisse

In der Gesamtbetrachtung der Häufigkeiten – über alle Statusgruppen hinweg – wurden in der Oberkategorie ‚Akteurshandeln‘ besonders häufig die Kategorien ‚Argumentation‘ und ‚Commitment‘ genannt. ‚Argumentation‘ beschreibt das Austauschen von Argumenten und den Prozess der Konsensfindung. Die Kategorie ‚Commitment‘ beinhaltet die persönlichen Interessen und Verpflichtungen, die die Gruppenmitglieder für sich selbst definieren.

Das ‚Akteurshandeln‘ orientiert sich in seinen kategorialen Ausprägungen an Weicks Operationen der Sinnstiftung (Miebach, 2012, S. 107). Es gibt Aufschluss darüber, welchen ‚Sinn‘ die einzelnen Beteiligten mit ihrem Handeln im Veränderungsprozess der Systemakkreditierung für sich konstruieren und wie sich dieser Sinn wiederum auf ihre Akzeptanz auswirkt. Die weiteren Kategorien der Sinnstiftung ‚Erwartung‘ und ‚Manipulation‘ sind in der Analyse nicht deutlich hervorgetreten, sodass diese in der Einzelauswertung lediglich kurz eingeordnet werden.

Deutliche Bezüge zu einem sinnstiftenden Vorgehen sind in der Kategorie ‚Argumentation‘ zu finden. Der Weg, einen gemeinsamen Konsens für die Systemakkreditierung zu finden, wird dabei in einen engen Bezug mit der jeweiligen Stellvertreterposition gebracht, die die einzelnen Vertreter*innen in der Arbeitsgruppe einnehmen:

Konsensfindung	„Und wenn man sich auf das Verfahren, wie das da beschrieben wird, mit ein paar fakultätsspezifischen Anpassungen einigen kann, ist das, glaube ich, schon ein ganz großer Schritt.“ (Professor*in, Z. 27)
Stellvertretung	„Ja, mit meiner Mitwirkung hoffe ich natürlich, durch gute Argumentation erreichen zu können, dass das, was meine Fakultät möchte, was sie mir mit auf den Weg gegeben hat, dass ich diese Handlungsspielräume erreichen kann.“ (Professor*in, Z. 21)

Ein gemeinsamer Konsens ist notwendig, um praktikable Lösungen für die Systemakkreditierung finden zu können, die für alle Beteiligten tragbar sind. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe verstehen sich dabei als Stellvertreter*innen bzw. Entsandte ihrer Fakultäten und Arbeitsbereiche, in deren Interesse sie handeln und auf Grundlage derer Zielsetzungen sie den Prozess mitgestalten. Besonders für die Professor*innen, aber auch für die Studierenden ist diese Stellvertretungsrolle für eine ganze Fakultät bzw. Statusgruppe ein relevantes Thema. Sie argumentieren nicht ausschließlich aus ihrer eigenen Sicht, sondern für die jeweiligen Partikularinteressen der Gruppen, die sie vertreten. Diese Sichtweisen stellen hohe Anforderungen an die Gruppe im Sinne einer gemeinsamen Konsensfindung. In einem geleiteten Kommunikationsprozess muss es deshalb gelingen, spezifische Interessen zu berücksichtigen, indem Möglichkeiten zur Mitgestaltung geschaffen werden. Die aktive Mitarbeit der Beteiligten bildet daher einen wesentlichen Akzeptanzfaktor in der Prozessgestaltung.

In der Kategorie ‚*Commitment*‘ finden sich weiterführend Hinweise darauf, dass die Vertreter*innen der Arbeitsgruppe auch persönliche Interessen und ein Gefühl der Verpflichtung mit den Aufgaben der Systemakkreditierung verbinden. Mit insgesamt 78 Nennungen zählt die Kategorie ‚*Commitment*‘ die meisten Zuordnungen. In dieser Kategorie wurden vorrangig Aussagen gemacht, die einen größeren Blick auf die extrasubjektive bzw. organisationale Ebene des Veränderungsprozesses werfen. Besonders kommen hier Fragen nach dem Mehrwert des Veränderungsanliegens auf, die sich auf gemeinsam geschaffene Arbeitsgrundlagen beziehen, z.B. auf ein gemeinsam geschaffenes Leitbild, die Festlegung von Regelkreisen und die Diskussion über Formen des Studierendenmonitorings. Diese Grundlagen gilt es in Bezug auf einen Mehrwert hinsichtlich der Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre inhaltlich zu untersetzen. Dabei wird der Diskurs auch in Zusammenhang mit der Frage nach dem Kosten-Nutzen-Verhältnis gesetzt:

Qualitäts- verbesserung	„jetzt ist eben die Frage, ob man wirklich einen Mehrwert erzeugen kann dadurch, dass man andere Formate wählt, dass man irgendwie rauskriegt, was die Studierenden wirklich bewegt, beziehungsweise irgendwelche organisatorischen Dinge, die nicht optimal laufen, ob man die aufdecken kann.“ (Professor*in, Z. 19)
Arbeitsbelastung	„dass jetzt die Systemakkreditierung an sich irgendwie ein großes Einsparpotenzial ist, das haben mittlerweile alle begriffen, dass das eben NICHT der Fall ist.“ (Student*in, Z. 75)
Haltung	„Weil in dem Moment, [...] haben wir [...] eine Gruppe über ALLE Fakultäten hinweg, die das miteinander erarbeitet haben und in der Lage sind, das sozusagen zu präsentieren und zu vertreten und [...] wirklich überzeugt ist von dem System zur Qualitätssicherung und zur Qualitätsentwicklung und quasi stärker dahintersteht und das besser vertreten kann und authentischer.“ (Vertreter*in Leitung, Z. 127)

Das persönliche *commitment* in der Arbeitsgruppe verbindet sich mit konkreten Zielstellungen, die in erster Linie auf der organisationalen Ebene zu verorten sind, besonders wenn es um Fragen einer erhöhten Arbeitsbelastung und einen Mehrwert des Alternativverfahrens hinsichtlich einer aufwändigeren und kostenintensiveren Umsetzung geht. Insbesondere die Vertreter*innen der Verwaltung und die Gruppe der Professor*innen haben diese Punkte in der Kategorie ‚*Commitment*‘ angesprochen. Die Frage nach dem Mehrwert ist aber auch mit individuellen Zielsetzungen verknüpft, nämlich Handlungsspielräume des Verfahrens noch intensiver zu explorieren und zu nutzen, um konkrete Entwicklungspotentiale für Studium und Lehre erschließen zu können. Die Autonomie zu erhalten, in einem von der Hochschule selbst gesetzten Rahmen gestalten und agieren zu können, bildet damit einen wesentlichen Erfolgsfaktor für die Akzeptanz des Veränderungsprozesses seitens der Beteiligten. Zudem sind mit der persönlichen Mitwirkung am Prozess auch pragmatische, individuelle Zielstellungen verknüpft, die motivierend wirken, z.B. auslaufende Programmakkreditierungen gleich in das neue System überführen zu können. Übergeordnet wird mit diesem breit angelegten Aushandlungsprozess die Hoffnung verbunden, dass hier ein Verfahren entwickelt wird, das alle Beteiligten vertreten und hinter dem sie überzeugt stehen können.

Die Kategorie ‚*Erwartungen*‘ wurde vorwiegend von der Leitung adressiert. Darin finden sich Bezüge auf die hochschuleigenen Interessen und die generelle Zielerreichung im Prozess. Die Aussagen belegen, dass mit der Einführung der Systemakkreditierung der Wunsch verknüpft ist, der Hochschule auf organisationaler Ebene insgesamt mehr Gestaltungsfreiheit und Handlungsautonomie in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre zu ermöglichen.

Es wird ebenfalls herausgestellt, dass eine Basis für die gemeinsame kommunikative Auseinandersetzung über die Qualität von Studium und Lehre zu schaffen ist, um die Ausgestaltung des Prozesses inhaltlich voranzubringen. Hier kommt erneut die Wichtigkeit einer regelmäßigen, fächerübergreifenden, kommunikativen Auseinandersetzung zum Ausdruck, die bereits als Akzeptanzfaktor definiert wurde.

In der Kategorie ‚Manipulation‘ wird deutlich, dass von der Gestaltungsfreiheit nicht in vollem Umfang Gebrauch gemacht wird. Die Kategorie beinhaltet Aussagen über die Ausgestaltungsmöglichkeiten und zu strategischen Lösungen in der Arbeitsgruppe, die diesbezüglich ein eher reaktionäres Bild zeichnen:

„Ich glaube, es ist einfach den Personen in der Arbeitsgruppe unterschiedlich bewusst, welche Konsequenzen ihre Entscheidungen jetzt hier in diesem Gremium haben.“ (Vertreter*in Verwaltung, Z. 81)

„Und [man merkt] natürlich, dass sich die, [...] die sich jetzt noch nicht so intensiv mit den Prozessen beschäftigt haben, sich natürlich auch gerne an [diejenigen], die schon sehr weit auch inhaltlich sind, dann an deren Vorschläge dranhängen. [...] Damit verschenken sich natürlich die Fakultäten ihren eigenen Spielraum.“ (Vertreter*in Verwaltung, Z. 43-44)

„Na ja, die Autonomie sozusagen, dass wir selbstbestimmt jetzt festlegen können, in welchem Rhythmus, also in welchem Turnus wir das machen, unter Beteiligung welcher Akteure wir das machen, in welchem Setting wir das machen. Und es ist eben das Spannende, wir könnten das sozusagen alles ganz neu für uns jetzt setzen.“ (Vertreter*in Leitung, Z. 49)

Zwar wird von der Entscheidungskompetenz im Sinne des Auslotens von Handlungsspielräumen für den eigenen fachspezifischen Kontext durchaus Gebrauch gemacht, wie in der Auswertung der Kategorie ‚Commitment‘ gezeigt werden konnte, allerdings werden die Möglichkeiten dafür nicht von allen Beteiligten genutzt. Eine Ursache lässt sich darin finden, dass sich viele Vertreter*innen schwer damit tun, von der Logik der Programmakkreditierung abzugehen. Dieser Umstand kann im Rückbezug auf die genannten Akzeptanzfaktoren für den Veränderungsprozess negative Auswirkungen haben.

5 Fazit

Als zentrales Ergebnis der vorliegenden Fallstudie ist herauszustellen, dass Erfolgsfaktoren eine organisationale, eine generisch-subjektive und eine individuelle Komponente haben. Die organisationale Komponente ist in den Umweltbedingungen der Hochschulen zu sehen, z.B. durch politische und finanzielle Regulierung, aber auch durch die Hochschulstruktur selbst. Diese teilt sich als lose gekoppeltes Expert*innensystem in eine zentrale Einheit (Hochschulleitung, Verwaltung) und dezentrale Einheiten (Fakultäten). Zentrale Hierarchie und dezentrale Autonomie treffen in hochschulweiten Veränderungsprozessen, wie der Umsetzung von Systemakkreditierung, mit ihren unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten aufeinander.

Nur wenn in einem solchen Prozess ein Mehrwert für alle Beteiligten ersichtlich wird, entsteht Akzeptanz für den Veränderungsprozess. Es wird deutlich, wie die Beteiligten entlang des Prozesses – wie schon von Weick beschrieben – mittels Sinnstiftung Aushandlungsprozesse zwischen der generisch-subjektiven und der intersubjektiven Ebene vornehmen. Entsprechend gilt es, im Prozessverlauf mittels der Operationen der Sinnstiftung – Argumentation, Erwartung, *Commitment* und Manipulation – eigene Positionen in Positionen des ‚Wir‘-Systems zu überführen.

Die Analyse zeigt, dass Veränderungsprozesse aus Überzeugung umgesetzt werden, nicht durch Anordnung von oben. Überzeugung generiert sich aus der aktiven Auseinandersetzung über die Systemakkreditierung der Beteiligten miteinander, aus den Mitgestaltungsmöglichkeiten hinsichtlich eigener fachspezifischer Bedarfe und aus persönlichem *Commitment*. Diese Faktoren helfen dabei, Akzeptanz zu erhöhen und schließlich Strukturen zu wandeln.

Literatur

- Akkreditierungsrat (AR) (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Drs. AR 20/2013. Verfügbar unter:
<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=22> [01.05.2018].
- Akkreditierungsrat (AR) (2011). Handreichung Systemakkreditierung. Verfügbar unter:
<http://www.akkreditierungsrat.de/index.php?id=22> [06.05.2018].
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21, 721-746.
- Hanft, A. (2000). Sind Hochschulen reformunfähig? – Eine organisationstheoretische Analyse. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 3-24). Neuwied/Kriftel: Luchterland.
- Hochschulkompass (2018). Akkreditierte Studiengänge und Hochschulen. Verfügbar unter:
<https://www.hs-kompass2.de/kompass/xml/akkr/maske.html> [01.05.2018].
- Jenert, T. (2014). Implementing Outcome-Oriented Study Programmes at University: The Challenge of Academic Culture. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 1-12.
- Kühl, S. (2014). Wenn Hochschulmanager von Systemen sprechen. Zur Umstellung des Akkreditierungsverfahrens an Universitäten und Fachhochschulen. In A. S. Beise, I. Jungermann & K. Wannenmacher (Hrsg.), *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung* (S. 23-30). Hannover: DZHW.
- Lucke, D. (1995). Akzeptanz. Legitimität in der „Abstimmungsgesellschaft“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Miebach, B. (2012). *Organisationstheorie. Problemstellung – Modelle – Entwicklung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Hemel Hempstead/Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) (2015). Hochschulentwicklungsplan 2015-2025 entsprechend §5 Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Verfügbar unter:
http://www.ovgu.de/unimagdeburg_media/Organisation/Rektorat/Hochschulentwicklungsplan+2015+_+2025-p-23804.pdf [01.05.2018].
- Pellert, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 39-55). Neuwied/Kriftel: Luchterland.

- Schäfers, B. (2000). Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (S. 25-44). Opladen: Leske+Budrich.
- Scherm, E., de Schrevel, M. & Müller, U. M. (2014). Strategisches Universitätsmanagement: Ergebnisse einer Befragung. In E. Scherm (Hrsg.), Management unternehmerischer Universitäten: Realität, Vision oder Utopie? (S. 99-118). München/Mering: Rainer Hampp.
- von Hehn, S., Cornelissen, N. I. & Braun, C. (2016). Kulturwandel in Organisationen. Ein Baukasten für angewandte Psychologie im Change-Management. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Weick, K.E. (1995). Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weik, E. (2014). Interpretative Theorien: Sprache, Kommunikation und Organisation. In A. Kieser & M. Ebers (Hrsg.), Organisationstheorien (S. 346-385). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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. 363-381). Wiesbaden: Springer.
- Wittmann, M. (2014). Change-Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 11. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Simone Beyerlin ist Mitarbeiterin in der Personalentwicklung des Karlsruher Instituts für Technologie mit den Schwerpunkten Hochschuldidaktik und Nachwuchsförderung. Bis Ende 2017 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrentwicklung der Technischen Hochschule Köln mit den Arbeitsfeldern Hochschulforschung und Forschendes Lernen tätig.

Kontakt: simone.beyerlin@kit.edu

Lea Brandt, Master of Education (Sport / Französisch). Aktuell: Referendarin im Vorbereitungsdienst am Studienseminar für das gymnasiale Lehramt Osnabrück. Zum Zeitpunkt der Einreichung: hochschuldidaktische Mitarbeiterin an der Georg-August-Universität Göttingen. Verantwortlich für hochschuldidaktische Angebote für neu berufene Professorinnen und Professoren. Arbeitsschwerpunkte: Aktivierung in der Lehre, Lernprozesse gestalten.

Kontakt: lea.brandt@web.de

Christian F. Freisleben-Teutscher, Mag., Fachverantwortlicher Inverted Classroom an der FH St. Pölten, <http://skill.fhstp.ac.at>; Berater, Referent, Journalist, Improvisateur mit den Schwerpunkten Bildung, Gesundheit, Soziales mit über 30 Jahren Berufserfahrungen, www.improflair.at.

Kontakt: cfreisleben@fhstp.ac.at

Dominik Frisch, M.A., Organisationsentwickler und Coach. Mitglied Systemische Gesellschaft, Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e.V. (SG). Arbeitsschwerpunkte: Veränderungsbegleitung, Kulturwandel und Potentialentfaltung von Führungskräften.

Kontakt: kontakt@dominikfrisch.de

Susanne Gotzen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrentwicklung der Technischen Hochschule Köln mit den Arbeitsfeldern Beratung, Forschung und Weiterbildung. Die systemische Beraterin (DGSF) und ausgebildete Lehrerin ist seit 2007 als Hochschuldidaktikerin tätig. Sie ist Mitglied im Netzwerk Wissenschaftscoaching.

Kontakt: susanne.gotzen@th-koeln.de

Sylvia Heuchemer, Prof. Dr., ist Professorin für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Empirische Wirtschaftsforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften der TH Köln. Seit 2009 ist sie hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium der TH Köln, als solche verantwortlich für die hochschulweiten Lehrentwicklungsprogramme bis 2016; seither Vorsitzende des ZLE – Zentrum für Lehrentwicklung.

Kontakt: sylvia.heuchemer@th-koeln.de

Ludwig Huber, Dr. phil. Dr. h.c., Professor (em.) für Pädagogik (Wissenschaftsdidaktik) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; ehem. Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Arbeitsgebiete: Allgemeine Didaktik, Wissenschaftspropädeutik, Curriculumentwicklung, Hochschuldidaktik (bes. Forschendes Lernen, Hochschulfachdidaktik).

Kontakt: lwhuber@gmx.de

Dagmar Linnartz war bis Dezember 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrentwicklung der Technischen Hochschule Köln mit den Arbeitsfeldern Forschung und Projektentwicklung.

Kontakt: d.linnartz@yahoo.de

Carolin Niethammer, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ICPL zur Unterstützung und Qualitätssicherung von Studiengangentwicklungsvorhaben. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Strukturentwicklung im Aufgabengebiet der Curriculumentwicklung.

Kontakt: carolin.niethammer@uni-tuebingen.de

Sebastian Schellhammer, Dipl.-Phys., Zentrum für Weiterbildung der TU Dresden, Projektkoordinator des MultiplikatorInnenprogramms. Arbeitsschwerpunkte: Kollegialer Austausch zwischen Lehrenden, Verbesserung des nachhaltigen Lernens und Lerntransfers, MINT-Didaktik.

Kontakt: sebastian.schellhammer@tu-dresden.de

Sabine Schöb (geb. Digel), Dr., Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fallbasiertes Lernen, Empirische Lehr-Lernforschung, Kompetenzdiagnostik, Wissensmanagement im Kontext der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bildungssoziologie.

Kontakt: sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Josef Schrader, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen; Wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn. Forschungsschwerpunkte: Wandel der institutionellen Struktur der Weiterbildung, Internationalvergleichende Weiterbildungsforschung, Empirische Lehr-Lernforschung, Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Fallarbeit in Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung.

Kontakt: josef.schrader@uni-tuebingen.de

Timo van Treeck, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Lehrentwicklung an der TH Köln, Mitglied der Forschungskommission der dghd, Kontakt: timo.treeck@th-koeln.de, Twitter: @timovt

Kontakt: timo.treeck@th-koeln.de

Anja Weller, Dr., Referentin für Digitalisierung und Medienbildung, Sächsisches Staatsministerium für Kultus. Arbeitsschwerpunkte: Digitales Lehren und Lernen, Hochschul- und Mediendidaktik, Visualisierungen, Kollegialer Austausch zwischen Lehrenden.

Kontakt: anja.weller@smk.sachsen.de

Claudia Wendt, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) und des Hochschulverbandes für interkulturelle Studien. Arbeitsschwerpunkte: Universitäre Veränderungsprozesse, Hochschulgovernance und Internationalisierung.

Kontakt: claudia.wendt@ovgu.de

Weitere Bände



Birgit Szczyrba und Niclas Schaper (Hrsg.)

Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



Sylvia Heuchemer, Friederike Siller und Timo van Treeck (Hrsg.)

Hochschuldidaktik forscht zu Vielfalt und Offenheit

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung I

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



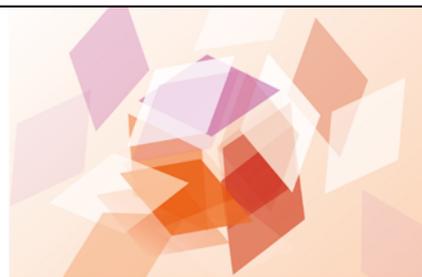
Sylvia Heuchemer, Stefanie Spöth und Birgit Szczyrba (Hrsg.)

Hochschuldidaktik erforscht Qualität

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung III

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln



Yvonne-Beatrice Böhler, Sylvia Heuchemer und Birgit Szczyrba (Hrsg.)

Hochschuldidaktik erforscht wissenschaftliche Perspektiven auf Lehren und Lernen

Profilbildung und Wertefragen in der
Hochschulentwicklung IV

Forschung und Innovation in der Hochschulbildung

Technology
Arts Sciences
TH Köln

Der vorliegende Band II des vierteiligen Werkes „Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV“ befasst sich mit der Kultur des Ermöglichens: Welche Werte stehen im Vordergrund und welche rücken in den Hintergrund, wenn man versucht, eine Kultur des Ermöglichens an einer Hochschule zu etablieren? Was ist nötig, damit Maßnahmen nicht fremde Schlaglichter in einer schon existierenden Kultur bleiben, sondern (scheinbar) Bekanntes langfristig in einem neuen Licht erscheinen lassen? Wie ermöglichen Maßnahmen, sich anders miteinander zu treffen und sich zu begegnen, um Bildung zu gestalten? Die hier versammelten Beiträge zur Ebene der Lehrveranstaltung, der Fakultäten, der (Fach-)Kollegien sowie der Hochschule als Organisation zeigen, welchen Beitrag die Hochschuldidaktik im Rahmen einer wertebezogenen Profilbildung für eine solche Kultur leisten kann.

Die Bände „Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung I-IV“ beschäftigen sich mit aktuellen hochschuldidaktischen Forschungsansätzen, -ergebnissen und -planungen, die darauf abzielen, den Beitrag der Hochschuldidaktik zu Profilbildung und Wertefragen im Rahmen von Hochschulentwicklungsprozessen zu identifizieren, zu fundieren und zu reflektieren.