

Nora Leben, Katja Reinecke, Ulrike Sonntag (Hg.)



Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe

Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden Organisation



TAGUNG 139 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

Nora Leben, Katja Reinecke, Ulrike Sonntag (Hg.)

Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe

Akteur:innen und Fachkulturen in der lernenden
Organisation



© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: Adobe Stock/melita

Bestellnummer: 6004857
ISBN (Print): 978-3-7639-7040-7
DOI: 10.3278/6004857w
Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort des Editorial Boards	7
Wie aus der dghd2020 die digi_hd2020 wurde – Versuch einer Reflexion und Einordnung aus Sicht des Organisationsteams	9
<i>Nora Leben, Katja Reinecke, Ulrike Sonntag</i>	
Vorwort der Herausgeberinnen	11
Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis	15
<i>Sabrina Weiß</i>	
Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik: Eine Verhältnisbestimmung	17
<i>Anna Voigt, Janina Hirth, Elke Schüller</i>	
Relevante Techniken für alle? – Wege zu einer genderreflektierten Lehre in Informatik und Ingenieurwissenschaften	27
<i>Dirk Burdinski</i>	
Problemfeld Laborpraktika – Wie Studierende durch eine multimedial unterstützte Vorbereitungsphase in ihrer Handlungskompetenz gefördert werden können	33
<i>Tim Becker, Milena Berens, Tobias Raupach</i>	
Digitale formative Key-Feature-Prüfungen im Medizinstudium – Ein innovatives und evidenzbasiertes Lehrformat zur Vermittlung klinischer Entscheidungskompetenz	41
<i>Markus Dumschat, Franziska Preiß</i>	
Lehrst Du noch oder vernetzt Du schon? – Vernetzte Hochschullehre im Zeitalter von Bildung 4.0	47
<i>Kathrin Franke, Andreas Franze, Gesine Wegner</i>	
Einsatz fachfremder und fachspezifischer Forschungsmethoden im Scholarship of Teaching and Learning	53
<i>Anja Pawelleck, Sabine Reisas, Kerrin Riewerts</i>	
Was SoTL das Ganze? – Instrumente zur Qualitätsentwicklung: SoTL-Projekte planen, begleiten und dokumentieren	59

Sonja Buchberger, Barbara Louis

Fachsensible Zusammenarbeit und die (Un-)Möglichkeit fachspezifischer Differenzierung 65

Anne Nadolny, Monika Stöhr, Jan Weisberg

Zusammenarbeit auf Augenhöhe – Gelingensbedingungen für die Kooperation von Fachlehrenden und Hochschuldidaktiker:innen am Beispiel der fachlichen Schreibkompetenzförderung in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang 73

Urte Böhm, Angela Weißköppel

Hacking Hochschuldidaktik – Ein Plädoyer für transdisziplinäre, transformative und kritische Denkbewegungen 79

Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit 89

Janina Tosic, Jonas Lilienthal

Ko-Konstruktive Entwicklungsarbeit mit Studierenden: Herausforderungen, Beispiele und Erfolgsfaktoren 91

Samuel Sindhu, Ulrike Timmler, Jan Eggert, Eva Bein, Bettina Kühn

„Community of tutorial Practice“ – Ein Praxisbericht über innovative Hochschullehre durch studentische Partizipation an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. 97

Julia Weitzel, Anke Timmann*, Melanie Franz-Özdemir, Cornelia Grunert,*

Jürgen Reimann, Anna-Linda Sachse, Sara Salzmann, Petra Weiss, Karin Wessel
Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung 107

Elke Tomforde, Benno Volk, Philip Barth, Andreas Vaterlaus

Ratingkonferenzen als Evaluationsverfahren in der Curriculumsentwicklung ... 121

Carolin Niethammer, Sabine Schöb, Josef Schrader

Zusammenarbeit im Studiengangentwicklungsprozess – Ergebnisse einer gemeinsamen Reflexion von Akteurinnen und Akteuren aus fach- und überfachlichen Bereichen 129

Sebastian Stehle, Sabine Fabriz, Michelle Mallwitz, Henni Appell, Miriam Hansen, Carmen Heckmann, Annette Münch, Lisa-Maria Speck

Gemeinschaftliche Studiengangsentwicklung – ein Kooperationsprojekt von Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik 141

Jochen T. Weißenrieder, Franziska Preiß

Hochschulentwicklung mit Klebezetteln – Methoden des agilen Projektmanagements zur besseren Hochschulkommunikation 149

Detlef Behrmann

Hochschuldidaktik und Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation 159

Katja Ninnemann

Perspektive Lernraumorganisation – Herausforderungen und Chancen zur nachhaltigen Implementierung innovativer Hochschullehre 169

Vorwort des Editorial Boards

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

mit diesem Band blicken wir auf die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) zurück, die im Jahr 2020 unter den Eindrücken der aufscheinenden COVID-19-Pandemie erstmals online stattfinden musste. Beim Nachdenken über diese Tagung sowie über die Bedingungen, unter denen die hier dargestellten Tagungsbeiträge verfasst wurden, fallen uns daher vor allem Begriffe wie *Hochachtung*, *Stolz* und auch *Freude* ein. Hochachtung empfinden wir für das persönliche Engagement und die Leistung des Berliner Organisationsteams, das die dghd-Tagung 2020 in kürzester Zeit vom geplanten Präsenzmodus in den Online-Modus verlegen musste. Mit Stolz erfüllt uns die Tatsache, dass wir zu einer hochschuldidaktischen Community gehören, die diese Leistung *gemeinsam* vollbrachte. Wir freuen uns nicht zuletzt darüber, dass die im Band enthaltenen Beiträge auch von der Pandemie abstrahieren, da hochschuldidaktische Fragen nicht erst mit der COVID-19-Situation virulent wurden. Dies signalisiert bei allen aktuellen Umbrüchen in der „Hochschuldidaktik-Landschaft“ ein Stück Kontinuität.

Für die hochschuldidaktische Community dürfte auch von Interesse sein, dass wir mit dem 139. Band der Blickpunkt-Reihe ein neues Verfahren der Zusammenarbeit zwischen Bandherausgebenden und Editorial Board erprobt haben. So vertrat beispielsweise Prof.in Dr.in Antonia Scholkmann Blickwinkel des Editorial Boards bereits im Steering Committee der Tagung. Dieses Verfahren, in Kombination mit der kontinuierlichen Arbeit der Herausgebenden und der Flexibilität der Autorinnen und Autoren, hat den Prozess der Veröffentlichung der Tagungsbeiträge erkennbar verkürzt, indem der Tagungsband im Folgejahr der Konferenz zügig veröffentlicht wird.

Wir danken den Herausgebenden, den Autorinnen und Autoren sowie wbv Media für die Kooperation und Zusammenarbeit in einer Zeit, in der dies gewiss nicht selbstverständlich war und ist. Allen Lesenden wünschen wir eine angenehme und erkenntnisreiche Lektüre.

Hagen/Bergen, im Oktober 2021

Sandra Hofhues & Robert Kordts

Wie aus der dghd2020 die digi_hd2020 wurde

Versuch einer Reflexion und Einordnung aus Sicht des Organisationsteams

Als wir im Februar 2019 kurzfristig zusagten, die 49. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) in Berlin auszurichten, war uns klar, dass wir uns viel vorgenommen hatten; normalerweise ist die Vorlaufzeit für Tagungen dieser Größenordnung deutlich länger. Gleichzeitig gab es mit dem Auslaufen des Qualitätspakts Lehre zu Ende 2020 einen sehr guten (schlechten) Grund für die Durchführung der letzten „Q-Pakt-dghd“ in Hör- und Sichtweite der Bundespolitik. Auch standen die Zeichen für eine universitäts- und hochschulübergreifende Kooperation in Berlin so günstig wie wohl noch nie: Die großen Berliner Universitäten inklusive der Charité hatten sich im Rahmen der Exzellenzstrategie gerade zur „Berlin University Alliance“ formiert und in diesem Kontext auch gemeinsame Ideen zur stärkeren Verbindung von Forschung und Lehre entwickelt. Durch die Beteiligung des Berliner Zentrums für Hochschullehre, einer Kooperationseinrichtung zur gemeinsamen Weiterbildung der Lehrenden, wurden alle 13 öffentlichen Berliner Hochschulen in die Tagung einbezogen. Dank der hervorragenden Unterstützung durch den Vorstand der dghd, das Leipziger Team der Ausrichter:innen der dghd 2019, das Programmkomitee der dghd2020, die Chairs und die Mitarbeit der über 100 Gutachter:innen lief zunächst auch alles wie geplant: Das Programm stand weitestgehend im Dezember 2019, mit Blick auf das Ende des Qualitätspakts sollten auch die Tagungsbände bis Ende 2020 mindestens im Erscheinen sein.

Dann kam Corona. Erst in Form der Frage, wie wir unsere internationalen Keynotes im Fall von Reiseverboten zuschalten könnten, dann folgten erste Quarantäneverordnungen für Teilnehmer:innen, die gerade noch in den Winterferien waren, Verbote von Dienstreisen und eine immer dringlichere Diskussion über Veranstaltungsgrößen und Hygieneverordnungen in Berlin. Für uns war klar, dass eine Komplettabsage der Tagung nicht infrage kam: Dazu waren der Zeitpunkt und das Thema zu wichtig. Also machten wir – mit einer Ausnahme alle eher digitale Durchschnittsnutzer:innen – uns mit Hochdruck an die Entwicklung hybrider und rein digitaler Modelle der Tagungsorganisation. Als einen Tag vor Beginn der Pre-Conference definitiv entschieden wurde, die Tagung nicht als Präsenzveranstaltung durchzuführen, muteten wir uns und der gesamten dghd-Community den Sprung ins kalte Wasser zu, um im allerletzten Moment noch ein Maximum an Beiträgen und Teilnahmen zu ermöglichen. Wir bauten auf die Unterstützung aller Beteiligten und hatten Glück: Die um den Qualitätspakt Lehre entstandenen Netzwerke bewiesen wieder einmal, wie kreativ, konstruktiv und kooperativ sie funktionieren. Die Bereitschaft der Community, spontan Vortragsessions online zu moderieren, die eigenen Beiträge schnell an die veränderte Situation anzupassen und trotz technischer Herausforderungen die Durchführung der analog angedachten Formate interessant und abwechslungsreich

zu gestalten, machten erneut deutlich, was dem deutschen Wissenschaftssystem mit einem Wegfall dieser Projekte und des qualifizierten Personals verloren zu gehen droht.

Mit der Entscheidung, die Tagung innerhalb kurzer Zeit digital umzuplanen, haben wir als Berliner Organisationsteam das Tagungsmotto „Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe“ intensiv gelebt. Ein großer Teil der Vortragenden und Teilnehmer:innen hat sich auf dieses Experiment eingelassen und, neben einem konstruktiven Austausch in vielen Online-Sessions, einiges an Erfahrungen in das erste Corona-Semester mitnehmen können.

Wir vom Organisationsteam haben in den Monaten nach der Tagung immer wieder mit ein wenig Stolz, manchmal auch ein bisschen Wehmut ob dieses unglaublichen Gemeinschaftserlebnisses in der dghd-Community und vor allem mit einem großen Erfahrungsschatz auf die verrückten Tage im März 2020 zurückgeblickt.

Wir freuen uns sehr, dass wir nun die beiden Tagungsbände in „die hochschullehre“ und im „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ veröffentlichen können und danken allen Beteiligten für die Arbeit an den Beiträgen, das Begutachten, Überarbeiten und Finalisieren – auch die Veröffentlichung dieser Tagungsbände ist Ausdruck einer Gemeinschaftsaufgabe.

Berlin, im Februar 2021

Wolfgang Deicke, Humboldt Universität zu Berlin

Louise Grötzebach, Freie Universität Berlin

Peer-Olaf Kalis, Technische Universität Berlin

Nora Leben, Freie Universität Berlin

Martina Mörrh, Berliner Zentrum für Hochschullehre

Dr. Julia Prausa, Freie Universität Berlin

Dr. Katja Reinecke, Freie Universität Berlin

Dr. Ulrike Sonntag, Charité – Universitätsmedizin Berlin

Vorwort der Herausgeberinnen

NORA LEBEN, KATJA REINECKE, ULRIKE SONNTAG

Mit dem vorliegenden Band des Blickpunkt Hochschuldidaktik erfolgt die zweite Publikation der Tagungsbeiträge der 49. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, die 2020 in Berlin und pandemiebedingt im digitalen Format als *digi_hd* stattgefunden hat. Die Beiträge des 1. Themenfeldes „Verbindungslinien zwischen Forschung und hochschuldidaktischer Praxis“ wurden bereits im Themenheft des wbv-Verlags *die hochschullehre* Anfang 2021 veröffentlicht¹. Wir freuen uns, Ihnen im Folgenden Diskussionsimpulse, Praxisberichte und Untersuchungsergebnisse aus den beiden weiteren Themenfeldern der Tagung, „Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis“ sowie „Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit“ präsentieren zu können.

Das Zustandekommen dieses Tagungsbandes unter den ungewöhnlichen Arbeitsbedingungen im vergangenen Jahr war von einigen Herausforderungen geprägt. Eine Reihe der Autorinnen und Autoren konnte ihre Beiträge nicht oder nicht in geplanter Form auf der Tagung vorstellen und erhielt damit nur eingeschränkt Rückmeldungen von Tagungsteilnehmenden und aus der dghd-Community. Auch die Arbeit der Herausgeberinnen war von den vorhersehbaren (Auslaufen des Qualitätspakts Lehre, Planungsunsicherheit, Verlust von Arbeitsplätzen, Personalwechsel) und den unvorhergesehenen Schwierigkeiten beeinflusst, welche die Pandemieerfahrung mit sich brachte. Wir danken an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren für ihre Geduld und die vertrauensvolle Zusammenarbeit in dieser besonderen Zeit. Ohne Zweifel beweist sich der Gemeinschaftsgedanke, den das Organisationsteam mit dem Tagungsmotto „Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe“ proklamiert hatte, als lebendig und tragfähig.

Die Gemeinschaft der vielfältigen Akteur:innen der Hochschullehre wird durch Themenfeld 2, „Hochschuldidaktik und Fachkulturen“, mit der Wiederaufnahme einer traditionell in der Hochschuldidaktik bearbeiteten Spannungslinie thematisiert. Währenddessen geht Themenfeld 3, „Die Hochschule als lernende Organisation“, der verstärkt in jüngerer Zeit aufgeworfenen Fragestellung nach, welche Rolle die Hochschuldidaktik in der Hochschulentwicklung spielt und wie sie ihre Expertise auf den Ebenen der Entwicklung individueller Lehrkompetenz, der Ausgestaltung konkreter Studiengangsstrukturen und der Ebene der Organisationsentwicklung einbringen kann. Durch die große Bandbreite verschiedener fachlicher Zugänge zu Hochschuldidaktik und Hochschullehre, die von den Autorinnen und Autoren abgedeckt wird, hoffen wir auf vielseitige und inspirierende Einblicke für Sie. Insbesondere freut uns

¹ Abgerufen am 27. September 2021 von https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/die-hochschullehre/artikel/shop/detail/name/_/0/1/6004844w/facet/6004844w/nb/0/category/1610.html

die Beteiligung von studentischen Autorinnen und Autoren und die Integration der Studierendenperspektive auf Lehrentwicklungsprozesse, durch die unsere Akteursgemeinschaft erst vollständig wird.

Übersicht zu den Beiträgen aus dem Themenfeld 2 „Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis“

Die ersten vier Beiträge von Themenfeld 2 sind in der jeweiligen Fachwissenschaft und Fachdidaktik verortet. Sie thematisieren ausgehend davon Erwartungen und Bedarfe gegenüber der Hochschuldidaktik.

Sabrina Weiß analysiert in ihrem Beitrag *Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik: Eine Verhältnisbestimmung* die drängenden Handlungsfelder der religionswissenschaftlichen Fachdidaktik. Sie sieht im Austausch mit einer fachsensiblen Hochschuldidaktik die Chance, das eigene Fach zu stärken.

Auch *Anna Voigt*, *Janina Hirth* und *Elke Schüller* zeigen in dem Beitrag *Relevante Techniken für alle? Wege zu einer genderreflektierten Lehre in Informatik und Ingenieurwissenschaften* an einem Beispiel zur genderreflektierten Lehre in Informatik und Ingenieurwissenschaften, dass ein Wandel in der Fachkultur Anstöße und Unterstützung von außerhalb des Faches benötigt.

Dirk Burdinski überträgt in seinem Beitrag *Problemfeld Laborpraktika. Wie Studierende durch eine multimedial unterstützte Vorbereitungsphase in ihrer Handlungskompetenz gefördert werden können* das Prinzip des Inverted Classrooms auf Laborpraktika in der Chemie. Dies erfolgt mit einem schon vor der Pandemie erprobten Konzept multimedialer Unterstützung in der Vorbereitungsphase.

Im Beitrag *Digitale formative Key-Feature-Prüfungen im Medizinstudium. Ein innovatives und evidenzbasiertes Lehrformat zur Vermittlung klinischer Entscheidungskompetenz* stellen *Tim Becker*, *Milena Berens* und *Tobias Raupach* ein medizindidaktisches Beispiel der digitalen formativen Key-Feature-Prüfungen vor. Die Autor:innen sehen Potenzial für einen Transfer in andere Fächerkulturen, was die Frage aufwirft, welche Rolle die Hochschuldidaktik in derartigen Transferprozessen spielen kann.

Im Anschluss folgen drei Beiträge, die sich der Interdisziplinarität widmen, beginnend mit *Markus Dumschat* und *Franziska Preiß*, die in ihrem Beitrag *Lehrst Du noch oder vernetzt Du schon? Vernetzte Hochschullehre im Zeitalter von Bildung 4.0* einen interdisziplinären Ansatz aus den Bereichen Pflege und Maschinenbau vorstellen. Er ist an dem Erwerb von Berufsfeldkompetenzen ausgerichtet.

Die folgenden beiden Beiträge thematisieren die Rolle der Fachdidaktik in SoTL-Ansätzen mit einem Fokus auf dem *Einsatz fachfremder und fachspezifischer Forschungsmethoden* im *Scholarship of Teaching and Learning* im Beitrag von *Kathrin Franke*, *Andreas Franze* und *Gesine Wegner*. In *Was SoTL das Ganze? Instrumente zur Qualitätsentwicklung: SoTL-Projekte planen, begleiten und dokumentieren* thematisieren *Anja Pawelleck*, *Sabine Reisas* und *Kerrin Riewerts* das Potenzial, in SoTL-Projekten die ver-

schiedenen Vorteile von fachübergreifenden mit fachspezifischen hochschuldidaktischen Fragestellungen miteinander zu verknüpfen.

Sonja Buchberger und *Barbara Louis* wägen in ihrem Beitrag *Fachsensible Zusammenarbeit und die (Un-)Möglichkeit fachspezifischer Differenzierung* fachspezifische und fächerübergreifende Ansätze in der Arbeit hochschuldidaktischer Zentren ab. Während sie Fachsensibilität in der Arbeit der Hochschuldidaktik für unumgänglich halten, plädieren sie gleichzeitig für eine Wahlfreiheit der Lehrenden, welchen Ansatz sie in welcher Situation bevorzugen.

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Hochschuldidaktik und Fach thematisieren *Anne Nadolny*, *Monika Stöhr* und *Jan Weisberg* unter anderem die Frage, wie sich der Zeitfaktor (z. B. bei kurzen hochschuldidaktischen Interventionen) auf das Vertrauensverhältnis der Beteiligten auswirkt. Ihr Beitrag trägt den Titel *Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Gelingensbedingungen für die Kooperation von Fachlehrenden und Hochschuldidaktiker:innen am Beispiel der fachlichen Schreibkompetenzförderung in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang*.

Mit dem Begriff des „Hacking“ situiert sich der Beitrag *Hacking Hochschuldidaktik. Ein Plädoyer für transdisziplinäre, transformative und kritische Denkbewegungen* von *Urte Böhm* und *Angela Weißköppel* im Übergang zwischen Themenfeld 2 und Themenfeld 3. Die Autorinnen sehen die Hochschuldidaktik darin als Mitgestalterin transdisziplinär geprägter Bildungsprozesse.

Beiträge aus dem Themenfeld 3 „Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit“

Die Einbeziehung von Studierenden in die Lehrentwicklung, -evaluation und das tutorielle Peerlernen steht im Mittelpunkt der ersten drei Beiträge von Themenfeld 3.

Janina Tosic und *Jonas Lilienthal* stellen in ihrem Beitrag *Ko-Konstruktive Entwicklungsarbeit mit Studierenden: Herausforderungen, Beispiele und Erfolgsfaktoren* ein Beispiel vor, mögliche Konfrontationen zwischen der Lehrenden- und der Studierendenperspektive zu verringern und stattdessen kollaborative Lehrentwicklung zu ermöglichen.

Ausgehend von einem Beispiel thematisieren *Samuel Sindhu*, *Ulrike Timmler*, *Jan Eggert*, *Eva Bein* und *Bettina Kühn* im Beitrag „*Community of tutorial Practice*“. Ein Praxisbericht über innovative Hochschullehre durch studentische Partizipation an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. die „Community of tutorial Practice“ und das Potenzial der studentischen Peers in der Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren.

In Hinblick auf dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren wie Teaching Analysis Poll sehen *Julia Weitzel*, *Anke Timmann*, *Melanie Franz-Özdemir*, *Cornelia Grunert*, *Jürgen Reimann*, *Anna-Linda Sachse*, *Sara Salzmann*, *Petra Weiss* und *Karin Wessel* die Studierenden als Change Agents für den Wandel der Lehr- und Lernkultur. Sie thematisieren dies in ihrem Beitrag *Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung*.

Elke Tomforde, Benno Volk, Philip Barth und Andreas Vaterlaus stellen Ratingkonferenzen als Evaluationsverfahren in der Curriculumsentwicklung vor, mit denen ebenfalls partizipativ, interaktiv und dialogisch beispielsweise Curriculumentwicklungsprozesse evaluiert werden können.

Die beiden folgenden Artikel geben Einblicke in die Umsetzung von gemeinschaftlichen Studiengangentwicklungsprozessen. Zum einen erfolgt dies in einer Kooperation zwischen Hochschuldidaktik und fachwissenschaftlich Forschenden im Beitrag *Zusammenarbeit im Studiengangentwicklungsprozess. Ergebnisse einer gemeinsamen Reflexion von Akteurinnen und Akteuren aus fach- und überfachlichen Bereichen* von Carolin Niethammer, Sabine Schöb und Josef Schrader, zum anderen zwischen Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung und Fach von Sebastian Stehle, Sabine Fabriz, Michelle Mallwitz, Henni Appell, Miriam Hansen, Carmen Heckmann, Annette Münch und Lisa-Maria Speck im Beitrag *Gemeinschaftliche Studiengangsentwicklung – ein Kooperationsprojekt von Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik*.

Die zwei anschließenden Beiträge von Themenfeld 3 thematisieren die Rolle und das Vorgehen der Hochschuldidaktik in Hochschulentwicklungsprozessen.

Einen detaillierten und auch kritischen Einblick in die Anwendung der Scrum-Methode in einem Projekt mit dezentral angesiedelten Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik gewähren Jochen T. Weißenrieder und Franziska Preiß mit ihrem Beitrag *Hochschulentwicklung mit Klebezetteln. Methoden des agilen Projektmanagements zur besseren Hochschulkommunikation*.

Detlef Behrmann plädiert in *Hochschuldidaktik und Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation* für ein stärkeres Engagement der Hochschuldidaktik in der Organisationsentwicklung und skizziert exemplarisch Strukturierungsmodell und -prinzip im hochschuldidaktischen Kontext.

Das Themenfeld 3 wird von einer Fallstudienanalyse unter dem Titel *Perspektive Lernraumorganisation. Herausforderungen und Chancen zur nachhaltigen Implementierung innovativer Hochschullehre* von Katja Ninnemann abgeschlossen. Sie rückt die Perspektive der Lernraumorganisation als ein Handlungsfeld von Hochschuldidaktik in den Fokus.

An dieser Stelle danken wir besonders Antonia Scholkmann und Angela Weißköppel, die uns sehr kurzfristig, sehr zuverlässig und mit sehr großer Expertise bei der finalen Begutachtung unterstützt haben.

Berlin, im August 2021

Nora Leben, Freie Universität Berlin

Dr. Katja Reinecke, Freie Universität Berlin

Dr. Ulrike Sonntag, Charité – Universitätsmedizin Berlin

Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis

Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik: Eine Verhältnisbestimmung

SABRINA WEISS

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich dem Verhältnis zwischen Hochschuldidaktik und Religionswissenschaft und fragt nach der Notwendigkeit der Etablierung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik in Hinblick auf die zukünftige Entwicklung von Studium und Lehre. Der Beitrag beginnt mit einer Kurzbeschreibung der Fachkultur und dem Status quo didaktischer Reflexion im Fach. Ausgehend vom Selbstverständnis der religionswissenschaftlichen Standorte werden dann drei drängende Handlungsfelder (Sprachkompetenz, employability, digital literacy) betrachtet, die Herausforderungen in der Lehre darstellen und die zukünftige Entwicklung des Faches bedingen. Der Beitrag kommt zu dem Schluss, dass eine intensivere hochschuldidaktische Selbstreflexion im Austausch mit einer fachsensiblen Hochschuldidaktik angeregt werden muss, um dieses *Kleine Fach* zu stärken.

Gliederung

1	Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik: Work in progress	17
2	Drängende Handlungsfelder in der Lehre: Sprachkompetenz, Employability, Digital Literacy	19
3	Zum Verhältnis zwischen Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik . . .	21
4	Fazit	22
	Literatur	23
	Autorin	25

1 Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik: Work in progress

Anstoß für den vorliegenden Beitrag war der Aufruf zu einem interdisziplinären Austausch und zum Lernen über verschiedene Fachkulturen und ihre Lehre. Als Religionswissenschaftlerin greife ich diesen Anstoß interessiert auf, da ich die Entwicklung einer fachsensiblen Hochschuldidaktik für Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften für ein begrüßenswertes, wenn auch herausforderndes Unterfangen halte. Herausfordernd deshalb, weil dieses Unterfangen nur als wechselseitiger Prozess gelingen kann. Daher widmet sich dieser Beitrag dem Status quo des Verhältnisses zwi-

schen Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik, um einen Anfangspunkt für die Diskussion zu setzen, und fragt nach dem Stellenwert hochschuldidaktischer Überlegungen in der Religionswissenschaft. Das Nachdenken darüber, wie eine fachsensible Hochschuldidaktik für die Religionswissenschaft aussehen könnte und auf welche Bedarfe sie reagieren kann, setzt eine selbstreflexive Haltung des Faches gegenüber seiner didaktischen Konzepte und Methoden in Studium und Lehre voraus. Da die Religionswissenschaft im Vergleich zu anderen Fächern (z. B. Geschichte und Theologie) über keine etablierte und institutionalisierte Fachdidaktik¹ verfügt, repräsentiert durch Lehrstühle und Publikationsorgane², verbleiben entsprechende Reflexionsprozesse innerhalb der Religionswissenschaft meistens an den jeweiligen Standorten. Die Religionswissenschaftlerin Alberts konstatiert in diesem Zusammenhang, dass es

bisher weder ein umfassendes didaktisches Konzept noch eine wissenschaftliche Diskussion unterschiedlicher Elemente einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik [gibt], obwohl die möglichen Anwendungsbereiche stetig zunehmen und die Ausbildung eines didaktischen Zweiges innerhalb der Religionswissenschaft immer häufiger nachgefragt wird (Alberts, 2012, S. 308).

Obwohl sich diese Feststellung vor allem auf die religionswissenschaftliche Fachdidaktik³ für die Lehramtsausbildung bezieht, kann sie unmittelbar auf die wissenschaftliche Diskussion innerhalb der Religionswissenschaft zu hochschuldidaktischen Konzepten übertragen werden. Hier zeigt sich ebenfalls ein disparates Bild. Während das Nachdenken über die Notwendigkeit der Etablierung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik zunimmt, vor allem in Hinblick auf die Lehramtsausbildung, steht eine breit geführte Diskussion zur Entwicklung geeigneter hochschuldidaktischer Konzepte und Methoden für die Religionswissenschaft und deren Anwendung noch aus. Die fachinterne Metareflexion über religionswissenschaftliche Kernthemen in der Lehre und über den Stellenwert der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen schreitet seit dem Bologna-Prozess (Laack, 2014) zwar langsam voran, aber weitaus unsystematischer als es in Hinblick auf die Reflexion didaktischer Konzepte für eine schulische Fachdidaktik geschieht. Daher widmet sich der Beitrag hier zunächst der Verhältnisbestimmung von Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik und stellt drei herausfordernde Felder für die religionswissenschaftliche Lehre vor, die zukünftig einer vertieften hochschuldidaktischen Reflexion innerhalb des Faches bedürfen, um – so die These – die Religionswissenschaft im Kanon der sogenannten Kleinen Fächer zu stärken.

-
- 1 In Abgrenzung zur Religionspädagogik als Vermittlerin verschiedener Glaubenslehren in Schule, Religionsgemeinschaft und weiteren religiösen Orten und in Abgrenzung zur Religionsdidaktik, die sich als wissenschaftliche Disziplin mit religiösen Lehr- und Lernprozessen insbesondere im schulischen Religionsunterricht beschäftigt.
 - 2 Eine Ausnahme im deutschsprachigen Raum bildet die Zeitschrift für Religionskunde, herausgegeben von der Gesellschaft für Religionskunde (ZFRK) in der Schweiz. Die Zeitschrift widmet sich der Entwicklung und Erforschung von Unterricht zu „Religion“ in öffentlichen Schulen und greift hochschuldidaktische Fragen auf.
 - 3 Die Religionswissenschaft ist an der Ausbildung der Lehrer:innen für alternative Fächer zum konfessionellen Religionsunterricht (Alberts, 2008; Brunotte, 2000) beteiligt und es gibt intensive Bemühungen, eine schulisch orientierte Fachdidaktik zu beforschen, zu diskutieren und zu entwickeln (Alberts, 2008; Alberts, 2012; Bleisch & Frank, 2013; Frank, 2016; Hock, 2009; Jensen, 2019; Körber, 1988).

2 Drängende Handlungsfelder in der Lehre: Sprachkompetenz, Employability, Digital Literacy

Wohlwissend, dass es weitere Aspekte in der Lehre gibt, die als drängend oder herausfordernd erachtet werden können, wurden drei Handlungsfelder ausgewählt, die entweder anhaltend oder gegenwärtig Thema in hochschuldidaktischen Diskussionen in der Religionswissenschaft sind. Als eine dringend notwendige Kompetenz für ein religionswissenschaftliches Studium bzw. eine religionswissenschaftlich forschende Tätigkeit wird seit jeher im Fach das Erlernen von insbesondere außereuropäischen Sprachen erachtet. Die Förderung von Sprachkompetenz ist somit ein genuin in der religionswissenschaftlichen Lehre angesiedeltes Lern- und Lehrziel. Bei der Förderung von employability hingegen handelt es sich um eine Kompetenz, die – verkürzt gesagt – Ergebnis der Anforderungen der Bologna-Reform ist und nach einer Integration von wissenschaftlicher Forschung und beruflicher Praxis verlangt. Digital literacy hingegen ist eine Kompetenz, die sich als notwendige Fähigkeit sowohl auf dem außerakademischen Arbeitsmarkt als auch in Forschung und Lehre zeigt, aber noch weitgehend unberücksichtigt bei der Anwendung von hochschuldidaktischen Konzepten und Methoden in der religionswissenschaftlichen Lehre und begleitenden Fachdiskussionen bleibt. Auf alle drei Handlungsfelder soll nachfolgend kurz eingegangen werden:

Sprachkompetenz: In der Religionswissenschaft wird traditionell das Studium insbesondere als eine historisch-philologisch fundierte und auf die Aneignung regional-spezifischen Wissens ausgerichtete Ausbildung verstanden.⁴ Als solche wird sie vor allem an denjenigen Standorten umgesetzt, deren Fachvertreter:innen sich der religionshistorischen Forschung verschrieben haben. Zunehmend wird jedoch beklagt, dass die quellsprachliche Kompetenz der Studierenden durch eine stärkere sozial- und kulturwissenschaftliche Orientierung abgelöst werde, die sich für rezente Gegenstände interessiert. Diese Beobachtung ist bislang nicht durch Evaluationen verifiziert worden, wirft jedoch Fragen in Hinblick auf die Studiengangsorganisation, die Lernziele und die zukünftige Entwicklung des Faches auf. Der Erwerb von außereuropäischen Quellsprachen (z. B. Arabisch, Sanskrit, Japanisch) ist an den religionswissenschaftlichen Standorten unterschiedlich geregelt. Die Bandbreite der Möglichkeiten reicht vom freiwilligen Spracherwerb als Schlüsselkompetenz über die Verpflichtung, ein Modul zu belegen, bis hin zum verpflichtenden Erwerb von vormodernen und modernen Sprachkenntnissen sowohl im BA als auch im MA. In der Regel wird der Sprachunterricht nicht durch die religionswissenschaftlichen Dozierenden vermittelt, sondern in Sprachzentren oder Bezugsfächern erworben. Gerade dort, wo der Spracherwerb optional geregelt ist und sich Studierende z. B. zwischen Spracherwerb und Aneignung von Forschungsmethoden entscheiden können, ergeben sich vielschichtige Herausforderungen in der Lehre. So weichen beispielsweise

4 Engagierte Debatten zu diesem Thema auf der Mailingliste Yggdrasil des Fachverbandes bilden exemplarisch die Herausforderung ab.

die Lernzielformulierungen (Erwerb eines rudimentären Leseverständnisses in einer relevanten Quellsprache) von der Erwartung an Studierende ab, historisch-philologisch fundiert arbeiten zu können. Des Weiteren können Formate wie Forschendes Lernen, die Quellenlektüre als zentralen Baustein beinhalten, nicht von allen Studierenden gleichermaßen umgesetzt werden. Das Institut für Religionswissenschaft (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) hat darauf reagiert und den Studiengang im Zuge einer Reakkreditierung entsprechend entschlackt. So wurde der Spracherwerb flexibilisiert und eine verpflichtende Vertiefung, zugunsten der Förderung der employability, abgeschafft (Wilke, 2015). Hier zeigen sich strukturelle Spannungen, die die Modularisierung mit sich bringt, und die der Bandbreite eines religionswissenschaftlichen Studiums nur eingeschränkt gerecht werden kann. Daher scheint es dringend geboten, in einen gemeinsamen Austausch darüber zu treten, wie die Verzahnung des Spracherwerbs und die Auseinandersetzung mit religionswissenschaftlichen Lehrgegenständen besser gelingen kann, um den Fortbestand historisch-philologisch orientierter Religionswissenschaft zu sichern.

Employability: Nach wie vor sind religionswissenschaftliche Studiengänge primär darauf ausgerichtet, Studierende zu einer wissenschaftlichen Arbeitsweise zu befähigen, die idealiter zu einer forschenden Tätigkeit führen soll. Die Forderung nach einer praxisnahen und berufsbefähigenden Ausbildung jenseits der Wissenschaft hat jedoch längst Eingang in die curricularen Strukturen gefunden und schlägt sich in den Studiengangsbeschreibungen nieder, was auf die Notwendigkeit der Förderung von employability zurückzuführen ist. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, Studierende zu einer akademischen Laufbahn zu befähigen, und der Heterogenität der Studierendenschaft (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung & Prognos, 2018), die mit einem religionswissenschaftlichen Studium die Grundlage für ganz unterschiedliche berufliche Werdegänge schaffen wollen. Das religionswissenschaftliche Studium befähigt zwar zu bestimmten Berufsfeldern, aber es handelt sich nicht um eine berufsspezifische Ausbildung für den außerakademischen Bereich. Um in den jeweiligen Feldern Fuß fassen zu können, sind studiums begleitende Praktika, die Wahl eines entsprechenden Zweitfaches oder ehrenamtliches Engagement neben dem Studium unabdingbar. Zusätzlich sind die Standorte um eine praxisbezogene Lehre bemüht. Module wie „Religionswissenschaft in der Praxis“ am Religionswissenschaftlichen Institut der Universität Leipzig, welches als Good Practice-Beispiel⁵ fungiert, stehen beispielhaft für eine gelungene Kooperation zwischen Religionswissenschaft und hochschuldidaktischer Förderung. Dennoch bleibt es eine Herausforderung, Studierende in ihrer employability zu stärken. Denn Hochschuldozierende sind in erster Linie Expertinnen und Experten für ihre eigenen akademischen Karrierewege, die sie transparent machen und deren Rahmenbedingungen sie erläutern können, um ein realistisches Bild vom Beruf Wissenschaftler:in zu vermitteln.

5 Zur Beschreibung des Moduls siehe <https://www.stil.uni-leipzig.de/praxisbezug-in-der-religionswissenschaftlichen-lehre/> (abgerufen am 23. August 2021)

Digital literacy: Die geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächer befinden sich im Angesicht der digitalen Wende (Stratmann, 2016) in der Situation, tradierte Wissensbestände und Lehrverständnisse mit neuen Entwicklungen, wie z. B. der Digitalisierung und Praxisorientierung, in Einklang bringen zu müssen. Wissen und Methoden können mit digitalen Mitteln immer besser ergänzend vermittelt werden. Die Bemühungen im Zusammenhang mit der digitalen Lehre aufgrund der Einschränkung der Präsenzlehre 2020 zeigen dies deutlich. Der versierte Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen ist jedoch nicht nur für den Wissenserwerb notwendig, sondern insbesondere für die zunehmende Bedeutung der Digital Humanities (DH) in der geistes- und kulturwissenschaftlichen Forschung. Zunehmend sind in Forschungsprojekten (gerade in religionshistorischen!) versierte Geisteswissenschaftler:innen mit DH-Expertise gefordert, die nicht durch IT-Experten, die kein religionswissenschaftliches Fachwissen haben, ersetzt werden können (Elwert, 2020). Digitalität hat bislang keinen nennenswerten Eingang in religionswissenschaftliche Curricula gefunden und wird nur marginal behandelt. So tritt digital literacy (Hafner et al., 2015) in Verschränkung mit religionswissenschaftlichen Gegenständen nicht als Lernziel in den Selbstbeschreibungen der Studiengänge auf. Interdisziplinäre Kooperationen auf Modulebene, beispielsweise mit Co-Teaching-Formaten, mit den Digital Humanities könnten erheblich dazu beitragen, dieser Herausforderung zu begegnen, und würden zugleich die employability der Studierenden fördern. Dass digitale Kompetenz in wenigen Jahren zu einer Standardfähigkeit von Studierenden und religionswissenschaftlich Forschenden zählen wird, ist bereits jetzt abzusehen und reicht vom sicheren Umgang im Datenmanagement mit Forschungsdaten über die Interpretation von Daten mit digitalen Mitteln bis hin zur digitalen Wissenschaftskommunikation, um nur einige Aspekte zu nennen.

Alle drei genannten drängenden Handlungsfelder zeigen, dass es einer intensiven internen Fachdebatte bedarf und zugleich Möglichkeiten diskutiert werden müssen, inwiefern hochschuldidaktische Konzepte und Methoden bzw. die Entwicklung einer fachsensiblen Hochschuldidaktik dazu beitragen können, diesen Herausforderungen zu begegnen.

3 Zum Verhältnis zwischen Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik

Das Verhältnis von Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik wird bislang jedoch im Fachdiskurs oftmals nur implizit sichtbar, z. B. in Form von Vorbehalten (etwa mangelnde Ressourcen für innovative Lehrkonzepte; Kritik an kompetenzorientierten Lehrmodellen als eine Form instrumenteller Verfügung über Wissen, das nicht mehr verinnerlicht werden muss) gegenüber der Beschäftigung mit der Hochschuldidaktik bzw. der Implementierung didaktischer Konzepte, wenn Studiengänge reformiert

werden.⁶ Sichtbar wird das Verhältnis in religionswissenschaftlichen Publikationen zu Studium und Lehre. Neben der Anwendung hochschuldidaktischer Konzepte an den Standorten (z. B. in Form von Planspielen zu religionsbezogenen Themen und Projekten, die das Forschende Lernen fördern) wird seit etwa zehn Jahren vereinzelt im Themenfeld Religionswissenschaft und Hochschuldidaktik publiziert und das Verhältnis zu hochschuldidaktischen Inhalten sichtbarer: Kompetenzen von Religionswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern (Nagel, 2011), Herausforderungen der Religionswissenschaft mit multikultureller Studierendenschaft (Thurfjell, 2011), Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums (Laack, 2014), Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft (Weiß & Radermacher, 2015) und ein Themenheft zu Anwendungsbeispielen hochschuldidaktischer Konzepte in der Religionswissenschaft (Weiß et al., 2017). Die genannten herausfordernden Handlungsfelder werden bislang mit ungleicher Aufmerksamkeit hochschuldidaktisch reflektiert. Während *employability* bereits Gegenstand der (selbst-)kritischen Fachreflexion ist (Diemling & Westermann, 2011), werden gegenwärtig *digital literacy* und die Förderung von *Sprachkompetenzen* selten für die religionswissenschaftliche Lehre reflektiert. Wie sich den beiden zuletzt genannten Herausforderungen didaktisch begegnen lässt, zeigen bislang nur didaktische Leuchtturmprojekte im Einzelnen. Als Beispiel kann das Lehrforschungsprojekt „The Digital Rosetta Stone – Der Stein von Rosette digital“ an der Universität Leipzig genannt werden. Für dieses Projekt sind zwei Forscherinnen des Instituts für Informatik und des Ägyptologischen Instituts eine Kooperation eingegangen und haben Studierende mit mehrsprachigen Texten vertraut gemacht, die sie mit digitalen Techniken aufbereitet haben.⁷ Praxisbeispiele wie dieses können als Anstoß dienen, Religionswissenschaft und DH (Koch, 2020) nicht nur für den Einsatz von digitalen Medien in der religionswissenschaftlichen Forschung zu reflektieren, sondern den Einsatz von digitalen Methoden durch Studierende für die religionswissenschaftliche Lehre zu konzipieren, anzuwenden und mit religionswissenschaftlichen Lernzielen zu verknüpfen. Konkret besteht die Notwendigkeit der didaktischen Verknüpfung von Zielwissen – der empirischen Rekonstruktion historisch relevanter Prozesse für das Verständnis religiöser Phänomene – und Hintergrundwissen, wie z. B. Sprachkompetenz, digital literacy oder auch spezifische Regionalkenntnisse.

4 Fazit

Zwei sorgenvolle Positionen innerhalb der Religionswissenschaft böten eine ausreichende Grundlage für eine intensivere Debatte: zum einen die Sorge um die adäquate Vermittlung der oben genannten Kompetenzen vor dem Hintergrund zunehmender

6 Die Hochschulforschung und kritisch-reflexive Publikationen zur Bologna-Reform bestätigen die Verbreitung der genannten Vorbehalte unter Hochschuldozierenden (exemplarisch dazu Brahm et al., 2016; Scharlau & Keding, 2016; Hericks, 2018).

7 Eine Kurzbeschreibung zum Lehrforschungsprojekt findet sich auf der Webseite der LaborUniversität Leipzig: <https://www.stil.uni-leipzig.de/the-digital-rosetta-stone-der-stein-von-rosette-digital/> (abgerufen am 23. August 2021)

Herausforderungen an die akademische Lehre, wachsender transdisziplinärer Ansprüche und dem oftmals prophezeiten Qualitätsverlust zukünftiger Forschungsvorhaben. Dies gilt insbesondere für die Religionsgeschichte, die nicht ohne spezifische Regional- und Sprachkenntnisse auskommen kann. Zum anderen betrifft dies die Sorge, ob überhaupt mittels hochschuldidaktischer Kenntnisse und Methoden den gestiegenen Anforderungen an das Fach und an die Studierenden begegnet werden kann. Abhilfe gegen diese Sorgen kann nur eine bewusste Selbstreflexion und Auseinandersetzung des Faches mit den eigenen fachdidaktischen Prämissen, den bestehenden Herausforderungen und der Entwicklung von innovativen Konzepten sein. Die Entwicklung einer religionswissenschaftlichen Fachdidaktik, die die tertiäre Bildung in den Blick nimmt und noch stärker als bisher den fachinternen Austausch befördert, scheint dringend geboten. Ein Anfang könnte darin bestehen, die genannten drängenden Handlungsfelder intensiver auf Fachtagungen und in Workshops zu diskutieren, disziplinäre Denk- und Handlungsweisen und das eigene fachliche Handeln zum Ausgangspunkt für die Lehre zu machen und Studierende stärker in diesen Prozess einzubeziehen.

Literatur

- Alberts, W. (2008). Didactics of the study of religions. *Numen*, 55(2), 300–334.
- Alberts, W. (2012). Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In M. Stausberg (Hrsg.), *Religionswissenschaft* (S. 299–312). Berlin: DeGruyter.
- Bleich, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In D. Helbling, U. Kropač, M. Jakobs & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 190–209). Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brunotte, U. (2000). Religionswissenschaft im Studiengang bzw. Schulfach Ethik/Philosophie – eine produktive Allianz? Dokumentation und Perspektiven. In D. Fauth & U. Bubenheimer (Hrsg.), *Hochschullehre und Religion: Perspektiven verschiedener Fachdisziplinen* (S. 71–94). Würzburg: Religion & Kultur.
- Diemling, P. & Westermann, J. (Hrsg.) (2011). „Und was machst Du später damit?“ *Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Elwert, F. (2020, 20. Januar). *Digital Humanities – Disziplinen in Konkurrenz oder Kooperation?* Abgerufen am 01. März 2021 von <https://belter.hypotheses.org/80>
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 2016(3), 19–33.
- Hafner, C., Chik, A. & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19(3), 1–7.

- Hericks, N. (Hrsg.) (2018). *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hock, K. (2009). Umstrittene Besitzansprüche Religionswissenschaft – Religionspädagogik – religionswissenschaftliche Fachdidaktik. In J. Court & M. Klöcker (Hrsg.), *Wege und Welten der Religionen. Forschungen und Vermittlungen* (S. 221–230). Frankfurt a. M.: Otto Lembeck.
- Jensen, T. (2019). 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 31–51.
- Koch, A. (2020). Religionswissenschaft und digital humanities. *Verkündigung und Forschung*, 65(2), 152–158.
- Körber, S. (1988). Didaktik der Religionswissenschaft. In H. Cancik, B. Gladigow & M. Laubscher (Hrsg.), *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe 1* (S. 195–215). Berlin: Kohlhammer.
- Laack, I. (2014). Lernziele des religionswissenschaftlichen Studiums: Eine Anregung zur Umsetzung hochschuldidaktischer Erkenntnisse. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 22(2), 374–401.
- Nagel, A.-K. (2011). Zu den (In-)Kompetenzen von Religionswissenschaftlern. In P. Diemling & J. Westermann (Hrsg.), *„Und was machst Du später damit?“ Berufsperspektiven für Religionswissenschaftler und Absolventen anderer Kleiner Fächer* (S. 39–52). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- 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 VS.
- Stratmann, M. (2016). Die digitale Zeitenwende. *MaxPlanckForschung – Das Wissenschaftsmagazin der Max-Planck-Gesellschaft*, 2016(2), 10–15.
- Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the challenge of multi-religious student groups. *Religion*, 41(2), 209–216.
- Weiß, S. & Radermacher, M. (2015). Handlungsorientierte Didaktik in der Religionswissenschaft – Von den Zielen zu den Methoden. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 23(2), 371–397.
- Weiß, S., Radermacher, M. & Laack, I. (2017). Hochschuldidaktik in der Religionswissenschaft. Eine Einleitung zum Themenheft. *Zeitschrift für Religionskunde*, 2017(5), 7–20.
- Wilke, A. (2015). Religionswissenschaft in Münster. In M. Radermacher, J. Stander & A. Wilke (Hrsg.), *103 Jahre Religionswissenschaft in Münster: Verortungen in Raum und Zeit* (S. 93–127). Berlin: LIT Verlag.
- Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung & Prognos (2018). *Evaluation des Bundesländer-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Autorin

Dr. **Sabrina Weiß** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Religionswissenschaftlichen Institut an der Universität Leipzig und forscht zum Themenfeld Religion und Migration. Sie leitet ein BMBF-Projekt (Förderkennzeichen FKZ 01UL1905X) zu religiösen Jugendverbänden mit Migrationshintergrund in Deutschland und publiziert darüber hinaus zu hochschuldidaktischen Themen in der Religionswissenschaft. Kontakt: sabrina.weiss@uni-leipzig.de

Relevante Techniken für alle?

Wege zu einer genderreflektierten Lehre in Informatik und Ingenieurwissenschaften

ANNA VOIGT, JANINA HIRTH, ELKE SCHÜLLER

Zusammenfassung

Im Folgenden werden Workshops für Lehrende technischer Fächer des BMBF-Projekts GenderFoLI¹ vorgestellt. Die mit maximal elf Teilnehmenden durchgeführten Workshops bestanden aus Inputs, aktivierenden Elementen, Anwendungs- und Reflexionsfragen. Die großen Themenblöcke waren „Gender in der Lehre“, „Gender und Technik“ sowie Handreichungen zu gender- und diversitysensibler Lehre (Hirth et al., im Review). Das Ziel ist, eine männlich zentrierte Fachkultur zu reflektieren und es damit allen Geschlechtern zu ermöglichen, ein Studium in diesem Bereich erfolgreich zu absolvieren. Das Projekt verortet sich in der Gleichstellungsarbeit und in den feministischen *Science and Technology Studies*.

Gliederung

1	Ausgangslage und Workshop-Angebot	27
2	Inhaltliche Grundlagen und ihre Form: Beispiel Lego	28
3	Komplexität der notwendigen Reflexion	29
4	Umsetzbare Lösungen: Beispielübung „Motorhaube“	29
5	Zusammenfassung: Gute Lehre als strukturelle Aufgabe	30
	Literatur	30
	Autorinnen	31

1 Ausgangslage und Workshop-Angebot

Die Ingenieurwissenschaften und die Informatik sind männlich geprägte Felder, in denen Frauen stark unterrepräsentiert sind. Seit Jahrzehnten wird deshalb mit Maßnahmen wie Mentoring-Programmen oder Girls’ Days versucht, den Anteil an Studentinnen zu erhöhen. Erfolge stellen sich nur sehr zögernd ein, nicht zuletzt, weil dabei außer Acht gelassen wird, dass die jeweiligen Fachkulturen (Ihsen, 2010) inklusive

¹ Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben „Fachspezifische Gender-Fortbildungen für Lehrende der Ingenieurwissenschaften an Hochschulen und Universitäten (GenderFoLI)“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen FKZ 01FP1724 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Curricula und Lernziele eine große Rolle bei der geschlechtsspezifischen Studienwahl spielen (Paulitz, 2010). Dabei „sollten sich die Bildungsinstitutionen und Fachkulturen verändern und damit die Verantwortung für eine Aufhebung von Geschlechterungleichheiten stärker auf die strukturelle Ebene verlagern“ (Pöllmann-Heller & Rudolph, 2019, S. 100).

Hier setzt GenderFoLI an. Es zielt mit interaktiven Workshops (WS) für Lehrende technischer Fächer darauf ab, die Gruppe derjenigen zu vergrößern, die Genderaspekte fundierter reflektieren.² In den WS werden Grundbegriffe der Geschlechterforschung vermittelt, um zu einem Verständnis der Vergeschlechtlichung der Fachkulturen zu gelangen, sowie Gender- und Diversitätskompetenzen für den Umgang mit heterogenen Studierendengruppen erworben. Hierbei stehen Praxen des *Doing Gender* (West & Zimmerman, 1987), epistemologische Grundlagen und Anknüpfungspunkte für gesellschaftliche Fragen und Technikentwicklung im Mittelpunkt.

Der erste Tag der WS fokussiert darauf, wie Geschlechter gesellschaftlich konstruiert werden und wie dies mit Zuschreibungen zur technischen und sozialen Sphäre zusammenhängt (u. a. Ernst & Horwarth, 2014). Der zweite Tag fokussiert auf Lehre und Möglichkeiten, stereotypen Zuschreibungen und Diskriminierungen, die Lernerfolge hemmen, entgegenzuwirken und methodisch-didaktisch vielfältig zu arbeiten (u. a. Bath et al., 2017; Klenk, 2019) sowie die eigene Fachkultur zu reflektieren.

2 Inhaltliche Grundlagen und ihre Form: Beispiel Lego

Die vergeschlechtlichte Fachidentität ist nach wie vor sehr stark mit Bildern *des Ingenieurs* und gerade nicht *der Ingenieurin* verknüpft (Greusing, 2018; Schüller et al., 2016). Unerlässlich ist also eine Auseinandersetzung mit den hegemonialen Denkfiguren in den Fachkulturen: Wie sind die Bezugspunkte, sind sie männlich und angeblich universal? Außerdem „gehen implizite Formen der Maskulinisierung des ‚Maschinenwissenschaftlers‘ etwa mit expliziten Formen der Ethnisierung und sozialen Hierarchisierungen einher“ (Paulitz, 2010, S. 792). Damit spielen die Standpunkte, von denen aus Wissen produziert und weitergegeben wird, eine entscheidende Rolle; sie prägen Forschung und Entwicklung (u. a. Haraway, 1988).

Ein Beispiel, an dem dies aufgezeigt wird, sind Lego-Sets für Kinder. Die Teilnehmenden (TN) diskutieren zwei Bilder: Ein Bild eines *Lego Technic* Sets, das aus einem Lastwagen und einem Fahrzeug mit Hebebühne besteht. Im Set gibt es keine Figuren, auf der Packung sind keine Menschen abgebildet, die Farben sind grau, blau und etwas orange. Auf dem zweiten Set, *Lego Friends*, sind im Kontrast dazu ein Haus und ein Garten zu sehen, mit Figuren, die grillen und Rasen mähen. Die Farben sind weiß, lila und rosa. *Lego Technic* repräsentiert die technische Sphäre, getrennt davon *Lego Friends* die Sphäre des Häuslichen voller Menschen, die sich umeinander sorgen.

2 Sechs WS mit insgesamt 45 TN, davon 23 Professorinnen und Professoren, wurden evaluiert.

In den WS werten die TN die Welt von *Lego Friends* häufiger ab und kritisieren, dass der Zielgruppe ein begrenzter Rahmen zur Verfügung gestellt wird, nicht jedoch in Bezug auf die Begrenzung des *Lego Technic* Bausatzes. Deutlich wird eine Hierarchie, die das männlich Konnotierte als höherwertig und erstrebenswert erachtet, obwohl für Mensch-Maschine-Interaktionen ein Lego-Set ideal wäre, das Fahrzeuge und Figuren enthält.

Im Studium technischer Fächer vollziehen sich ebenfalls Stereotypisierungen. Weibliche Lebenszusammenhänge werden bei der Produktentwicklung, bei Stadtplanungsprozessen, bei der Einrichtung von Arbeitsplätzen etc. strukturell vernachlässigt (Criado-Perez, 2019). Um die TN zur Selbstreflexion anzuregen, werden sie gebeten, im WS für ihr Fachgebiet darzulegen, welche Produkte typisch sind, für wen sie gemacht sind und wer dabei ausgeschlossen wird. Diese Übung führt zu Diskussionen von historischen Entwicklungen, Produktbezeichnungen, Normen und Genderklischees.

3 Komplexität der notwendigen Reflexion

In den WS ist eine starke Spannung festzustellen. Auf der einen Seite wird die Sehnsucht der Lehrenden nach möglichst einfachen Antworten deutlich: Sie wünschen sich klare Regeln und quantitative Studien. Auf der anderen Seite finden die theoretischen Auseinandersetzungen und die Fülle an komplexen Forschungsergebnissen leider wenig Beachtung. Dem verständlichen Wunsch nach Vereinfachung muss entgegengetreten werden, denn die Zusammenhänge sind komplex und die Möglichkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, muss Zeit und Muße bekommen. Kurzfristig können nur erste Schritte hin zur Veränderung einer Fachkultur erwartet werden, das langfristige Ziel braucht längere Prozesse.

4 Umsetzbare Lösungen: Beispielübung „Motorhaube“

In den WS werden vielfältige aktivierende Methoden genutzt, die auch für Studierende geeignet sind, wie z. B. One-Minute-Paper, Zurufabfrage, *Think-Pair-Share*.

Eine Übung macht implizite Vorannahmen in der gesprochenen Sprache sichtbar und lädt ein, Ausschlüsse von Studierendengruppen sowie die eigene Rolle zu reflektieren. Es geht dabei auch um die in der Wissenskultur akzeptierten Forschungs- und Lehrpraktiken, die u. a. geschlechtlich codiert sind. Auf dem Übungsblatt ist folgendes zu lesen: „Ihr habt ja alle mit Eurem Vater mal unter die Motorhaube geschaut.“ Ein Satz, der so vielleicht auch in Ihrer Lehrveranstaltung schon einmal gefallen ist. Auch wenn nicht, bitte finden Sie zehn Gründe, warum dies bei Studierenden nicht der Fall sein könnte.“

Bei der Suche nach Antworten wird die Differenzkategorie Geschlecht von den TN immer benannt: Vater schraubt nicht am Auto, sondern Mutter oder die Person

durfte nicht mitschrauben, weil sie ein Mädchen war. Andere Differenzkategorien wie Behinderungen werden benannt. Unterschiedliche Werte wurden berücksichtigt, z. B. „Mein Vater war bei den Grünen, bei uns gab es nie ein Auto.“ Unterschiede in der Herkunftsfamilie wurden benannt: kein Geld für ein Auto, kein Vater in der Familie.

Das Ziel der Übung ist zudem, offene Lehrformen zu finden, in denen Studierende ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven einbringen und die Fachkultur reflektieren können.

5 Zusammenfassung: Gute Lehre als strukturelle Aufgabe

Obwohl Lehre den Alltag von Studierenden und Lehrenden umfassend prägt, wird sie individualisiert durchgeführt, ohne Supervision, Reflexionsmöglichkeiten und Anerkennung. Wenn es Ziel ist, dass Studierende aller Geschlechter ihr Studium erfolgreich abschließen können, dann müssen Lehrende, die sich fortbilden und neue Formate ausprobieren, entlastet werden. Für Gender- und Diversityinhalte ist die Hürde habituell besonders hoch. Eine TN sagte: „Da wird man verlacht im Fachbereich, weil man die Frau mit dem Methodenkoffer ist, die Kärtchenabfragen macht.“

Es hat sich gezeigt, dass es engagierte Verbündete braucht. Im Projekt Gender-FoLI wurde deshalb über Disziplin- und Hochschulgrenzen hinweg eine Zusammenarbeit mit Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten und Didaktikzentren etabliert. Die TN der WS waren sehr an Diskussionen interessiert und bestrebt, ihre Erfahrungen zu teilen. Die interaktiven, an ihre Realitäten anschließenden und doch irritierenden Formen, bewerteten sie als angemessen und erkenntnisbringend.

Literatur

- Bath, C., Both, G., Lucht, P., Mauss, B. & Palm, K. (Hrsg.). (2017). *rebootING. Handbuch Gender-Lehre in den Ingenieurwissenschaften* (Geschlechter Interferenzen, Bd. 4). Berlin: LIT.
- Criado-Perez, C. (2019). *Invisible women. Exposing data bias in a world designed for men*. London: Chatto & Windus.
- Ernst, W. & Horwath, I. (Hrsg.). (2014). *Gender in Science and Technology. Interdisciplinary Approaches*. Bielefeld: Transcript.
- Greusing, I. (2018). „Wir haben ja jetzt auch ein paar Damen bei uns“ – Symbolische Grenzziehungen und Heteronormativität in den Ingenieurwissenschaften. Berlin: Budrich University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.

- Hirth, J., Voigt, A. & Schüller, E. (im Review). Richtig oder Falsch? Die Sehnsucht nach einem Fünf-Punkte-Plan – Reflexion technischer Fachkultur(en) in Workshops für Lehrende. In C. Rudolph, S. Dollsack & A. Reber (Hrsg.), *Geschlechtergerechtigkeit und MINT: Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche*.
- Ihsen, S. (2010). Ingenieurinnen: Frauen in einer Männerdomäne. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 312–321, S. 799–804). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klenk, F. (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitus-sensibilität und Diversität in der Hochschullehre* (S. 195–251). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Paulitz, T. (2010). Technikwissenschaften: Geschlecht in Strukturen, Praxen und Wissensformationen der Ingenieurdisziplinen und technischen Fachkulturen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 779–790). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pöllmann-Heller, K. & Rudolph, C. (2019). Frauen in das MINT-Studium – Ambivalenzen und Potenziale von hochschulischen Förderprozessen. In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 91–102). New York: Waxmann.
- Schüller, E., Braukmann, S. & Göttert, M. (2016). „Ich habe nie gelernt, dass das nur etwas für Jungs ist.“ Studentinnen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge an Fachhochschulen und ihre Perspektiven auf ein männerdominiertes Studien- und Berufsfach (Forschungsberichte des gFFZ, Bd. 7). Frankfurt am Main: gFFZ.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 2(1), 125–151.

Autorinnen

Dr. Anna Voigt, Geschlechterforscherin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am gFFZ – Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen, u. a. im vom BMBF geförderten Projekt GenderFoLI, Leitung des Lehrbereichs Geschlechtersoziologie, akademische Mitarbeiterin (Vertretung Funktionsstelle) an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Potsdam. Kontakt: voigt.a@gffz.de

Janina Hirth, M.A., Sozialwissenschaftlerin, Trainerin der politischen Bildung, wissenschaftliche Mitarbeiterin am gFFZ – Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen im vom BMBF geförderten Projekt GenderFoLI und arbeitet als Koordinatorin für Gender- und Diversitätssensibilität im MINT-Bereich an der Frankfurt University of Applied Sciences. Kontakt: janina.hirth@diversity.fra-uas.de

Dr. Elke Schüller, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am gFFZ – Gender- und Frauenforschungszentrum der Hessischen Hochschulen in Frankfurt a. M., u. a. im vom BMBF geförderten Projekt GenderFoLI. Kontakt: schueller.e@gffz.de

Problemfeld Laborpraktika

Wie Studierende durch eine multimedial unterstützte Vorbereitungsphase in ihrer Handlungskompetenz gefördert werden können

DIRK BURDINSKI

Zusammenfassung

Laborpraktische Handlungskompetenzen zu entwickeln, ist für Studierende naturwissenschaftlicher Studiengänge wie der Chemie essenziell und zugleich besonders herausfordernd. Mit dem Konzept des *Flipped Lab* werden die Prinzipien des *Inverted-Classroom*-Modells auf laborpraktische Lehrveranstaltungen übertragen. Dabei wird Raum für die Unterstützung der Studierenden in der wichtigen Laborvorbereitungsphase geschaffen. Mit multimedialen, videobasierten Selbstlernmaterialien können die Studierenden sich strukturierter auf die zunächst als abstrakt erlebten Laboraufgaben vorbereiten. Im Praktikum Anorganische Chemie wurde die Gestaltung der eingesetzten Multimedia-Elemente, insbesondere Laborvideos, exemplarisch evaluiert und nächste Entwicklungsschritte definiert.

Gliederung

1	Herausforderung Laborpraktikum	33
2	Das <i>Flipped-Lab</i> -Konzept	34
3	Ein Chemiepraktikum als <i>Flipped Lab</i>	36
4	Zusammenfassung	38
	Literatur	38
	Autor	39

1 Herausforderung Laborpraktikum

Laborpraktika verbinden die Entwicklung handlungspraktischer und fachlicher Kompetenzen (Hofstein & Mamlok-Naaman, 2007). Wichtig ist, dass Studierende die praktischen Laborphasen intensiv vorbereiten und hierbei bestmöglich unterstützt werden (Jones & Edwards, 2010). In der Lehrpraxis sind hierzu oft nur wenig motivierende Praktikumsskripte verfügbar.

In der Vorbereitungsphase erworbenes Vorwissen ist kognitionswissenschaftlich essenziell für die Kompetenzentwicklung in der Laborsituation (Schneider et al.,

1990). Ein nur kurzfristiger Aufbau von Vorwissen im Arbeitsgedächtnis kann der komplexen Laborsituation kaum gerecht werden. Dennoch wird meist auf die Laborphase und deren Nachbereitung fokussiert. Studierende reduzieren die Lernaktivitäten in der als weniger *prüfungsrelevant* erfahrenen Vorbereitungsphase dabei auf ein Minimum, woraus sich die Gefahr einer kognitiven Überlastung im Labor ergibt. Tiefenlernen und nachhaltige Kompetenzentwicklung werden erschwert. Misserfolge in der Laborpraxis führen leider selten zu einer selbstgesteuerten Änderung des Vorbereitungsverhaltens.

Im *Inverted-Classroom*-Modell wird die eigenverantwortliche Vorbereitung betont (Handke et al., 2016). Übertragen auf das Bedingungsfeld Labor werden Lernaktivitäten in die Vorbereitungsphase verschoben, wodurch die Entwicklung höherer Handlungskompetenzen in der Laborpraxis gefördert wird (Gregory & Di Trapani, 2012; Hedtrich & Graulich, 2018). Entsprechende Adaptionsmodelle werden auch als *Flipped Lab* bezeichnet (Agustian & Seery, 2017; Burdinski & Glaeser, 2016).

2 Das *Flipped-Lab*-Konzept

Die eigenverantwortliche Vorbereitung der Studierenden zu stärken, gelingt im Kontext des *Flipped Lab* durch eine Strategie des *Förderns* und *Forderns*. Wichtig ist dabei die zeitliche Organisation des Praktikums.

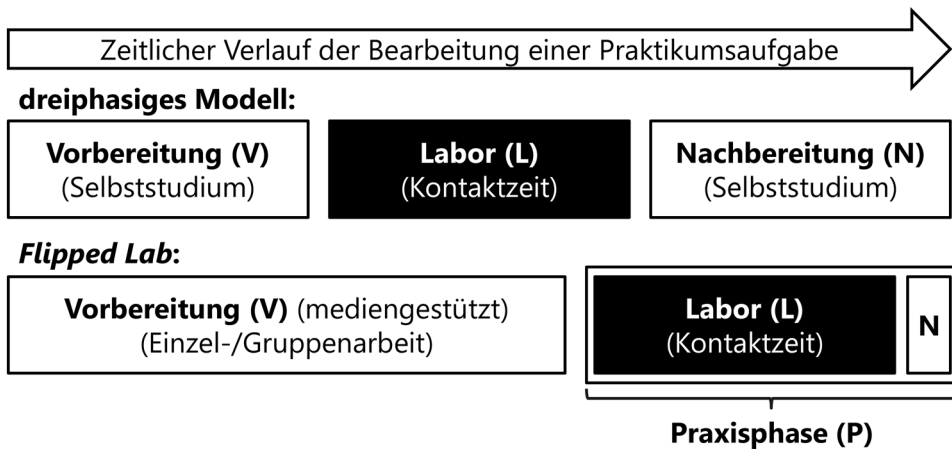


Abbildung 1: Zeitlicher Verlauf der Bearbeitung einer Praktikumsaufgabe in dreiphasigen und *geflippten* Laborpraktika

Anmerkung: Die Nachbereitung (Auswertung, Protokoll und ggf. Korrekturen) wird außerhalb des Labors (dreiphasig) oder in der Praxisphase (*Flipped Lab*) durchgeführt, die Vorbereitungsphase erhält im *Flipped Lab* mehr Raum.

Klassische Praktikumsmodelle sind dreiphasig, wobei die Laborphase (L) von einer Vorbereitungs- (V) und einer Nachbereitungsphase (N) eingerahmt wird (Abb. 1, oben).

Lernhinderlich wirken hierbei miteinander konkurrierende Aufgaben. Typisch für solche Praktikumsaufgaben (oft im Wochenrhythmus) ist, dass Studierende sich auf eine Laboraufgabe vorbereiten, gleichzeitig aber noch eine vorherige Laboraufgabe nachbereiten sollen (Abb. 2, oben). Oft schließt sich in der zweiten Laborfolgewoche zudem noch eine Überarbeitung (Korrektur, K) bewerteter Praktikumsprotokolle an. Ist das Versuchsprotokoll entscheidend für die Leistungsbewertung, fokussieren Studierende hierauf und vernachlässigen die Vorbereitung der nachfolgenden Aufgabe.

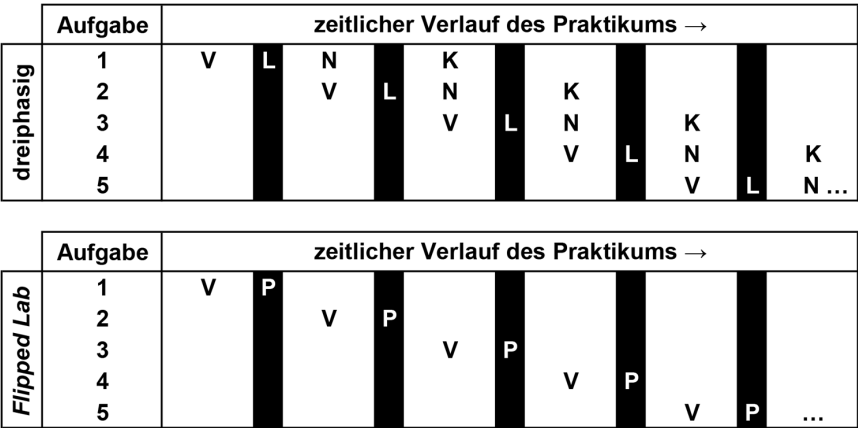


Abbildung 2: Bearbeitung von Praktikumsaufgaben im zeitlichen Verlauf

Anmerkung: Vergleich von dreiphasigem Modell, mit Vorbereitung (V), Laborzeit (L), Nachbereitung (N) und Protokollkorrektur (K), und *Flipped-Lab*-Modell, mit Vorbereitung (V) und abschließender Praxisphase (P).

Im *Flipped Lab* werden diese Aktivitäten entkoppelt (Burdinski, 2020). Wesentliche, oft in der Nachbereitung verankerte Aufgaben, wie die Dokumentation relevanter Berechnungsgrundlagen oder theoretischer Zusammenhänge, werden in die Vorbereitungsphase verlegt. Die Studierenden entwerfen zudem detaillierte Handlungspläne (z. B. Operationsschemata). Dadurch wird die eigentliche Laborarbeit insgesamt besser strukturiert.

Wichtig ist die möglichst nahtlose Integration von visuell-bildhaften Medien, insbesondere von Laborvideos, Simulationen und vermehrt virtuellen, interaktiven Laborumgebungen mit auditiv-verbalen Medien, wie klassischen Laborskripten, digitalen Texten und Video-Untertitelung. Damit nimmt die Vorbereitungsphase mehr Raum ein, der dadurch geschaffen wird, dass die Nachbereitungsphase konzentriert und intensiviert wird. Gelingt die vollständige Einbettung der Nachbereitung in die Praxisphase (Abb. 1, unten), können Studierende jederzeit auf nur jeweils eine Aufgabe fokussieren (Abb. 2, unten).

3 Ein Chemiepraktikum als *Flipped Lab*

Das Praktikum Anorganische Chemie an der TH Köln (Campus Leverkusen) wird seit 2014 nach einem *Flipped-Lab*-Modell durchgeführt (Burdinski & Glaeser, 2016). In der Vorbereitungsphase werden eingesetzt:

- detaillierte Versuchsanleitungen
- Laborvideos (idealtypische Versuchsdurchführung)
- Lehrvideos (relevante Grundlagen)
- Betriebsanweisungen (Arbeitsvorlage)
- elektronische Tests (statt Zugangskolloquium)

Zum Sommersemester 2019 wurden das Praktikum vom ersten ins zweite Fachsemester verlegt und umgestaltet und neue Laborvideos produziert. Hierbei fiel auf, dass die auf YouTube öffentlich zugänglichen Laborvideos bei einer mittleren Länge von 12 min (SA 3 min) eine mittlere Wiedergabezeit von unter 40 % aufwiesen (Stand 08/2020: 38 % (SA 7 %) bei 73.000 Aufrufen).¹

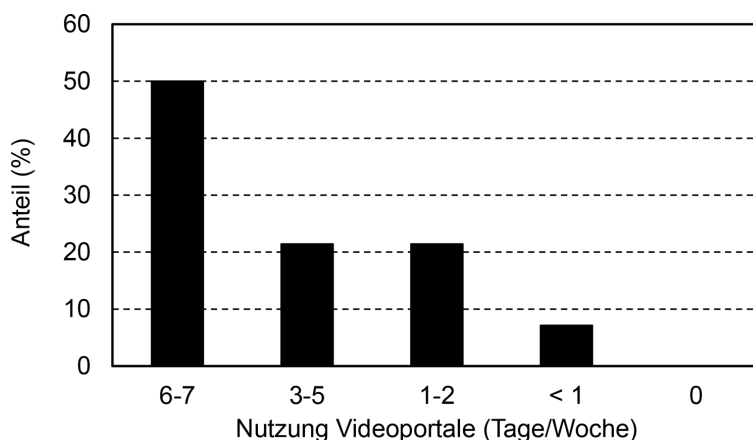


Abbildung 3: Auswertung zur Frage: „Wie oft nutzen Sie Videoportale, um Onlinevideos anzusehen?“ (N = 14)

Die Praktikumssteilnehmer:innen des Sommersemesters 2019 (N = 14) wurden zu Beginn anonym nach ihrem Videonutzungsverhalten befragt. Hierbei gaben mehr als 70 % an, wenigstens dreimal in der Woche Videoportale zu nutzen (Abb. 3). Auch umfangreichere Videos würden überwiegend nicht länger als 5–8 Minuten am Stück angesehen, wobei im Fall von Lehrvideos auch Längen von 7–11 Minuten akzeptiert würden (Abb. 4). Dies stimmt mit Studien von Geri und Lagerstrom überein, nach denen für ansprechend gestaltete, idealerweise interaktive Lehrvideos Nutzungszeiten von sogar 11–20 Minuten realistisch sind (Geri et al., 2017; Lagerstrom et al., 2015).

¹ YouTube-Kanal „Praktikum Anorganische Chemie“, abgerufen am 23. August 2021 von <https://www.youtube.com/channel/UCq9ACNa46lJ8lanmdOGyK2w>

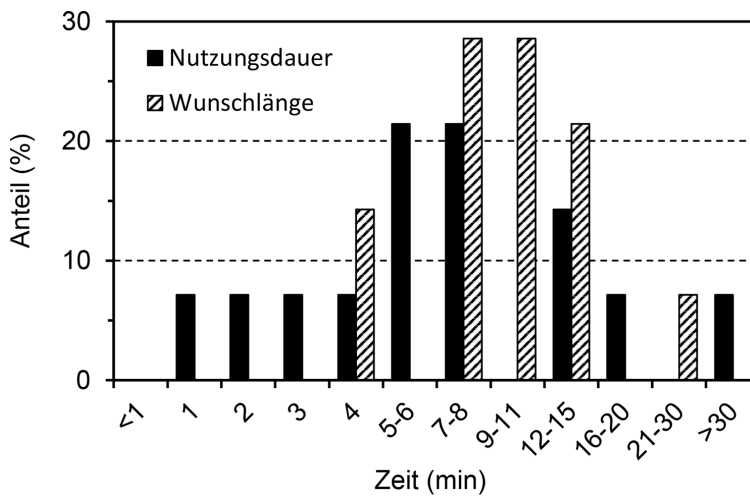


Abbildung 4: Befragung zu Nutzungsdauer und Wunschlänge von Videos

Anmerkung: Gefragt wurde, „Wie lange sehen Sie sich ein einzelnes Onlinevideo im Durchschnitt an, bevor Sie es verlassen?“ (Nutzungsdauer) bzw. „Wie lang sollte ein einzelnes Video zu einer Lehrveranstaltung höchstens sein, sodass Sie es in der Regel ohne Unterbrechung bis zum Ende durcharbeiten würden?“ (Wunschlänge) (beide $N = 14$).

Tabelle 1: Zustimmung zu den genannten Aussagen: „Stimme voll und ganz (1)/eher (2)/teilweise (3)/eher nicht (4)/überhaupt nicht (5) zu“

Aussage	M	SA
Digitale Lernangebote spielten auf meinem bisherigen Bildungsweg eine wichtige Rolle.	2.2	1.9
Beim Umgang mit digitalen Lernangeboten fühle ich mich sicher.	1.9	2.4
Digitale Lernmaterialien (z. B. Videos, e-Tests, interaktive Formate) bevorzuge ich gegenüber klassischen Lernmaterialien (z. B. Buch, Ausdruck).	2.2	2.2
Mithilfe digitaler Lernangeboten erwerbe ich leichter laborpraktische Kompetenzen.	2.1	1.9
Komplexe Zusammenhänge kann ich durch ein dokumentierendes Video besser erfassen als mithilfe einer schriftlichen Beschreibung.	1.5	3.6
Komplexe Zusammenhänge kann ich durch einen geleiteten, strukturierten Abstraktionsprozess besser erfassen als ohne diesen.	1.6	3.3

Anmerkungen: Bei keiner der Aussagen wurde Option (5) gewählt. Angaben als Mittelwerte (M) mit Standardabweichung (SA) bei $N = 14$ Teilnehmenden.

Insgesamt gaben die Studierenden an, dass auf ihrem bisherigen Bildungsweg digitale Lernangebote eher eine wichtige Rolle spielten, sie sich eher sicher beim Umgang mit digitalen Lernangeboten fühlten und diese eher gegenüber klassischen Lehrmaterialien bevorzugten (Tab. 1). Zudem könnten sie mithilfe digitaler Lernangebote leicht-

ter laborpraktische Kompetenzen erwerben. Weitgehend stimmten sie dabei der Einschätzung zu (1.5 von 5), dass sie komplexe Zusammenhänge durch ein dokumentierendes Video besser erfassen könnten als mithilfe einer schriftlichen Beschreibung, wobei sie diese durch einen geleiteten, strukturierten Abstraktionsprozess besser erfassen als ohne diesen (1.6 von 5). Beides sind Kernelemente des *Flipped-Lab*-Konzepts.

In einer im letzten Praktikumsdrittel durchgeführten Teaching Analysis Poll (TAP, $N = 14$) stellten die Studierenden insbesondere das *praktische Arbeiten* und die *E-Test-Vorbereitung* (je 100 % Zustimmung) als besonders lernförderlich heraus. Übereinstimmend mit früheren Ergebnissen wurde die Bedeutung der multimedialen Vorbereitungsphase als gleichwertig mit der eigentlichen Laborarbeit betont (Burdinski, 2018). Der formulierte Wunsch nach mehr elektronischen Selbstlern-tests zur individuellen Vorbereitung soll in zukünftigen Durchläufen umgesetzt werden.

4 Zusammenfassung

Mit dem *Flipped-Lab*-Konzept kann die Entwicklung handlungspraktischer Kompetenzen in der für Studierende zunächst ungewohnten Laborsituation mithilfe einer multimedial unterstützten Vorbereitungsphase gezielt gefördert werden. Im Praktikum Anorganische Chemie der TH Köln bewerteten die Studierenden die angebotenen Multimedia-Elemente im Sommersemester 2019 als entsprechend wichtig für die eigene Kompetenzentwicklung. Dabei werden auch Labor- und Lehrvideos akzeptiert, die gegenüber sonstigen Videos längere Laufzeiten aufweisen.

Literatur

- Agustian, H. Y. & Seery, M. K. (2017). Reasserting the role of pre-laboratory activities in chemistry education: A proposed framework for their design. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(4), 518–532.
- Burdinski, D. (2018). Flipped Lab: Ein verdrehtes Laborpraktikum. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung* (1. Aufl., S. 164–172). Münster: Waxmann.
- Burdinski, D. (2020). Das Flipped Lab als ICM-Adaption für naturwissenschaftliche Laborpraktika. In S. Zeaiter & J. Handke (Hrsg.), *Inverted Classroom – Past, Present & Future: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert* (S. 107–122). Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Burdinski, D. & Glaeser, S. (2016). Flipped Lab – Effektiver lernen in einem naturwissenschaftlichen Grundlagenpraktikum mit großer Teilnehmerzahl. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke E 5.4, S. 1–28). Berlin: Raabe-Verlag.

- Geri, N., Winer, A. & Zaks, B. (2017). Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners? *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 5(1), 101–111.
- Gregory, S. J. & Di Trapani, G. (2012). A Blended Learning Approach to Laboratory Preparation. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 20(1), 56–70.
- Handke, J., Loviscach, J., Schäfer, A. M. & Spannagel, C. (2016). Inverted Classroom in der Praxis. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (Griffmarke E 2.11, S. 1–18). Berlin: Raabe-Verlag.
- Hedtrich, S. & Graulich, N. (2018). Lernzuwachs in Blended Learning Laborpraktika transparent machen – Feedbackfunktionen des LMS erweitern. *CHEMKON*, 25(7), 279–283.
- Hofstein, A. & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105–107.
- Jones, S. M. & Edwards, A. (2010). Online Pre-laboratory Exercises Enhance Student Preparedness for First Year Biology Practical Classes. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 18(2), 1–9.
- Lagerstrom, L., Johanes, P. & Ponsukcharoen, U. (2015). *The Myth of the Six-Minute Rule: Student Engagement with Online Videos*. <https://doi.org/10.18260/p.24895>
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F. E. (1990). Expert Knowledge, General Abilities, and Text Processing. In W. Schneider & F. E. Weinert (Hrsg.), *Interactions Among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance* (S. 235–251). New York: Springer.

Autor

Dr. **Dirk Burdinski** ist Professor für Materials Science an der Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften am Campus Leverkusen der TH Köln und leitete dort 2016–2018 das digiFellowship-Projekt „Chem-in!“ . Mit seinen Lehrentwicklungsprojekten fokussiert er auf Inverted-Classroom-Konzepte, kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen in den Naturwissenschaften. Kontakt: dirk.burdinski@th-koeln.de

Digitale formative Key-Feature-Prüfungen im Medizinstudium

Ein innovatives und evidenzbasiertes Lehrformat zur Vermittlung klinischer Entscheidungskompetenz

TIM BECKER, MILENA BERENS, TOBIAS RAUPACH

Zusammenfassung

Klinisches Entscheiden gehört zu den Kernkompetenzen von Ärztinnen und Ärzten. Die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse sollten bereits während des Medizinstudiums trainiert werden. Ein Lehrformat, das sich hierfür besonders eignet, ist das fallbasierte Lernen mithilfe virtueller Patientinnen und Patienten.

Dieser Ansatz wurde an der Universitätsmedizin Göttingen zusätzlich um den Ansatz des formativen Prüfens erweitert – basierend auf der lernpsychologischen Erkenntnis, dass durch wiederholtes Prüfen kognitive Lernprozesse stimuliert werden (sog. *testing effect*). Die entwickelten formativen *Key-Feature-Prüfungen* ermöglichen den Medizinstudierenden, das in den Vorlesungen erworbene Wissen im Kontext klinischer Fälle anzuwenden und zu festigen sowie den eigenen Lernerfolg selbständig zu überprüfen. Ziel dieses Beitrags ist es, die digitalen formativen Key-Feature-Prüfungen als innovatives Praxisbeispiel aus der Medizindidaktik vorzustellen und die Übertragbarkeit des Ansatzes in andere Disziplinen und Fachdidaktiken zu diskutieren.

Gliederung

1	Hintergrund	41
2	Formative Key-Feature-Prüfungen an der Universitätsmedizin Göttingen	42
3	Begleitende Lehrforschung	43
4	Diskussion und Übertragbarkeit des Ansatzes	44
	Literatur	44
	Autoren und Autorin	45

1 Hintergrund

Zu den Kernkompetenzen von Ärztinnen und Ärzten gehört das sog. *klinische Denken* oder *klinische Entscheiden* (engl. *clinical reasoning*). Darunter werden komplexe kognitive Prozesse des Sammelns und Zusammenführens von Wissen und Informationen

verstanden, die es ermöglichen, auf der Grundlage einer adäquaten Anamnese und Diagnostik korrekte Verdachtsdiagnosen zu stellen und entsprechende Therapien einzuleiten. Diese komplexen klinischen Entscheidungsprozesse sollten bereits während des Medizinstudiums trainiert werden (Norman, 2005).

Ein Lehrformat, das sich für den Erwerb klinischer Entscheidungskompetenz besonders eignet, ist das *fallbasierte Lernen*, bei dem sich Medizinstudierende anhand konkreter Fallbeispiele mit klinischen Problemen auseinandersetzen (Kassirer, 2010). Weil fallbasiertes Lernen mit realen Patientinnen und Patienten ressourcenintensiv und nicht gut standardisierbar ist (Raupach et al., 2016), stellt das *computerbasierte Lernen* mithilfe virtueller Patientinnen und Patienten eine sinnvolle Alternative dar: Auf diese Weise können zahlreiche digitale Fallbeispiele von beliebig vielen Studierenden bearbeitet werden, um klinische Entscheidungsprozesse zu trainieren (Berman et al., 2016).

Um den Lernerfolg in Bezug auf klinische Entscheidungskompetenz beurteilen zu können, wurde in den 1990er-Jahren die sog. *Key-Feature-Prüfung* entwickelt. In einer solchen Prüfung werden Studierende mit konkreten klinischen Fällen konfrontiert, an deren Schlüsselstellen (engl. *key features*) offene Fragen zum weiteren diagnostischen und therapeutischen Vorgehen beantwortet werden müssen (Hrynychak et al., 2014; Page et al., 1995). Solche Key-Feature-Prüfungen können jedoch nicht nur zur *Beurteilung*, sondern auch zur *Förderung* klinischer Entscheidungskompetenz eingesetzt werden; dieser Ansatz basiert auf der lernpsychologischen Erkenntnis, dass durch wiederholte Zugriffe auf bereits gelernte Gedächtnisinhalte (z. B. im Rahmen unbenoteter Prüfungen) kognitive Lernprozesse stimuliert und eine langfristige Speicherung der abgerufenen Inhalte gefördert werden (sog. *testing effect*) (Larsen et al., 2008; Roediger & Karpicke, 2006).

2 Formative Key-Feature-Prüfungen an der Universitätsmedizin Göttingen

Vor diesem Hintergrund wurden an der Universitätsmedizin Göttingen (UMG) im Jahr 2013 in ausgewählten Lehrmodulen des klinischen Studienabschnitts sog. *elektronische Fallseminare* (E-Fallseminare) implementiert. Im Rahmen dieser wöchentlichen Seminare, die in den Computerarbeitsräumen der UMG stattfinden, absolvieren die Studierenden formative (d. h. unbenotete) Key-Feature-Prüfungen. An jedem Termin werden vier virtuelle klinische Fälle präsentiert, die jeweils aus einer knappen Darstellung einer klinischen Situation (sog. Fallvignette) sowie vier bis sechs aufeinander aufbauenden Key-Feature-Fragen zu Diagnosen, diagnostischen Untersuchungen, Patientenmanagement und therapeutischen Entscheidungen (Kopp et al., 2006) bestehen. Die klinischen Fälle sind zeitlich und thematisch auf die Vorlesungsinhalte der jeweiligen Lehrmodule abgestimmt: So werden beispielsweise in einem Modul zu Herz-Kreislauf-Erkrankungen solche Key-Feature-Fälle eingesetzt, in denen die Studierenden einen Herzinfarkt oder eine Herzrhythmusstörung erkennen und im wei-

teren Verlauf entsprechend behandeln sollen. Auf diese Weise kann das in den Vorlesungen erworbene Wissen im Kontext eines konkreten klinischen Falles angewendet und gefestigt werden; darüber hinaus bietet das formative Prüfungsformat die Möglichkeit, den eigenen Lernerfolg selbständig zu überprüfen.

Die in den Key-Feature-Prüfungen zu beantwortenden Fragen sind *keine* Multiple-Choice-Fragen, bei denen man aus fünf vorgegebenen Antwortoptionen wählen kann (wie im Medizinstudium üblicherweise eingesetzt). Stattdessen müssen die Studierenden ihre Antworten selbst in ein Textfeld eingeben; erst wenn sie mindestens drei Buchstaben eingetippt haben, öffnet sich ein Menü mit allen Antwortoptionen aus einer hinterlegten Antwortliste (mit mehreren tausend Begriffen), in denen die eingetippte Buchstabenkombination vorkommt. Der Vorteil dieses sog. *Long-Menu*-Antwortformats (Kopp et al., 2006) ist, dass die Studierenden die richtigen Antworten nicht einfach *wiedererkennen* können, sondern ihre Antworten *aktiv generieren* und dabei ihr vorhandenes Wissen aktiv reproduzieren müssen. Nach Beantwortung jeder Frage bekommen die Studierenden ein automatisches Feedback, das ausführliche Informationen zu den richtigen Antwortoptionen und auch zu ausgewählten Falschantworten enthält. Dieses Feedback dient nicht nur der Vertiefung der Lehrinhalte, sondern es verhindert auch, dass Studierende infolge einer falschen Antwort (z. B. einer nicht zutreffenden Verdachtsdiagnose) auch alle nachfolgenden Fragen des jeweiligen Key-Feature-Falles falsch beantworten.

3 Begleitende Lehrforschung

In eigenen Untersuchungen wurde gezeigt, dass mithilfe der digitalen formativen Key-Feature-Prüfungen an der UMG die klinische Entscheidungskompetenz der Studierenden verbessert werden kann: In einer randomisiert-kontrollierten Crossover-Studie konnten die Studierenden solche Lehrinhalte, zu denen sie fallbasierte Key-Feature-Fragen beantwortet hatten, besser behalten als identische Inhalte, die nur passiv im Lehrbuch gelesen worden waren (Raupach et al., 2016). In zwei weiteren Studien führte die Bearbeitung *video*-basierter Key-Feature-Fälle im Vergleich zu *text*-basierten Key-Feature-Fällen zu einer kurzfristigen (Ludwig et al., 2018) und auch zu einer längerfristigen Steigerung (Schuelper et al., 2019) des Lernerfolgs hinsichtlich klinischer Entscheidungskompetenz. Basierend auf einer strukturierten Analyse häufiger Falschantworten (Goldmann et al., 2016) wurden zwei weitere Studien durchgeführt, in denen die Studierenden im Rahmen der Key-Feature-Prüfungen zu einer bewussten Auseinandersetzung mit diagnostischen und therapeutischen (Fehl-)Entscheidungen angeregt wurden. Die bisher nicht publizierten Ergebnisse zeigen, dass eine solche Fehler-Elaboration – kombiniert mit einem individualisierten Feedback per E-Mail – den studentischen Lernerfolg sowohl kurz- als auch längerfristig weiter steigert.

4 Diskussion und Übertragbarkeit des Ansatzes

Die digitalen formativen Key-Feature-Prüfungen an der UMG stellen ein innovatives Lehrformat dar, das die Ansätze des *fallbasierten Lernens*, des *computerbasierten Lernens* und des *testgestützten Lernens* miteinander kombiniert. Seit seiner Implementierung im Jahr 2013 wurde das Lehrformat stetig weiterentwickelt. Die jüngste Anpassung wurde im Sommersemester 2020 vorgenommen: Aufgrund der Kontaktbeschränkungen während der Corona-Pandemie wurden die virtuellen Key-Feature-Fälle – die den Studierenden bislang in Präsenz in den Computerräumen der UMG präsentiert worden waren – auf eine Online-Lernplattform übertragen, sodass sie von den Studierenden orts- und zeitunabhängig bearbeitet werden konnten.

In den begleitenden Studien wurde gezeigt, dass mithilfe der wiederholten formativen Key-Feature-Prüfungen die klinische Entscheidungskompetenz von Medizinstudierenden verbessert werden kann. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen einer systematischen Übersichtsarbeit zur Wirksamkeit des testgestützten Lernens in den Gesundheitsberufen (Green et al., 2018). Dass klinische Entscheidungskompetenz für Medizinstudierende sehr relevant ist und dass diese Kompetenz mithilfe des Key-Feature-Ansatzes valide beurteilt werden kann (Bordage & Page, 2018), spiegelt sich auch in der Tatsache wider, dass das Institut für medizinische und pharmazeutische Prüfungsfragen (IMPP) – das die schriftlichen Staatsexamensprüfungen für Medizinstudierende erstellt – im Frühjahr 2018 erstmals Key-Feature-Fragen in den zweiten Abschnitt der Ärztlichen Prüfung aufgenommen hat.

Als Beispiel aus der Medizindidaktik sind die digitalen formativen Key-Feature-Prüfungen in der hier vorgestellten Form speziell auf die Bedarfe von Medizinstudierenden zugeschnitten, die auf eine ärztliche Tätigkeit im klinischen Bereich vorbereitet werden müssen. Prinzipiell könnte der vorgestellte Ansatz jedoch auch in andere Disziplinen und Fächer, in denen fallbasiertes Lernen eine Rolle spielt, transferiert werden. Hierfür müssten fachspezifische Fallszenarien mit entsprechenden Schlüsselstellen, an denen es kritische Entscheidungen zu treffen gilt, entwickelt werden. Die Inhalte sollten sich an vorab definierten Lernzielen orientieren (Kopp et al., 2006). Für eine Durchführung digitaler formativer Key-Feature-Prüfungen in Präsenzseminaren ist eine entsprechende räumliche und technische Ausstattung vonnöten; alternativ kann ein solches Lehrformat jedoch auch online-basiert angeboten werden, wenn die eingesetzten Lernplattformen die entsprechenden Funktionalitäten bieten.

Literatur

- Berman, N., Durning, S., Fischer, M., Huwendiek, S. & Triola, M. (2016). The role for virtual patients in the future of medical education. *Academic Medicine*, 91(9), 1217–1222.
- Bordage, G. & Page, G. (2018). The key features approach to assess clinical decisions: valid-evidence to date. *Advances in Health Sciences Education*, 23(5), 1005–1036.

- Goldmann, M., Hasenfuß, G., Dehl, T. & Raupach, T. (2016). Klug entscheiden: auch in der Lehre! *Deutsches Ärzteblatt*, 113(47), A2149–2154.
- Green, M., Moeller, J. & Spak, J. (2018). Test-enhanced learning in health professions education: a systematic review: BEME Guide No. 48. *Medical Teacher*, 40(4), 337–350.
- Hrynchak, P., Takahashi, S. & Nayer, M. (2014). Key-feature questions for assessment of clinical reasoning: a literature review. *Medical Education*, 48(9), 870–883.
- Kassirer, J. (2010). Teaching clinical reasoning: case-based and coached. *Academic Medicine*, 85(7), 1118–1124.
- Kopp, V., Möltner, A. & Fischer, M. (2006). Key-Feature-Probleme zum Prüfen von prozeduralem Wissen: ein Praxisleitfaden. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 23(3), Doc50.
- Larsen, D., Butler, A. & Roediger, H. (2008). Test-enhanced learning in medical education. *Medical Education*, 42(10), 959–966.
- Ludwig, S., Schuelper, N., Brown, J., Anders, S. & Raupach, T. (2018). How can we teach medical students to choose wisely? A randomised controlled cross-over study of video-versus text-based case scenarios. *BMC Medicine*, 16(1), 107.
- Norman, G. (2005). Research in clinical reasoning: past history and current trends. *Medical Education*, 39(4), 418–427.
- Page, G., Bordage, G. & Allen, T. (1995). Developing key-feature problems and examinations to assess clinical decision-making skills. *Academic Medicine*, 70(3), 194–201.
- Raupach, T., Andresen, J., Meyer, K., Strobel, L., Koziolk, M., Jung, W., Brown, J. & Anders, S. (2016). Test-enhanced learning of clinical reasoning: a crossover randomised trial. *Medical Education*, 50(7), 711–720.
- Roediger, H. & Karpicke, J. (2006). The power of testing memory: basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181–210.
- Schuelper, N., Ludwig, S., Anders, S. & Raupach, T. (2019). The impact of medical students' individual teaching format choice on the learning outcome related to clinical reasoning. *JMIR Medical Education*, 5(2), e13386.

Autoren und Autorin

Tim Becker ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Medizindidaktik und Ausbildungsforschung an der Universitätsmedizin Göttingen. Dort ist er seit 2017 für die Durchführung und Weiterentwicklung der E-Fallseminare im klinischen Abschnitt des Medizinstudiums verantwortlich. Kontakt: tim.becker@med.uni-goettingen.de

Milena Berens (geb. Goldmann) ist Ärztin in der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie an der Universitätsmedizin Göttingen. Bis 2017 war sie im Bereich Medizindidaktik und Ausbildungsforschung in die Durchführung und Weiterentwicklung der E-Fallseminare involviert. Kontakt: milena.goldmann@med.uni-goettingen.de

Prof. Dr. **Tobias Raupach** ist Direktor des Instituts für Medizindidaktik am Universitätsklinikum Bonn. Bis September 2020 war er Oberarzt in der Klinik für Kardiologie und Pneumologie sowie Leiter des Bereichs Medizindidaktik und Ausbildungsforschung an der Universitätsmedizin Göttingen. Kontakt: tobias.raupach@ukbonn.de

Lehrst Du noch oder vernetzt Du schon?

Vernetzte Hochschullehre im Zeitalter von Bildung 4.0

MARKUS DUMSCHAT, FRANZISKA PREISS

Zusammenfassung

Eine digitalisierte und vernetzte Arbeitswelt stellt Bildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Bildung 4.0 heißt an der Hochschule Ravensburg-Weingarten (RWU) Vernetzung, die über Modulgrenzen hinwegreicht. In der Fakultät Maschinenbau vernetzt ein Produktleitbeispiel, als didaktisches Kernelement, die Lehrveranstaltungen untereinander und zeigt Studierenden Querverbindungen zum Berufsfeld auf. Ziel ist es, Ingenieurkompetenz (MWK, 2015) anwendungsorientiert zu lehren und Studienzufriedenheit sowie selbstgesteuerte, studentische Auseinandersetzung mit Lehrinhalten zu stärken. Erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zeigen, dass Studierende die Vernetzung begrüßen und diese ausgebaut werden sollte. Der Beitrag stellt auf Basis des Projektes gemachte Erfahrungen, ungelöste Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zur Diskussion.

Gliederung

1	Aktuelle Herausforderungen im Bereich ingenieurwissenschaftlicher Hochschullehre	47
2	Der Vernetzungsansatz und die Rolle des Produktleitbeispiels	48
3	Erste Projekt-Erkenntnisse	50
4	Resümee der Erfahrungen und Ausblick	50
	Literatur	51
	Autor und Autorin	52

1 Aktuelle Herausforderungen im Bereich ingenieurwissenschaftlicher Hochschullehre

Eine zunehmende Transformation industrieller Prozesse erfordert neue Maßstäbe in der Ingenieurausbildung, um Studierenden frühzeitig komplexes, vernetztes und kritisches Denken zu vermitteln. Außerdem stehen Studierende in der Studieneingangsphase oft vor Herausforderungen, die bis zum Studienabbruch führen könnten (Heublein et al., 2017). Abstrakte Lehrinhalte und fehlende Verzahnung mit dem Berufsfeld sind nicht zu vernachlässigende Faktoren (Derboven & Winker, 2010).

Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung im akademischen Lehrbereich werden immer bedeutender (Klinger, 2011). Oehler (1993) sieht die Anknüpfung an den studentischen Leistungsstand sowie den Bezug zum Erfahrungshorizont und der späteren Berufspraxis als wichtiges subjektives Qualitätskriterium. Für Kaufmann und Eggensperger (2017) muss „gute“ akademische Lehre Studierende begeistern und von der Studieneingangsphase an die Neugier auf bis dato Unbekanntes wecken. Diese Studierendenorientierung fokussiert die Frage nach studentischer Zufriedenheit. Sorge, Petersen und Neumann (2016) unterteilen die Einflussfaktoren auf Studienzufriedenheit in individuelle (z. B. Studieneingangsvoraussetzungen) und studienbezogene Faktoren (z. B. Lehrqualität). Heinze (2018) konstatiert, dass es förderlich ist, wenn Studienziele beruflicher bzw. wissenschaftlicher Natur sind und Lehre möglichst hohe berufspraktische Bezüge aufweist. Studienzufriedenheit stellt auch auf institutioneller Ebene ein wichtiges Studierfolgskriterium dar, da es die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruches (Dropout) reduziert (Werner, 2008) und somit die Aussichten auf einen Studienabschluss erhöht.

2 Der Vernetzungsansatz und die Rolle des Produktleitbeispiels

Zur Herstellung berufspraktischer Bezüge und studentischer Unterstützung in der Studieneingangsphase ingenieurwissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge verfolgt die RWU seit mehreren Semestern einen curricular vernetzenden Lehransatz. Didaktisches Kernelement stellt ein Produktleitbeispiel (Motorsäge) dar, welches Lehrveranstaltungen verbindet und Querverbindungen zum Berufsfeld aufzeigt. Hierbei handelt es sich um ein reales Produkt, das technologiebasiert ist und viele Facetten der Lehrinhalte des Maschinenbaus umfasst, wie z. B. Technische Mechanik, Werkstoffkunde und Fertigungstechnik. Ziel des Vernetzungsansatzes ist es, durch eine anwendungsorientierte, interdisziplinäre Lehre die erforderlichen Kompetenzen moderner Ingenieurinnen und Ingenieure (MWK, 2015) möglichst praxisbezogen zu vermitteln und die Studienzufriedenheit zu stärken. Das didaktische Konzept hinter diesem Ansatz basiert auf einem gemäßigten, konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis und bedient sich der Methoden des problem- und handlungsorientierten Lernens.

Die Auswahl des Leitbeispiels erfolgte nach didaktischen Prinzipien wie Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit und Zielgruppenorientiertheit. Die Motorsäge ermöglicht durch ihre Kompaktheit eine studentische, ortsunabhängige, haptische Erforschung während der Lehrveranstaltungen, wie in Abbildung 1 zu sehen ist.

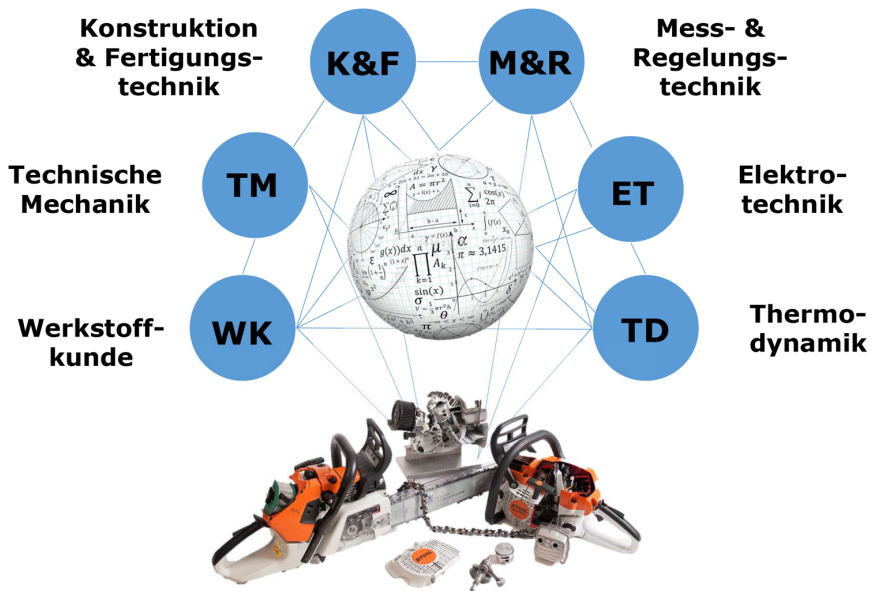


Abbildung 1: Vernetzung des Fächerkanons durch das Produktleitbeispiel

Lehrinhalte und damit verbundenes Wissen werden aus einem Beziehungsgeflecht abstrahiert, worüber den darin eingebetteten Informationen ihre Bedeutung zugeschrieben wird (Fritjof Capra, zitiert nach Senge et al., 2000). Dieses ständige Abstrahieren verleitet dazu, anzunehmen, dass die Bedeutung in den Informationen liegt und nicht im Kontext, aus dem die Informationen stammen. Betrachtet man beispielsweise den Verbrennungsmotor der Motorsäge, so lassen sich unter anderem Kreisprozesse/Wärmeübertragung mit Kräften/Momenten sowie Werkstoffeigenschaften lehrveranstaltungsübergreifend und praxisbezogen in Zusammenhang bringen. Dies scheint zwingend nötig, um eine moderne, anwendungsorientierte Lehre anzubieten und um neben berufsspezifischen Kompetenzen auch einer Gefahr von „träge[m] Wissen“ (Gruber et al., 2000) entgegenzuwirken. Nach Senge et al. (2000) existieren Wissensgebiete genauso wenig unabhängig voneinander, wie sie unabhängig von den Menschen sind, die diese studieren. Diese Auffassung beruht auf Vernetzungen und Interaktionen. Dellmann (2016) postuliert, dass Lehrende sich hinsichtlich spezifischer Lernanforderungen der Generationen Y und Z sowie der damit verbundenen Lehr-/Lernmethoden zur Steigerung studentischer Motivation Gedanken machen müssen, um „schon zu Beginn des Studiums ... [den] Zusammenhang zwischen der ‚ach so öden‘ Theorie und der späteren beruflichen Praxis her[zust]ellen“ (Dellmann, 2016, S. 4). Folglich ist es wichtig, ingenieurwissenschaftlichen Studierenden Technologien nicht nur zu lehren, sondern in ihnen ein anwendungsorientiertes Interesse zu wecken.

3 Erste Projekt-Erkenntnisse

Erste Ergebnisse der hochschuleigenen Begleitforschung zur Vernetzung des Fächerkanons anhand eines Leitbeispiels haben gezeigt, dass von technischen Produkten eine motivationsfördernde Faszination ausgehen kann, die von den Studierenden allerdings sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. Es wurde eruiert, dass Fahrzeugtechnikstudierende und Studierende von Energie- und Umwelttechnik teils kontroverse Vorstellungen bzgl. eines ansprechenden und motivierenden Leitbeispiels haben. Am Ähnlichsten waren sich hierbei noch Fahrzeugtechnik- und Maschinenbau-Studierende. Hier besteht vermutlich ein enger Zusammenhang mit den Wünschen nach weiteren und zugleich diversifizierteren Leitbeispielen. Diese sollten nicht nur den persönlichen Interessen entsprechen, sondern idealerweise aus der Alltagswelt der Studierenden entstammen, um die Verwertung der Lehrinhalte auf eine breitere Ebene auszudehnen. Der Radius der Faszination bezüglich technischer Produkte wird nach Meinung der Studierenden durch Emotionen geprägt, die diese mit dem Produkt in Verbindung bringen. Frijda (1986) beschreibt Emotionen als Motivatoren, sofern dadurch das Interesse einer Person auf ein bestimmtes Ereignis fokussiert wird, weshalb Hagenauer (2011) das emotionale Erleben während Lehr-/Lernsituationen als wichtige Größe für den Lernprozess erachtet.

4 Resümee der Erfahrungen und Ausblick

In unserer globalisierten und digital vernetzten Welt (Tapscott, 1996) scheint es unabdingbar, der nächsten Generation frühzeitig thematische Zusammenhänge nicht nur aufzuzeigen, sondern sie erlebbar zu machen und Verknüpfungsmöglichkeiten zu generieren. Gerade für die Ingenieurwissenschaften, die auf Empirie basieren, reicht es nicht aus, Lehrinhalte nur fachspezifisch zu betrachten. Vernetzung anhand eines Produktleitbeispiels unter Einbeziehung der Hauptpersonen akademischer Lehre kann sinnvoll sein, wie Ergebnisse zeigten. Es konnte eruiert werden, dass der vernetzende Ansatz positive Resonanz vorweist und weiteres Potenzial bietet. Zu berücksichtigen gilt, dass die Erarbeitung solch curricular vernetzender, anwendungsorientierter Lehrmaterialien meist sehr ressourcenintensiv ist. Dennoch soll der Vernetzungsansatz durch ein Leitbeispiel weiter ausgebaut werden. Hierzu wird in einem durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten T. E.A.-House-Projekt¹ ein interdisziplinärer Lehr-Lern-Ansatz erprobt, bei dem Studierende aus Maschinenbau und Pflege gemeinsam Pflege-Hilfsprodukte konzipieren, wie z. B. Trinkbecher für an Tremor erkrankte Personen (siehe Abb. 2), um dadurch berufswichtige Kompetenzen zu stärken.

¹ T. E. A.-House ist ein Akronym des dritten vom MWK geförderten Strukturprojektes und steht für Talents, Empowerment und Action. Zentrales Anliegen ist ein fakultätsübergreifendes und projektbezogenes Lehren und Lernen im Studium.



Abbildung 2: Trinkbecher für an Tremor erkrankte Personen

Literatur

- Dellmann, F. (2016, 16.–17. März). *Podiumsdiskussion – Runder Tisch Wirtschaftswissenschaften* [Nexus-Jahrestagung 2016. Erfolgsfaktoren in der Studieneingangsphase. Eine Tagung des Projekts nexus in Kooperation mit der Fachhochschule Münster].
- Derboven, W. & Winker, G. (2010). *Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschläge für Hochschulen*. Berlin: Springer.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 80). Münster: Waxmann.
- Heinze, D. (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher* [Projektbericht]. Hannover: DZHW.
- Kaufmann, D. & Eggensperger, P. (2017). *Gute Lehre in den Naturwissenschaften. Der Werkzeugkasten: Einfach. Schell. Erfolgreich*. Berlin: Springer Spektrum.
- Klinger, M. (2011). Merkmale guter Hochschullehre: Definitionsversuche und Operationalisierbarkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2011(21), 1–23. www.bwpat.de/ausgabe21/klinger_bwpat21.pdf

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) (2015). *Expertenkommission Ingenieurwissenschaften@BW2025* [Abschlussbericht].
- Oehler, H. (1993). Zur gegenwärtigen Debatte um die Qualität der Hochschulausbildung. In H. Winkler (Hrsg.), *Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel* (Werkstattberichte, Bd. 40, S. 17–26). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York: Library of Congress.
- Sorge, S., Petersen, S. & Neumann, K. (2016). Die Bedeutung der Studierfähigkeit für den Studienerfolg im 1. Semester in Physik. *Zeitschrift für Naturwissenschaften (ZfDN)*, 22(1), 165–180.
- Tapscott, D. (1996). *Die digitale Revolution. Verheißungen einer vernetzten Welt – die Folgen für Wirtschaft, Management und Gesellschaft* (1. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Werner, G. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch: eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierenden surveys. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191–206.

Autor und Autorin

Markus Dumschat (M.Sc.) ist Korrespondent der Hochschuldidaktik und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Ravensburg-Weingarten, Fakultät Maschinenbau. Kontakt: markus.dumschat@rwu.de

Franziska Preiß (M. A.) ist Referentin für Lehr- und Lernforschung an der Hochschule Ravensburg-Weingarten. Kontakt: franziska.preiss@rwu.de

Einsatz fachfremder und fachspezifischer Forschungsmethoden im Scholarship of Teaching and Learning

KATHRIN FRANKE, ANDREAS FRANZE, GESINE WEGNER

Zusammenfassung

Am Beispiel zweier Lehrender, die ihre Lehre im Sinne von Scholarship of Teaching and Learning beforscht haben, wird nachvollzogen, wie sich Lehrende ein ihrer Forschungsfrage angemessenes Methodenrepertoire erschließen, indem sie facheigene und fachfremde Zugänge abwägen.

Gliederung

1	Einführung	53
2	SoTL-Projekt MINT: Entwicklung von Hypothesen zu den Ursachen von Studienerfolg anhand der Visualisierung von Studienverlaufsdaten	54
2.1	Entwicklung der Forschungsfrage	54
2.2	Forschungsmethoden	55
3	SoTL-Projekt Geisteswissenschaften: Verbesserung der Lernbedingungen für Studierende mit zeitlichen Beschränkungen	55
3.1	Entwicklung der Forschungsfrage	55
3.2	Forschungsmethoden	56
4	Fazit	56
	Literatur	57
	Autorinnen und Autor	58

1 Einführung

Huber zufolge kann Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) nachhaltig verankert werden, „wenn es gelingt, sowohl innerhalb der Fächer als auch quer zu ihnen eine Gemeinschaft (community) der Scholars of Teaching and Learning zu stiften“ (Huber, 2014, S. 33). Formate wie die LiT.School¹ können dies unterstützen.

In der LiT.School² (2018–2020) hatten Lehrende mit diversen Fachhintergründen Gelegenheit, ein Projekt zur Beforschung ihrer Lehre zu konzipieren. Während der

1 Die LiT.School wurde im Rahmen des Verbundprojekts Lehrpraxis im Transfer plus (LiTplus) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen FKZ 01PL12064A gefördert.
2 Für eine ausführliche Darlegung zum Format LiT.School siehe Franke et al., 2021; Hahm & Franke, 2020.

fünftägigen „School“ identifizierten sie eine Problemstellung in ihrer Lehre, entwickelten eine Forschungsfrage und ein Forschungsdesign. Unterstützt wurden sie durch methodische Inputs und Einzelberatungen von Fachleuten aus der Hochschuldidaktik und Hochschulbildungsforschung³ sowie durch gegenseitiges Peer-Feedback. Die Umsetzung der Lehrforschungsprojekte wurde durch moderierte Peer-Treffen des Facharbeitskreises (FAK) SoTL begleitet, der von Teilnehmenden initiiert wurde.

SoTL-Vorhaben verlangen eine Überschreitung disziplinärer Grenzen und zeichnen sich durch vielfältige methodologische Zugänge aus (Hubball & Clark, 2010). Um dem gerecht zu werden, wurde die LiT.School interdisziplinär angelegt und stellte zugleich einen für Fachspezifika sensiblen Raum her. Die Teilnehmenden gewährten einander Einblick in die eigene Forschungspraxis. Zusammen mit sozialwissenschaftlichen Zugängen, die insbesondere von den begleitenden Fachleuten eingebracht wurden, eröffnete dies – wie folgende Fallbeispiele zeigen – den Teilnehmenden vielfältige Wege hinsichtlich der Beforschung ihrer Lehre.⁴

2 SoTL-Projekt MINT: Entwicklung von Hypothesen zu den Ursachen von Studienerfolg anhand der Visualisierung von Studienverlaufsdaten

2.1 Entwicklung der Forschungsfrage

Der Anteil der Studienabbrüche in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen liegt bei 50 bis 70 % und ist damit deutlich zu hoch. Neben didaktischen Veränderungen auf Modulebene kann eine Analyse von Studienverlaufsdaten und die Ermittlung von förderlichen bzw. hinderlichen Rahmenbedingungen Abhilfe schaffen. Dieser ganzheitliche Blick fehlt bisher bzw. liegt im Erfahrungswissen von Studiendekaninnen und -dekanen, die meist keine quantitative Datenanalyse durchführen. Im Sinne einer strategischen Steuerung der Hochschullehre ist es empfehlenswert, hierzu aussagekräftige Kriterien zu entwickeln (Wissenschaftsrat, 2017).

Vor diesem Hintergrund wurden folgende Forschungsfragen formuliert: Wie sind individuelle Studienverlaufsdaten strukturiert und welche Annahmen zu den Ursachen von Studienerfolg lassen sich aus dieser Struktur ableiten? Im Sinne der Aktionsforschung (Zhang & Amundsen, 2015) wurden hierzu Prüfungsdatensätze zurückliegender Studienjahrgänge analysiert. Für die Ausrichtung der Forschungsfrage waren seitens des Forschenden folgende Aspekte bestimmend: fachlicher Hintergrund und Interessen, fundierte hochschuldidaktische Weiterbildung, mehrjährige Beforschung der eigenen Lehre sowie Beobachtungen von typischen Studienstrategien.

3 Dies waren Carla Bohnnick, Tobias Jenert, Cornelia Kenneweg, Robert Kordts-Freudinger und Rebecca Schulte.

4 Eine Darlegung der Ergebnisse der beiden SoTL-Vorhaben erfolgt andernorts.

2.2 Forschungsmethoden

Forschungsmethoden der Ingenieurwissenschaften lassen sich aufgrund der unterschiedlichen Erkenntnisgegenstände nicht ohne Weiteres für die o.g. Forschungsfrage nutzbar machen. Der Transfer von fachspezifischen Methoden in den SoTL-Kontext geschah deshalb vor allem bei der Forschungshaltung, der Berücksichtigung von Hintergrundwissen sowie der Werkzeugwahl. Bei der Analyse der Datensätze wurde ein explorativer Ansatz gewählt und die Interpretation gefundener Korrelationen erfolgte anschließend über die bekannten Zusammenhänge zwischen Modulen im Curriculum. Dementsprechend wurden bei der Längs- und Querschnittsuntersuchung vor allem Methoden aus den Bereichen Educational Data-Mining sowie Learning-Analytics eingesetzt (El Atia et al., 2016). Als Werkzeuge wurden wiederum die im Fach üblichen Programmiersprachen und Ergebnisdarstellungen verwendet.

3 SoTL-Projekt Geisteswissenschaften: Verbesserung der Lernbedingungen für Studierende mit zeitlichen Beschränkungen

3.1 Entwicklung der Forschungsfrage

An deutschen Universitäten sind zunehmend Studierende immatrikuliert, die bereits einer Erwerbstätigkeit nachgehen und/oder Erziehungs- bzw. Pflegearbeit leisten (Middendorf et al., 2016). Der Anteil von Studierenden mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung hat sich zudem um 57 % erhöht (Middendorf et al., 2016). Wöchentliche Präsenzveranstaltungen, die traditionell als Grundstein eines geisteswissenschaftlichen Studiums dienen, sind für diese Gruppen nur bedingt geeignet. Trotz wachsender Heterogenität der Studierendenschaft basieren Lehre und Studium meist auf dem Prinzip der „Chromonormativität“: Künstlich geschaffene Zeitpläne werden als vermeintlich natürlich und alternativlos dargestellt und mehrheitlich akzeptiert (Freeman, 2020, S. 3). Neuere Erkenntnisse aus den Disability Studies mahnen uns jedoch, Zeitnormen kritisch zu hinterfragen, da diese eng mit Exklusionspraktiken verbunden sind (Samuels, 2017).

In einem SoTL-Projekt wurde deshalb ein Blended-Learning-Seminar in der Amerikanistik unter der Leitfrage untersucht, wie Lernbedingungen angepasst werden können, um allen Studierenden gerecht zu werden. Die überwiegend asynchronen Einheiten des Seminars ermöglichten den Teilnehmenden die individuelle Vorbereitung auf zwei Wochenendsitzungen. Diese orientierten sich wiederum an den Ergebnissen verschiedener zuvor eingesetzter Formen des E-Assessments.

Zunächst wurde befragt, aus welchen Gründen Studierende das Blended-Learning-Seminar besuchten und inwieweit sie sich aufgrund zeitlicher Einschränkungen dafür entschieden. Zudem wurde untersucht, welche E-Learning-Komponenten die Studierenden als besonders unterstützend wahrnahmen.

3.2 Forschungsmethoden

Die Grundannahmen des Projektes entspringen kulturwissenschaftlichen Überlegungen und sind somit im eigenen Fach zu verorten. Geisteswissenschaftliche Ansätze können das Identifizieren sogenannter „Flaschenhälse“ (Pace & Middendorf, 2004; Pace, 2017) unterstützen, indem sie das Hinterfragen von vermeintlich gegebenen Tatsachen in den Vordergrund stellen.

Um die genannten Fragestellungen zu beantworten, wurden sowohl fachfremde (quantitative Auswertung von Fragebögen) als auch facheigene Methoden (z. B. Textanalyse von Kartenabfragen im Sinne eines Close Readings; Hallet, 2010, S. 294) angewendet. Die studentische Einschätzung wurde über vier Erhebungen ermittelt.

Ohne den Mixed-Methods-Ansatz (Kordts-Freudinger et al., 2018, S. 223) wäre eine Beantwortung der Forschungsfragen nicht möglich gewesen. Obgleich die facheigenen Methoden als überaus hilfreich angesehen werden, lieferte die in den Literatur- und Kulturwissenschaften unübliche empirische Auswertung wichtige Ergebnisse, beispielsweise über die genaue Zusammensetzung der Teilnehmenden.

4 Fazit

Der interdisziplinäre Austausch in der LiT.School schärfte die hier skizzierten Forschungsdesigns und bestätigte – trotz Unterschiedlichkeit der Vorhaben – die zentrale Rolle sozialwissenschaftlicher Methoden bei der Durchführung von SoTL. Gleichzeitig wurden Teilnehmende angeregt, fachspezifische Methoden zu reflektieren und anzuwenden bzw. bewusst auszuschließen. Die Verwendung von facheigenen Methoden senkte jedoch nicht automatisch die Schwelle, ein SoTL-Projekt umzusetzen.

Bemerkenswert ist, wie sich die facheigene Forschungshaltung überträgt. So wurde im ersten Beispiel (MINT) eher explorativ und datengetrieben gearbeitet. Im zweiten Fall wurde – inspiriert durch geisteswissenschaftliche Zugänge – Nutzen aus einer verstärkten Reflexion (z. B. von Ambiguitäten, die bei der Auswertung von Datensätzen mitunter verloren gehen) sowie Kontextualisierung der Ausgangssituation gezogen.

Die Interpretation von SoTL-Ergebnissen bedarf „a healthy scepticism, analysis of methodological rigour, and an openness to alternative perspectives and analysis“ (Hubball & Clarke, 2010, S. 9). Eine – wie durch die LiT.School angeregte – interdisziplinäre Community of Practice (Wenger & Snyder, 1998) kann in diesem Sinne dazu beitragen, dass SoTL-Vorhaben aus dem Schatten fachspezifischer Forschung treten und (kritisch) rezipiert werden.

Literatur

- El Atia, S., Ipperciel, D. & Zaiane, O. R. (2016). *Data mining and learning analytics: applications in educational research*. Hoboken: Wiley.
- Franke, K., Sekyra, A. & Vöing, N. (2021). Besondere Formate der hochschuldidaktischen Weiterbildung: Stand der Praxis inkl. Good Practice-Beispiele. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 283–298). Stuttgart: UTB.
- Freeman, E. (2020). *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham and London: Duke UP.
- Hahm, N. & Franke, K. (2020). Nachhaltigkeit durch Transfer. Beforschung der eigenen Lehre und hochschulübergreifende Lehrkooperationen. *die hochschullehre*, 6, 566–575.
- Hallet, W. (2010). Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In V. Nünning, A. Nünning & I. Bauder-Begerow (Hrsg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse* (S. 292–315). Stuttgart: Metzler.
- Hubball, H. & Clarke, A. (2010). Diverse Methodological Approaches and Considerations for SoTL in Higher Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1–11.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kordts-Freudinger, R., Braukmann, J. & Schulte, R. (2018). Scholarship of Teaching and Learning – individuell-evidenzbasiert Lehren. In B. Szczyrba & N. Schaper (Hrsg.), *Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns* (S. 215–231). Köln: TH Köln.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2016). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf
- Pace, D. (2017). *Decoding the Discipline Paradigm. Seven steps to increased student learning*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pace, D. & Middendorf, J. (2004). Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(98), 1–12.
- Samuels, E. (2017). Six Ways of Looking at Crip Time. *Disability Studies Quarterly*, 37(3).
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (1998). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 1998(78), 139–145.
- Wissenschaftsrat (2017). *Strategien für die Hochschullehre: Positionspapier* (Drs. 6190–17). Halle/Saale.

Zhang, Q. & Amundsen, C. (2015). Exploring the Experiences of Faculty-led Teams in Conducting Action Research. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1–18.

Autorinnen und Autor

Kathrin Franke, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS). Kontakt: kathrin.franke@hd-sachsen.de

Prof. Dr.-Ing. **Andreas Franze** ist Professor für Baumechanik und Baudynamik an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden. Kontakt: andreas.franze@htw-dresden.de

Gesine Wegner, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Amerikanistik der Universität Leipzig und im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 1285 „Invektivität. Konstellationen und Dynamiken der Herabsetzung“ zudem in Dresden tätig. Kontakt: gesine.wegner@tu-dresden.de

Was SoTL das Ganze?

Instrumente zur Qualitätsentwicklung: SoTL-Projekte planen, begleiten und dokumentieren

ANJA PAWELLECK, SABINE REISAS, KERRIN RIEWERTS

Zusammenfassung

Das Konzept des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) eignet sich besonders, fachdidaktische Themen an den Hochschulen zu vertiefen und gleichzeitig interdisziplinäre Brücken zu schlagen. Der Artikel artikuliert Herausforderungen und Chancen der Umsetzung von SoTL und stellt Materialien vor, die Lehrende befähigen sollen, ihre SoTL-Projekte anhand von Qualitätsstandards zu entwickeln. Zugleich sollen die Dokumente Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik als Grundlage für die Beratung von Lehrenden dienen.

Gliederung

1	Theoretischer Hintergrund	59
2	Die Chance von SoTL für die interdisziplinäre und fachspezifische Hochschuldidaktik	60
3	Herausforderungen für Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen	61
4	Instrumente zur Qualitätsentwicklung	61
	Literatur	62
	Autorinnen	63

1 Theoretischer Hintergrund

Mit dem Anliegen, die Lehre zu verbessern, schlossen sich einige Hochschulen in den USA in den 1990er-Jahren zusammen und suchten mit dem Konzept Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) nach Wegen, wie Lehrende eine forschende Haltung in Bezug auf die eigene Lehre entwickeln können. Seitdem hat sich das Konzept von SoTL nicht nur in den USA, sondern auch in Europa verbreitet.

Ungeachtet des zunehmenden Bekanntheitsgrades des Formates des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) gibt es bis heute keine einheitliche Definition (Anderson & Felten, 2020, S. 2). Es sind jedoch drei Kenngrößen bezeichnend:

1. Nach Shulman (2012, S. 151) ist SoTL eine Form von *scholarly inquiry*, indem systematische Fragen aus der eigenen Lehre heraus an das studentische Lernen gestellt werden.
2. Diese Fragen führen zu Untersuchungen, die innerhalb eines Faches mit *disziplinspezifischer Methodik* durchgeführt werden (Huber & Morreale, 2002). Eine solche Forschung kann eine empirische Methode sein, aber auch andere Formen annehmen, wie z. B. über Lehrerfahrungen zu rasonieren (Healey & Cook-Sather, 2019; Huber, 2014, S. 21).
3. Dabei sind die SoTL-Studien weniger hypothesengeleitet als vielmehr *lernenden-orientiert*, sodass das studentische Lernen im Mittelpunkt der Untersuchung steht. Ausgangspunkt sollte eine Frage sein, die aus einer erlebten Irritation in der Lehre hervorgeht (Chick, 2018, S. 31). Die Auseinandersetzung mit dem studentischen Lernen führt nach Shulman (2012) zur Professionalisierung in der Rolle des Lehrenden. So kann SoTL als systematische Überprüfung von eigenen Annahmen über Lehre eingesetzt werden (Chick, 2018, S. 18) und ist darüber hinaus geeignet, Reflexion über die eigene Lehrpraxis und Fachkultur anzuregen.

Ein Merkmal von SoTL ist die Veröffentlichung der Ergebnisse. So können diese in der Fakultät, der Hochschule oder überregional wahrgenommen und auch strategisch für eine (Weiter-)Entwicklung der Hochschullehre eingesetzt werden. SoTL bietet damit einen Anlass, die eigene Lehre systematisch zu dokumentieren, zu evaluieren und zu reflektieren, da neben den Ergebnissen eine Prozessbeschreibung oder Reflexion ein wesentlicher Bestandteil der Publikationen ist (Cook-Sather et al., 2019).

Im Vergleich zum anglo-amerikanischen Raum zählen in Europa auch kleinere Untersuchungen oder reflexive Fragestellungen mit einer Literaturrecherche sowie Veröffentlichungen auf lokaler Ebene zu SoTL (Mårtensson & Olsson, 2011).

2 Die Chance von SoTL für die interdisziplinäre und fachspezifische Hochschuldidaktik

SoTL-Studien ermöglichen den Lehrenden einen vertieften Zugang zu ihrer Lehre. Die Begleitung dieser Projekte kann für die Hochschuldidaktik eine Möglichkeit sein, sich stärker fachdidaktisch auszurichten. Die meisten hochschuldidaktischen Programme und Workshops werden bisher fachübergreifend angeboten, wobei die allgemeine Hochschuldidaktik im Vordergrund steht. Teilnehmende schätzen die Interdisziplinarität dabei als besonderes Qualitätsmerkmal und Chance, aus der eigenen Fachkultur herauszutreten und diese kritisch zu hinterfragen (Brendel, 2010, S. 15).

Neben rein interdisziplinären oder rein fachdidaktischen Ansätzen gibt es immer mehr Bestrebungen, beide Sichtweisen zu integrieren: Solche Ansätze finden sich unter anderem bei Scharlau und Keding (2016, S. 40), die von einer fachsensiblen Hochschuldidaktik sprechen. Es stellt sich die Frage, welche Rolle das Konzept des SoTL in diesem Zusammenhang spielen kann. Im Gegensatz zur fachdidaktischen

Forschung, in der die Lehre des Faches allgemein untersucht wird, gehen Lehrende in SoTL-Projekten konkreten Fragestellungen der eigenen (fachlichen) Lehre nach. Dies ist eine Möglichkeit, die verschiedenen Vorteile von fachübergreifenden und fachspezifischen hochschuldidaktischen Fragestellungen miteinander zu verknüpfen.

Die im letzten Abschnitt beschriebenen Instrumente zur Qualitätsentwicklung (Pawelleck et al., 2020) und Materialien bieten Lehrenden einen Orientierungs- und Reflexionsrahmen, um die eigene Lehrkultur und die fachspezifischen Forschungsansätze zu hinterfragen. Erkenntnisinteresse und systematische Herangehensweisen können mit den bereitgestellten Fragen im (interdisziplinären) Austausch diskutiert und analysiert werden. Die Kategorien zur Bewertung der eigenen Publikationen regen die fachübergreifende Diskussion über mögliche Standards an. Die im Folgenden beschriebenen Herausforderungen sollen durch die Materialien aufgelöst werden.

3 Herausforderungen für Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen

SoTL stellt Lehrende, die ihre eigene Lehre zum Gegenstand von Forschung machen wollen, vor die Herausforderung, im Rahmen dessen auf Forschungsmethoden aus den Sozialwissenschaften oder der Bildungsforschung zurückgreifen zu müssen, mit denen sie nicht immer vertraut sind. Das heißt, dass sie anfangs vor typischen Herausforderungen stehen, z. B. wie grenze ich meine Forschungsfrage sinnvoll ein oder welche Forschungsmethoden kann ich anwenden? Zudem können die Publikationsformate von den fachspezifischen erheblich abweichen (Healey et al., 2019). Diese Artikel sollten aus der Lehre im eigenen Fach entstehen und gleichzeitig so verfasst werden, dass sie auch für andere Fachwissenschaftler:innen relevant und verständlich sind.

An Hochschuldidaktiker:innen werden besondere Anforderungen gestellt, SoTL-Projekte zu begleiten, ohne sich immer in den Fachkontexten der Lehrenden auszukennen. Hilfreich ist die von Huber (2014) beschriebene Haltung, die im Begriff *scholar* steckt, wieder stärker zu berücksichtigen: Wir sind alle Lernende, die mit Veränderungen experimentieren und daraus wieder neue Erkenntnisse gewinnen. Das heißt, dass Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen sich gemeinsam auf den Erkenntnisweg begeben. Um diesen Prozess zu unterstützen, haben die Autorinnen die folgenden Instrumente entwickelt.

4 Instrumente zur Qualitätsentwicklung

Die Materialien umfassen sowohl einen Leitfragenkatalog als auch Qualitätsstandards in Form eines sog. Rubrics, der in tabellarischer Form Qualitätskriterien auf verschiedenen Niveaustufen beschreibt (Pawelleck et al., 2020). Je nach Erkenntnisinteresse der Lehrenden und dem gewünschten Anspruchsniveau bieten diese Instrumente

einen Orientierungsrahmen für SoTL-Prozesse. Die Materialien verstehen sich als ein Dokument, das an die jeweiligen Rahmenbindungen angepasst werden kann und zur Reflexion der eigenen Lehre anregen soll.

Die Leitfragen unterstützen Lehrende bei der systematischen Entwicklung eines SoTL-Projekts. Entlang der einzelnen Phasen des Forschungsprozesses ermöglichen sie, das Projekt zu reflektieren und Handlungsschritte einzuleiten; von der Eingrenzung des Erkenntnisinteresses über die Auswahl eines Forschungsdesigns bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse. Das Rubric bietet Kriterien zur Beurteilung von SoTL-Publikationen für Hochschuldidakter:innen. Diese umfassen die Phasen des Forschungsprozesses, formale Kriterien sowie Selbstreflexion und ethische Fragen.

Lehrende können den eigenen Schreibprozess mit dem Rubric strukturieren, sich gegenseitig Peer-Feedback geben und die Qualität der eigenen Publikation überprüfen und steigern. Die Materialien verstehen sich als „living document“, sodass die Inhalte durch die Beteiligten um fachdidaktische Fragenstellungen und Standards ergänzt werden können.

Literatur

- Anderson, P. & Felten, P. (2020, 26. März). *The Evolution of WAC and SoTL: What are Lessons and Implications for German Higher Education?* [Keynote der Konferenz SchreibenLehren]. Universität Bielefeld.
- Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(3), 129–146.
- Chick, N. (Hrsg.) (2018). *SoTL in Action. Illuminating critical moments of practice*. Sterling: Stylus.
- Cook-Sather, A., Abbot, S. & Felten, P. (2019). Legitimizing reflective writing in SoTL: „Dysfunctional illusions of rigor revisited“. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 14–27.
- Healey, M., Matthews, K. E. & Cook-Sather, A. (2019). Writing Scholarship of Teaching and Learning Articles for Peer-Reviewed Journals. *Teaching & Learning Inquiry*, 7(2), 28–50.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Huber, M. T. & Morreale, S. P. (Hrsg.). (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Washington: American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 30(1), 51–62.
- Pawelleck, A., Reisas, S. & Riewerts, K. (2020). *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) – Projekte planen, begleiten, dokumentieren. Instrumente zur Qualitätsentwicklung*. Kiel: Universität Kiel. <https://doi.org/10.21941/7jt1-7v14>

- 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 VS.
- Shulman, L. (2012). From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship of Teaching and Learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48–53.

Autorinnen

Anja Pawelleck, Dipl.-Psych., ist seit August 2016 Teamleiterin der hochschuldidaktischen Weiterbildung der Universität Zürich. Dort leitet sie unter anderem den Studiengang „CAS Hochschuldidaktik“ und das Projekt „Digitale Kompetenzen in der Lehre“. Kontakt: anja.pawelleck@wb.uzh.ch

Sabine Reisas ist Mitarbeiterin im Geschäftsbereich Qualitätsentwicklung, Referat Lehrentwicklung und leitet seit April 2021 die Abteilung Lernen und Lehren an der Universitätsbibliothek der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Kontakt: sreisas@uv.uni-kiel.de

Dr. **Kerrin Riewerts** ist seit 2012 Mitarbeiterin im Zentrum für Lehren und Lernen (ZLL) der Universität Bielefeld. Kontakt: kerrin.riewerts@uni-bielefeld.de

Fachsensible Zusammenarbeit und die (Un-)Möglichkeit fachspezifischer Differenzierung

SONJA BUCHBERGER, BARBARA LOUIS

Zusammenfassung

Dieser Beitrag präsentiert die Bestrebungen der zentraluniversitären hochschuldidaktischen Einrichtung der Universität Wien, die Fachsensibilität ihres Wirkens zu erhöhen. Je nach Angebot bedeutet dies fachliche Ausdifferenzierung oder auch eine bewusste Entscheidung für fachübergreifende Ansätze. Auf die Präsentation unterschiedlicher Beispiele folgen Schlussfolgerungen und Empfehlungen für andere Hochschuldidaktikzentren. Es zeigt sich dabei, dass fachsensibles Vorgehen voraussetzungsvoll ist, jedoch ein Zusammenspiel aus allgemeinen als auch fachbezogenen Zugangsweisen zentral für die individuelle Lehrkompetenzentwicklung ist. Die Beschäftigung mit Fachbezogenheit führt die Autorinnen schließlich zur fachlichen Verortung der Hochschuldidaktik selbst. Sie plädieren für ein breites und transdisziplinäres Verständnis von Hochschuldidaktik, um Fachsensibilität möglichst gerecht zu werden.

Gliederung

1	Einführung	65
2	Fachsensibilität in unterschiedlichen hochschuldidaktischen Angeboten ...	66
2.1	Materialsammlung im Online-Portal	69
2.2	Einführungsworkshops für Erstlehrende	69
2.3	Weiterführendes Workshopprogramm	69
2.4	Zertifikatskurs für erfahrene Lehrende	70
3	Reflexionen und Empfehlungen	70
	Literatur	71
	Autorinnen	72

1 Einführung

An der Universität Wien waren die hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote lange primär generisch konzipiert. In den vergangenen Jahren wurden sie schrittweise fachsensibler umgestaltet, was auch dem Wunsch vieler Lehrender nach einer stärkeren Verknüpfung von hochschuldidaktischer und fachdidaktischer Expertise

entspricht. Erleichtert wurde dieser Prozess durch eine zunehmende Institutionalisierung von Fachdidaktiken, etwa durch die Schaffung einschlägiger Einrichtungen und Professuren.

Dieses Beispiel der Hochschuldidaktik an einer großen Volluniversität mit einer Reihe von etablierten Fachdidaktiken veranschaulicht, welche Formen das „Zusammenwachsen“ (Wildt, 2012) von fachbezogenen und fachübergreifenden Zugängen annehmen kann.

In der Umsetzung war es uns als allgemeine Hochschuldidaktiker:innen dabei nicht nur wichtig, die Expertise der Fachvertreter:innen zu erschließen, sondern auch zentrale Punkte im Selbstverständnis der Fachdidaktiken mit zu berücksichtigen, nämlich die Bedeutung des Gegenstandes eines Faches, die Auffassung von Lehre als situierte Praxis und den kompetenten Umgang mit Fachwissen (z. B. Bank, 2016; Kreber, 2009; Schön & Vollmer, 2011).

Wir standen vor der Frage, wie fachsensibles Vorgehen einer zentraluniversitären Einrichtung aussehen kann – und was wir in puncto Fachbezogenheit leisten bzw. wie viel Transferleistung in die Fächer Teilnehmende selbst übernehmen können.

2 Fachsensibilität in unterschiedlichen hochschuldidaktischen Angeboten

Die fachsensible Umgestaltung der hochschuldidaktischen Qualifizierungsangebote erfolgte schrittweise, wobei uns die o. a. Überlegungen zu unterschiedlichen Entscheidungen führten: Bei manchen Workshops setzten wir auf fachliche Ausdifferenzierung – insbesondere bei den Einführungskursen für Erstlehrende. Da sie ihre erste Auseinandersetzung mit Lehre und Aneignung der Grundlagen oft als äußerst herausfordernd erleben, hilft ein vertrauter disziplinärer Kontext, geläufige epistemologische Strukturen und Praktiken und ein Sich-Bewegen in fachlichen Denkmustern (Kreber, 2009; Poole, 2009). Erstlehrende kennen die Fachkultur bereits aus ihrer Studienzeit und teilen meist implizite Annahmen und Überzeugungen über Lehre, die in ihrer Disziplin typisch sind. Im Zertifikatskurs für erfahrene Lehrende ab der Post-doc-Phase gingen wir einen anderen Weg und folgten primär einem fachübergreifenden Zugang, im Zuge dessen diese oft impliziten Annahmen infrage gestellt und expliziert werden. Weitere Angebote finden sich in der Mitte des Kontinuums zwischen fachübergreifend und fachspezifisch (Abb. 1). Das betrifft eine hochschuldidaktische Online-Materialsammlung, eine weiterführende Workshopreihe und kollegiale Lehrbesuche. Bei allen dreien können Lehrende zwischen fachbezogenen und generischen Angeboten wählen.

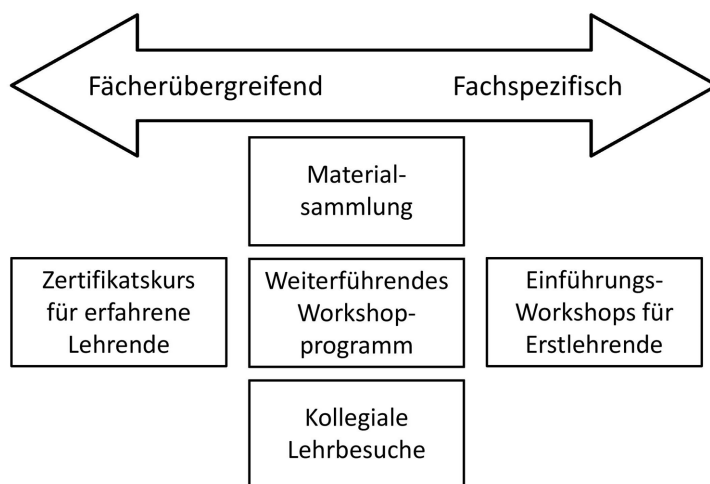


Abbildung 1: Schematischer Überblick der hochschuldidaktischen Angebote nach fachlicher Ausdifferenzierung (eigene Abbildung)

Dieser Beitrag beschreibt zunächst die einzelnen Angebote und analysiert den Mehrwert von unterschiedlichen fachsensiblen Vorgehensweisen. Weitere Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Übersicht über Mehrwert und Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen hochschuldidaktischer Angebote

Hochschuldidaktische Angebote	Mehrwert von Fachsensibilität	Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen
Materialiensammlung im Online-Portal <i>(Infopool besser lehren)</i> <i>Zusammenarbeit mit Fachbereichen & Fachdidaktiken (Fokusgruppen, Feedback, Videoproduktion mit Lehrenden)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Relevanz der Materialien für die Zielgruppen gewährleisten • Möglichkeit der Bezugnahme auf bestehende typische Problemlagen in konkreten Lehrsituationen und Erarbeitung von Lösungsansätzen • Gegenseitige Annäherung 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über fachrelevante Themen und Zugänge • Gute Kommunikation mit den Fachbereichen • Sprache
Einführungs-Workshops für Erstlehrende <i>(Basisqualifizierung)</i> <i>Ausdifferenzierung nach Fachclustern</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg in die universitäre Lehre im vertrauten Umfeld • Unterstützer Praxistransfer in die konkrete eigene Lehre • Interdisziplinäres Innovationspotenzial innerhalb der Cluster • Vernetzungsmöglichkeit von Nachwuchslehrenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmende wählen selbst fachspezifisches Angebot • Mögliche Konflikte um Ownership • Finden geeigneter Kursleitungen (Kombination fachliche Spezialisierung, Hochschuldidaktik [HD], organisationales Wissen) • Befürchtungen bzgl. Verringerung des Auftragsvolumen bei Kursleitungen

(Fortsetzung Tabelle 1)

Hochschuldidaktische Angebote	Mehrwert von Fachsensibilität	Voraussetzungen, Gelingensbedingungen und Herausforderungen
Weiterführendes Workshop-programm (Teaching Competence) <i>Kombination aus allgemeinen und fach(cluster)spezifischen Kursen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlfreiheit zw. allgemeinen und spezifischen Kursen • Interdisziplinarität der HD wird erlebbar • Universitäts-interne Expertise Lehrenden durch Kurse zugänglich machen: (1) Fachdidaktiken, (2) erfahrene Lehrende • Vernetzungsmöglichkeiten zw. Personen, die in ähnlichen Bereichen lehren – aber in unterschiedlichen Fakultäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Fächerübergreifende Kurse – fachsensibel umgesetzt: • Finden geeigneter Kursleitungen • Berücksichtigung der Fachheterogenität der TN • Fachspezifische Kurse: • Fachspezifische Bedarfe ermitteln • Finden geeigneter Kursleitungen (unterschiedl. Profile); mögl. Zweifel an eigenen HD-Kompetenzen der Fachvertreter*innen • Erweiterung des Rahmens von Fachdidaktiken zu Bereichsdiaktiken, damit für mehr Fachbereiche relevant • Erarbeitung des Hochschulbezugs von primär schulbezogenen Fachdidaktiken • Tlw. mangelnde Anschlussfähigkeit der Fachdidaktiker*innen und didaktischen „Early Adopters“ innerhalb ihrer eigenen Fachbereiche
Zertifikatskurs für erfahrene Lehrende (Teaching Competence Plus, 15 ECTS-Credits) <i>Fachheterogene Zusammensetzung, Zugang Scholarship of Teaching and Learning und Decoding the Disciplines</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Längere Dauer fördert informellen Austausch und Freundschaften über Fachgrenzen hinweg • Decoding the Disciplines: Reflexion und klare Benennung fachspezifischer Denk- und Arbeitsweisen durch den Dialog mit fachfernen Personen 	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz für fachheterogenen Austausch fördern • Lehrprojekte/Lehrportfolio: Wissenschafts- und Forschungsverständnis müssen thematisiert werden • Wie viel interdisziplinäre Offenheit verlangen wir von den Teilnehmenden in verbindlich zu besuchenden Seminaren?
Kollegiale Lehrbesuche Wahlfreiheit zw. fachnahen & fachfernen Hospitationen	<ul style="list-style-type: none"> • Innovationspotenzial durch Herausforderung der Fachheterogenität • Ermöglicht Vielfalt an Beobachtungsschwerpunkten • Weniger Konkurrenz-Befürchtungen bei fachfernen Lehrbesuchen; niederschwelliger Einstieg in die Praxis von Peer-Hospitationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zu fachfernen Lehrbesuchen

2.1 Materialsammlung im Online-Portal

Der Infopool *besser lehren*¹ wird in Zusammenarbeit mit Fachbereichen und Fachdidaktiken erarbeitet. Er enthält generische und fachspezifische Texteinträge und Videos, die Lehrende niederschwellig unterstützen sollen und zusätzlich als Begleitmaterialien für hochschuldidaktische Workshops gedacht sind. Diese dienen als verbindende Elemente, die unterschiedliche Angebote verschränken und zu einer größeren Kohärenz des Gesamtprogramms führen. Daher erscheint es wichtig, dass diese Materialien von den Fachbereichen als relevant angesehen werden und Akzeptanz finden. Diese Zusammenarbeit nimmt dabei unterschiedliche Formen an und reicht vom Austausch mit Fachvertreterinnen und -vertretern zur begründeten Auswahl von Inhalten (Schön & Vollmer, 2011) über Literaturrecherche, die teilweise durch Fachvertreter:innen erfolgt, bis hin zu Feedbackschleifen oder Fokusgruppendifkussionen auf Text- und Videorentwürfe. Sowohl in der Text- als auch in der Videoproduktion eröffnen sich wechselseitige Lernprozesse und für andere Fachbereiche relevante Themen. Diese Prozesse, obwohl zeit- und arbeitsintensiv, können die gegenseitige Annäherung erleichtern (siehe Tab. 1).

2.2 Einföhrungswrkshops für Erstlehrende

Bei den Einföhrungswrkshops für Erstlehrende (Basisqualifizierung)² wurde Fachsensibilität in Form von Ausdifferenzierung nach Fachclustern umgesetzt. Damit reagierten wir auf Rückmeldungen aus den Fachbereichen, die mit der Passgenauigkeit des vormaligen generischen Angebots für ihren spezifischen Lehrkontext unzufrieden waren. Da Erstlehrende hauptsächlich in disziplinspezifischen Einföhrungslehreveranstaltungen eingesetzt werden, erleichtert es ihren Einstieg, wenn sie in den Workshops auf bekannte epistemologische Strukturen (Kreber, 2009), Inhalte, Lehrszenarien und -methoden treffen und somit die Transfermöglichkeiten in die eigene Praxis offensichtlicher sind als in einem generischen Programm, was sich positiv auf die Akzeptanz des Angebots auswirkt. Die Wahlmöglichkeit aus den clusterspezifischen Workshops erhöht die Akzeptanz ebenfalls (für mehr Gelingensbedingungen und Herausforderungen siehe Tab. 1).

2.3 Weiterführendes Workshopprogramm

Die weiterführende Workshopreihe Teaching Competence umfasst allgemeine und fachspezifische Kurse. Wir nutzen dabei u. a. die umfangreiche universitätsinterne Expertise, die wir durch fachbezogene Kurse anderen Lehrenden zugänglich machen können. Durch die Einbindung von Fachdidaktikerinnen und -didaktikern und besonders engagierten Lehrenden in die Leitung von Kursen erweiterte sich das Profil und Rollenverständnis der Workshopleitungen im Programm. Neben Personen mit sehr breiter hochschuldidaktischer Expertise, Trainings- und Beratungstätigkeit gibt es seit einigen Jahren Lehrende als Kursleiter:innen, die sich eher als erfahrene Peers sehen und die durch ihren Workshop ein Forum für Austausch zur Verfügung stellen.

1 Abgerufen am 23. August 2021 von infopool.univie.ac.at

2 Abgerufen am 23. August 2021 von <https://ctl.univie.ac.at/basisqualifizierung>

2.4 Zertifikatskurs für erfahrene Lehrende

Der Zertifikatskurs Teaching Competence Plus für Personen ab der Postdoc-Phase (15 ECTS-Credits) setzt in seiner Ausrichtung auf fachübergreifenden Austausch einer heterogenen Gruppe. Über zwei Semester eignen sich die Teilnehmenden didaktische Kompetenzen an und lernen einander näher kennen; so können Vertrauensbeziehungen entstehen, die eine Basis für fachheterogene kollegiale Lehrbesuche schaffen. Methodisch kommt an unterschiedlichen Stellen interne Differenzierung zum Einsatz, wobei die Teilnehmenden mit hohem Fachbezug arbeiten. Ein wichtiges Element ist hier die Reflexion und das Benennen von fachlichen Denk- und Arbeitsweisen, die gerade der Dialog mit fachfernen Personen fördern kann (Pace & Middendorf, 2004). Alle Teilnehmenden wählen für ihr Lehrprojekt eine Lehrveranstaltung und beforschen sie im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning, um sie didaktisch weiterzuentwickeln. Dabei führt das Forschungsverständnis der Teilnehmenden immer wieder zu herausfordernden Fragen – innerhalb der Gruppe, aber auch in Bezug auf unsere eigene fachliche Verortung als Hochschuldidaktik. Ist es beispielsweise vorstellbar, dass es nicht-empirische Lehrprojekte gibt, wenn das der Herkunftsfachrichtung einer teilnehmenden Person eher entspricht?

3 Reflexionen und Empfehlungen

Gleich, ob Fachsensibilität Ausdifferenzierung oder eine fachsensible Gestaltung eines generischen Angebots meint, sie ist voraussetzungsreich. Dies betrifft erstens die erforderlichen Kompetenzen auf Seiten der Hochschuldidaktiker:innen. Es ist z. B. keine Selbstverständlichkeit, dass Kursleitungen in einem fachheterogen besuchten Workshop zu Constructive Alignment sinnvolle Lehr-/Lernziele aus dem Zivilrecht, der Quantenoptik und der Theologie nennen können, um die unterschiedlichen Lehrenden anzusprechen. Zweitens gibt es Voraussetzungen im Bereich der personellen und zeitlichen Ressourcen – gerade, wenn Vertrauensbildung und wechselseitiges Zutrauen über konkrete Interaktionserfahrungen mit Fachbereichen entstehen (Wildt, 2011; Wildt, 2012).

Fachsensibilität ist u. E. unumgänglich für zentraluniversitäre hochschuldidaktische Einrichtungen, um Akzeptanzproblemen zu begegnen. Ausgehend von Forderungen der Bildungsreformbewegung der 1970er und 1980er Jahre halten wir es für wesentlich, (fachlich positionierte) Lehrende in ihrem „Impuls des Infragestellens, Modifizierens, Genauerwissenwollens“ und in ihrer „pragmatischen Skepsis“ (Alt-richter & Posch, 2007, S. 320) ernst zu nehmen, auch wenn sie ihre Vorbehalte nicht gänzlich benennen bzw. begründen können.

Sowohl die allgemeine als auch die fachbezogene Hochschuldidaktik sind für die individuelle Lehrkompetenzentwicklung zentral. Unserer Erfahrung nach wechseln Lehrende zwischen diesen beiden Ausrichtungen, wobei wir bei Erstlehrenden eine Tendenz zur Fachnähe beobachten, d. h. ihre erste Auseinandersetzung mit Lehre und die Aneignung der Grundlagen finden in dem disziplinären Kontext statt, der

ihnen bereits aus dem Studium bekannt ist und in dem sie sich tendenziell wohler fühlen. Sie bewegen sich in den vertrauten epistemologischen Strukturen, kennen die Disziplin- bzw. Institutskultur und teilen disziplinäre Annahmen und Überzeugungen über Lehre. Dadurch vermindert sich unserer Erfahrung nach die Skepsis gegenüber hochschuldidaktischen Workshops; die Akzeptanz unserer Angebote in den Fachbereichen erhöht sich. Ein für die Weiterentwicklung der Lehrpersönlichkeiten wesentliches Infragestellen und Explizieren dieser disziplinären Annahmen passiert oft später über den Austausch mit fachfremden Personen, z. B. im Kontext interdisziplinär besetzter Workshops oder durch fachferne Lehrbesuche. Hochschuldidaktischen Einrichtungen empfehlen wir, die Teilnehmer:innen selbst entscheiden zu lassen, wann sie primär fachspezifische oder fachunabhängige Elemente benötigen.

Eine stärkere Berücksichtigung der Fachbereiche der Lehrenden wirft Fragen der fachlichen Verortung der Hochschuldidaktik selbst auf. Unserer Erfahrung nach erweisen sich einige fachliche Zugänge innerhalb der Hochschuldidaktik als unterschiedlich anschlussfähig bei Lehrenden diverser Fachbereiche. Für Kursangebote birgt dies viel Potenzial zur bewussten Berücksichtigung einer Vielfalt an fachlich geprägten Zugängen.

Wir beenden unseren Beitrag mit einem Plädoyer für ein breites und transdisziplinäres Verständnis von Hochschuldidaktik. Dies betrifft neben der Auswahl der Kursleitungen auch den Grundsatz, Lehrende im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* ebenfalls in gewissem Sinn als der Hochschuldidaktik zugehörig zu verstehen. Der Wettbewerb um Professuren und Ressourcen begünstigt enge Grenzbeziehungen von Hochschuldidaktik als Disziplin; für die konkrete didaktische Arbeit mit Lehrenden halten wir es jedoch für zentral, die Grenzen von Hochschuldidaktik weit zu fassen, um Lehrende als denkende, forschende und innovative Gegenüber ernst zu nehmen und Fachsensibilität zu ermöglichen.

Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bank, V. (2016). Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – ein unmögliches Verhältnis? Zum intensionalen Begriff der Didaktik. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 113–127). Opladen: Barbara Budrich.
- Kreber, C. (Hrsg.) (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge.
- Pace, D. & Middendorf, J. (Hrsg.) (2004). *Decoding the Disciplines: Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking. New Directions for Teaching and Learning*, 2004(98), 1–12.
- Poole, G. (2009). Academic Disciplines: Homes or Barricades? In K. Kreber (Hrsg.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries* (S. 50–57). New York und London: Routledge.

- Schön, L.-H. & Vollmer, T. (2011). Der Fachdidaktiker muss fachübergreifend denken: Gespräch mit Lutz-Helmut Schön. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2011(4), 22–24.
- Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 19–34). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wildt, J. (2012). Auf gemeinsamem Weg? Perspektiven der Zusammenarbeit fachbezogener und fachübergreifender Hochschuldidaktik. In: J. Brockmann, D. J.-H. Dietrich & A. Pilniok (Hrsg.), *Methoden des Lernens in der Rechtswissenschaft: Forschungsorientiert, problembasiert und fallbezogen* (S. 39–57). Baden-Baden: Nomos.

Autorinnen

Dr. **Sonja Buchberger** leitet den Bereich hochschuldidaktische Qualifizierung am Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien. Kontakt: sonja.buchberger@univie.ac.at

Barbara Louis, Ph.D., befasst sich mit hochschuldidaktischer Qualifizierung an der Universität Wien. Sie leitet das Programm „In die universitäre Lehre starten – Basisqualifizierung für Einsteiger*innen“ und das Online-Portal „Infopool besser lehren“. Kontakt: barbara.louis@univie.ac.at

Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Gelingsbedingungen für die Kooperation von Fachlehrenden und Hochschuldidaktiker:innen am Beispiel der fachlichen Schreibkompetenzförderung in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang

ANNE NADOLNY, MONIKA STÖHR, JAN WEISBERG

Zusammenfassung

An vielen deutschen Hochschulen sind hochschuldidaktische Einrichtungen entstanden, die Lehrende bei der Lösung von Lehr-/Lernproblemen unterstützen. Die dadurch initiierten Lehrentwicklungsprojekte führen in vielen Fällen zur Entstehung meist kleiner Arbeitsgruppen, in denen Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen zusammenarbeiten. Für eine konstruktive Kooperation der Beteiligten – aber auch für die Akzeptanz der Arbeitsgruppe innerhalb der Fakultät – ist aus Sicht der Autor:innen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe entscheidend. Sie steht für eine Haltung der gegenseitigen Wertschätzung über Professions- und Statusgrenzen hinweg. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Frage, unter welchen Bedingungen die Kooperation in multiprofessionellen, statusübergreifenden Arbeitsgruppen gelingen kann. Ziel ist es, aus den eigenen Praxiserfahrungen heraus Gelingsbedingungen zu benennen und dadurch zum Explizieren und Reflektieren wesentlicher Aspekte der Zusammenarbeit in Hochschulen anzuregen. Damit versteht sich dieser Beitrag als exploratives „Think Piece“ und als Diskussionsimpuls. Die hier vorgestellten Bedingungen wurden in einem iterativen Erkenntnisprozess expliziert, kategorisiert und validiert. Als Ergebnis wird eine Aufstellung von Fähigkeiten und Bereitschaften präsentiert, die aus Sicht der Autor:innen für das Gelingen von Kooperationen notwendig erscheinen.

Gliederung

1	Zusammenarbeit in einem Lehrentwicklungsprojekt	74
2	Arbeitsschritte zur Kategorisierung	75
3	Gelingsbedingungen für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe	76
4	Zusammenfassung und Ausblick	76
	Literatur	77
	Autorinnen und Autor	78

1 Zusammenarbeit in einem Lehrentwicklungsprojekt

In dem hier zugrunde liegenden Lehrentwicklungsprojekt geht es um die Förderung der fachlichen Schreibkompetenz in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang der Hochschule Hannover. Anlass waren die zunehmend heterogenen Kompetenzprofile der Studierenden, die sich beispielsweise beim Verfassen von Laborberichten, einer zentralen Anforderung im Studiengang, zeigen. 2016 hat die Professorin Anne Nadolny deshalb als Fachlehrende den Hochschulschreibdidaktiker Jan Weisberg in die Lehre eingebunden. Er hat im engen Austausch mit der Fachlehrenden und den Studierenden ein Konzept entwickelt, das die Studierenden speziell in diesem Studiengang in ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt. Begleitet wird der Prozess von der Hochschuldidaktikerin Monika Stöhr, die die beiden anderen Beteiligten bei der Umsetzung des Konzepts unterstützt (Nadolny et al., 2018; Stöhr & Nadolny, 2020).

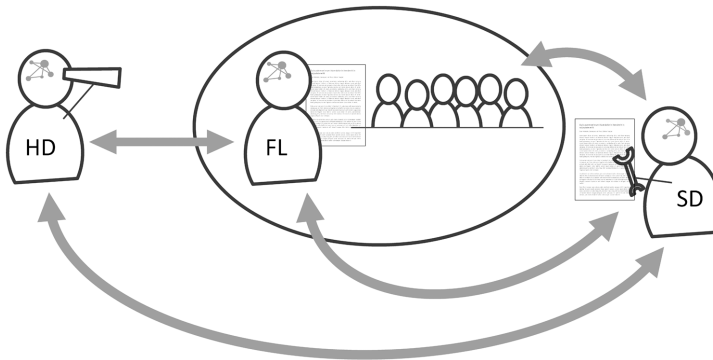


Abbildung 1: Arbeitsgruppe des Lehrentwicklungsprojektes

Anmerkung: FL = Fachlehrende, SD = Schreibdidaktiker, HD = Hochschuldidaktikerin

In diesem Lehrentwicklungsprojekt arbeiten drei *Professionen* zusammen: Die *Professorin* Anne Nadolny ist *Fachlehrende* an der Fakultät II – Maschinenbau und Bioverfahrenstechnik. Jan Weisberg und Monika Stöhr sind *wissenschaftliche Mitarbeiter:innen*, die als *Hochschulschreibdidaktiker* bzw. *Hochschuldidaktikerin* im Servicezentrum Lehre arbeiten. Es handelt sich hier demnach um eine multiprofessionelle, organisations-einheitenübergreifende Arbeitsgruppe (VBE, 2017; Kuster et al., 2011), deren Kooperation – statusbedingt – auf einer asymmetrischen sozialen Rollenbeziehung basiert (Preyer, 2012).

Grundlegend für die Zusammenarbeit ist die Idee einer gemeinsamen reflexiven Handlungspraxis, die sich an das Konzept „The Reflective Practitioner“ von Donald A. Schön (1983) anlehnt. Danach ist das Reflektieren ein zentrales Merkmal professionellen Handelns, denn durch „reflection-on-action“ lässt sich das eigene Agieren analysieren, hinterfragen und gegebenenfalls verändern. Die Autor:innen sind zu der Überzeugung gelangt, dass die regelmäßige Reflexion und Anpassung des gemeinsamen Handelns elementar für eine zielführende Zusammenarbeit unterschiedlicher

Professionen auf Augenhöhe sind. Über die Kooperation hinaus war die reflexive Handlungspraxis aber auch leitend für das Herausarbeiten der Gelingensbedingungen.

2 Arbeitsschritte zur Kategorisierung

Die in diesem Beitrag beschriebenen Gelingensbedingungen sind das Ergebnis eines fortlaufenden Prozesses, zum einen innerhalb der Arbeitsgruppe und zum anderen in der Fachcommunity. In einem ersten Arbeitsschritt reflektierten die Mitglieder der Arbeitsgruppe die für ihre Zusammenarbeit bestimmenden Faktoren. Dabei wurden sowohl die (professionsübergreifenden) Gemeinsamkeiten als auch die (professions-spezifischen) Unterschiede erkennbar. Danach wurden aus den ermittelten Aspekten in einem iterativen Analyse-, Verständigungs- und Aushandlungsprozess die für diese Arbeitsgruppe wesentlichen Gelingensbedingungen herausgearbeitet und kategorisiert.

In einem zweiten Arbeitsschritt wurden die identifizierten Bedingungen mit Kolleginnen und Kollegen aus der Fach- und Hochschuldidaktik diskutiert, ergänzt, gewichtet und rekategorisiert. Dieser Validierungsprozess erfolgte in drei unterschiedlichen Diskussionsrunden:

1. im Workshop „Lernen über Modulgrenzen hinweg – Fachliche Schreibkompetenzen in MINT-Fächern systematisch fördern“ auf dem 4. MINT-Symposium am 26.09.2019 in Nürnberg;
2. beim Treffen der SIG „Schreibdidaktik in der Hochschuldidaktik“ der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung am 25.10.2019 in Hannover;
3. im Workshop „Zusammenarbeit auf Augenhöhe – Gelingensbedingungen für die Kooperation von Fachlehrenden und Hochschuldidaktiker:innen“ auf der 49. dghd-Jahrestagung am 11.03.2020 in Berlin.

Die Einschätzungen der Kolleginnen und Kollegen und die Erfahrungen der Verfasser:innen legen nahe, dass Kooperationen in multiprofessionellen, statusübergreifenden Arbeitsgruppen nicht alltäglich sind. Sie können durch eine Vielzahl von institutions- und personenbezogenen Faktoren erschwert werden wie zum Beispiel unterschiedlichen fachkulturellen oder persönlichen Praktiken, Zielen und Bewertungskriterien. Vor diesem Hintergrund stellt sich umso mehr die Frage, unter welchen Bedingungen die Zusammenarbeit in multiprofessionellen, statusübergreifenden Arbeitsgruppen gelingen kann.

3 Gelingensbedingungen für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Im Laufe des Arbeitsprozesses ist deutlich geworden, dass insbesondere den personenbezogenen Aspekten eine wichtige Rolle für das Gelingen von Kooperationen zukommt. Aus diesem Grund umfasst die folgende explorative Aufstellung Fähigkeiten und Bereitschaften, die aus Sicht der Verfasser:innen für das Gelingen einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe notwendig sind. Kooperationen erfordern *Fähigkeiten und Bereitschaften* bezogen auf vier Kategorien:

1. Ziele

gemeinsame Ziele und Interessen finden, persönliche Ziele und Interessen abstimmen und anpassen und möglichst konkrete und erreichbare Arbeitsziele definieren, geeignete Maßnahmen ableiten

2. Kommunikation

Informationen austauschen, Handlungen abstimmen, gemeinsame Entscheidungen treffen, sich transparent und authentisch verhalten, die persönlichen Erwartungen kommunizieren, die anderen verstehen wollen

3. Verantwortung

rational handeln, Interessen, Bedürfnisse und Anforderungen realistisch einschätzen, gemeinsame Verantwortung für den Ressourcen-Einsatz, die Arbeitsprozesse und die Arbeitsergebnisse tragen, Probleme konstruktiv bearbeiten

4. Vertrauen

die eigene soziale Rolle und Expertise und die sozialen Rollen und Expertisen der anderen anerkennen und wertschätzen, Verteilung der Projektrollen aushandeln, den anderen vertrauen und Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten gewähren, ein gemeinsames Interesse an der Zusammenarbeit erhalten

Aufgrund ihrer Erfahrungen sind die Verfasser:innen davon überzeugt, dass auf Grundlage dieser Bedingungen eine auf Freiwilligkeit beruhende Zusammenarbeit auf Augenhöhe gelingen kann, die fachliche, soziale und organisatorische Grenzen überwindet.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, unter welchen Bedingungen eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe in multiprofessionellen, statusübergreifenden Arbeitsgruppen gelingen kann. Auf Grundlage eines strukturierten Arbeitsprozesses lässt sich diese Frage vorläufig folgendermaßen beantworten: Die Zusammenarbeit kann

gelingen, wenn die beteiligten Akteurinnen und Akteure gemeinsam hinreichende Bereitschaften und Fähigkeiten mitbringen, angemessene Ziele zu definieren und zu erreichen, hinreichend zu kommunizieren, gemeinsame Verantwortung zu übernehmen und einander zu vertrauen. Eine wichtige Grundlage dafür ist eine langfristig angelegt Zusammenarbeit, wie sie die Verfasser:innen selbst praktizieren.

Die Fachlehrende ist in der Zusammenarbeit ein entscheidender Faktor, denn sie ist die „Türöffnerin“ in die Fakultät. Indem sie gemeinsam mit Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern Lehrentwicklungsprojekte umsetzt, fördert sie die Akzeptanz von didaktischen Innovationen und verdeutlicht gleichzeitig die positiven Effekte einer Kooperation zwischen Fachlehre und Hochschuldidaktik. Dass dieser Ansatz mittlerweile in der Fakultät anerkannt ist, zeigt sich zum Beispiel in der curricularen Verankerung des fachwissenschaftlichen Schreibens (Nadolny et al., 2019).

Dieser Beitrag versteht sich als erster Schritt zur Reflexion und Diskussion der Gelingensbedingungen von Kooperationen in multiprofessionellen, statusübergreifenden Arbeitsgruppen. Wünschenswert wäre die Dokumentation von Fallbeispielen für vergleichende Analysen zum Zweck der induktiven Theoriebildung und als Grundlage für spezifische Fortbildungen im Hochschulbereich.

Literatur

- Kuster, J., Huber, E., Lippmann, R., Schmid, A., Schneider, E., Witschi, U. & Wüst, R. (2011). *Handbuch Projektmanagement*. Heidelberg: Springer.
- Nadolny, A., Stiller, W. P. & Weisberg, J. (2018). Versuchsberichte schreiben üben: Ein Praxisbeispiel für die modulintegrierte Förderung von literalen Fachkompetenzen in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang. In R. Graßmann (Hrsg.), *Die Schreibübung in Natur- und Ingenieurwissenschaften* (S. 115–124). Göttingen: Cuvillier.
- Nadolny, A., Stöhr, M. & Weisberg, J. (2019). Lernen über Modulgrenzen hinweg: Fachliche Schreibkompetenz in MINT-Fächern systematisch weiterentwickeln. In B. Meissner, C. Walter, B. Zinger, J. Haubner & F. Waldherr (Hrsg.), *Tagungsband zum 4. Symposium zur Hochschullehre in den MINT-Fächern* (S. 119–127). Naila: Dr. Mohr.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stöhr, M. & Nadolny, A. (2020). Selber denken und entscheiden: Eigenverantwortung durch problem- und projektorientiertes Lernen fördern. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hrsg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre: Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung* (S. 208–225). Basel: Beltz Juventa.
- VBE – Verband Bildung und Erziehung (2017). *Multiprofessionelle Teams in der Schule* [Arbeitspapier]. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Themen/Positionen/2017_11_17_Position_Multiprofessionelle-Teams.pdf

Autorinnen und Autor

Anne Nadolny ist Professorin für Umwelt- und Bioprozesstechnik an der Hochschule Hannover in Fakultät II Maschinenbau und Bioverfahrenstechnik. Interessensschwerpunkte in der Lehre sind modulintegrierte Förderung fachlicher Schreibkompetenzen sowie die Etablierung modulübergreifender, studiengangintegrierter Kompetenzentwicklung. Kontakt: anne.nadolny@hs-hannover.de

Monika Stöhr ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Hannover im Servicezentrum Lehre, Ressort Studium und Lehre mit den Arbeitsschwerpunkten hochschuldidaktische Weiterqualifizierung und hochschuldidaktische Beratung von Lehrenden. Kontakt: monika.stoehr@hs-hannover.de

Jan Weisberg ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover im Servicezentrum Lehre, Leiter der Schreibwerkstatt. Arbeitsschwerpunkte sind die Entwicklung modulintegrierter Schreibdidaktik und modulübergreifender, studiengangintegrierter Kompetenzentwicklungspfade. Kontakt: jan.weisberg@hs-hannover.de

Hacking Hochschuldidaktik

Ein Plädoyer für transdisziplinäre, transformative und kritische Denkbewegungen

URTE BÖHM, ANGELA WEISSKÖPPEL

Zusammenfassung

In Anbetracht großer gesellschaftlicher Transformationen stellt sich die Frage danach, wie Hochschuldidaktik als Mitgestalterin von Bildung darauf reagiert und sich positioniert. In dem Beitrag schlagen die Autorinnen vor, Hochschuldidaktik im Sinne transformativer, zukunftsfähiger Bildung zu „hacken“ und diese auf allen Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung durch kritische, teilhabeorientierte, transdisziplinäre und damit transformative Perspektiven herauszufordern. Im Sinne eines Scholarship of Academic Development nimmt der Beitrag kritisch-reflektierende Perspektiven ein – und ist ausdrücklich keine Handlungsanleitung für etwaige Praxisumsetzungen. Der Artikel plädiert im Sinne einer doppelten Denkbewegung für: 1. Das „Hacking“ der Hochschuldidaktik, wobei hier Referenzpunkt die eigenen hochschuldidaktischen Konzepte, Praxen und Wissensformationen sind und 2. das „Hacking“ von Lehre und Bildungskonzepten *durch* die Hochschuldidaktik. Dabei wird argumentiert, dass Transdisziplinarität in Zeiten gesellschaftlicher Umbruchsituationen als kritisches Werkzeug und als Motor für die Produktion neuen Wissens fungieren kann.

Gliederung

1	Einleitung	79
2	Transdisziplinarität und Hacking: Hochschuldidaktik als Antwort auf gesellschaftliche Transformationen	81
3	Chancen transdisziplinärer Perspektiven	82
4	Transdisziplinäre Hochschuldidaktik	84
5	Fazit und Ausblick	85
	Literatur	86
	Autorinnen	88

1 Einleitung

Es lässt sich feststellen, dass aktuelle große gesellschaftliche Transformationen wie etwa demografischer und gesellschaftlicher Wandel, Globalisierung, Digitalisierung

etc. sowie damit verbundene gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Ausschlüsse im Kontext von Rassismus, Klassismus, Sexismus und anderen Differenzverhältnissen als Effekte intersektional miteinander verwobener gesellschaftlicher Machtverhältnisse das Bildungssystem vor verschiedene Herausforderungen stellen. Damit verändern sich die Anforderungen an das Bildungssystem und Bildungsangebote müssen im Sinne von bell hooks weiterentwickelt werden: „There must exist a paradigm, a practical model for social change that includes an understanding of ways to transform consciousness that are linked to efforts to transform structures“ (hooks, 1995, S. 193). Auf diese Anforderungen muss Hochschulbildung reagieren und damit auch Hochschuldidaktik als Mitgestalterin von Hochschulentwicklung. Solbreke und Sugrue leiten von den aktuellen Transformationsprozessen ab, dass Hochschulen „educational leaders capable of leading twenty-first-century higher education as, and for, public good“ brauchen, um adäquat mit diesen Herausforderungen umgehen zu können (Solbreke & Sugrue, 2020a, S. 4). Hier sehen sie dezidiert eine wichtige Rolle für Hochschuldidaktiker:innen, deren Aufgabe „the leading of teaching and learning process in higher education as, and for, public good“ sei (Solbreke & Sugrue, 2020a, S. 6).

Doch wie können Hochschuldidaktiker:innen diese wichtige Aufgabe erfüllen? Wir schlagen vor, im Kontext transformativer, zukunftsfähiger Bildung Hochschuldidaktik zu „hacken“ und diese auf allen Ebenen der lehrbezogenen Hochschulentwicklung durch kritische, emanzipatorische, teilhabeorientierte, transdisziplinäre und damit transformative Perspektiven herauszufordern. In Weiterführung von Überlegungen zu „Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt“ (Hartmann, 2013, S. 253) in der Verbindung mit Ansätzen der Queer Studies, der machtkritischen Diversity Studies sowie transdisziplinärer Zugänge öffnen sich so neue Denkräume für die Hochschuldidaktik.

Im vorliegenden Artikel plädieren wir also für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Paradigmen und Praxen (Solbreke & Sugrue, 2020b). Hierbei geht es uns um die Öffnung von Diskursräumen und die Erweiterung hochschuldidaktischer Perspektiven. Damit schließen die Denkbewegungen des vorliegenden Artikels an den Diskurs des Scholarship of Academic Development an (Macfarlane, 2003). Der Artikel lädt zum gemeinsamen Weiter-Denken und zur kritischen Reflexion ein, ohne Anleitungen für die Praxisumsetzung zu versprechen. Wir argumentieren, dass Hochschuldidaktik transdisziplinär weiterentwickelt werden kann und sollte und Transdisziplinarität dabei helfen kann, verschiedene Perspektiven produktiv aufzulösen und Grenzen aufzuweichen. Transdisziplinarität fungiert damit gleichsam als Kritikwerkzeug innerhalb der Disziplinen – nicht zuletzt jedoch auch der Hochschuldidaktik. Dabei geht es zum einen darum, Wege zu finden, wie transdisziplinäres Lehren und Lernen gelingen kann. Zum anderen geht es um die Eröffnung wissenschaftskritischer, transdisziplinärer Perspektiven auf Hochschuldidaktik selbst und damit auch um transformative Perspektiven in der Hochschuldidaktik bzw. die Transformation der Hochschuldidaktik.

2 Transdisziplinarität und Hacking: Hochschuldidaktik als Antwort auf gesellschaftliche Transformationen

Komplexe Transformationsprozesse und Ungleichheitsverhältnisse mit ihren jeweiligen Ein- und Ausschlüssen fordern die Hochschulen und ihre Bildungsangebote, Strukturen und Organisationskulturen heraus. Hochschuldidaktik als Mitgestalterin und Akteurin von Hochschulbildung muss auf diese Herausforderungen reagieren und sich kontinuierlich weiterentwickeln, um ihren Beitrag zur zukunftsfähigen Bildung leisten zu können. Damit muss Hochschuldidaktik ein Teil von Transformationen werden und gleichzeitig transformativ wirken können. Dieser Anspruch war bereits in den Anfangsjahren der deutschen Hochschuldidaktik für den „progressiven“ Teil der damaligen Community handlungsleitend, wie Ludwig Huber es beschreibt (Brendel & Brinker, 2018, S. 28), und kann so ein Bezugspunkt für weitere Entwicklungen sein.

Um auf die aktuellen Transformationsprozesse reagieren und mehr noch, diese positiv mitgestalten zu können, genügen rein fachliche, mono-disziplinäre Perspektiven in der Regel nicht. Mit einer stark spezialisierten Herangehensweise lassen sich zwar manche Dinge besonders gut fokussieren, andere hingegen können nicht erkannt und verstanden werden (Maihofer, 2005). Die Begrenzungen, die Fächer und Fachkulturen und somit entsprechend auch Fachdidaktiken setzen, werden so auch zu Grenzen der Erkenntnis. In Anbetracht der eingangs angesprochenen komplexen sozialen, ökologischen und ökonomischen Umbruchsituationen sind solche Erkenntnisgrenzen besonders problematisch (Bogner et al., 2010; Braßler, 2020; Mittelstrass, 2007; Newell, 2001).

Vor diesem Hintergrund schlagen wir ein Hacking von Hochschuldidaktik vor. Dieses Verhältnis ist mindestens in zweierlei Hinsicht im Kontext von Transformationen relevant: Erstens geht es um das Hacking des eigenen, fachlichen und fachkulturellen Verständnisses von Hochschuldidaktik und der dazugehörigen Konzepte und Praxen. Zweitens geht es darum, wie Hochschuldidaktik Lehren, Lernen und Bildungskonzepte an Hochschulen durch eben diese hochschuldidaktischen Praxen und Wissensformationen hacken kann. In beiden Fällen geht es darum, kritisch zu hinterfragen, neu zu interpretieren und zu synthetisieren sowie grenzüberschreitend auch nicht der Hochschuldidaktik zugeordnete Diskurs- und Forschungsgebiete und beispielsweise marginalisierte Wissensformationen proaktiv einzubeziehen. Dies kann mittels des Prinzips des Hackings geschehen. Rego definiert dieses wie folgt:

To hack means, making a system (or its elements) sport functionalities that were not originally planned. In other words, by reinterpreting, rearranging, remixing and re-contextualising its elements, the hacker produces the means to achieve, what is intended. ... They [the systems] are entities with a specific purpose. The hacker can understand it deeply and re-purpose its elements towards an intended goal (Rego, 2018, S. 115–116).

Den Gedanken des Re-Interpretierens, Re-Arrangierens, Re-Mixens und Re-Kontextualisierens als Prinzip des Hacking formuliert Rego als Interaction Designer und denkt

dabei Prämissen des auf Interdisziplinarität beruhenden Konzepts des Design Thinking weiter. So passt auch der Vorgang des Hacking zu Konzepten von Transdisziplinarität, verbunden mit dem Ziel der Transformation von Wissenssystemen und Arten, die Welt zu sehen, kritisch zu re-interpretieren.

3 Chancen transdisziplinärer Perspektiven

Gehen wir davon aus, dass aktuelle komplexe Umbruchsituationen neue Antworten und die Entwicklung (sozialer) Innovationen erfordern, und folgen wir der Annahme, dass Hochschulen dafür da sind, „das Wissen und die Fähigkeiten einer Gesellschaft zu mehren, um damit aktuelle wie zukünftige Herausforderungen im technischen, sozialen und kulturellen Sinne zu meistern, und gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig zu fördern“ (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, 2013, S. 6), so erscheint der Ansatz einer teilhabeorientierten transformativen (Hochschul-)Bildung als ein wichtiges Ziel einer zukunftsfähigen Bildung in und durch gesellschaftliche Verantwortung.

Antworten auf solche komplexen Fragen lassen sich mittels Transdisziplinarität finden, denn so werden disziplinäre Engführungen aufgehoben: Während wissenschaftliche Zusammenarbeit allgemein die Bereitschaft zur Kooperation in der Wissenschaft und Interdisziplinarität in der Regel in diesem Sinne eine konkrete Zusammenarbeit auf Zeit bedeutet, ist mit Transdisziplinarität gemeint, dass Kooperation zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung führt. Dabei stellt sich Transdisziplinarität zum einen als eine Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft dar, bei der es darum geht, außerwissenschaftliche Probleme zu lösen, z. B. die schon genannten Umwelt-, Energie- und Gesundheitsprobleme. Zum anderen ist Transdisziplinarität auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip (Mittelstrass, 2007, S. 3).

Wir folgen hier mit der Fokussierung auf transformative Bildung und Hochschuldidaktik einem Verständnis von transdisziplinärer Wissensproduktionen, das Disziplinarität selbst in Frage stellt, mit dem Ziel, gesellschaftliche Transformation zu überwinden (Defila & Di Giulio, 2019; Maihofer, 2005; Thompson Klein, 2010). Hauptziel ist es, adäquate Lösungen für komplexe Probleme „of experience in real-life“ (Osborne, 2011, S. 16) zu finden. Hier zeigt sich eine konkrete Anschlussfähigkeit von Transdisziplinarität für Ansätze transformativer Bildung. Denn so entstehen weitreichendere Kompetenzen als bei Interdisziplinarität, nämlich „verschiedene Perspektiven produktiv ineinander aufzulösen, deren Grenzen durchlässig werden zu lassen“ (Maihofer, 2005, S. 199).

Fungiert Transdisziplinarität im Sinne von Hacking also als „critical device“ (Osborne, 2011, S. 16), so ist kritische Reflexivität sowohl zentrale Prämisse als auch Ergebnis transdisziplinärer Wissensformationen und es kann eine transformative

Hochschuldidaktik entstehen. Durch den direkten Einbezug nicht-universitärer Akteursgruppen in Konzeptionen von Transdisziplinarität, wie „auch schwache und randständige, die von den Entscheidungsprozessen gesellschaftlicher Gestaltung ausgeschlossen sind“ (Hayn & Hummel, 2002, S. 2), kann Potenzial zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung durch Hochschulbildung freigesetzt werden.

Bezugspunkte werden dann nicht zuletzt gelingende Kommunikations- und Übersetzungsprozesse sowie kollektive Formen der Wissensproduktion – zwischen Studierenden, Lehrenden, Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern mit gesellschaftlichen Akteursgruppen, die eine kritische Reflexivität zum festen Ausgangspunkt aller Aktivitäten einer transformativen Bildung machen.

Als zentrale Aspekte von Transdisziplinarität lassen sich die folgenden festhalten:

- die Ermöglichung der Aneignung kritischer Kompetenz und Reflexivität als integraler Bestandteil (Kahlert, 2005; Nikoleyczik et al., 2008);
- das „de-centering“ bzw. die „De-Kolonialisierung“ des akademischen Selbst und die Ermöglichung der Anerkennung verschiedener Weltansichten und Perspektiven (Davies & Devlin, 2007, S. 8);
- die Beschäftigung mit komplexen Real-Life-Problemen, sogenannten „ill-structured problems“, die inter- bzw. transdisziplinäre Zugänge zwingend erforderlich machen und zur eigenen kritisch-reflexiven Positionierung verhelfen (Nikoleyczik et al., 2008).

In Beachtung dieser Ansätze kann eine transdisziplinäre, transformative und kritische Hochschuldidaktik entstehen. Damit entstehen gleichsam große Chancen für die Entwicklung von Problemlösekompetenzen, kritischem Denken und der Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen sowie Ambiguitätstoleranz, Sensibilität für ethische Fragestellungen und disziplinäre oder sonstige Bias sowie nicht zuletzt auch für kreatives Denken, welches soziale Innovationen hervorbringen kann – also für *leading education as, and for, public good*. Hier geht es nicht zuletzt auch darum, in Bildungsarrangements zunehmend Räume für kritische Selbstreflexion zu schaffen: „Anstatt eines Expertenkults brauchen wir eine Kultur des Lernens, in der die am meisten überzeugen, die selbstkritisch (und ohne damit zu kokettieren) Fehler eingestehen und Lernfortschritte an sich selbst erkennen – auch, oder vielleicht gerade, in Politik und unter Entscheidungsträgern“ (Venro, 2014, S. 9). Ein solcher Ansatz in der Hochschuldidaktik bietet die Chance, diese als transformative Profession fortentwickeln zu können.

Dies bedeutet konsequenterweise, dass nicht nur die Inhalte, sondern auch die didaktischen Formate und Strukturen in den Bildungsorganisationen partizipatorischer und transdisziplinärer gestaltet werden müssen. Dies würde die stärkere Teilhabe marginalisierter Gruppen und Wissensformationen in Praxen und Diskursen der Hochschuldidaktik im Sinne von Transdisziplinarität sowie im Sinne einer machtkritischen Diversityorientierung einschließen. Damit kann nicht zuletzt auch dem Ziel der Öffnung der Hochschulen und der Erhöhung der Durchlässigkeit im Bil-

dungssystem und damit einer Demokratisierung von Bildung Rechnung getragen werden.

4 Transdisziplinäre Hochschuldidaktik

Wie bereits weiter oben skizziert, plädieren wir dafür, dass Hochschuldidaktik in zweierlei Richtungen deutlich stärker als bisher transdisziplinär aufgestellt werden sollte:

Erstens sollte Hochschuldidaktik innerhalb der Hochschulbildung Transdisziplinarität fördern und vorantreiben, also konkrete Angebote entwickeln, die dazu beitragen, dass Transdisziplinarität neben dem individuellen Lehr-/Lernhandeln von Studierenden und Lehrenden auch in die Curricula sowie die Organisationskulturen und -strukturen im Hochschulsystem implementiert wird. Dies würde bedeuten, Lehrende, Studierende, außerhochschulische Akteurinnen und Akteure sowie die Organisation dabei zu beraten und zu unterstützen, entsprechende Kompetenzen aufzubauen sowie Strukturen zu schaffen, sodass Transdisziplinarität als integraler Bestandteil von Hochschullehre Eingang in die Studienangebote findet.

Zweitens bedeutet dies, dass Hochschuldidaktik sich selbst hackt und aus ihren bisherigen eingeübten Praxen austritt und diese kritisch unter der Prämisse von Transdisziplinarität sowie transformativer und emanzipatorischer Bildung befragt und damit auch an ein Gründungsmoment hochschuldidaktischer Diskurse der 1970er-Jahre sowie an gesellschaftskritische Diskurse jenseits der Hochschuldidaktik anknüpft. Eine solche Perspektive adressiert das kritische Infrage-Stellen der eigenen Diskurslogiken, Aus- und Einschlüsse sowie damit verbundene Handlungspraxen und Normierungen (z. B. Festlegungen zu der Frage „Was ist gute Lehre?“, das Paradigma der Kompetenzorientierung etc.).

Drittens möchten wir hinzufügen, dass das Hacking immer auf allen drei Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung ansetzen sollte. Dies umfasst nach Brahm, Jehnert und Euler (2016) die Ebene der Individuen, also der Lehrenden und Lernenden, die Ebene Curricula ebenso wie die Ebene der Hochschule als Ganzes. Dies ist die Basis, um ganzheitlich und nachhaltig einen Wandel herbeiführen und Perspektiverweiterungen erzielen zu können. Dazu gilt es möglicherweise an einigen Stellen, auch mutiger und durchaus auch widerständiger als bisher zu sein, bestehende Diskurse und Praxen kritisch zu befragen und Gegendiskurse anzuzetteln – innerhalb der Hochschuldidaktik-Community und auch durch und gemeinsam mit Studierenden, Lehrenden und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren. Hier könnten sich im Sinne der Transdisziplinarität auch neue Kooperationen entwickeln, die neues hochschuldidaktisches Wissen zu generieren imstande sind, welches nicht zuletzt besser aktuellen Anforderungen angesichts großer Transformationen gewachsen ist. So könnten Leerstellen in der Hochschuldidaktik und auch in der Hochschulbildung selbst benannt und kritisch-reflexiv bearbeitet werden, neue transdisziplinäre und transformative Praxen entwickelt werden in kollaborativen Settings wie etwa in

Form von Reallaboren (Defila & Di Giulio, 2019). Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass derartige Prozesse von Wandel Zeit benötigen, da sie wiederholter Interaktionen bedürfen, in denen Wissen und Bedeutungen zwischen Beteiligten und Wissenssystemen bewegt und dabei transformiert werden, „like in the children’s game where one child whispers something into the ear of another child and this child then passes on what he or she has heard, and so on“ (Roxå & Mårtensson, 2020, S. 35). Hochschuldidaktiker:innen würden so gemeinsam in Kooperation mit weiteren Beteiligten aus der Gesellschaft und den Hochschulen zu Change Agents von Bildung und damit von Gesellschaft werden können.

Mit dem in diesem Beitrag grob umrissenen kritisch-(selbst-)reflexiven Programm für eine transdisziplinäre und transformative Hochschuldidaktik könnte also der Blick geschärft werden für die Zusammenhänge von gesamtgesellschaftlichen Prozessen und dem Ringen um die Qualität von Lehre sowie damit verbundenen Handlungspraktiken und Angeboten von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern. Verfolgt man diese Denkbewegungen weiter, so eröffnet sich ein Reflexions-, Praxis- und Forschungsfeld, das einen Beitrag zu einer dekonstruktivistischen Erweiterung der Hochschuldidaktik leisten kann. Mit einer solchen Perspektive könnten auch bei der Erforschung weiterer hochschuldidaktischer Erklärungsmuster wie beispielsweise des Paradigmas „Guter Lehre“ (Jorzik, 2013) neue Erkenntnisse gewonnen werden. Und es eröffnet sich darüber hinaus eine selbst-kritische, reflexive Haltung, die es Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern ermöglicht, (neue) transformative Gestaltungsspielräume innerhalb ihrer eigenen sowie gesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse und Handlungspraxen zu entwickeln. So ließen sich die Räume didaktisch-methodischer Konzeptualisierungen dynamisieren und „in Bewegung halten“ (Klingovsky, 2009, S. 205).

In diesem Sinne würden Hochschuldidaktik und Hochschuldidaktikforschung die Widersprüchlichkeiten anerkennen und forschend reflektieren, die damit zusammenhängen, dass es beim hochschuldidaktischen Handeln – wie in der Hochschulbildung insgesamt – nie ein außerhalb der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gibt.

5 Fazit und Ausblick

Mit Blick auf die Bewältigung gesellschaftlicher, komplexer Problemlagen ist neben einem fundierten professionellen Selbstverständnis in Fächern und Fachkulturen die Vorbereitung auf verschiedene Disziplinen- und Professionengrenzen überschreitende Zusammenarbeit sowie inter- und transdisziplinäre Ansätze nötig. Dabei wird argumentiert, dass Transdisziplinarität in Zeiten gesellschaftlicher Umbruchsituationen als Motor für die Produktion neuen Wissens und damit für transformative Praxen fungieren kann. Dies impliziert neben der Notwendigkeit des Hinterfragens und Hackings der Fach- und Disziplinen-Logiken innerhalb der Angebote in der Hochschulbildung ebenso das Hacking von Hochschuldidaktik mit ihren spezifischen Wis-

sensformationen, Handlungspraxen und Leerstellen und damit das Schaffen von Gegendiskursen, um auch marginalisierte Perspektiven und Positionen in die Hochschuldidaktik einspeisen zu können. Transdisziplinarität bietet so ergänzende Perspektiven auf Lehren und Lernen als Gemeinschaftsaufgabe und kann einen Beitrag nicht zuletzt auch zur Re-Formulierung von Hochschuldidaktik leisten.

Literatur

- Bogner, A., Kastenhofer, K. & Torgersen, H. (2010). Inter- und Transdisziplinarität – Zur Einleitung in eine anhaltend aktuelle Debatte. In A. Bogner, K. Kastenhofer & H. Torgersen (Hrsg.), *Inter- und Transdisziplinarität im Wandel? Neue Perspektiven auf problemorientierte Forschung und Politikberatung* (S. 7–21). Baden-Baden: Nomos.
- Brahm, T., Jehnert, T. & Euler, D. (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braßler, M. (2020). *Praxishandbuch Interdisziplinäres Lehren und Lernen. 50 Methoden für die Hochschullehre*. Weinheim: Beltz.
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 23–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Davies, M. & Devlin, M. (2007). *Interdisciplinary Higher Education: Implications for Teaching and Learning*. The University of Melbourne: Centre for the Study of Higher Education. https://www.researchgate.net/publication/255650663_Interdisciplinary_higher_education_Implications_for_teaching_and_learning
- Defila, R. & Di Giulio, A. (2019). Wie Reallabore für Herausforderungen und Expertise in der Gestaltung transdisziplinären und transformativen Forschens sensibilisieren – eine Einführung. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und transformativ forschen* (Eine Methodensammlung, Bd. 2, S. 1–30). Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, J. (2013). Bildung als kritisch-dekonstruktives Projekt – pädagogische Ansprüche und queere Einsprüche. In B. Hünersdorf & J. Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* (S. 253–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Hayn, D. & Hummel D. (2002, 09.–12. Mai). *Transdisziplinäre Forschung im Feld Gender & Environment*. Beitrag anlässlich des 28. Kongresses von Frauen in Naturwissenschaft und Technik in Kassel. <http://www.isoe.de/ftp/finut2002.pdf>
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2013). *Memorandum. Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen*. <https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2017/11/2017-05-04-Hochschulnetzwerk-Positionspapier-2017-18-TOP-6.pdf>
- hooks, b. (1995). *Killing Rage: Ending Racism*. New York: Henry Holt.

- Jorzik, B. (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre>
- Kahlert, H. (2005). Wissenschaftsentwicklung durch Inter- und Transdisziplinarität: Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung. In H. Kahlert, B. Thiessen & I. Weller (Hrsg.), *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen* (S. 23–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Bielefeld: Transcript.
- Macfarlane, B. (2003). The scholarship of academic development. *Higher Education Review*, 35(3), 111–113.
- Maihofer, A. (2005). Inter-, Trans- und Postdisziplinarität. Ein Plädoyer wider die Ernüchterung. In H. Kahlert, B. Thiessen & I. Weller (Hrsg.), *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mittelstrass, J. (2007). Methodische Transdisziplinarität. *LIFIS ONLINE*. https://leibniz-institut.de/archiv/mittelstrass_05_11_07.pdf
- Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 2001(19), 1–25.
- Nikoleyczik, K. & Schmitz, S. & Messmer, R. (2008). Interdisziplinäre und gendersensible Lehre: Inhalte, Didaktik und Technik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(2), 103–121.
- Osborne, P. (2011). From Structure to Rhizome: Transdisciplinarity in French Thought. *Radical Philosophy* 2011(165), 15–15.
- Rego, M. (2018). Hacking Education. In B. S. Bauer & D. Hensel (Hrsg.), *Designlernen. Diskurs, Praxis und Innovation in der Designlehre* (S. 111–119). München: kopaed.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2020). Critical aspects in educational development through a cultural approach. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 137, S. 23–35). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2020a). Leading higher education as, and for, public good: New beginnings. In T. D. Solbrekke & C. Sugrue (Hrsg.), *Leading higher education as and for public good. Rekindling education as praxis* (S. 3–17). London: Routledge.
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2020b). Leading higher education as and for public good: deliberative communication as praxis and method. In T. D. Solbrekke & C. Sugrue (Hrsg.), *Leading higher education as and for public good. Rekindling education as praxis* (S. 71–79). London: Routledge.
- Thompson Klein, J. (2010). A Taxonomy of Interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. Thompson Klein & C. Mitcham (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (S. 15–30). Oxford: University Press.

Venro (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung* [Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“]. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf

Autorinnen

Urte Böhm verantwortet den Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) mit besonderem Fokus auf Diversityorientierung und studentische Teilhabe, Inter- und Transdisziplinarität sowie Bildung durch Verantwortung und begleitet und berät dort seit 2011 verschiedene Entwicklungsvorhaben in diesem Kontext. Kontakt: boehm@ash-berlin.eu

Angela Weißköppel ist Leiterin des Lehrenden-Service-Centers an der Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin und berät und begleitet Lehrentwicklungsvorhaben. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsinnovation, Digitalisierung und strategische Hochschulentwicklung. Kontakt: Angela.Weisskoeppel@htw-berlin.de

Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit

Ko-Konstruktive Entwicklungsarbeit mit Studierenden: Herausforderungen, Beispiele und Erfolgsfaktoren

JANINA TOSIC, JONAS LILIENTHAL

Zusammenfassung

Ogleich strukturell verankert, ist die Beteiligung Studierender in lehrbezogenen Entwicklungsprozessen nur selten wirksam. Unter dem Begriff der Ko-Konstruktion wurden in der Wirtschaft Prinzipien formuliert, welche Nutzende und weitere Anspruchsgruppen in die Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen einbinden. Ausgehend von allgemeinen Herausforderungen werden auf Grundlage der Erfahrungen an zwei Hochschulen Erfolgsfaktoren für eine Anwendung ko-konstruktiver Prinzipien in typischen hochschuldidaktischen Handlungsfeldern herausgearbeitet.

Gliederung

1	Typische Herausforderungen bei der Einbindung Studierender	91
2	Ko-Konstruktion als neuer Ansatz zur Gestaltung von Reform- und Entwicklungsprozessen in der Lehre	92
3	Erfahrungen mit ko-konstruktiven Entwicklungsprozessen an zwei Hochschulen	92
4	Annäherung an Erfolgsfaktoren für die ko-konstruktive Lehrentwicklung ...	94
	Literatur	96
	Autorin und Autor	96

1 Typische Herausforderungen bei der Einbindung Studierender

Hochschulen sind dazu aufgefordert, ihre Studiengänge weiterzuentwickeln, um Anforderungen der Gesellschaft und Arbeitswelt aufzunehmen und dadurch auch die Studierenden mit ihren Ausgangslagen und Zielperspektiven zu integrieren. Als Mitglieder der Hochschule sind diese in den zuständigen Gremien vertreten (§ 37 Hochschulrahmengesetz, HRG) und tragen durch die Evaluation der Lehre kontinuierlich zu deren Weiterentwicklung bei (§ 6 HRG Satz 2). Als Hochschuldidaktiker:innen begegnen wir jedoch wiederkehrenden Hürden für eine wirksame Beteiligung. Zunächst muss eine ernsthafte Beteiligung Studierender vonseiten der Lehrenden ge-

wünscht sein. Dann erschweren Hierarchiekonflikte, mangelnde Zeitbudgets oder fehlende Erfahrung mit der oft komplexen Gremienarbeit die Einbindung.

Eine tiefere Auseinandersetzung mit studentischen Bedarfen ist nach wie vor eher eine Besonderheit als alltägliche Praxis. In Gremiensitzungen haben wir erlebt, dass studentische Vertreter:innen selten aktiv mitdiskutieren und -gestalten. Auch die Wirksamkeit der Evaluation ist kritisch zu sehen, denn es steht infrage, ob komplexe Phänomene wie Lehr-Lern-Prozesse durch standardisierte Fragebogenevaluation sinnvoll erfasst werden können (Kromrey, 2003, S. 244–246). Wie kann also eine wirksamere Berücksichtigung der studentischen Bedarfe in Reform- und Entwicklungsprozessen an Hochschulen erreicht werden?¹

2 Ko-Konstruktion als neuer Ansatz zur Gestaltung von Reform- und Entwicklungsprozessen in der Lehre

Privatwirtschaftliche Unternehmen sowie öffentliche Organisationen haben damit begonnen, die Trennung zwischen Nutzenden und Produzierenden in der Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen aufzuheben (Voorberg et al., 2014, S. 2). Im Paradigma der Ko-Konstruktion werden alle relevanten Gruppen, insbesondere die Endnutzer:innen, in einem transparenten Wertschöpfungsprozess kollaborativ beteiligt (Jansen & Pieters, 2017, S. 15). Dafür können verschiedene methodische Ansätze, wie etwa Design Thinking (DT), genutzt werden. Offenheit und Transparenz, Risikobereitschaft der Beteiligten, geteilte Verantwortung, Kontinuität der Beteiligung sowie organisatorische Unterstützung und sinnvolle Anreize stellen wichtige Erfolgsfaktoren dar (Jansen & Pieters, 2017; Voorberg et al., 2014, S. 4).

Hochschulen können von diesen Erfahrungen lernen und einen frischen Blick auf die Beteiligung Studierender gewinnen. In ersten ko-konstruktiven Prozessen an der Hochschule wurden eine Entwicklung des Lehr-Lernverständnisses, gestiegene Motivation sowie intensivere Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden erreicht (Bovill et al., 2011, S. 5–6). Zur Förderung dieses Ansatzes beschreiben wir auf Grundlage der Reflexion unserer hochschuldidaktischen Arbeit potenzielle Erfolgsfaktoren.

3 Erfahrungen mit ko-konstruktiven Entwicklungsprozessen an zwei Hochschulen

Die empirische Grundlage für diesen Beitrag ist die qualitative Auswertung eigener Erfahrungen, Beobachtungen und Gespräche, die mit den Daten aus verschiedenen Evaluationsinstrumenten kontrastiert wurde. Diese datengestützte, kritisch-reflexive

1 Die ebenfalls relevante Frage der Berücksichtigung der Bedarfe Lehrender in HD-Angeboten haben wir an anderer Stelle behandelt (Tosic et al., 2020).

Untersuchung der eigenen Praxis verstehen wir als Aktionsforschung (McNiff, 2013). In Tabelle 1 wird die empirische Grundlage dieses Artikels in den hochschulischen Handlungsfeldern (HF) Studiengangentwicklung (C), hochschuldidaktische (HD)-Weiterbildung (W) und Lehrveranstaltung (L) skizziert.

Tabelle 1: Ko-konstruktive Entwicklungsprozesse²

HF	Beschreibung	Teilnehmende	Dauer	Aktivitäten	Daten
C	Reform der BA-Studiengänge am FB Wirtschaft	4 Professor*innen, 2 LfBA, 1 Dekanatsassistentin, 2 Studierende, 2 HD	14 m	Überarbeitung des Kompetenzmodells, 13 Treffen, 3 WS für Lehrende und Studierende des FB, 2 Gremiensitzungen	Beobachtung, Protokolle, Feedback, Austausch HD
W.1	Ziel- und studien- denzentrierte Modulüberarbeitung	4 Professor*innen, 3 LfBA, 1 LB, 4 Studierende	1 d	DT-WS	Beobachtung, Fragebogen, Feedbackrunde
W.2	E-Teaching Fellowship	3 Durchläufe mit je 3–7 Lehrenden, DT-WS mit 2–6 Studierende	12 m	4 WS, Interviews, DT-WS, Peergroup-Treffen	Beobachtung, Fragebogen, Feedbackrunde, Gruppendiskussion, externe Evaluation
L.1	Experimentelles Lehrentwicklungsprojekt	Professor*innen, Alumna, LB, Studierende, 2 HD, DT-WS mit 4 Studierenden	24m	8 Treffen, 16 Interviews mit Studierenden, DT-WS	Evaluation, Reflexion, wiss. Artikel
L.2	Weiterentwicklung eines Moduls	1 Vizepräsident, 1 LfBA, 2 HD, 12 Studierende	4w	DT-WS	Beobachtung, Protokolle, Reflexionsdiskussion

Die Daten wurden von den Verfassenen³ intensiv in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert. Als Resultat bleiben die Erfolgsfaktoren eine Annäherung, die vertiefend diskutiert oder fundiert werden muss.

2 Neue Abkürzungen: Bachelor BA, Fachbereich FB, Lehrkraft für besondere Aufgaben LfBA, Lehrbeauftragte LB, Workshop WS, Monate m, Wochen w, Tag d

3 Ein für die dghd-Tagung geplanter Workshop zur Diskussion der Ergebnisse in der HD-Community musste leider abgesagt werden.

4 Annäherung an Erfolgsfaktoren für die ko-konstruktive Lehrentwicklung

Zur Systematisierung wurden die Erfolgsfaktoren in dem Dreieck Strategie, Struktur und Kultur aus der Organisationsentwicklung (u. a. Rowlinson, 1995) verortet.



Abbildung 1: Erfolgsfaktoren ko-konstruktiver Entwicklungsarbeit in der Lehre

Die Kulturdimension hat dabei eine Schlüsselfunktion, da hier gute Voraussetzungen der anderen Dimensionen ausgehebelt oder umgekehrt auch weniger günstige Voraussetzungen ausgeglichen werden können. Gleichzeitig ist diese Dimension schwer zu beeinflussen (Smircich, 1983). Die ersten beiden Erfolgsfaktoren der Kulturdimension bestimmen die Beziehung zwischen Statusgruppen. Lehrende zeigten in allen Formaten eine hohe *Wertschätzung der Studierendenperspektive*, da diese einen vollständigeren Blick auf das Lehrgeschehen ermöglicht. Dies wurde daran festgemacht, wie Lehrende mit von ihrer Wahrnehmung abweichenden Impulsen der Studierenden umgingen und inwiefern diese als fruchtbar erlebt und berücksichtigt wurden. Damit eng verbunden war der *konstruktive Umgang mit Hierarchieunterschieden*. Die Studierenden wurden aktiv und respektvoll in die Entwicklungsarbeit eingebunden, indem sie Aufgabenpakete wie die Ausarbeitung einer empirischen Studie oder die Verantwortung für ein Thema übernahmen und auf eine Kommunikation auf Augenhöhe geachtet wurde. Wichtig ist es, hier anzuerkennen, dass Lehrende als meist langfristige und erfahrene Mitglieder der Hochschule sowie als Prüfende eine andere Ausgangslage für die Mitarbeit haben und deshalb die Studierenden aktiv eingebunden werden sollten. Der letzte Erfolgsfaktor der Dimension Kultur ist die *Bereitschaft zur tiefgreifenden Reflexion*.

Sie beschreibt im Sinne eines double-loop learnings die verinnerlichte Bereitschaft, Prämissen und Muster, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen, tiefgründig zu hinterfragen und zu verbessern (Agyris, 2005).

In der Dimension der lehrbezogenen Strategie der Hochschulen, Fachbereiche bzw. individuell Lehrender gab es zwei Faktoren, die für das Gelingen ko-konstruktiver Arbeit wichtig waren: die *Studierendenorientierung* und die *Qualitätsentwicklung*. Eine Verankerung dieser Erfolgsfaktoren in der Strategie trägt entscheidend dazu bei, dass die für die Ko-Konstruktion erforderlichen Voraussetzungen mit den dafür notwendigen Ressourcen geschaffen werden können.

In der Dimension Struktur und Prozesse ist zunächst die *Zuweisung klarer Rollen* an die beteiligten Studierenden wichtig. Dies ermöglicht, auch mit weniger Erfahrungen in der Gremienarbeit und Lehrentwicklung konstruktive Beiträge zu leisten. Umgesetzt wurde dies durch eine Explikation der Rollen und Erläuterung der Abläufe in Workshops, transparente und partizipative Aufgabenverteilung sowie ein Erwartungs- und Verantwortlichkeitsmanagement. Diese Vorgehensweise wurde in den meisten Formaten durch finanzielle *Anreize für Studierende* ergänzt, die eine breitere Beteiligung von Studierenden sowie die Mitwirkung über einen längeren Zeitraum mit stundenmäßig höherem Umfang ermöglichten. Schließlich wurden in allen Formaten Studierende nicht nur als Beteiligte eingebunden, sondern zudem *empirische Daten* über relevante Aspekte des Lern- und Studierverhaltens erhoben. Die Studierenden wirkten als Teilnehmer:innen und Forscher:innen an der Gestaltung des Designs und Erhebung der Daten mit. Zudem konnten sie bei der Interpretation wichtige Beiträge leisten.

Wir sehen die hier beschriebenen Erfolgsfaktoren weniger als Ergebnis, sondern vielmehr als Ausgangspunkt weiterer Forschungs- und Entwicklungsprozesse. Wir möchten Studierende, Lehrende und HD dazu anregen, die Ko-Konstruktion in der Lehrentwicklung anzuwenden und das zugrunde liegende Wertesystem zu reflektieren. Häufig kommt es in der Lehre und in Lehrentwicklungsprozessen zu einer unproduktiven Konfrontation der Perspektiven Lehrende vs. Studierende. Ko-Konstruktion hingegen ist ein Konzept, das beide Perspektiven kollaborativ zusammenbringt und die Unterschiede fruchtbar macht.

Die Gestaltung einer ko-konstruktiven Lehrentwicklung ebenso wie deren Wirkung auf Indikatoren für die Qualität der Lehre ist ein sich anschließendes und relevantes Untersuchungsfeld für die HD. Wir möchten die HD-Gemeinschaft dazu ermutigen, diese Ansätze weiterzuentwickeln und sich damit auseinanderzusetzen.

Literatur

- Argyris, C. (2005). Double-loop learning in Organizations: a Theory of Action Perspective. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Hrsg.), *Great Minds in Management: the Process of Theory Development* (S. 261–279). Oxford: Oxford University Press.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Jansen, S. & Pieters, M. (2017). *The seven principles of complete co-creation*. Amsterdam: BIS Publishers.
- Kromrey, H. (2003). Qualität und Evaluation im System Hochschule. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (2. Aufl., S. 233–258). Opladen: Leske+Budrich.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and Practice* (3. Aufl.). London: Routledge.
- Rowlinson, M. (1995). Strategy, structure and culture: Cadbury Divisionalization and Merger in the 1960s. *Journal of Management Studies*, 32(2), 121–140.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339–358. <https://doi.org/10.2307/2392246>
- Tosic, J., Lilienthal, J., Sandau, S. & Mersch, A. (2020). Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik: Ansätze zur Verknüpfung von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen. In M. Merkt, A. Spiekermann, T. Brinker, A. Werner & B. Stelzer (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis* (S. 165–177). Bielefeld: wbv Media.
- Voorberg, W. H., Bekkers, V. J. J. M. & Tummers, L. G. (2014). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9), 1333–1357. <https://doi.org/10.1080/14719037.2014.930505>

Autorin und Autor

Dr. **Janina Tosic** ist LfBA an der Hochschule Ruhr West und entwickelt ihre Lehre im Rahmen eines Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre weiter. Davor war sie hochschuldidaktische Beraterin am Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster. Kontakt: janina.tosic@hs-ruhrwest.de

Dr. **Jonas Lilienthal** ist hochschuldidaktischer Berater am Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung der FH Münster. Seine Aufgaben reichen von der Begleitung von Curriculumsprozessen über die hochschuldidaktische Weiterbildung hin zur Digitalisierung in der Lehre. Kontakt: jonas.lilienthal@fh-muenster.de

„Community of tutorial Practice“

Ein Praxisbericht über innovative Hochschullehre durch studentische Partizipation an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M.

SAMUEL SINDHU, ULRIKE TIMMLER, JAN EGGERT, EVA BEIN, BETTINA KÜHN

Zusammenfassung

Dieser Praxisbericht beschreibt die Etablierung einer Community of tutorial Practice (CotP) durch studentische Partizipation im Bereich der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Grundlegende theoretische Konzepte hierfür sind der Ansatz der *Community of Practice* (Lave & Wenger, 1991), Peer Learning-Ansätze und die Fokussierung auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der zu Qualifizierenden. Dabei wird die tutorielle Lehre als Ermöglichungsfeld einer *tutoriellen Biografie* betrachtet, die mit besonderem Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung von studentischen Lehrenden einhergeht. Die Einbettung universitärer Tutorenqualifizierung in Communities of tutorial Practice bietet besondere Chancen in Bezug auf die Innovationsfähigkeit partizipativer Kollaboration zwischen Studierenden und universitären Mitarbeitenden. Im Sinne solch eines *bottom-up*-Ansatzes kann die Qualität von Hochschullehre durch qualifizierte Tutortrainer:innen verbessert werden, welche multiplikativ Tutorinnen und Tutoren trainieren.

Gliederung

1	Einleitung	98
1.1	Projektüberblick und Ausgangslage	98
1.2	Ziele	98
2	Community of tutorial Practice	99
2.1	Zeitliche Entwicklung der Community of tutorial Practice	100
2.2	Individuelle Perspektive	102
3	Fazit und Ausblick	103
	Literatur	104
	Autoren und Autorinnen	105

1 Einleitung

Kann universitäre Lehre durch studentische Partizipation innovativer gestaltet werden, um somit die Qualität nachhaltig zu verbessern? Ziel von Hochschullehre ist es, Absolvierende hervorzubringen und den akademischen Nachwuchs zu fördern. Eine gute Lehrqualität hängt nicht nur von den Hochschullehrenden selbst ab, sondern auch von der Sichtbarmachung der Bedürfnisse von Studierenden. Diese Zentrierung auf die Lernenden ist Teil des didaktischen Designs, in welchem die tutorielle Lehre eine besondere Schnittstellenfunktion einnimmt. Da studentische Tutorinnen und Tutoren sowohl die Perspektive der Studierenden als auch der Lehrenden einnehmen, können sie, im Sinne des *bottom-up-Ansatzes*, an der praktischen Ausgestaltung der Hochschullehre mitwirken.

1.1 Projektüberblick und Ausgangslage

Im Rahmen des Bund-Länderprogramms Qualitätspakt Lehre war die Goethe-Universität mit ihrem Projekt *Starker Start ins Studium* an zwei Förderphasen beteiligt¹. Seit Projektbeginn im Wintersemester 2011/2012 wurde die Qualifizierung für Tutorinnen und Tutoren in einer Vielzahl von Teilprojekten in allen Fachbereichen der Goethe-Universität ausgebaut. Das Team der Tutorenqualifizierung (TQ) verantwortet das „Frankfurter Tutorenzertifikat“ und das damit verbundene Qualifizierungsprogramm. In der ersten Förderphase umfasste dieses Zertifikat je ein Grundlagen- und Vertiefungstraining mit Themenschwerpunkten wie Rollenverständnis, Lehrplanentwicklung, Methodeneinsatz und Umgang mit Störungen. Mit Start der zweiten Förderphase Ende 2016 wurde der Fokus auf die studentische Partizipation im Bereich der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren gelegt, um eine Ausbildung auf Peer-Learning-Ebene zu entwickeln.

1.2 Ziele

Ausgehend von einem Verständnis von Lehre als Gemeinschaftsaufgabe sollte ein Raum geschaffen werden, in dem interdisziplinär voneinander gelernt werden kann, um die Tutorenarbeit zu professionalisieren. Die Tutorenqualifizierung an der Goethe-Universität basiert auf einer partizipativen Ausbildung auf Peer-Learning-Ebene und schließt damit eine aktive studentische Teilhabe an der Gestaltung und Entwicklung der Hochschullehre mit ein. Die konkrete Umsetzung sollte dabei in der Entwicklung einer praxisbezogenen Arbeitsgemeinschaft erfolgen, die sich aus Studierenden und universitären Mitarbeitenden zusammensetzt. Dazu wurden im Rahmen eines Trainings *Lernen auf Augenhöhe* motivierte Tutorinnen und Tutoren angesprochen, über eigene Bedarfe und Ziele zu reflektieren sowie sich der Arbeitsgemeinschaft der bereits agierenden Hochschulmitarbeitenden anzuschließen, um aktiv an der Entwicklung der Tutorenqualifizierung mitzuwirken. Diese neu formierte Gemeinschaft aus Hochschulangestellten und Studierenden wird im Folgenden als

¹ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL11050 und 01PL16050 gefördert.

Community of tutorial Practice (CotP) bezeichnet. Die multiplikative Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren sowie Tutortrainerinnen und -trainern kann als wichtiges Kernelement der konzeptionellen Überlegungen der CotP angesehen werden.

2 Community of tutorial Practice

Das Konzept der Community of tutorial Practice ist dem Ansatz der Community of Practice (CoP) entnommen, welches Lernen in den Kontext sozialer Beziehungen stellt. Dieser Ansatz wurde erstmals in der Monografie *Situated Learning* durch die Anthropologin Jean Lave und den Sozialforscher Étienne Wenger 1991 vorgestellt. Nach Wenger et al. (2002) handelt es sich bei CoPs um „groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis“ (S. 4). Charakteristisch für eine CoP sind folgende Bereiche: Domäne, Community und Practice. Es braucht eine klar abgegrenzte Domäne, in der eine Gemeinschaft (*Community*) mit einem hohen Grad an Interesse und Verbindlichkeit praktisch (*Practice*) tätig wird.

Dieses Konzept wird vom Team Tutorenqualifizierung der Goethe-Universität auf die tutorielle Arbeit übertragen und schließt damit an Wildt (2013) an, der erstmals den Begriff der Community of tutorial Practice (S. 46) im Sinne einer Etablierung eines Netzwerkes gebrauchte, um Ressourcen sowohl innerhalb von Hochschulen als auch hochschulübergreifend zu nutzen. Situiertes Lernen bezüglich der Tutorenarbeit findet dementsprechend im universitären Kontext sowohl während den Qualifizierungen, den tatsächlich durchgeführten Tutorien als auch in übergreifenden Vernetzungsaktivitäten statt. Für die Etablierung einer Community of tutorial Practice (CotP) an der Goethe-Universität war die Gründung eines Kernteams fundamental. Dieses bestand aus Mitarbeitenden der Hochschule im Bereich der Tutorenqualifizierung und erfahrenen studentischen Tutorinnen und Tutoren (s. o. Training „Lernen auf Augenhöhe“). Die kollaborative Arbeit (der Tutorinnen und Tutoren) an der Goethe-Universität basierte – in Anlehnung an Wenger (1998, S. 73) – auf folgenden Kernelementen einer CoP: 1. Gemeinsames Unterfangen, 2. Geteilter Werkzeug-Pool und 3. Wechselseitige Beziehungen. Das *gemeinsame Unterfangen* war dabei die Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren an der Goethe-Universität, die eigene Persönlichkeitsentwicklung als Tutortrainer:in und die Zusammenstellung eines gemeinsamen Werkzeug-Pools. Dieser beinhaltete beispielsweise Fachliteratur, mediale Produkte (analog/digital) und diverse Softwareprogramme. Eine Mitarbeiterin fungierte dabei gleichzeitig als Ausbildungsscoach und lernendes Teammitglied. In Anlehnung an die soziokulturelle Lerntheorie des russischen Psychologen Lev Vygotsky (1978) wird diese Mitarbeiterin als *more knowledgeable other* (MKO) im Rahmen des Kernteams der *Community of tutorial Practice* benannt (siehe Abb. 1.).

Die Lehr-Lernprozesse der Tutortrainer:innen wurden durch die Mitarbeiterinnen unterstützt und supervidiert. Dabei ist zu beachten, dass die größte Entwicklung bezüglich der Tutorenqualifizierung in der Nähe der MKO stattfinden soll. Nach

Vygotsky (1978, S. 86) ist die *Zone of proximal Development* die Distanz zwischen dem, was ein Lernender allein leisten kann, und dem Potenzial, was dieser Lernende mit Hilfe eines MKO erreichen kann. Eine Community of tutorial Practice fördert kollaboratives Lernen durch soziale Interaktionen und Austauschprozesse von Wissen und Fähigkeiten. Dabei können *peripher Partizipierende* (Studierende) bei individuellem Interesse zu engagierten Partizipierenden (Tutorinnen und Tutoren) bis hin zu Expertinnen und Experten (Tutortrainer:innen) entwickelt werden (Olatunde & Strydom, 2016, S. 178). Die Intensität der individuellen und kollaborativen Lehr-Lernprozesse nimmt innerhalb der CotP in Richtung Kernteam zu, das eine hohe soziale Identifikation („Wir-Gefühl“) aufweist (Tajfel & Turner, 1986). Mit Blick auf die verschiedenen Bereiche der CotP ist festzuhalten, dass deren Grenzen nicht geschlossen, sondern kommunikativ und operativ offen sind.

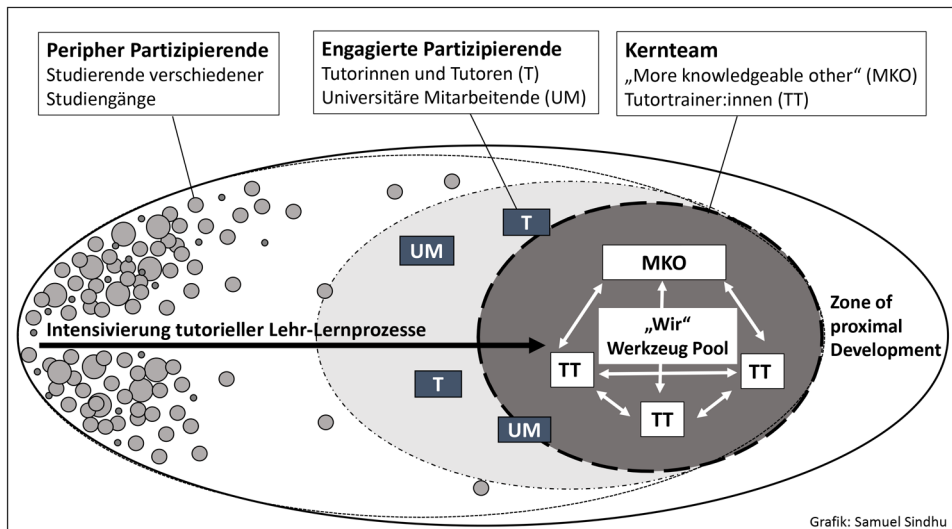


Abbildung 1: Community of tutorial Practice (CotP)

2.1 Zeitliche Entwicklung der Community of tutorial Practice

Um ein besseres Verständnis über die zeitliche Entwicklung der CotP zu bekommen, bietet sich ein Blick aus der Metaebene an. Dies kann eine nützliche Perspektive für Praktizierende (Dozierende, Mitarbeitende, tutoriell Lehrende) in der Hochschullehre sein, um ebenfalls eine CotP im eigenen universitären Kontext zu etablieren.

Die erste Phase ist gekennzeichnet durch das Vorhandensein von Potenzial im Sinne von Projektkonditionen und Personen mit verschiedenen Begabungen, die ein gemeinsames Interessensgebiet (hier tutorielle Lehre) verbindet. Darauf basierend wurde eine personelle Grundstruktur, das Team der Tutorenqualifizierung, etabliert (Phase 2). Die dritte Phase fokussierte die Aktivierung der gemeinschaftlichen Praxis. Der Wissensaufbau und der Austausch innerhalb der CotP standen hierbei im Vordergrund. Dabei wurde eine große Anzahl an „Artefakten“ hervorgebracht, die typisch

für CoPs sind (Wenger, 1998, S.125) und in die Etablierung eines Innovationspools mündeten. Darin befanden sich u. a. die Konzeption gemeinsamer Trainings, das Erstellen medialer Produkte, individuelle Beratungen und als *Meisterstück* eine *Tutor Summer School*. Bei dieser handelte es sich um eine fünftägiges Intensivtraining für rund zwanzig angehende oder bereits tätige Tutorinnen und Tutoren aus verschiedenen Fachbereichen² und Studiengängen. Leitgedanke dabei war die soziale Identifikation der tutoriell Lehrenden sowie verantwortliche Teilhabe und individuelle Entwicklung. Im Sinne von bereichsübergreifender Vernetzung wurde nicht nur auf die studentischen Tutortrainer:innen zurückgegriffen, sondern auch auf externe. Somit wurde ein weiterer Raum geschaffen, den Innovationspool zu vergrößern und wechselseitigen Support zu ermöglichen. Der Leitspruch „*Proud to be a tutor*“ wurde in der *Tutor Summer School* gelebt, wobei eine *Wir-Identität* entstand. Diese wurde unter anderem durch einen Anstecker (Button) sichtbar und damit unterstützt. Aus der internen Evaluation³ dieser *Tutor Summer School* ging hervor, dass diese von den Studierenden mit positiver Resonanz aufgenommen wurde. Hervorzuheben dabei ist, dass alle (!) Absolvierenden des erweiterten Frankfurter Tutorenzertifikats Teilnehmende der *Tutor Summer School* gewesen sind.

Die vierte Phase zeichnet sich durch eine Dezentralisierung des Austausches aus. Innerhalb des Tutorenqualifizierungs-Teams entstanden kleinere Arbeitsgruppen, die zunehmend autonom agierten. Das Kennzeichen der letzten Phase war die Transformation der Teamstruktur, die u. a. durch einen Wechsel der studentischen Mitarbeiter:innen hervorgerufen wurde. Die Gemeinschaft wird weniger zentral und es ergibt sich ein Raum für die Entstehung neuer CotPs und mögliche Multiplikation.

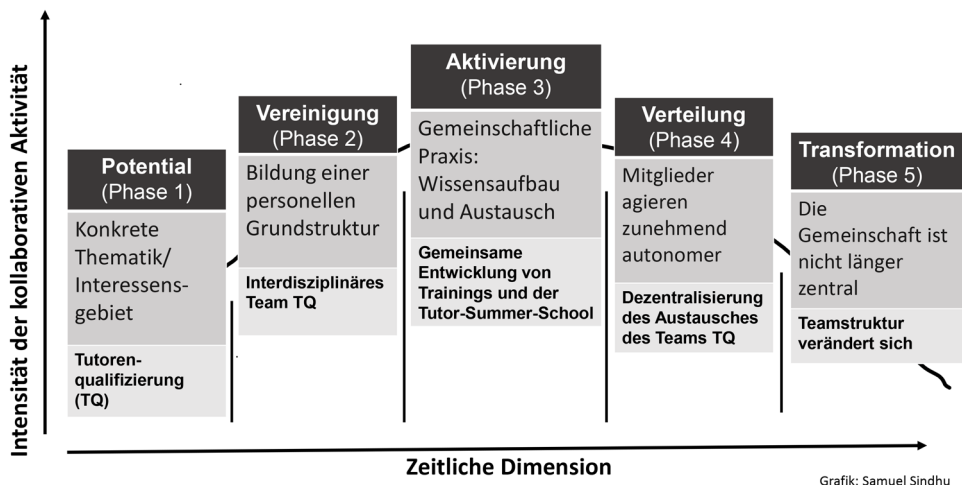


Abbildung 2: Phasen der Entwicklung in einer Community of tutorial Practice

2 Vertreten waren folgende Fachbereiche: Wirtschaftswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Informatik und Mathe-
3 matik, Sprach- und Kulturwissenschaften, Philosophie und Geschichtswissenschaften und Neuere Philologien
4 Die Ergebnisse der Evaluation können bei Interesse bei den Autorinnen und Autoren angefragt werden.

2.2 Individuelle Perspektive

In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die individuelle Qualifizierung und Entwicklung der tutoriell Lehrenden gelegt, die nur durch die Verbindung von Qualifizierung und Praxisbegleitung erfolgen kann. Diese Perspektive weist eine starke Nähe zum berufsbiografischen Bestimmungsansatz auf, der grundsätzlich postuliert, dass die Ausgestaltung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften sich insbesondere in der Praxis bzw. in deren Reflexion entwickelt (Ewert, 2008). Der berufsbiografische Ansatz bietet dabei eine „dynamische Entwicklungsperspektive“ (Terhart, 2013, S. 71), die ihre Energie aus der Etablierung einer funktionalen *Community of tutorial Practice* speist. Mit Blick auf die *tutorielle Biografie* können verschiedene Kompetenzprofile identifiziert werden. Studierende, die zum/r Tutor:in ausgebildet werden, können sich anschließend zum/r Tutorentrainer:in weiterbilden. Jedes Stadium erweitert dabei das eigene Lehrkompetenzprofil, das über die fachliche und didaktische Kompetenz hinaus die Entwicklung persönlicher Kompetenzen fördert. Hervorzuheben ist nicht nur die Relevanz fachlicher und didaktischer Kompetenzen, sondern auch persönlicher Kompetenzen, z. B. Durchhaltevermögen, Verständnis, Einfühlungsvermögen und wertschätzende Kommunikationsfähigkeit (Tab. 1).

Im Rahmen der Frankfurter Tutorenqualifizierung wurden vier Kompetenzbereiche gefördert, die für die Ausübung der Tutorenarbeit relevant sind: Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz. Diese vier Kompetenzbereiche sind dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulen (2017) entnommen. Eine Übersicht, welche exemplarischen Kompetenzen im Rahmen der *tutoriellen Biografie* entwickelt werden können, wird im Folgenden aufgezeigt (Tab. 1).

Tabelle 1: Vier Kompetenzbereiche in der Tutorenqualifizierung

	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Fachkompetenz	Methodenkompetenz
Tutorinnen und Tutoren	Selbstregulierung, Selbstwirksamkeit, Selbstreflexion	Umgang mit Störungen, wertschätzende Kommunikation, Einfühlungsvermögen	Didaktische Grundlagen, Methodeneinsatz, fachliche Kontextuierung	Präsentationstechniken, Visualisierung
Tutortrainer:innen	Rollenverständnis als Train-the-Trainer:in	Gruppendynamik, Leitung von Gruppen	Entwicklung und Durchführung von Trainings	Moderationstechniken

Fundamental dabei ist der Fokus auf Praxisorientierung, bei der theoretisches Wissen mit Reflexion von praktischer Lehrerfahrung verbunden wird. Dies unterstützt die Entwicklung stimmiger und hilfreicher „Wahrnehmungs- und Handlungsalternativen“ (Broj et al., 2019, S. 39–41). Konkret findet diese Praxis in der Tutorenqualifizierung in Frankfurt durch gegenseitige Hospitationen von tutoriell Lehrenden, Peer-Coaching, Peer-Beratung und Treffen zum Praxisaustausch statt. Nach Gotzen (2008) ist die Reflexion der eigenen tutoriellen Praxis grundlegend, um Vermittlungskompe-

tenz zu erwerben. Durch begleitendes Coaching oder Supervision können andere Blickwinkel aufgezeigt werden, die hilfreich sind, um von einer Frosch- in eine Vogelperspektive wechseln zu können.

Die individuelle Unterstützung von Studierenden in ihrer *tutoriellen Biografie* durch Kollaboration und Partizipation im Rahmen der *CotP* ist das Kernstück der Tutorenqualifizierung. Das Erwerben von neuen Fähigkeiten und Kompetenzen sowie das Einnehmen von diversen Perspektiven geschieht dabei sowohl formal als auch informell. Durch iterative Reflexionsschleifen wird *en passant* Erlerntes sichtbar gemacht und trägt zur persönlichen Entwicklung der aktiv Beteiligten bei.

Durch regelmäßige Arbeitssitzungen mit wertschätzender und offener Kommunikation, Selbstreflexion und Feedbackschleifen durch das Tutorenqualifizierungsteam wurden immer wieder gemeinsame Lern- und Arbeitsprozesse angepasst, weiterentwickelt und implementiert.

3 Fazit und Ausblick

Festzuhalten ist, dass sich die Partizipation studentischer Tutorinnen und Tutoren durch den befähigenden Ansatz der *Community of tutorial Practice* erfolgreich realisieren lässt. Dieser in hohem Maß reproduzierbare *bottom-up-approach* bietet sich an, als fester Bestandteil in der Hochschullehre etabliert zu werden. Befähigte und ausgebildete Tutorinnen und Tutoren wirken als Vorbilder für eine nächste Generation von tutoriell Lehrenden, die auf lernpsychologischen und didaktischen Methoden aufbauen können. Dabei tragen maßgeblich Faktoren wie Offenheit, Agilität und Empathie zu einer effektiven Kooperation und Kollaboration aller Beteiligten auf Augenhöhe bei. An der Goethe-Universität konnte der *CotP*-Ansatz erfolgreich realisiert werden, weil die Motivation der Lernenden zur Qualifizierung und erweiterten Kompetenzentwicklung, die Offenheit und Flexibilität der Lehrenden, bedarfsorientiert zu agieren, sowie der Gestaltungsraum innerhalb der Hochschule in Anspruch genommen werden konnten.

Die theoretisch fundierte Praxisentwicklung kann in mehrfacher Weise weiter untersucht werden: mit systemübergreifendem Blick auf Kooperationen mit Hochschulen und/oder Organisationen, im Sinne des Third Mission-Ansatzes⁴.

Eine Konzeptabstraktion mit dem Design-Based-Implementation Research (DBIR; Fishman et al., 2013) könnte als passender Ansatz genutzt werden, um die aus dem Lehrlabor gewonnenen Erkenntnisse und die Forschung in einer neuartigen Weise zu verknüpfen und reproduzierbar zu machen. DBIR ist ein kombinierter An-

4 Third Mission der Goethe-Universität: Die Goethe-Universität möchte durch den Ansatz der Third Mission das Innovationspotenzial der Universität für die Bearbeitung gesellschaftlicher Fragen besser verfügbar machen, interessante Problemstellungen für Forschung und Lehre erschließen bzw. diese in kooperativen forschungs- und lehrbasierten Aktivitäten bearbeiten. Sie bringt Partner aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft zusammen, um Neues entstehen zu lassen, und gewinnt finanzielle Unterstützung im Rahmen der privaten Hochschulförderung. Den Rahmen hierfür bilden vielfältige Kooperationen – projektweise oder dauerhaft, personen- oder institutionenbezogen, informell oder formalisiert – mit konkreten externen Partnern.

satz in den Lernwissenschaften, der darauf beruht, dass „design and testing of innovations within the crucible of classrooms and other contexts for learning“ (Fishman et al., 2013, S. 140) iterativ durchgeführt und deren Implementierungen systematisch überprüft werden.

Aufgrund des Ausfalls von Präsenzveranstaltungen an der Goethe-Universität durch die Covid-19-Pandemie ab März 2020 kam es zu einer erhöhten Digitalisierung der Tutorenqualifizierung. Im Rahmen der Community of tutorial Practice wurden zuvor bereits digitale Werbe- und Lernprodukte, Blended Learning-Angebote und Online-Beratung realisiert. Da die Präsenztreffen nicht stattfinden konnten, wurde die Arbeit der Tutorenqualifizierung umfassend digitalisiert, was diverse technische, pädagogische und didaktische Herausforderungen mit sich brachte. Mit Blick auf die CoP kann prognostiziert werden, dass der Einfluss der Digitalisierung zu einer *Community of digital tutorial Practice (CodtP)* führen kann. Eine Voraussetzung dazu ist, dass alle Mitglieder einer *CodtP* über die dafür benötigten Medienkompetenzen verfügen und die Auswirkungen genutzter Medien, die in der Kommunikation zwischen Sender und Empfänger stehen, reflektiert werden. Die Herausforderungen und innovativen Potenziale einer solchen (*CodtP*) sollten in weiteren gemeinschaftlichen Praktiken im Hochschulkontext exploriert und erforscht werden.

„Technology will not replace great teachers, but in the hands of great teachers technology can be transformational.“ – George Couros

Literatur

- Broj, F., Frey, S., Glathe, A. & Kühner-Stier, B. (2019). Professionstheoretische Zugänge. In O. Zitzelsberger, T. Trebing, G. Rößling, S. General, A. Glathe, J. Gözl & M. Sürder (Hrsg.), *Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive* (S. 35–50). Bielefeld: wbv Media.
- Ewert, F. (2008). *Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R. & Cheng, B. H. (Hrsg.) (2013). *Design-Based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars* (The 112th Yearbook, Issue 2). New York City: National Society for the Study of Education.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main, *Konzept für Third Mission an der Goethe-Universität*. Abgerufen am 07. Juni 2021 von https://www.uni-frankfurt.de/63947561/Konzept_f%C3%BCr_Third_Mission_an_der_Goethe_Universit%C3%A4t
- Gotzen, S. (2008). Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en. *Journal Hochschuldidaktik*, 19(2), 8–10.

- Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz & in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olatunde, E. & Strydom, M. (2016). Reflections on the community of Practice (CoP) in Engineering education. In S. Buckley, G. Majewski & A. Giannakopoulos (Hrsg.), *Organizational Knowledge Facilitation through Community of Practice in Emerging Markets* (S. 176–198). Hershey: IGI Global.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of Intergroup Relations* (S. 7–24). Chicago: Burnham Inc Pub.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 6, 52–58.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Brighton: Harvard Business Review Press.
- Wildt, J. (2013). Hochschuldidaktischer Blick auf Tutorenqualifizierung. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.), *Tutorienarbeit im Diskurs: Qualifizierung für die Zukunft* (S. 37–48). Münster: LIT Verlag.

Autoren und Autorinnen

Samuel Sindhu war der erste studentische Trainer, welcher im Rahmen der Tutorenqualifizierung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main ausgebildet wurde und selbst weitere Tutoren trainierte. Der Pädagoge interessiert sich für (digitale) Lehr- und Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung in sozialen Kontexten. Durch sein ehrenamtliches Engagement in der Chancen- und Bildungsstiftung *Stufen zum Erfolg* bringt er diese Thematik u. a. durch Mentoring insbesondere der jüngeren Generation näher. Kontakt: s.sindhu@stufenzumerfolg.de

Ulrike Timmler war von 2016 bis 2020 als Trainerin für die konzeptionelle und operative Umsetzung der Tutorenqualifizierung zuständig. Als Pädagogin, Trainerin und Supervisorin lag ihr die studentische Partizipation und Ausbildung am Herzen sowie die Exploration kreativer Freiräume an der Hochschule. Als Coach, Beraterin und Gestalttherapeutin ist sie selbstständig tätig. Kontakt: info@beratung-timmler.koeln

Jan Eggert war einer der ersten studentischen Trainer in der Tutorenqualifizierung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Zusammen mit Samuel Sindhu hat er

dazu beigetragen, zu Beginn der COVID-19-Pandemie ein digitales Angebot für die Tutorenqualifizierung zu schaffen. Der langjährig erfahrene Tutor ist inzwischen Alumnus und hat seinen Masterabschluss in Musikwissenschaft erworben. Sein wissenschaftliches Interesse gilt der Musiksoziologie und der Musikgeschmackforschung. Kontakt: janeggert@aol.com

Eva Bein war die erste studentische Trainerin in der Tutorenqualifizierung an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Kontakt: eva.bein@gmx.de

Bettina Kühn war als Koordinatorin der Tutorenqualifizierung von 2016 bis 2020 tätig. Kontakt: kuehn@studiumdigitale.uni-frankfurt.de

Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung

JULIA WEITZEL*, ANKE TIMMANN*, MELANIE FRANZ-ÖZDEMİR, CORNELIA GRUNERT, JÜRGEN REIMANN, ANNA-LINDA SACHSE, SARA SALZMANN, PETRA WEISS, KARIN WESSEL

Zusammenfassung

Lehrentwicklung an einer Hochschule ist eine Gemeinschaftsaufgabe, sie setzt eine dialogische Grundhaltung voraus. Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren bieten eine gute Möglichkeit, die Beteiligten zusammenzubringen, Perspektivwechsel zu ermöglichen und so unterschiedliche Erfahrungen mit Lehren und Lernen zu verbinden. Dadurch tragen diese Verfahren zu einer lernfreundlichen Lehr- und Arbeitskultur bei. Im Beitrag werden dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren an Praxisbeispielen aus unterschiedlichen Hochschulkontexten für die Hochschulentwicklung reflektiert, dabei wird auch die Rolle der Studierenden in den Blick genommen.

Gliederung⁵

1	Einleitung	108
2	Dialogisches Feedback in Lehrveranstaltungen – eine Frage der Haltung	108
3	Offenheit und Standardisierung – Welchen Freiraum bietet TAP?	110
4	TAP-Ergebnisse als Chance zur hochschulweiten Lehrentwicklung	113
5	Dialogische Feedbackverfahren zur Weiterentwicklung von Studiengängen	115
6	Fazit	116
	Literatur	117
	Autorinnen und Autor	118

* Geteilte Erstautor:innenschaft

5 Der Beitrag basiert auf einer gemeinsamen Diskurswerkstatt der digi_hd 2020; die einzelnen Impulse finden sich wie folgt wieder: Weiss & Weitzel (Kap. 2), Franz-Özdemir, Reimann & Wessel (Kap. 3), Sachse, Salzmann & Timmann (Kap. 4) und Grunert & Klein (Kap. 5). Die Verfasser:innen sind Mitglieder der AG Qualitative Evaluations- und Feedbackmethoden (AG QFEM) der dghd, die 2019 gegründet wurde.

1 Einleitung

Wenn wir Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe auffassen und Hochschulen als lernende Organisationen im Sinne kollektiver Lernprozesse in Systemen (Kluge & Schilling, 2000, S. 179) verstehen, dann sind qualitative Feedback- und Evaluationsverfahren eine gute Möglichkeit, dass Lehrende und Lernende gemeinsam zur Hochschulentwicklung beitragen.

Studierende können sich dabei als Expertinnen und Experten für ihr Lernen einbringen und Lehrende können durch das Kennenlernen der studentischen Sicht auf das Lernen ihre Lehrkompetenz weiterentwickeln. Gleichmaßen kann sich ein Perspektivwechsel bei den Studierenden einstellen, wenn sie erfahren, dass Lernverhalten sehr unterschiedlich und individuell sein kann und dementsprechende Herausforderungen in der Lehre für die Lehrenden bestehen (Frank et al., 2011). Die Hochschulgemeinschaft kann davon profitieren, indem sie sich durch die gemeinsame lösungsorientierte Reflexion über lernförderliche und -hinderliche Aspekte der Lehre und des Studiums zu einer solchen Gemeinschaft entwickelt, die eine dialogische Lehr- und Arbeitskultur lebt.

Insbesondere mit dem Teaching Analysis Poll-Verfahren⁶ (TAP) gewinnen qualitative Zwischenevaluationen in der Hochschullehre auch in Deutschland seit Anfang der 2010er-Jahre zunehmend an Bedeutung. Aktuell werden solche Verfahren überwiegend als ergänzendes Angebot zur fragebogengestützten Lehrveranstaltungsevaluation eingesetzt sowie, mit angepassten Rahmenprüfungsordnungen, auch alternativ dazu.⁷ Inzwischen liegen viele Erfahrungswerte bezüglich der Umsetzung vor, weitere Formate sind entstanden, das Einsatzgebiet hat sich erweitert. Ziel des Beitrags ist es, aus anwendungsorientierter und forschender Perspektive im Sinne eines Praxisberichts anhand von Beispielen dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung zu reflektieren und dabei auch die Rolle der Studierenden in den Blick zu nehmen.

2 Dialogisches Feedback in Lehrveranstaltungen – eine Frage der Haltung

In ihrer ursprünglichen Form sind TAP und verwandte Feedbackverfahren durch Dritte moderierte Gruppendiskussionen, zu lernförderlichen/-hinderlichen Aspekten konkreter Lehrveranstaltungen. Eine außenstehende, neutrale Person organisiert und strukturiert den Gesprächsverlauf und fokussiert die Formulierung von mehrheitsfä-

6 TAP wurde 2010 an der Universität Bielefeld als hochschuldidaktisches Angebot eingeführt, angeregt durch die positiven Erfahrungen am Center for Teaching Excellence an der University of Virginia. Inzwischen wird TAP an fast allen deutschen Hochschulen angeboten und TAP ist auch digital durchführbar (Weiss, 2019).

7 An der Leuphana Universität Lüneburg ist das qualitative Feedbackverfahren SHIFT z. B. bereits als Äquivalent zur LVE in der Verfahrensrichtlinie zur Evaluationsordnung aufgenommen (SHIFT!, 2021). Die AG QFEM stellt eine Übersicht zu Einsatzgebieten bereit (AG QFEM, 2019).

higen Verbesserungsvorschlägen, etwa in Form gemeinsamer Absprachen zwischen Lehrenden und Studierenden (siehe Kap. 3). Bei einem klassischen TAP bearbeiten die Studierenden dabei zumeist in Kleingruppen und in Abwesenheit der Lehrperson folgende Fragen: *Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten? Was erschwert Ihr Lernen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?* (Eichhorn et al., 2019; Frank et al., 2011; Frank & Kaduk, 2017; Franz-Özdemir et al., 2019).

Unabhängig davon, wie genau dialogisches Feedback methodisch umgesetzt wird, sind bei allen Beteiligten eine offene Grundhaltung und die Anerkennung ihrer jeweiligen Expertise – Studierende für ihr Lernen, Lehrende für ihre (fachliche) Lehre und Moderierende für Austauschprozesse – entscheidend, damit Veränderungen in der Lehre angestoßen sowie ein offener und fruchtbarer Austausch über Ergebnisse und Konsequenzen der Rückmeldungen gelingen kann. Eine zentrale Aufgabe der moderierenden Personen besteht aus hochschuldidaktischer Sicht darin, *Sprachrohr* für die ermittelten Gruppenergebnisse zu sein, d. h. sie möglichst unverfälscht zu bündeln und den Lehrenden gleichzeitig gut aufbereitet zur Verfügung zu stellen. Hier ist Vermittlungsfähigkeit gefordert, um z. B. im Gespräch mit Lehrenden die Ergebnisse zu erläutern und sie ggf. in eine didaktische Sprache zu übersetzen, zu konkretisieren sowie gemeinsam mit Studierenden und Lehrenden weitere Ideen zu entwickeln. Für das Verfahren ist es förderlich, zum einen die Gesprächsführung auf die Sprache und den Fachhabitus der Lehrenden wie der Studierenden einzustellen und zum anderen didaktisches Wissen und konkrete Methoden dosiert und bedarfsorientiert einzubringen, sodass Anstöße wie Freiräume für Veränderungsprozesse entstehen: Was, ob und wie etwas aufgegriffen wird, liegt bei den Lehrenden (und den Studierenden).

Durch solche Moderationen erhalten Hochschuldidaktiker:innen direkte Einblicke in den Lehralltag und es entstehen Anknüpfungspunkte für lehrbezogene Angebote und Aktivitäten, auch auf Hochschulebene (s. auch Kap. 4). Der Einsatz ausgebildeter Moderatorinnen und Moderatoren ist für Hochschulen allerdings auch eine ressourcenintensive Aufgabe und nur in begrenztem Umfang möglich. Die Überlegung liegt daher nahe, Lehrenden und Studierenden die Moderation eines dialogischen Feedbackverfahrens in Eigenverantwortung zu übertragen und sie dabei zu begleiten.⁸ Wenn dialogisches Feedback in der Personalunion Lehrende-Evaluierende durchgeführt wird und somit die moderierende Instanz fehlt, dann ist insbesondere das eigene Selbstverständnis als Lehrende gefragt. Ähnlich wie bei *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL, Huber, 2014), bei dem das Rollenverständnis explizit beinhaltet, die eigene Lehre zu beforschen, geht es auch bei einem TAP darum, besser zu verstehen, wie studentisches Lernen gelingt. Vermeintlich negative Rückmeldung ist dann ein potenzieller Lernanlass, wenn ein selbstverständlicher, offener, interessierter Umgang damit gelingt, und so die Ideen einer Lerngemeinschaft und einer positiven Fehlerkultur lebendig werden.

8 Beispielsweise kann hierfür auf das Verfahren Topp-Tipp-Talk zurückgegriffen werden. Die Studierenden bearbeiten ohne die Lehrperson in einer selbstmoderierten Gruppendiskussion zwei Fragen (Was war Topp und sollte beibehalten werden; welche Tipps möchten Sie mir mitgeben) und stellen die mehrheitsfähigen Ergebnisse als Grundlage für ein gemeinsames Gespräch vor (Weitzel, 2019).

Lernen am Modell und Erfahrungslernen in Echtsituationen durch Simulationen mit Perspektivwechsel (wie beispielsweise bei der Auswertung hochschuldidaktischer Workshops oder im Rahmen von Lehrhospitationen) helfen dabei, in diesen Modus der Zusammenarbeit zu gelangen. Lehrende erleben so die Güte eines solchen Feedbacks, die funktionierende Gruppenregulation (Einhaltung von Konventionen etc.) und die methodenimmanente Wertschätzung, als Expertin oder Experte gefragt zu sein. Dass das Feedback selbst wiederum wertschätzend gelingt, wie zentral durch die humanistische Psychologie vorangebracht, mit Empathie, Kongruenz und Aktivem Zuhören (Rogers, 1995) und selektiver Authentizität (Cohn & Terfurth, 1995), ist auch im Hochschulkontext entscheidend, wobei dieser hierbei entsprechend berücksichtigt werden muss. Da Prüfungen abgelegt, Anforderungen an akademische Lehre und fachspezifische sowie wissenschaftliche Standards wie Vorgehensweisen eingehalten werden müssen, kann studentisches Feedback nicht (vollständig) unkommentiert bleiben. Vielmehr ist es die Aufgabe der Lehrenden, im Bedarfsfall differenzierte Rückmeldungen zu Anforderungsprofilen zu geben, Wünsche mit Rahmenbedingungen abzugleichen, erwartbare Verantwortlichkeit⁹ zu kommunizieren und so zu Transparenz und Verständnis beizutragen.

3 Offenheit und Standardisierung – Welchen Freiraum bietet TAP?

TAP baut prinzipiell auf einem strukturierten, schrittweisen Vorgehen auf. Dennoch bietet es einen großen gestalterischen Freiraum, der auf den ersten Blick bei diesem niedrigschwelligen Angebot oft nicht vermutet wird (Franz-Özdemir et al., 2019). Die verschiedenen Schritte, angefangen von der *Vorabklärung*, der Gestaltung der *TAP-Fragen* über die Formen der *Moderation* bis hin zum Umgang mit den *Ergebnissen* können von sehr offen bis hin zu sehr standardisiert ausgestaltet werden, was jeweils unterschiedliche Möglichkeiten eröffnet, aber ggf. auch (unerwünschte) Konsequenzen für die Durchführung des TAP und seine Ergebnisse nach sich ziehen kann (s. Abb. 1).

In den *Vorabklärungen* für die Durchführung eines TAP zwischen Lehrenden und TAP-Moderation muss entschieden werden, ob und in welchem Maß den *Themen* der aktuellen Lerngruppe offen begegnet wird oder ob vorab bestimmte Themen einfließen sollen. Hier ist es wichtig, dass sich Lehrende die Themenwahl und damit die Zielsetzung von TAP bewusst machen und diese den Studierenden gegenüber kommunizieren.

⁹ Lehrende (Expertise, Planung, Interesse, Begründung, Begleitung, Evaluation des Vorgehens), Studierende (selbstgesteuerter Wissens- und Kompetenzerwerb, Metakognition, Motivation); Pfäffli (2015).

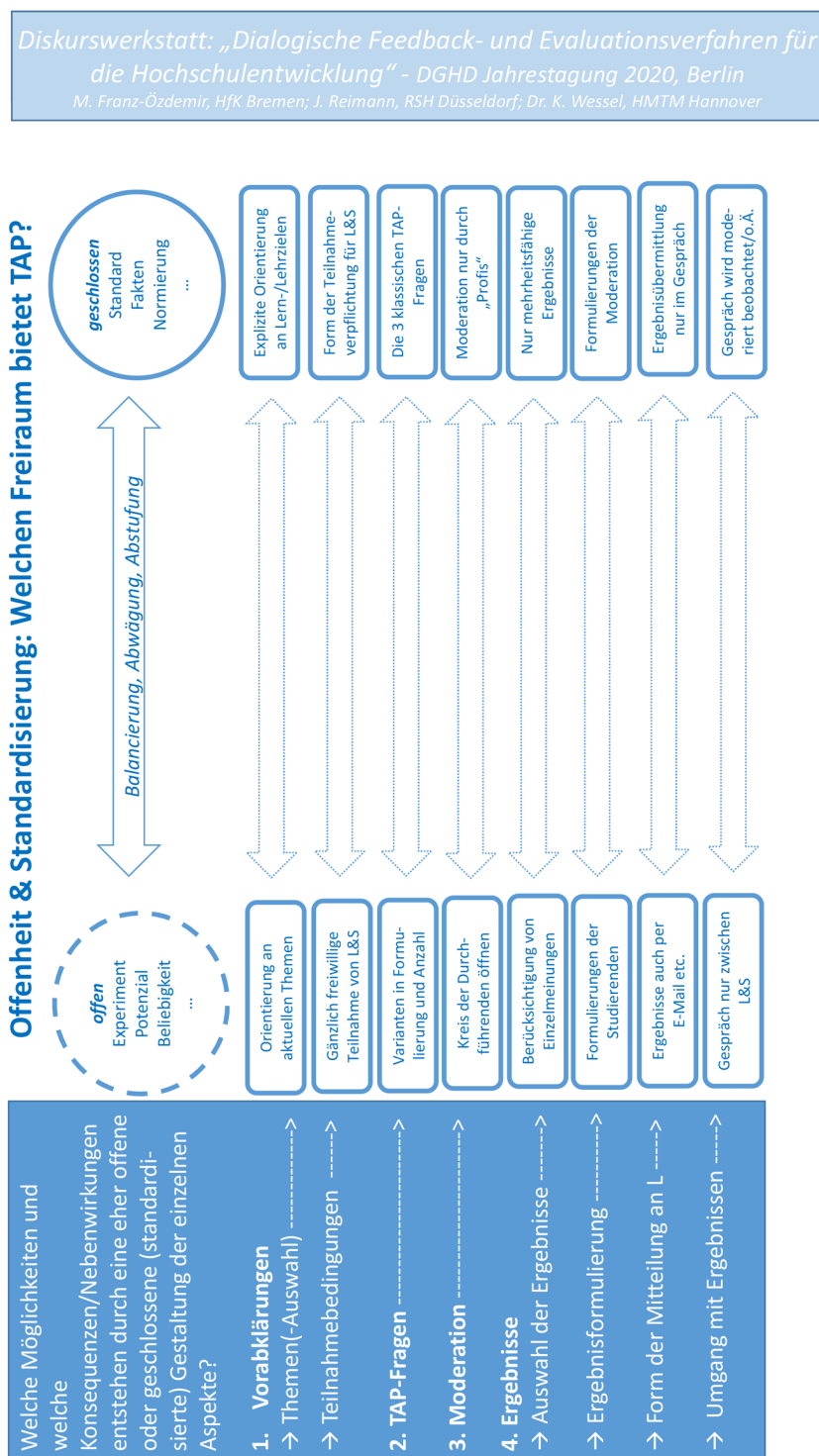


Abbildung 1: Offenheit und Standardisierung in der TAP-Gestaltung

TAP wird üblicherweise freiwillig durchgeführt. Lehrende entscheiden sich aktiv für eine Durchführung. Allerdings müssen die *Teilnahmebedingungen* für Lehrende wie Studierende zumindest dann neu und ggf. spontan verhandelt werden, wenn z. B. die Durchführung eines TAP doch von einer übergeordneten Instanz vorgeschlagen wird.

Die klassischen drei *TAP-Fragen* können durch weitere Fragen ergänzt oder in ihrer Formulierung variiert werden. Bei jeder Veränderung oder Ergänzung der Fragen ist eine Balance zu finden zwischen dem damit eröffneten Informationsgewinn und den möglichen Nebenwirkungen wie z. B. einer Überforderung der Studierenden.

Da TAP personelle Ressourcen beansprucht, werden verschiedene Varianten eingesetzt, die *Moderation* von TAP durchführen zu lassen, z. B. durch Hilfskräfte für das Studierendengespräch. Wichtig ist dabei, sicherzustellen, dass durch eine angemessene Schulung der Durchführenden die Qualität der Moderation erhalten bleibt und die Gesprächssequenzen jeweils auf Augenhöhe erfolgen. Bei den *Ergebnissen* gibt es insgesamt vier Bereiche, die unterschiedlich offen oder standardisiert gestaltet werden können:

Dies betrifft *erstens* die *Auswahl der Ergebnisse*, bei der entschieden werden muss, ob nur mehrheitsfähige Ergebnisse oder auch Einzelmeinungen in die Dokumentation einfließen. Dazu muss abgewogen werden zwischen dem Risiko, durch Einzelmeinungen bei den Lehrenden ggf. einen falschen Fokus auf Nebensächlichkeiten hervorzurufen und dem Wert einzelner Meinungen, insbesondere in Lerngruppen mit hoher Diversität.

Zweitens die *Ergebnisformulierung*: Hier kann zwischen einer sehr offenen Form (exakte Übernahme des studentischen Wortlauts) und einer eher genormten Form (eigene Formulierungen seitens der Moderation) gewählt werden. Auch wenn letztere konkreter oder nachvollziehbarer erscheinen, treffen sie u. U. nicht mehr den Kern der studentischen Aussagen. Eine Methode, dem gerecht zu werden, besteht in der Paraphrasierung studentischer Aussagen durch die TAP-Moderation.

Drittens die *Mitteilung der Ergebnisse an die Lehrenden*: die in offener und unverbindlicher Form per E-Mail oder im anderen Extrem nur in Verbindung mit einem Gespräch mit Mitarbeitenden der Hochschuldidaktik oder des Qualitätsmanagements erfolgen kann.

Und *viertens*, den *Umgang mit den TAP-Ergebnissen*: Bislang sind die Auswirkungen auf die Entwicklung gelungener Lern-/Lehrsituationen nicht systematisch untersucht, die sich aus unterschiedlichen Vorgehensweisen im Umgang mit den TAP-Ergebnissen erzielen lassen. Das Feld spannt sich auf zwischen einem offenen Gespräch der/des Lehrenden mit den Studierenden ohne Vorgaben und einer (geschlossenen) Form der Begleitung und Leitung dieses Gesprächs z. B. durch Personen aus Hochschuldidaktik oder Qualitätsmanagement.

Die TAP-Methode bietet eine Fülle eher offener, ausbalancierter oder eher geschlossener Formen der Ausgestaltung an. Die Verfasser:innen vermuten, dass die in einer Organisation/Hochschule oder einem Fachbereich gewählte Form der TAP-Aus-

gestaltung Ausdruck der vorherrschenden Lehr-/Lernhaltung dieser Organisation sein könnte und diese gleichermaßen interdependent die Entwicklung der Lehr-/Lernhaltung (und ggf. auch darüber hinaus weitere Bereiche der Organisation) beeinflussen könnte. Die bisherigen Erfahrungen zeigen: Je offener die TAP-Gestaltung abläuft und auch tatsächlich von allen Beteiligten akzeptiert und ernst genommen wird, desto eher können sich die einleitend zu diesem Artikel genannten Prozesse einstellen. Die Lehrentwicklung gestaltet sich als gleichberechtigter Aushandlungsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden und befördert damit eine dialogische Lern- und Arbeitskultur in der jeweiligen Organisationseinheit.

4 TAP-Ergebnisse als Chance zur hochschulweiten Lehrentwicklung

An diversen Hochschulen existieren Bestrebungen, die in TAP erfassten Aspekte auch lehrveranstaltungsübergreifend auszuwerten und zu nutzen (exemplarisch Gommers, 2019; Hawelka, 2017; Müller, o. D.). Dabei gilt es, Handlungsorientierung (im Sinne einer praktischen Verwendung der Analysen) und Forschungsorientierung (im Sinne methodischer Strenge; z. B. Trennschärfe der Kategorien im inhaltsanalytischen Kategoriensystem) zu verbinden. Anhand zweier Beispiele wird explorativ der Frage nachgegangen, wie die aggregierten Ergebnisse zur Identifikation von Themen und Bedarfen zur Lehrentwicklung auf individueller und institutioneller Ebene beitragen können.

An der *Universität zu Köln* wurden die im TAP von Studierenden genannten lernförderlichen Aspekte¹⁰, die an die Lehrperson zurückgemeldet wurden, gesammelt und inhaltsanalytisch mit MAXQDA ausgewertet (Mayring, 2000; $N = 1280$ Codierungen):

- *Materialien*: Auf die entsprechende Subkategorie entfielen insgesamt die meisten Codierungen (22,2 %). Dabei beziehen sich die Studierenden am häufigsten auf *ILIAS*¹¹ und/oder *Online-Materialien*, *Arbeitsblätter*, *Aufgaben* oder *Übungen* und die *Folien*. In Bezug auf Online-Materialien wird dabei vor allem die Verfügbarkeit derselben ohne weitere Spezifikation genannt, z. B. „Hochladen des Skriptes“. Aber auch Online-Tests oder die Nutzung eines Forums („guter interaktiver Einsatz von ILIAS“) werden positiv hervorgehoben.
- *Arbeitsformen und -methoden* (10,4 %; Subkategorie von *Elementen der Lehrveranstaltung*). Innerhalb der Kategorie entfallen mit je rund 20 % vergleichsweise viele Codierungen auf *Diskussion* und *Gruppenarbeit*.
- *Offenheit für Fragen/Aktives Einbinden* (Subkategorie von *Atmosphäre/Interaktion*) mit 9,3 %.

¹⁰ Die Auswertung bezieht sich auf 91 TAPs, die zwischen dem Sommersemester 2016 und dem Wintersemester 2018/19 durchgeführt wurden. Details zum Vorgehen im entsprechenden Arbeitspapier auf www.uni-koeln.de/tap (abgerufen am 07. Juni 2021).

¹¹ ILIAS ist die E-Learning-Plattform an der Universität zu Köln.

An der *Universität zu Lübeck* wurden die *Lübecker interaktiven Zwischenauswertungen* (LiZa; basierend auf der Methode des TAP) ausgewertet.¹² Die gewichteten Aussagen ($N = 60$) wurden wie in Köln anhand einer inhaltsanalytisch-strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2000). Auch hier wird auf die drei Kategorien eingegangen, auf die die meisten Aussagen entfallen:

- *Selbststudium und Eigenaktivität* (31,7 %): z. B. „mit Mitstudierenden und Lehrenden zu diskutieren“, Inhalte „miteinander zu erarbeiten, statt von oben herab“, die eigene Anwendung des Gelernten anhand von „Aufgaben zum Selberlösen“, „Probeklausuren“ und „Übungen, die zwar lästig sind, aber man beschäftigt sich damit“ und das „Nacharbeiten mit Literatur“.
- *Lehr- und Lernmaterialien* (23,3 %): u. a. „praktische Beispiele“, „Leitsätze im Skript“, „Vorlesungsmitschnitte“ und „gut strukturierte Folien“.
- *Lehrperson und Lehre* (18,3 %): z. B. „Motivation des Dozenten: Verständnis ist wichtiger als Auswendiglernen“ und eine „lebendige, kreative, interaktive Lehre“.

Trotz der unterschiedlichen Hochschulkontexte (u. a. Volluniversität vs. Ausrichtung auf Medizin, Informatik, Biowissenschaften und Technik) und der unterschiedlichen Kategoriensysteme finden sich Übereinstimmungen in Bezug auf die wichtigsten Kategorien. So ergibt sich für beide Universitäten eine hohe Relevanz der Lernmaterialien, dazu gehört auch die leicht zugängliche Bereitstellung z. B. auf E-Learning-Plattformen. Die aktuellen Entwicklungen unterstreichen die Relevanz dieses Aspekts. Auch die Relevanz von Diskussionen, Gruppenarbeit und interaktiver Lehre findet sich in den Aussagen sowohl der Lübecker als auch der Kölner Studierenden zu lernförderlichen Aspekten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass diese Elemente in vielen Lehrveranstaltungen als besonders lernförderlich angesehen werden, was Hilfestellung für die Lehrveranstaltungsplanung geben kann.

Vor diesem Hintergrund einer explorativen Auswertung lassen sich wie oben gezeigt bereits Themen identifizieren, die immer wieder relevant werden und Hinweise darauf geben, an welchen Stellen Lehre weiterentwickelt werden kann, sowohl individuell als auch auf institutioneller Ebene.

Darauf aufbauend erscheint perspektivisch eine differenzierte Auswertung der TAP-Nennungen – wenn es die Fallzahlen erlauben – nach z. B. Fachdisziplinen¹³ und Lehrformaten durchaus vielversprechend, um zusätzlich zu den individuellen Rückmeldungen an Lehrende auch Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Lehre auf weiteren Ebenen ableiten zu können.

12 Die Auswertung bezieht sich auf die Pilotphase mit 16 LiZa zwischen Sommersemester 2018 und Wintersemester 2019/2020. In die Auswertung fließen nur die an die Lehrenden weitergegebenen Aussagen ein. In der Regel sind das die drei von den Studierenden als „am wichtigsten“ genannten Aussagen.

13 Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung von Kriterien guter Lehre (Mirastschijski et al., 2017) zeigten für einige der Kriterien sowohl signifikante fachdisziplinäre Unterschiede als auch Unterschiede bezüglich der Art der Lehrveranstaltungen.

5 Dialogische Feedbackverfahren zur Weiterentwicklung von Studiengängen

Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren lassen sich nicht nur innerhalb von Lehrveranstaltungen einsetzen, sondern auch auf Studiengangebene, indem die studentische Perspektive für die Entwicklung gesamter Studiengänge erfasst und berücksichtigt wird. Die hier vorgestellten Verfahren *Evaluationsparcours* und das *entwicklungsorientierte Fokusgruppeninterview* können im Rahmen von Studiengangentwicklungen eingesetzt werden und fördern die Kommunikation über Lehre auf dieser Ebene innerhalb und zwischen den beteiligten Gruppen an der Fakultät. Beide Evaluationsformate sind an der Universität Leipzig hochschuldidaktische Angebote, die von Seiten der Fakultät in Auftrag gegeben werden. Diese Beauftragung schließt Vor- und Nachbereitungsgespräche sowie die Durchführung des Formats ein.

Der Evaluationsparcours ist eine an der *HAWK Hildesheim/Holzwinden/Göttingen* entwickelte Methode: Studierende durchlaufen dabei einen Parcours aus Pinnwänden¹⁴ und kommentieren zu ausgewählten Themenbereichen wie Stundenplan, Lehrveranstaltungen, Modulabstimmung oder Prüfungen, was schon gut läuft, wo es noch besser laufen kann und wie konkrete Verbesserungen aussehen könnten. Die Anzahl der Themenbereiche variiert zwischen 10 und 30. Für einen Durchgang sollten ein bis zwei Stunden Zeit eingeplant werden. An einem eintägigen Evaluationsparcours können insgesamt über hundert Studierende teilnehmen. Die Darstellung unterschiedlicher Semester ist dabei einfach lösbar durch zugewiesene Schriftfarben für jedes Semester oder Studienjahr. Studierende können allein oder in Gruppen durch den Raum gehen, diskutieren und schreiben. Oft entsteht so ein Dialog, sowohl auf der Pinnwand als auch im Raum.

Das entwicklungsorientierte Fokusgruppeninterview als Evaluationsformat der *Universität Leipzig* ist eine Weiterentwicklung der qualitativen Studiengangevaluation der TH Wildau (Studiengangevaluation, 2018). Dabei handelt es sich um ein ein- bis dreistündiges mündliches Diskussionsformat zu vorab definierten Themenbereichen, bei dem 10 bis 15 Studierende Stärken, Schwächen und Potenziale eines Studiengangs erörtern sowie Ideen für Verbesserungen eruieren. Anschließend folgt eine Gewichtung der Antworten.

An beiden Formaten können nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende teilnehmen, um auch ihre Perspektive auf den Studiengang zu erfassen, wobei den Prozessverantwortlichen bewusst sein muss, dass die Anwesenheit von Lehrenden die studentischen Ergebnisse verzerren kann. Um dem entgegenzuwirken, ist eine zeitversetzte Durchführung und ein anschließendes gemeinsames Interpretieren und Auswerten denkbar.

Der Einsatz dieser qualitativen Formate zur Studiengangevaluation ist dann sinnvoll, wenn komplexe Themen, wie Veränderungen im Rahmen des Studiengan-

¹⁴ Es ist auch eine digitale Version des Evaluationsparcours unter Verwendung digitaler Pinnwände möglich. Wie informelle Diskussionen, die sonst beim gemeinsamen Gang durch den Parcours stattfinden, auch dort initiiert werden können, benötigt weitere Überlegungen.

ges evaluiert werden sollen. Die Teilnehmenden können sich differenziert äußern, Aussagen durch direktes Nachfragen in ihren Kontext gebettet und Verständnisfragen direkt geklärt werden. Durch den hohen Grad an Interaktivität und Kommunikation können die Befragten Reflexionskompetenz und ein gemeinsames Verständnis über die Sache entwickeln. Der Mehraufwand an Kommunikation wird auf Seiten der Befragten als Wertschätzung wahrgenommen. Damit diese Wertschätzung erhalten bleibt und auch die Motivation für eventuell folgende Evaluationen bestehen bleibt, wird empfohlen, die Ergebnisse in fakultätsinterne Diskussionen rund um Verbesserungen des Studiengangs einfließen zu lassen. Im Rahmen einer Studiengangentwicklung werden mit den beiden Formaten kommunikative Verfahren geschaffen, die es ermöglichen, „dass die involvierten Akteure ein für einen Studiengang curriculares Programm aushandeln“ (Gerholz & Sloane, 2016, S. 163). Sie liefern darüber hinaus in der Analysephase Daten und Informationen zur Anreicherung der Ist-Stands-Analyse und erweitern so den Gesamtblick auf einen Studiengang. Die Ergebnisse können ins Verhältnis gesetzt werden zu anderen Analyseergebnissen, z. B. quantitativen Studiengangbefragungen. Eine Kombination von unterschiedlichen Evaluationen reichert die Datenbasis an und sorgt damit für mehr Eindeutigkeit der Aussagen. Damit sind bessere Ausgangsbedingungen und eine höhere Akzeptanz der Ergebnisse gewährleistet, wenn die Formate ein Auftakt für eine Qualitätsentwicklung oder eine Studiengangentwicklung an der Fakultät sein sollen.

6 Fazit

Damit Lehrentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe gelingt, ist eine dialogische Grundhaltung nicht nur bei qualitativen Verfahren entscheidend, sondern auch bei den üblichen Lehrveranstaltungsevaluationen. Denn es geht darum, aus Rückmeldungen Erkenntnisse zu formulieren und Verantwortung für Veränderung zu übernehmen. Die erhobenen Ergebnisse stellen dabei einen Kommunikationsanlass dar, sie eröffnen das Gespräch.

Studierende können durch ihre aktive Teilnahme an Feedbackprozessen Einfluss auf die Lehrentwicklung in konkreten Veranstaltungen nehmen und bei entsprechenden Verfahren auch auf die Studiengangentwicklung. Sie können als Change Agents maßgeblich zu einem Kulturwandel beitragen, indem sie dialogisches Feedback und Austauschformate verstärkt auch selbst einfordern und selbstbewusst ihre Expertise und Erfahrung als Lernende vertreten.

Während bei qualitativem Feedback im Rahmen von Studiengangentwicklung die Ergebnisse verfahrensbedingt direkt in übergeordnete Reflexions- und Entwicklungsprozesse einfließen, zielen klassische TAPs und vergleichbare Feedbackverfahren zunächst auf die Mikroebene einzelner Lehrveranstaltungen. Personengebunden wirken diese Erkenntnisprozesse allerdings auch im alltäglichen Lehr-Lern-Handeln weiter. Die Stärkung der Hochschule als lernende Organisation insgesamt ist dann möglich, wenn es gelingt, die über Feedbackverfahren ermittelten lernhinderlichen

Faktoren, die *nicht* unmittelbar durch die am Lehrgeschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure behoben werden können, gebündelter zu erfassen und zu bearbeiten. Auch wenn es nicht möglich ist, alle störenden Faktoren zu beheben bzw. es auch grundlegend zum Lernen gehört, eine produktive Umgangsweise damit zu entwickeln, ist ein noch systematischerer und v. a. auch hochschulweiter Abbau hinderlicher Faktoren, wie ungünstiger Rahmenbedingungen, im Sinne einer lernfreundlichen Hochschule wichtig. TAP und vergleichbare Verfahren liefern hierfür Erkenntnisse aus Sicht von Studierenden und Lehrenden.

Literatur

- AG Qualitative Evaluations- und Feedbackmethoden (AG QFEM) (2019). *AG Qualitative Feedback- und Evaluationsmethoden*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/community/arbeitsgruppen/g-qualitative-feedback-und-evaluationsmethoden>
- Cohn, R. & Terfurth, C. (1995). *Lebendiges Lehren und Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eichhorn, J., Mirastschijski, I., Philipp, J., Sachse, A.-L. & Weiss, P. (2019). Rückmeldung erwünscht – Mit Teaching Analysis Poll Lehrveranstaltungen auswerten. *DUZ-Magazin*, 12(19), 64–67.
- Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lernen im Fokus von Lehrveranstaltungsevaluation. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt* (S. 203–218). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Frank, A., Fröhlich, M. & Lahm, S. (2011). Zwischenauswertung im Semester: Lehrveranstaltungen gemeinsam verändern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 310–318.
- Franz-Özdemir, M., Reimann, J. & Wessel, K. (2019). Teaching Analysis Poll (TAP) – Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (I 1.17, S. 37–64). Berlin: DUZ.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, D. Euler, & T. Jenert (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 151–170). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gommers, L. (2019). *Teaching Analysis Poll. Ein gemeinsamer Weg zur Verbesserung von Lehren und Lernen*. HSG Focus. Das Magazin der Universität St. Gallen. Abgerufen am 07. Juni 2021 von <https://magazin.hsgfocus.ch/hsg-focus-2-2019-konsum/artikel/teaching-analysis-poll-14128>
- Hawelka, B. (2017). *Handreichung zur Kodierung qualitativer Evaluationsdaten aus Teaching Analysis Poll*. (Schriftenreihe ZHW, 5., überarbeitete Version). Regensburg: Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsdidaktik. <https://epub.uni-regensburg.de/35379>

- Huber, L., (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. P. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kluge, A. & Schilling, J. (2000). Organisationales Lernen und lernende Organisationen – ein Überblick zum Stand von Theorie und Empirie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 179–191.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mirastschijski, I., Sachse, A.-L., Meyer-Wegner, K., Salzmann, S., Garten, C., Landmann, M. & Herzig, S. (2017). *Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive. Eine quantitativ-qualitative Erhebung an der Universität zu Köln*. Baden-Baden: Nomos.
- Müller, S. (o. D.). *Grafik Studentische Rückmeldungen in TAP-Evaluationen*. FH Zwickau. https://fh-zwickau.de/fileadmin/lehre/hochschuldidaktik/docs/180200_TAP.pdf
- Pfäffli, B. (2005). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt.
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychology*, 35(4), 7–22.
- SHIFT! (2021). *Shift! Feedback mit Shift!* Leuphana Universität Lüneburg. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://leuphana.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsentwicklung/evaluation-feedback/shift.html>
- Studiengangevaluation (2018). *Studiengangevaluation – Wundersamen dialogorientierter Begegnungen im Studiengang*. TH Wildau. https://www.th-wildau.de/files/ZQE/TQM/Dokumente/Evaluation/thw_sg-evaluation_kurzdarstellung_181205_ao.pdf
- Weiss, P. (2019). *Teaching Analysis Poll (TAP)*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/news/teaching-analysis-poll-tap>
- Weitzel, J. (2019). *Topp-Tipp-Talk (TTT)*. Paderborn: Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 06. September 2021 von <https://dghd.de/news/topp-tipp-talk-ttt>

Autorinnen und Autor

Dr. **Julia Weitzel** ist seit 2012 selbstständige Dozentin, Moderatorin und DGfC-Coach. Die Erziehungswissenschaftlerin entwickelt und leitet hochschuldidaktische Weiterbildungen und Lehrcoachings und begleitet so Nachwuchswissenschaftler:innen, Professorinnen und Professoren in der Lehrkompetenzentwicklung und Gestaltung lernförderlicher Lehre. Kontakt: post@julia-weitzel.de, www.julia-weitzel.de

Anke Timmann, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Dozierenden-Service-Center an der Universität zu Lübeck. Sie führte Teaching Analysis Poll als Teil des

hochschuldidaktischen Angebots ein und wirkt kontinuierlich an der Weiterentwicklung mit. Kontakt: anke.timmann@uni-luebeck.de

Melanie Franz-Özdemir, M. A., ist Leiterin der Stabsstelle Qualitätsmanagement, Evaluation und Lehrentwicklung im Fachbereich Musik der Hochschule für Künste Bremen. Kontakt: melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de

Cornelia Grunert, M. A., arbeitet seit 2017 als hochschuldidaktische Mitarbeiterin an der Universität Leipzig im sächsischen Verbundprojekt Lehrpraxis im Transfer^{plus}. Kontakt: cornelia.grunert@uni-leipzig.de

Jürgen Reimann, M. A., ist systemischer Organisationberater und leitet seit 2012 die Stabsstelle für Hochschul- und Lehrentwicklung an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf. Kontakt: juergen.reimann@rsh-duesseldorf.de

Anna-Linda Sachse ist Diplom-Psychologin und arbeitete von 2014 bis 2020 in der Zentralen Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung an der Universität zu Köln. Sie war dort u. a. für das Teaching Analysis Poll zuständig. Kontakt: anna-linda.sachse@uni-koeln.de

Sara Salzmann, M.Sc., ist Psychologin und war von 2015 bis 2020 in der Zentralen Evaluation von Studium und Lehre | Hochschulforschung an der Universität zu Köln tätig. Sie führte dort u. a. das Teaching Analysis Poll durch. Kontakt: sara.salzmann@uni-koeln.de

Dr. **Petra Weiss** ist Dozentin für Hochschuldidaktik am Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Zuvor koordinierte sie 2012–2019 im Zentrum für Lehren und Lernen an der Universität Bielefeld das Qualitätspakt-Lehre-Projekt Professionalisierung für Hochschullehre, gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL12045 und 01PL17045. Kontakt: petra.weiss@phzh.ch

Dr. **Karin Wessel**, Stabstelle für Lehrentwicklung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und von 2012 bis 2020 lokale Koordinatorin für Lehr- und Personalentwicklung im Netzwerk Musikhochschulen. Kontakt: karin.wessel@hmtm-hannover.de

Ratingkonferenzen als Evaluationsverfahren in der Curriculumsentwicklung

ELKE TOMFORDE, BENNO VOLK, PHILIP BARTH, ANDREAS VATERLAUS

Zusammenfassung

Wie kann eine Hochschule überprüfen, ob die vielfältigen Ziele von Curriculumentwicklungsprozessen erreicht werden? In diesem Kontext stellten sich die Verantwortlichen der Curriculumsentwicklung an der ETH Zürich (ETHZ) die Frage, wie neue oder revidierte Curricula von Studiengängen partizipativ evaluiert werden können. Zu diesem Zweck werden seit drei Jahren vermehrt *Ratingkonferenzen* eingesetzt – ein Mixed Methods-Ansatz. Die Kombination aus standardisierten und diskursiven Verfahren liefert sehr aufschlussreiche Ergebnisse, die sich mit standardisierten Methoden allein nur schwer erschließen lassen. Anhand von zwei Praxisbeispielen wird aufgezeigt, inwieweit Evaluationsziele erfüllt wurden und wie die Studienprogramme die Evaluationsergebnisse nutzen. Abschließend wird diskutiert, wie Ratingkonferenzen systematisch als Element des Qualitätsmanagements in der Universität eingesetzt werden können.

Gliederung

1	Ratingkonferenzen im Kontext der Qualitätssicherung	121
2	Ablauf einer Ratingkonferenz	123
3	Kombination von standardisierten und diskursiven Verfahren	123
4	Praxisbeispiele	124
4.1	Bachelor-Studiengang A	124
4.2	Bachelor-Studiengang B	125
5	Diskussion	125
	Literatur	126
	Autorin und Autoren	126

1 Ratingkonferenzen im Kontext der Qualitätssicherung

Die Evaluation der Curricula von Studiengängen ist ein zentrales Element der Curriculumsentwicklung und im weiteren Sinne des Qualitätsmanagements an Hochschulen (Großmann & Wolbring, 2016; Mittag et al., 2003). Für die Curriculumsentwicklung an der ETHZ stellte sich die Frage, wie die Curricula der Studiengänge systematisch und partizipativ mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren (Studiengangsverantwortliche, Dozierende, Studierende) evaluiert werden können. Bisher

wurden vor allem die Peer-Evaluationen von Departements und die Beurteilungen einzelner Lehrveranstaltungen zu diesem Zweck herangezogen; weitere Daten liefern zudem Absolvierendenstudien sowie Kennzahlen des Controllings (Abb. 1). Diese Evaluationen richten ihren Fokus auf die implementierten Abläufe und Ergebnisse des Studienbetriebs, weniger auf Merkmale des Curriculums. Hier liegt die Stärke von *Ratingkonferenzen*, die im Rahmen von Studiengangentwicklungen seit drei Jahren zur Evaluation von Curricula eingesetzt werden: Sie erweitern die Erkenntnisse über die curricularen Prozesse, und sie lösen bei den Beteiligten Lern- und Entwicklungsprozesse aus. Damit können die Funktionen einer Evaluation nach Stockmann (2016) umgesetzt werden. Nach Stockmann können Evaluationen folgende Funktionen erfüllen: Gewinnung von Erkenntnissen über den Gegenstand, Kontrolle der Zielerreichung, Auslösen von Entwicklungs- und Lernprozessen sowie Legitimation gegenüber Auftraggebern (Verhältnis Input – Output – Impact).

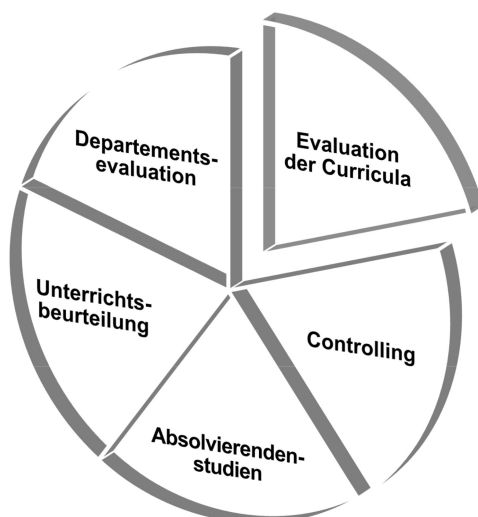


Abbildung 1: Elemente des Qualitätsmanagements an der ETHZ, komplettiert durch die Evaluation der Curricula

Ratingkonferenzen werden in der Schweiz an Gymnasien im Rahmen der externen Schulevaluation durch das Institut für Schulentwicklung (IFES)¹ durchgeführt. Eine Ratingkonferenz basiert auf Workshops, in denen individuelle Einschätzungen in Form von Abstimmungen (Ratings) über vorformulierte Aussagen (Statements) zum Evaluationsgegenstand abgegeben, unmittelbar ausgewertet und in einer moderierten Diskussion reflektiert, kommentiert und präzisiert werden (Keller et al., 2012; Landwehr, 2005). Mit diesem mehrstufigen Verfahren wird eine *kommunikative Validierung* (Flick, 2014) der Ratings bezweckt.

¹ Das IFES ist eine Fachagentur der Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz und assoziiertes Institut der Universität Zürich.

Im Folgenden beschreiben wir den Ablauf einer Ratingkonferenz und gehen anhand von zwei Praxisbeispielen der Frage nach, inwieweit das Mixed Methods-Setting der Ratingkonferenz – die Verbindung von Datenerhebung und Diskussion der so gewonnenen Daten – die Ziele der Evaluation erfüllt hat und wie die Evaluationsergebnisse genutzt werden. Abschließend diskutieren wir die bisherigen Erfahrungen und die Perspektiven für die Weiterentwicklung der Methode.

2 Ablauf einer Ratingkonferenz

Eine Ratingkonferenz² zur Evaluation von Curricula an der ETHZ wird aufgrund von Erfahrungen in mehreren Einsätzen in der folgenden Form geplant und durchgeführt:

1. Verantwortliche Personen eines Studiengangs (i. d. R. die Studiengangsleitung und Studienadministration, Professorinnen und Professoren, etc.) formulieren die jeweiligen *Ziele der Evaluation*.
2. Die *Organisation der Ratingkonferenz* wird festgelegt bezüglich: Entwicklung der Statements, Festlegung der teilnehmenden Personengruppen, Anzahl der Rating-Workshops (Schritte 4 und 5), Rekrutierung der Teilnehmenden.
3. Die *Statements* für die Rating-Workshops werden von den Studiengangsverantwortlichen in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Personengruppen, welche in die Ratingkonferenz einbezogen werden, formuliert.
4. Im Rating-Workshop geben die Teilnehmenden ihre *Einschätzungen zu den Statements* ab, z. B. mit einem Classroom Response System (Clicker) und einer vierstufigen Antwortskala mit der zusätzlichen Option einer Enthaltung.
5. Die Ergebnisse werden unmittelbar nach Abschluss aller Ratings präsentiert. In einer moderierten Diskussion für jedes Statement reflektieren und präzisieren die Teilnehmenden ihre Einschätzungen im Sinne einer *kommunikativen Validierung*.
6. Die einzelnen Aussagen der Diskussion werden protokolliert und anschließend den Teilnehmenden mit der Möglichkeit zur Korrektur oder Präzisierung gestellt.
7. Die Studiengangsverantwortlichen werten die Ergebnisse aus und leiten konkrete *Maßnahmen* daraus ab.

3 Kombination von standardisierten und diskursiven Verfahren

Im Ablauf der Ratingkonferenz kommen sowohl standardisierte als auch diskursive Methoden zum Einsatz (Abb. 2). Schritt 4 ist z. B. ausgeprägt standardisiert, insofern

2 Wir führen Rating-Workshops mit 8 bis 15 Teilnehmenden durch. Ein Rating-Workshop dauert eine bis zwei Stunden.

nen verschafften den Studiengangsverantwortlichen diverse Sichtweisen auf den Studiengang und damit eine Grundlage, die von den Studierenden genannten Schwachpunkte gegenüber den betreffenden Lehrpersonen offen anzusprechen. Damit haben diese Rating-Workshops zwei Evaluationsfunktionen gemäß Stockmann (2016) umgesetzt: Erkenntnisgewinn und Legitimation. Der zuständige Studienkoordinator war vom partizipativen Aspekt der Evaluationsmethode überzeugt: „Ich habe die Studierenden als sehr authentisch erlebt. Sie wurden als Expertinnen und Experten ihres Curriculums angesprochen.“

4.2 Bachelor-Studiengang B

In der Ratingkonferenz im Bachelor-Studiengang B haben Dozierende die Kohärenz des bestehenden Curriculums eingeschätzt, zu einem Zeitpunkt, als eine Revision des Studiengangs vorbereitet wurde. Das Ziel der Evaluation war, die Einschätzungen der Dozierenden zum bestehenden Curriculum in die Revisionsarbeiten einfließen zu lassen. Das Setting – extern moderierte Diskussion unter Dozierenden zu zentralen Themen des Curriculums – hat sich aus Sicht der Leiterin des Revisionsprojekts positiv auf die Zusammenarbeit im Studiengang ausgewirkt. Nach ihrer Einschätzung trugen die Rating-Workshops zur Fundierung und Legitimation des Revisionsprojekts bei und setzten inhaltliche Akzente für die Ausrichtung der Revision: „Die Workshops deckten Problemfelder auf und entwickelten Perspektiven für die Revision.“ Damit haben die Rating-Workshops in diesem Fall drei Evaluationsfunktionen gemäß Stockmann (2016) umgesetzt: Erkenntnisgewinn, Auslösen von Entwicklungsprozessen und Legitimation.

5 Diskussion

Die Rückmeldungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure bisheriger Ratingkonferenzen geben Hinweise darauf, dass dieses Verfahren eine zielführende und effiziente Evaluationsmethode für die Curriculumsentwicklung ist und Variationen hinsichtlich der Durchführung zulässt. Dabei zeigte sich, dass die Formulierung der Statements für deren Verlauf von entscheidender Bedeutung ist. Die Statements bilden die Fragestellung der Evaluation ab. Sie sollten eindeutig und präzise sein. Wichtig ist auch die Rolle der moderierenden Person. Sie sollte den Teilnehmenden ausreichend Zeit für die Diskussion der Ergebnisse und der Hintergründe ihrer Bewertungen geben, alle einbeziehen, gut zuhören, gezielt nachfragen und nicht die eigene Meinung einfließen lassen.

Gemäß bisherigen Erfahrungen kann das Verfahren die von Stockmann (2016) genannten Evaluationsfunktionen abdecken: Gewinnung von Erkenntnissen, Kontrolle der Zielerreichung, Auslösen von Entwicklungs- und Lernprozessen, Legitimation. Eine Überprüfung der Wirksamkeit des Verfahrens ist geplant. Diesbezüglich sollte die Methode weiterentwickelt werden in Hinblick auf ihren nachhaltigen Einsatz und ihre Integration in das Qualitätsmanagementsystem der Universität.

Aufgrund der Erfahrungen in der Curriculumsentwicklung werden Ratingkonferenzen auch in anderen Bereichen des Qualitätsmanagements und des Betriebs unserer Universität eingesetzt, z. B. in der Evaluation der Unterrichtsbeurteilung und bei der Selbstevaluation im Rahmen der institutionellen Akkreditierung. Der partizipative Ansatz, das kommunikative und zielgruppenorientierte Setting sowie die Kombination von standardisierten und diskursiven Evaluationsmethoden gaben dafür den Ausschlag. Mit der Erprobung und Weiterentwicklung von Ratingkonferenzen hat somit die Lehrentwicklung Impulse für die Hochschulentwicklung setzen können.

Literatur

- Flick, U. (2014). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 411–423). Wiesbaden: Springer.
- Großmann, D. & Wolbring, T. (Hrsg.) (2016). *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287–298.
- Landwehr, N. (2005). Lehrevaluation als Anstoss zur Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(3), 321–333.
- Mittag, S., Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2003). *Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen. Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. (2016). Entstehung und Grundlagen der Evaluation. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 27–56). Wiesbaden: Springer.

Autorin und Autoren

Elke Tomforde arbeitet im Team Curriculum & Faculty Development der Abteilung Lehrentwicklung und -technologie an der ETH Zürich. Sie ist verantwortlich für Projekte der Curriculumsentwicklung und der Förderung von Diversity und Inklusion im Lehrbetrieb. Zudem ist sie tätig in der didaktischen Ausbildung von Hilfsassistentinnen und -assistenten. Kontakt: etomforde@ethz.ch

Dr. **Benno Volk** ist stv. Leiter der Abteilung Lehrentwicklung und -technologie (LET) an der ETH Zürich und Leiter des Bereichs Curriculum & Faculty Development. Er ist Lehrbeauftragter für die Ausbildung von studentischen Coaches und Projektleiter in zwei Kooperationsprojekten von fünf Zürcher Hochschulen im swissuniversities-Förderprogramm Stärkung von Digital Skills in der Lehre. Kontakt: bvolk@ethz.ch

Dr. **Philip Barth** ist Mitarbeiter im Team Curriculum & Faculty Development an der Lehrentwicklungsabteilung der ETH Zürich. Seine Hauptaufgaben sind neben der beratenden Begleitung von Studiengangsrevisionen hauptsächlich die Planung und Durchführung von Didaktik-Kursen für Forschende an der ETH Zürich auf Level Postdoc und Senior Scientist. Kontakt: pbarth@ethz.ch

Prof. Dr. **Andreas Vaterlaus** ist seit 2012 Prorektor für Curriculumsentwicklung an der ETH Zürich und leitet die Forschungsgruppe für Physik und Ausbildung am Physik Departement. Als Prorektor unterstützt er die Rektorin bei Curriculumentwicklungen und Innovationsprozessen. Seine Forschungsgruppe erforscht das Konzeptlernen in Physik sowie schnelle Prozesse in Festkörpern. Kontakt: andreasv@ethz.ch

Zusammenarbeit im Studiengangentwicklungsprozess

Ergebnisse einer gemeinsamen Reflexion von Akteurinnen und Akteuren aus fach- und überfachlichen Bereichen

CAROLIN NIETHAMMER, SABINE SCHÖB, JOSEF SCHRADER

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die Frage nach Chancen und Grenzen einer zielführenden Zusammenarbeit fachlicher und überfachlicher Akteurinnen und Akteure im Studiengangentwicklungsprozess adressiert. Dafür wird kritisch hinterfragt, inwiefern erstens die Verständnisse der Hochschule als Organisation im Sinne eines lose gekoppelten Systems und einer professionellen Bürokratie für einen synergetischen Entwicklungsprozess tragen und inwieweit zweitens die fünf Voraussetzungen für eine lernende Organisation, als Grundlage für die Etablierung einer synergetischen Zusammenarbeit, gegeben sind. Es liegen Daten aus vier leitfadengestützten Gruppenbefragungen der o. g. Akteurinnen und Akteure vor ($N=36$), die nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Dabei sind die Einschätzung von Austauschsituationen, erfolgten Perspektivverschränkungen und die Potenziale einer künftigen Zusammenarbeit als Leitkategorien von Interesse. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass viel Hoffnung in einen institutionalisierten Raum für den Austausch zur Studiengangentwicklung gelegt wird.

Gliederung

1	Einleitung: Akteurinnen und Akteure der Studiengangentwicklung	130
2	Theoretischer Hintergrund: Eigenschaften der Organisation Hochschule	130
2.1	Die Hochschule als besondere Organisation	130
2.2	Die Hochschule als lernende Organisation	131
3	Forschungsdesign: Gruppenbefragung im Kontext von Mixed-Methods	132
4	Ergebnisse: Facetten der Zusammenarbeit	133
4.1	Austausch im Entwicklungsprozess	133
4.2	Perspektivwechsel der beteiligten Akteurinnen und Akteure	134
4.3	Potenziale für die Zusammenarbeit	135
5	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Chancen und Grenzen	136
5.1	Theoretische Rückbindung der Ergebnisse	136
5.2	Kritische Reflexion der Vorgehensweise	138
5.3	Praktische Implikationen: Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit	138

6	Fazit: Erfordernisse einer synergetischen Zusammenarbeit	139
	Literatur	139
	Autorinnen und Autor	140

1 Einleitung: Akteurinnen und Akteure der Studiengangentwicklung

Hochschulen kam in den letzten Jahren eine immer größere Autonomie zu, die umgesetzt mit Instrumenten des New Public Managements (NPM) formal mehr Einfluss von Leitung und zentralen Einheiten nach sich zieht (Bogumil et al., 2013). Dies geht mit einer Ausdifferenzierung der Aufgabenbereiche wie z. B. der Studiengangentwicklung einher (Blümel et al., 2010).

Während die Studiengangentwicklung in der Prä-Bologna-Ära ein Hoheitsgebiet der Fächer war, sind nun in hochschulstrategischer als auch konzeptioneller Hinsicht überfachliche Akteurinnen und Akteure (z. B. die Zuständigen in der Verwaltung, das Qualitätsmanagement oder auch die Hochschuldidaktik) beteiligt. Diese beziehen sich in ihrem Handeln nicht auf eine Disziplin, wie es für fachliche Akteurinnen und Akteure – den berufsbezogenen Professionellen – üblich ist, sondern sie orientieren sich – als organisationsbezogene Professionelle – an der Strategie der Hochschule (Evetts, 2011). Generell scheint für einen erfolgreichen Veränderungsprozess in der Organisation Hochschule – insbesondere mit Blick auf die Qualität der Studiengangentwicklung und deren Sicherung – der Partizipation der beteiligten Akteurinnen und Akteure eine große Bedeutung zuzukommen (z. B. Bogumil et al., 2013; Krücken & Rübken, 2009; Steinhardt et al., 2017).

Hier setzt dieser Beitrag an, indem die gemeinsame Einschätzung eines partizipativ umgesetzten Studiengangentwicklungsprozesses vor theoretischen Annahmen zur Organisation Hochschule reflektiert und die Frage nach Chancen und Grenzen einer zielführenden Zusammenarbeit fachlicher und überfachlicher Beteiligter für eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung beantwortet wird.

2 Theoretischer Hintergrund: Eigenschaften der Organisation Hochschule

2.1 Die Hochschule als besondere Organisation

Die Theorie der Hochschule als lose gekoppeltes System (Weick, 1976) besagt, dass universitäre Elemente, z. B. Fachbereiche, Studiengangentwickelnde oder die Lehre, recht autark nebeneinander existieren (Weick, 1976, S. 4–8). Eine Gefahr für die Qualität der Studiengangentwicklung besteht dabei darin, dass ein fächerübergreifender Transfer konzeptioneller Innovationen bzw. erforderliche Abstimmungen für die for-

male Gestaltung der Lehrangebote aufgrund der losen Kopplung der universitären Elemente nur bedingt erfolgen (Weick, 1976, S. 4–8).

Die aktuellen Steuerungsbestrebungen an Hochschulen zielen mit ihrem Effizienzgedanken nun darauf ab, die zentralen Einheiten und die Fachbereiche stärker zu koppeln. Solche Top-Down-Prozesse können sich jedoch nachteilig auf die Motivation der Mitglieder niederschlagen (Krücken & Röbbken, 2009). So können die autark handelnden Studiengangentwickelnden in den Fachbereichen die neuen Managementansätze als Eingriff in ihr Hoheitsgebiet wahrnehmen, sodass sie dann die lose Kopplung als Schutzfunktion nutzen, um ihr bisheriges Handeln beizubehalten. Die laut Bogumil sowie Kolleginnen und Kollegen (2013) von vielen Hochschulen realisierte Strategie des NPM scheint – so die Hypothese – entgegen der eigentlichen Intention die Entkopplung von formalen Strukturen und Aktivitäten voranzutreiben, was eine synergetische Zusammenarbeit der fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteure und damit eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung erschwert.

Dies veranschaulicht auch die Betrachtung der Hochschule als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1979). Dem Ansatz folgend vereint die Hochschule Expertinnen und Experten, die aufgrund ihrer ausgeprägten Professionalisierung hochkomplexen Tätigkeiten (in der Wissenschaft) nachkommen und dafür weitgehend autonom handeln. Die komplexe Arbeit wird tradierten Abläufen und Handlungsmustern folgend ausgeführt, d. h. sie ist trotz ihrer Komplexität stabil und führt zu vorhersehbarem Verhalten. Entsprechend basiert die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure auf gegenseitigen Erwartungen, die aus den gewohnten Handlungsabläufen resultieren (Mintzberg, 1979, S. 172).

Durch die neuen Steuerungsbestrebungen verändern sich allerdings sowohl die Abläufe als auch die Zuständigkeiten für die Aufgabe der Studiengangentwicklung. Die institutionalisierten Erwartungen werden nicht mehr erfüllt, was Irritationen bei den beteiligten fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteuren mit sich bringen kann. Eine synergetische Zusammenarbeit unter Einbezug der jeweiligen Expertisen scheint also kaum möglich zu sein, solange die Irritationen nicht geklärt werden können. Relevant für die Bewältigung der neuen Herausforderungen ist, dass sich ein organisationaler Lernprozess einstellt, der eine gemeinsame Reflexion der Veränderungen sowie eine synergetische Zusammenarbeit im Systemkontext umfasst.

2.2 Die Hochschule als lernende Organisation

Als Voraussetzungen für eine lernende Organisation hat Senge (2011) fünf Lerndisziplinen postuliert, die als Ganzes betrachtet und von den Organisationsmitgliedern beherrscht werden sollten, um das Veränderungspotenzial von Organisationen zu aktivieren (Senge, 2011, S. 16–21):

- D1) Das *individuelle Wachstum* hebt maßgeblich auf Professionalität und die Persönlichkeitsentwicklung ab.
- D2) Die *mentalenen Modelle* bezeichnen Schemata, die die Wahrnehmung und das Handeln und damit die Reflexionsfähigkeit prägen.

- D3) Die *gemeinsame Vision* muss von allen an der Studiengangentwicklung Beteiligten getragen und entsprechend bottom-up etabliert werden.
- D4) Das *Team-Lernen* bezieht sich darauf, die gemeinsame Vision auszurichten und sich auf einen echten Dialog einzulassen.
- D5) Das *Denken in Systemen* ist nach Senge die integrative und damit wichtigste Disziplin, da sie alle zuvor dargestellten Disziplinen miteinander verknüpft. Sie umfasst die Fähigkeit, institutionalisierte Muster zu analysieren und zu erkennen, dass das Ganze mehr sein kann als die Summe seiner Teile.

Wendet man die Lerndisziplinen in der Organisation Hochschule auf die Herausforderung der Studiengangentwicklung in der veränderten Akteurskonstellation an, lässt sich sagen: Hinsichtlich der Professionalität der Beteiligten existieren unterschiedliche Bezugsrahmen (Beruf/Fach und Organisation, s. o.), die vermutlich auch das individuelle Wachstum (D1) und die mentalen Modelle (D2) prägen. Entsprechend der dargestellten Theorien kann angenommen werden, dass v. a. die mentalen Modelle der fachlichen Akteurinnen und Akteure, die gewohnt waren, als einzige Expertengruppe Curricula autark zu konzipieren, aktuell irritiert sind und die Reflexionsfähigkeit der Beteiligten für diese Situation gefragt ist. Ausgehend von den einleitenden Ausführungen scheint eine gemeinsame Vision (D3) die Qualität in Studium und Lehre darzustellen. Allerdings wurde die Neuerung dieser Vision als ein durch die Bologna-Reform verändertes Qualitätsverständnis im Sinne der Kompetenzorientierung als „Shift from teaching to Learning“ (Welbers & Gaus, 2005, S. 2) von oben initiiert. Entsprechend ist zu überprüfen, ob die Vision tatsächlich von allen geteilt wird. Des Weiteren gilt es zu identifizieren, was ein Lernen im Team (D4) vor dem dargelegten Hintergrund bedarf und inwieweit sich diese vier Disziplinen als Denken im System (D5) niederschlagen.

Mit diesen Anhaltspunkten soll die im Folgenden vorgestellte Untersuchung Aufschluss zu den Chancen und Grenzen einer synergetischen Zusammenarbeit geben.

3 Forschungsdesign: Gruppenbefragung im Kontext von Mixed-Methods

An der Universität Tübingen arbeiten fachliche und überfachliche Akteurinnen und Akteure seit acht Jahren in diversen Studiengangentwicklungsvorhaben systematisch zusammen. Die Entwicklungsvorhaben werden im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts¹ Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) in einjährigen Förderzyklen finanziell (Lehrdeputatsreduktion und Mittel zur

¹ Im Rahmen des Verbundprojekts ESIT II: Erfolgreich studieren in Tübingen: Potentiale erkennen und fördern – Chancen eröffnen – Verantwortung übernehmen mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL11006 und 01PL16006 gefördert.

Kompensation der Lehre) und didaktisch (Rahmenprogramm mit Veranstaltungen zur kompetenzorientierten Ausrichtung und modularen Ausgestaltung von Studiengängen, die in enger Kooperation mit überfachlichen Akteurinnen und Akteuren umgesetzt werden) durch eine wissenschaftliche Begleitung (WB) unterstützt. Bei der Evaluation der ersten Projekthälfte (2011–2016), in der das bedarfsorientierte Rahmenprogramm zur Unterstützung der Entwickelnden konzipiert wurde, konnte der Austausch als zentrale Gelingensbedingung identifiziert werden (Niethammer et al., 2019). Auf Grundlage dieser Erkenntnisse standen in der zweiten Projekthälfte (2016–2020) die Etablierung einer Austauschplattform und die gezielte Ausrichtung der Zusammenarbeit der Beteiligten im Fokus. Zur formativen Evaluation der Zusammenarbeit wurde ein paralleles Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014) eingesetzt. Dieses umfasst teilstandardisierte Kurzevaluationen der einzelnen Veranstaltungen, eine qualitative Gruppenbefragung bei der Abschlussveranstaltung zur jeweiligen Förderphase und eine quantitative Online-Befragung nach Ende der jeweiligen Förderung. Die Integration der Daten erfolgt maßgeblich im Zuge der Gesamtauswertung des Projekts.

Für die Beantwortung der zentralen Frage nach Chancen und Grenzen einer zielführenden Zusammenarbeit für eine qualitätsvolle Studiengangentwicklung im Kontext veränderter Herausforderungen wird das Hauptaugenmerk dieses Beitrags auf die Daten der leitfadengestützten Gruppenbefragungen gelegt.² Es liegen Daten aus vier, ca. 40-minütigen Befragungen mit je ca. acht Teilnehmenden vor ($N=36$, davon 24 aus Fachbereichen, 12 aus überfachlichen Bereichen, genauer: Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik, Dezernatsabteilung für Studiengangentwicklung, Arbeitsbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung), die nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) nach einem deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystem von vier Personen konsensuell ausgewertet wurden.³ Dabei sind die Einschätzung von Austauschsituationen im Entwicklungsprozess sowie zu erfolgten Perspektivverschränkungen und die Potenziale einer künftigen Zusammenarbeit als Leitkategorien von Interesse.⁴

4 Ergebnisse: Facetten der Zusammenarbeit

4.1 Austausch im Entwicklungsprozess

Der Blick auf Unterstützungskontexte als spezifische Austauschsituation im Förderjahr zeigt, dass eine formelle Prozessbegleitung mit definierten Schritten und Meilen-

-
- 2 Die Hauptfragen lauteten wie folgt: 1. Wie verlief die Studiengangentwicklung im letzten Jahr aus Ihrer Sicht betrachtet? 2. Wie nehmen Sie den Austausch mit Blick auf den Studiengangentwicklungsprozess im letzten Jahr wahr? 3. Welchen Stellenwert hat der Austausch Ihrer Ansicht nach für Studiengangentwicklungsprozesse? 4. Inwiefern hat die Förderung Ihrer Meinung nach den Entwicklungsprozess verändert?
 - 3 In der ersten Runde wurde die Befragung lediglich protokolliert, da zu einer Audioaufzeichnung nicht alle Teilnehmenden bereit waren.
 - 4 Diese stellen nur einen Teil der Gesamtauswertung dar. Die Hauptkategorien der Inhaltsanalyse sind: 1. Einflussfaktoren im Entwicklungsprozess, 2. Aufgabenverständnis, 3. Verzahnung der Studiengangentwicklungsprozesse, 4. Bedeutung der Angebote der Förderung, 5. Weitere Unterstützungsbedarfe/Optimierungswünsche, 6. Sonstiges

steinen, angeleitet durch überfachliche Akteurinnen und Akteure oder die WB, von den Entwickelnden oft als hilfreich erachtet werden (Abb. 1, Z1), beispielsweise, um Kolleginnen und Kollegen für das Thema zu aktivieren oder die Arbeit zu strukturieren. Eine der befragten Gruppen betonte in diesem Zusammenhang v. a. den förderlichen Aspekt der Begleitung des Studiengangentwicklungsprozesses (Abb. 1, Z2). Die WB wird darüber hinaus von allen als hilfreicher Ansprechpartner betrachtet, die Angebote des Rahmenprogramms werden teils als gute Anregung, teils als zeitlich/inhaltlich nicht richtig passend thematisiert (Abb. 1, Z3, Z4). Dabei spielt der Austausch im Entwicklungsprozess, verstanden als Gespräche auf Augenhöhe, in ICPL häufig eine Rolle (Abb. 1, Z1–4). Für die Entwickelnden steht dabei die Reflexion der eigenen Vorhaben und das Gefühl, nicht allein zu sein, im Mittelpunkt (Abb. 1, Z3). Ab und zu wird das Fehlen der Fachnähe kritisiert, was mehrfach in Überlegungen zu fach-(gruppen-)orientierten Formaten seitens der überfachlichen Akteurinnen und Akteure mündet (Abb. 1, Z4, Z5).

4.2 Perspektivwechsel der beteiligten Akteurinnen und Akteure

Einhergehend mit den zuvor dargestellten Ergebnissen wird v. a. deutlich, dass das Projekt ein Forum für eine Zusammenkunft der diversen Beteiligten der Studiengangentwicklung bietet (Abb. 1, Z3, Z6). Dieses Forum ermöglicht eine weniger ausschließlich einseitig fokussierte und damit qualitätsvollere Auseinandersetzung mit Studium und Lehre (Abb. 1, Z7). Sehr oft werden die kontaktstiftende und perspektiverweiternde Eigenschaft betont. Tabelle 1 zeigt, dass bei allen häufigen Code-Überschneidungen der Code *Raum für institutionalisierte Studiengangentwicklung* (SE) vertreten ist.

Tabelle 1: Code-Überschneidungen

	Unterstützung	Austausch	Perspektivwechsel	Raum für SE	Wunsch	Prognose
Unterstützung		9	5	9	9	1
Austausch	9		9	16	9	1
Perspektivwechsel	5	9		14	8	4
Raum für SE	9	16	14		15	3
Optimierungswunsch	9	9	8	15		7
Prognose	1	2	4	3	7	

Weitreichendere Perspektivwechsel finden vorwiegend zwischen den Fachbereichen hinsichtlich der unterschiedlichen Lehrkulturen statt, die von unterschiedlichen Qualitätsverständnissen zeugen. Die überfachlichen Akteurinnen und Akteure hegen häufig ein Problembewusstsein hinsichtlich der für die fachlichen Akteurinnen und Akteure bestehenden inhaltlichen und zeitlichen Herausforderungen, Studiengang-

entwicklungen umzusetzen (Abb. 1, Z5). Seltener erfolgt der Perspektivwechsel der fachlichen Akteurinnen und Akteure hinsichtlich der – teils unangenehmen – Aufgaben der überfachlichen Akteurinnen und Akteure (wie z. B. Fristwahrung).

4.3 Potenziale für die Zusammenarbeit

Der am häufigsten genannte Optimierungswunsch besteht in der Institutionalisierung eines Raums für das Thema Studiengangentwicklung an der Universität (Abb. 1, Z3, Z6 und Tab. 1). Einige der Befragten wünschen sich v. a. eine zeitlich bessere Passung der Angebote des Rahmenprogramms, zudem mehr fachspezifische Unterstützung (Abb. 1, Z4) und mehr bzw. dauerhafte Ressourcen für die Aufgabe (Abb. 1, Z8). Sehr oft wird die fehlende Wertschätzung der Universität hinsichtlich Studium und Lehre thematisiert (Abb. 1, Z9). Die erlebte Erwartungshaltung, zusätzliche und gute Arbeit leisten zu müssen, ohne dafür Anreize zu stellen, sorgt für eine Schieflage. Die Arbeitsbelastung werde dadurch sehr hoch und hänge an einzelnen Engagierten bei dem gleichzeitigen Problem der Verstetigung der dabei aufgebauten Wissensgrundlagen und Kooperationsbeziehungen, wenn die Zuständigkeiten zeitlich begrenzt sind bzw. immer wieder wechseln.

Z1_Grün-FB4a: „...,wir haben diesen Zeitstrahl mal abgemacht und ein Jahr vorher, dass sieht ja immer ganz, ja puh Spaziergang. ((Gelächter)) Und dann kam der Dezember, wo sind die Dokumente? Also ne das hat extrem geholfen, ich bin immer mehr also es ist besser man hat richtig tolle Deadlines, sie sind schrecklich, aber sie sind extrem hilfreich.“

Z2_Grün-FB5a: „...,also ich glaube das haben wir wirklich wahrscheinlich auch als sehr wertvoll angesehen und auch als sehr notwendig durch diese verschiedenen Schritte da einfach begleitet zu werden [...]. Also wie gesagt man nimmt dann auch noch viele Ideen mit, die man vielleicht auch noch im nächsten Prozess wieder anwenden könnte. Flexibilisierung, ne.“

Z3_Gelb-FB13b: „Mit dem Austausch ist generell immer die Chance verbunden, nicht nur zu sehen, dass man nicht allein ist mit seinen Fragen, sondern dass man tatsächlich von den anderen profitiert und lernt und sieht, wo sind die Herausforderungen der anderen. So unterschiedlich die Projekte auch waren, also nicht nur fachlich war der Austausch hilfreich, sondern auch überfachlich: was geht gerade aktuell, was gibt es für Techniken und Methoden und äh dass man dann überlegen kann, was kann das für das eigene Projekt für eine Rolle spielen. Also insofern auf jeden Fall sehr, sehr hilfreich, das würde ich nicht grundsätzlich ändern wollen.“

Z4_Rot-FB9a: „Und klar ähm ich sag mal, man profitiert auf jeden Fall von so einem Austausch. Ähm aber dann sind die (.) sozusagen ist der Austausch irgendwann auch mal begrenzt, weil es dann doch eben um fachspezifische, studiengangspezifische Probleme geht. Und deswegen waren wir auch so ein bisschen am Überlegen oder hatte ich innerlich auch überlegt, wenn Sie jetzt schon fragen ((lacht)), ob sich das nicht eben (.) irgendwie auch modifizieren ließe oder man sagt

äh es gibt dann mal Termin, da kommen Sie alle (Blick zu ÜF) gebündelt in ein Fach sozusagen.“

Z5_Rot-ÜF3: „Also ich nehme den Punkt gerne auf und mit. Ähm weil ich glaube, wenn wir so auch in Vorbesprechungen gingen, dann könnten wir die Betroffenen besser mitnehmen. Also auch vom Sinn des Ganzen vielleicht (.) besser überzeugen (...) also was Studiengangentwicklung bedeutet oder genau was ein Modulprüfungskonzept bedeutet also diese Dinge.“

Z6_Gelb-ÜF1: „Also grundsätzlich zu diesem Austausch, dass man überhaupt ein Forum dafür hat (.) , dass man einen Platz hat, (.) ähm wo man diese Themen in den Blick nimmt und das wäre auch was, was ich mir für die Zukunft wü:nschen würde“...

Z7_Blau-FB2: „Es ist hier ein überfachlicher Austausch auf anderer Ebene möglich, der gut ist, er ist wenig zielgetrieben, bietet viel Freiräume.“

Z8_Blau-FB2: „Man muss Unterstützung organisieren, eine zentrale Stelle für Studiengangentwicklung im Fachbereich wäre wünschenswert, sonst weiß niemand, was der andere gemacht hat.“

Z9_Gelb-FB12b: „Ähm im Moment ist die gegebene Situation ja so, dass Innovation und Weiterentwicklung in der Lehre strukturell finanziell gar nicht honoriert werden, also da gibt es irgendwie gar kein Belohnungssystem. Ähm da kann man natürlich auch nochmal an dieser Stelle drüber nachdenken, ob sowas nicht sinnvoll äh ist. Weil sich in der Lehre zu engagieren, hat im Grunde aus Institutssicht und Mitantwärtersicht fast gar keinen positiven Effekt (..) und das ist eigentlich ein Zustand, der sehr problematisch ist. Das können wir vermutlich nicht in diesem Kreis klären, das ist klar, aber das kann man ja mal anstoßen in welcher Form auch immer.“

Abbildung 1: Originalzitate aus den Gruppenbefragungen

Anmerkung: Die Farben wurden zur anonymisierten Unterscheidung der Gruppen je Förderzeitraum gewählt, ÜF steht für Akteurinnen und Akteure aus überfachlichen Bereichen, FB für jene aus den Fachbereichen. Die Nummerierungen kennzeichnen die je verschiedenen Fach-/Arbeitsbereiche bzw. Personen.

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse: Chancen und Grenzen

5.1 Theoretische Rückbindung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeichnen ein ambivalentes Bild von der Aufgabe der Studiengangentwicklung. So werden einerseits die gebotene Unterstützung während der Förderung und sogar formelle Vorgaben als hilfreich erachtet und ein institutionalisierter Raum für die Zusammenarbeit der beteiligten Akteurinnen und Akteure gefordert. Anderer-

seits steht diese Einschätzung einer universitären Struktur gegenüber, die es den Entwickelnden der Fachbereiche kaum möglich macht, die Aufgabe in ihrem Arbeitsalltag entsprechend umzusetzen. Die im Projektkontext realisierte Zusammenarbeit führt zwar im Sinne des NPM zu einer engeren Kopplung von Verwaltung und Wissenschaft, die jedoch nicht nur positiv wahrgenommen wird und mit einer Zunahme des Arbeitsaufkommens einhergeht (Krücken & Röbbken, 2009). Weiter scheinen die einzelnen Fachbereiche nach wie vor lose gekoppelt zu sein, da außerhalb des Projekts kaum Austausch zu Studium und Lehre erfolgt, weswegen das Forum, das ICPL bietet, besonders geschätzt wird.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass sich die neue Expertengruppe zwar im Aufgabengefüge der Studiengangentwicklung etabliert hat, sich jedoch zur erfolgreichen Zusammenarbeit ihrer Aufgaben gewohnter Muster bedient und ein Perspektivwechsel für die jeweiligen Aufgaben eher nur einseitig durch die überfachlichen Akteurinnen und Akteure erfolgt. Die Wahrnehmung einer neuen Expertengruppe in der Universität als professionelle Bürokratie (Mintzberg, 1979) scheint sich demnach, noch nicht im Selbstverständnis der Beteiligten niedergeschlagen zu haben.

Die Organisation Hochschule hat demzufolge den Veränderungsprozess noch nicht abgeschlossen, was ausgehend von den Ergebnissen jedoch weniger an der Bereitschaft der Beteiligten als an den dafür erforderlichen Strukturen zu liegen scheint.

Wird dieses Szenario vor dem Hintergrund der fünf Disziplinen einer lernenden Organisation (Senge, 2011) betrachtet, so scheint die Universität diese nur ansatzweise zu beherrschen. Die Ergebnisse deuten jedoch immer wieder darauf hin, dass das Potenzial prinzipiell besteht. Allein schon der starke Wunsch nach einem institutionalisierten Raum für die Zusammenarbeit und die damit deutlich gewordenen Ambitionen vereint die ersten Disziplinen: So wollen die Beteiligten mehr zum Thema der Studiengangentwicklung erfahren (D1) und finden es bereichernd, sich mit unterschiedlichen Sichtweisen zum Thema zu befassen (D2). Dabei vereint das Ziel der Qualitätssteigerung der Curricula die diversen Auseinandersetzungen mit der Aufgabe der Studiengangentwicklung in den Gruppenbefragungen – denn selbst die Kritik hebt letztlich auf einen Optimierungsbedarf für die Aufgabe der Studiengangentwicklung ab, der eine Qualitätsentwicklung der Curricula zur Folge haben sollte (D3). Der Wunsch nach der Plattform für eine synergetische Zusammenarbeit spiegelt die Bereitschaft und Notwendigkeit für ein Lernen im Team wider (D4). Die das Gesamtsystem betreffende Erkenntnis, dass eine synergetische Studiengangentwicklung in den aktuellen Strukturen kaum möglich ist, da zum einen die Austausch- und Transferstrukturen und zum anderen die Ressourcen bzw. das Anreizsystem fehlen, mündet in die fünfte Disziplin.

Insgesamt kann also angenommen werden, dass 1. eine engere Kopplung der fachlichen und überfachlichen Akteurinnen und Akteure wie auch der einzelnen Fachbereiche im Sinne der Qualitätsentwicklung befürwortet und bestehende Irritationen in der Zusammenarbeit der verschiedenen Expertinnen und Experten überwunden werden könnten sowie 2. jene Voraussetzungen für eine lernende Organisation gegeben sind, die im Handlungsbereich der Beteiligten liegen. Nicht vorhanden

sind institutionelle Strukturen, die die im Projekt realisierte synergetische Zusammenarbeit in einer Verstetigung unterstützen würden.

5.2 Kritische Reflexion der Vorgehensweise

Die Interpretation soll mit Blick auf das Design kurz reflektiert werden, da die in der Gruppenbefragung als recht unproblematisch erscheinende engere Kopplung von Formal- und Aktivitätsstruktur aufgrund der Konstellation der Befragten verzerrt sein könnte. Diese wissen, dass sie voraussichtlich auch künftig noch zusammenarbeiten müssen, weswegen Kritik ggf. eher vorsichtig geäußert bzw. ein wohlwollender Umgang damit gepflegt wird. Diese Begebenheit erschwerte es auch, die Runden – wie ursprünglich geplant – zu einer Gruppendiskussion im Sinne der sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethode (Lamnek & Krell, 2016) zu stimulieren und erforderte – wie die Ablehnung der Audioaufnahme in der ersten Runde zeigte – eine sensible Einführung zu dieser Erhebungsform. Weiter findet die Erhebung im Projektkontext statt, wodurch einige befragungsrelevante Themen bereits in anderen Kontexten besprochen wurden und ggf. eine bestimmte Wahrnehmung aktiviert wird. Zudem muss hinterfragt werden, ob die Projektbeteiligten tendenziell diejenigen Personen an der Universität vereinen, die sich bereits für die Lehre engagieren. Nichtsdestotrotz zeugt der Wunsch nach einer institutionalisierten Plattform von einem deutlichen strukturellen Bedarf, der die synergetische Zusammenarbeit limitiert.

5.3 Praktische Implikationen: Chancen und Grenzen der Zusammenarbeit

Auf die fundamentale Grenze der fehlenden universitären Strukturen für die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteurinnen und Akteure wurde bereits hingewiesen. Damit einhergehend haben die Ergebnisse gezeigt, dass im universitären Alltag an den Fachbereichen zusätzliche (personelle) Ressourcen für eine adäquate Aufgabenerfüllung erforderlich sind. Bei einer Zusammenarbeit von überfachlichen Bereichen mit verschiedenen Fachbereichen ist es schwierig, die zeitliche und inhaltliche Ausrichtung einer Prozessbegleitung für alle passend zu gestalten. Darüber hinaus können fachspezifische Anliegen nur bedingt bedient werden. In der Diversität einer mit Studiengangentwicklungsfragen betrauten Gruppe liegt aber auch die große Chance für die Qualitätsentwicklung der Curricula (Hanft & Maschwitz, 2017): zum einen, da eine Reflexion der existierenden Pläne angeregt und neue Impulse gegeben werden; zum anderen, da die überfachlichen Akteurinnen und Akteure die Entwicklung mit ihrer Expertise bereichern und den Prozess strukturierend begleiten können (Wendt & Frisch, 2019). Darüber hinaus sorgt der gemeinsame Austausch für Transfer von Lehrinnovationen und Arbeitserleichterung, da multilateral viele Fragen auf einmal geklärt werden können. Die Zusammenarbeit ist also nicht nur qualitätsstiftend, sondern auch zeitlich überdauernd und effizient – d. h. in vielerlei Hinsicht synergetisch. Die Hochschuldidaktik könnte dabei mit ihrer Zuständigkeit für die Aufgabe der Studiengangentwicklung wesentlich zur Koordination und Verständigung im Entwicklungsprozess beitragen und so eine zentrale Stelle an einem Knotenpunkt im Bereich Studium und Lehre einnehmen (Wildt, 2013).

6 Fazit: Erfordernisse einer synergetischen Zusammenarbeit

Die dargestellten Chancen und Grenzen machen deutlich, dass viel Potenzial in einer gemeinschaftlich umgesetzten Studiengangentwicklung liegt – und zwar einerseits hinsichtlich einer synergetischen Aufgabenerfüllung und qualitativ hochwertiger Curricula und andererseits hinsichtlich einer nicht nur formal existierenden, sondern einer einvernehmlich gelebten Lehrkultur, die derzeit nicht entsprechend gegeben ist (Hanft & Maschewitz, 2017; Krücken & Röbbken, 2009). Dazu ist es erforderlich, die Etablierung von entsprechenden Strukturen fundiert und hochschulstrategisch durchdacht voranzutreiben. Die Ergebnisse heben diesbezüglich auf die Schaffung von Anreizsystemen und Gelegenheit zum inter- und transdisziplinären Austausch für die Aufgabe der Studiengangentwicklung ab.

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: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, R. G., Gerber, S. & Gräf, I.-D. (2013). Zwischen Selbstverwaltungs- und Managementmodell. Umsetzungsstand und Bewertungen der neuen Steuerungsinstrumente in deutschen Universitäten. In E. Grande, D. Jansen, O. Jarrén, A. Rip, U. Schimank & P. Weingart (Hrsg.), *Neue Governance der Wissenschaft* (S. 49–71). Wiesbaden: Transcript.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406–422.
- Hanft, A. & Maschwitz, A. (2017). Wie verändern Projekte die Hochschule? Die Perspektive der externen Projektbegleitung. In A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (S. 46–58). Hamburg: tredition-Verlag.
- Krücken, G. & Röbbken, H. (2009). Neo-institutionalistische Hochschulforschung. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik. Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 326–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations. A synthesis of the research*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Niethammer, C., Schöb, S. & Schrader, J. (2019). Kooperationsraum Studiengangentwicklung – Das (unausgeschöpfte) Potential der Prozessbegleitung. Befunde einer Evaluationsstudie. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 59–73). Köln: Technische Hochschule.
- Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Steinhardt, I., Pohlenz, P. & Merkt, M. (2017). Editorial: Reclaiming Quality Development: Forschung über Lehre und Studium als Teil der Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 9–15.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005). *The shift from teaching to learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wendt, C. & Frisch, D. (2019). Akzeptanz als Erfolgsfaktor bei der Entwicklung einer Systemakkreditierung. In S. Gotzen, S. Heuchemer & T. van Treeck (Hrsg.), *Hochschuldidaktik forscht zur Kultur des Ermöglichens. Profilbildung und Wertefragen in der Hochschulentwicklung II* (S. 101–111). Köln: Cologne Open Science.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 263–267). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorinnen und Autor

Dr. **Carolin Niethammer** ist Referentin für Hochschulentwicklung an der Hochschule Esslingen. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Entwicklung innovativer Curricula und praxisorientierter Lehrmodule (ICPL) an der Universität Tübingen tätig. Kontakt: Carolin.Niethammer@hs-esslingen.de

Dr. **Sabine Schöb** (geb. Digel) ist Akademische Rätin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die empirische Lehr-Lernforschung mit digitalen Medien und Förderung der Professionalisierung von lehrendem sowie planend-disponierendem Personal. Kontakt: sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. **Josef Schrader** ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., Bonn. Kontakt: schrader@die-bonn.de

Gemeinschaftliche Studiengangsentwicklung – ein Kooperationsprojekt von Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik

SEBASTIAN STEHLE, SABINE FABRIZ, MICHELLE MALLWITZ, HENNI APPELL, MIRIAM HANSEN, CARMEN HECKMANN, ANNETTE MÜNCH, LISA-MARIA SPECK

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird ein Kooperationsprojekt zwischen zentralem Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik vorgestellt, in dem erprobt wird, wie Studiengangsentwicklung verstärkt als universitäre Gemeinschaftsaufgabe verstanden und dialogorientiert unter Einbezug aller an dem Studiengang beteiligten Statusgruppen ausgestaltet werden kann. Als zentrale Maßnahme des Kooperationsprojekts werden statusgruppenübergreifende *Kick-Off-Workshops* zur systematischen Weiterentwicklung von Studiengängen etabliert, die es ermöglichen, die fachspezifischen Entwicklungspotenziale mit hochschulpolitischen Vorgaben und strategischen Zielsetzungen sowie aktuellen hochschuldidaktischen Erkenntnissen zu verknüpfen. Die Kooperation von Hochschuldidaktik und zentralem Qualitätsmanagement erlaubt es dabei, sowohl Studienstrukturen als auch die Lehr- und Prüfungsgestaltung einzelner Module in den Blick zu nehmen. Im Beitrag werden Zielsetzung und Konzeption der Kick-Off-Workshops skizziert und erste Ergebnisse aus der Pilotphase berichtet.

Gliederung

1	Anforderungen an eine systematische Studiengangsentwicklung	141
2	Kick-Off-Workshops als Auftakt von Reakkreditierungsverfahren	142
2.1	Methode	143
2.2	Evaluation des Pilotverfahrens	144
3	Fazit und Ausblick	145
	Literatur	145
	Autoren und Autorinnen	146

1 Anforderungen an eine systematische Studiengangsentwicklung

Reakkreditierungsverfahren bieten die Chance zu einer systematischen Weiterentwicklung von Studiengängen, bei der Studierende und ihre Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt stehen und eine wissenschaftliche Fundierung guter Lehre berücksichtigen.

sichtigt wird (Lommel et al., 2019; WR, 2017). In der Studiengangsentwicklung findet die inhaltliche und methodische Grobstrukturierung von Studienprogrammen statt (Reinmann, 2012), wodurch sich nicht nur eine Chance für die inhaltliche Standardsetzung, sondern auch für die didaktische Ausgestaltung von Lehre bietet. Beispielsweise können hochschuldidaktische Modelle wie der *Constructive Alignment*-Ansatz (Biggs & Tang, 2011) einen gut handhabbaren Rahmen zur Formulierung und Abstimmung von Lernzielen innerhalb von Studiengängen bieten sowie zur Überprüfung, inwiefern Lehr-/Lernformate und Prüfungsformen mit Modulzielen vereinbar sind.

Grundlegend für eine nachhaltige Studiengangsentwicklung ist außerdem die Unterstützung aller am Studiengang beteiligten Akteursgruppen (Studierende, Lehrende und Verwaltung; Niethammer et al., 2014). Jedoch werden diese nicht immer frühzeitig und systematisch in den Prozess einbezogen, obwohl die Hochschule als System darauf angewiesen ist, dass beteiligte Akteurinnen und Akteure miteinander kommunizieren und handeln (Metzger et al., 2016; WR, 2008).

An Hochschulen existieren häufig zahlreiche Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (z. B. Brahm et al., 2016). Durch Unterschiede in der organisationalen Einbindung und verschiedene Aufgabenfokusse gibt es vielerorts jedoch nur wenige Berührungspunkte zwischen den damit befassten Einrichtungen (Metzger et al., 2016). Während sich hochschuldidaktische Arbeitsstellen traditionell eher mit der Entwicklung und Reflexion individueller Lehre befassen, nimmt das zentrale Qualitätsmanagement (QM) stärker studiengangsübergreifende Qualitätsindikatoren von Studium und Lehre und hochschulpolitische Entwicklungen in den Blick. Eine Verzahnung beider Bereiche zur Unterstützung der Studiengangsentwicklung im Rahmen von Reakkreditierungsverfahren wäre wünschenswert, um insbesondere auf der Ebene der Curricula (hochschul-)politische Vorgaben und strategische Entscheidungen mit den Anforderungen an eine innovative und zukunftsorientierte Lehre zu verknüpfen (Wildt, 2013).

2 Kick-Off-Workshops als Auftakt von Reakkreditierungsverfahren

Dieser Beitrag stellt *Kick-Off-Workshops* als Maßnahme eines Kooperationsprojekts zwischen der zentralen QM-Einheit und der Hochschuldidaktik (HD) an der Goethe-Universität Frankfurt vor. Die Kick-Off-Workshops zielen darauf ab, Reakkreditierungsverfahren von Beginn an stärker dafür zu nutzen, Potenziale und Bedarfe für die Weiterentwicklung von Studiengängen sichtbar zu machen und konkrete Schritte für deren Umsetzung abzuleiten. Dabei sollen die Perspektiven aller Statusgruppen einbezogen, die Ergebnisse von Studiengangsevaluationen aufgegriffen und hochschulpolitische Vorgaben sowie strategische Zielsetzungen berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollen aktuelle Erkenntnisse der Lehr-/Lernforschung in die Konzeption der Studiengänge einfließen (HRK, 2017). Durch die Kooperation zwischen QM und HD bei den Workshops soll es ermöglicht werden, Studienstrukturen wie auch

die Lehr- und Prüfungsgestaltung einzelner Module in den Blick zu nehmen. Im Folgenden wird das entwickelte Rahmenkonzept der Kick-Off-Workshops (Abb. 1) am Beispiel der Pilotdurchführung an einem Fachbereich vorgestellt.

2.1 Methode

Die Zielgruppe des Pilotworkshops waren Vertretungen aller an den zu reakkreditierenden Studiengängen beteiligten Akteursgruppen: Studiengangsverantwortliche, Studierende, Lehrende und Dekanatsmitarbeitende¹. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen und Zielen der einzelnen Akteursgruppen wurde für den Piloten ein halbtägiges Präsenzformat gewählt, da ein längerer Rahmen aufgrund zeitlicher Kapazitäten der Beteiligten nicht vermittelbar und ein kürzerer durch die anspruchsvolle Zielsetzung nicht realistisch schien. Der Workshop selbst sollte vordefinierte Elemente enthalten (z. B. Zeitplan des Akkreditierungsprozesses; Abb. 1) und ausreichend Raum für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung des Fachbereichs bieten.

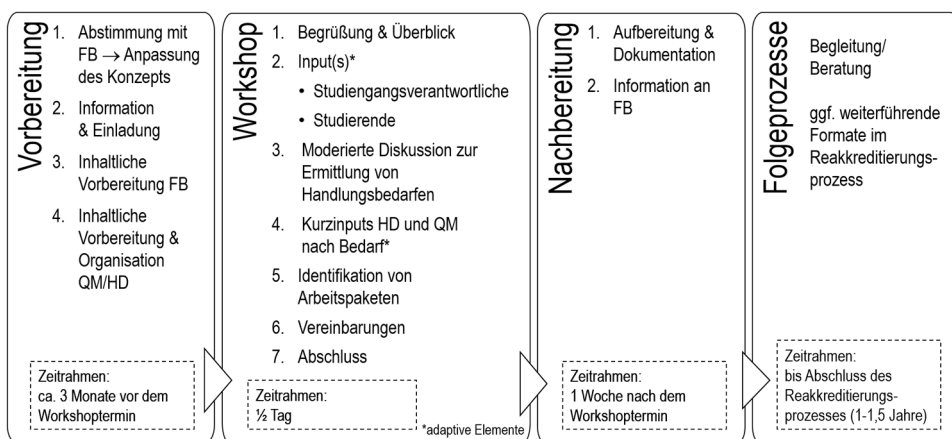


Abbildung 1: Rahmenkonzept der Kick-off Workshops

Anmerkung: Fachbereich (FB), Qualitätsmanagement (QM), Hochschuldidaktik (HD).

Um gezielt in die Reflexion über Entwicklungsziele einzusteigen, wurden die Teilnehmenden gebeten, entlang von Leitfragen und gestützt durch vorhandene Evaluationen und Kennzahlen Impulsvorträge zu Stärken, Schwächen, Entwicklungspotenzialen und besonderen Herausforderungen der Studiengänge vorzubereiten. Die vorzubereitenden Inhalte sollten dabei direkt in die Reakkreditierungsanträge einfließen können, um Synergien für die Fachbereiche zu schaffen.

Der Workshop wurde von QM und HD gemeinsam moderiert. Kurze Inputs der HD (zu kompetenzbasierten Prüfungen) und des QM (zu Prozessschritten und curri-

¹ Am Pilotworkshop nahmen insgesamt 15 an den Studiengängen des Fachbereichs beteiligte Personen teil (3 Studiengangsleitende, 5 Lehrende, 2 Studierende, 5 Mitarbeitende des Studiendekanats).

cularen Gestaltungsmöglichkeiten) sollten weitere Entwicklungsimpulse bieten. Aus den im Workshopverlauf definierten Themenclustern und im Verfahren vorgegebenen Prozessschritten wurden Arbeitspakete identifiziert. Eine im Nachgang des Workshops erstellte Dokumentation wurde mit einigen zusätzlich gewünschten Informationen aufgearbeitet und zur weiteren Nutzung für das Fach versendet.

2.2 Evaluation des Pilotverfahrens

Im Anschluss an den Workshop wurde eine Kurzevaluation mit geschlossenen (Abb. 2) und offenen Fragen durchgeführt, um Hinweise auf Stärken und Weiterentwicklungspotenziale zu erhalten ($N=9$).



Abbildung 2: Ergebnisse der Kurzevaluation

Die Auswertung der geschlossenen Fragen legt nahe, dass der Workshop von den Teilnehmenden als überaus hilfreiches Format im Reakkreditierungsprozess wahrgenommen wurde ($M=4.13$, $SD=0.60$). Auch die drei zentralen Elemente des Workshops (Einbezug aller beteiligten Statusgruppen, Einbezug aktueller hochschuldidaktischer Erkenntnisse, Informationen zu hochschulpolitischen Vorgaben und zum Zeitplan des Reakkreditierungsprozesses) wurden positiv bewertet (M =zw. 3.50, $SD=0.87$, und 4.50, $SD=0.50$), ebenso die Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten des Fachbereichs (M =zw. 3.72, $SD=0.90$, und 3.75, $SD=0.66$). In den offenen Antworten wurden die Strukturierung und Moderation durch QM und HD als besondere Stärke hervorgehoben. Verbesserungspotenzial wurde zur Repräsentativität der Studierenden sowie zu den zeitlich umfangreichen Präsentationen der Akteursgruppen angemerkt. Hier wünschten sich die Teilnehmenden noch mehr gemeinsame Zeit für die Diskussion zentraler Punkte der curricularen Gestaltung und für die Konkretisierung der nachfolgenden Schritte.

3 Fazit und Ausblick

Der Kick-Off-Workshop erwies sich in der Pilotdurchführung als hilfreiches Format zur Förderung eines zielgerichteten Austauschs verschiedener Statusgruppen über Weiterentwicklungspotenziale und -bedarfe sowie als geeignetes Forum für das Treffen von Vereinbarungen zu konkreten Schritten im Reakkreditierungsprozess. Darüber hinaus gelang es, Orientierungswissen über Fristen und Gestaltungsspielräume im Verfahren sowie ausgewählte hochschuldidaktische Konzepte vorzustellen und bedarfsorientiert zu beraten. Zusammen mit den Erfahrungen der Durchführenden lassen sich die oben skizzierten Veränderungswünsche in konkrete Überarbeitungen des Konzepts übersetzen, sodass für die Zukunft ein adaptives und in den Prozessen optimiertes Instrument vorliegt. So sollen Teilnehmende im Vorfeld künftiger Kick-Off-Workshops explizit aufgefordert werden, auf Repräsentativität der vertretenen Positionen für die eigene Akteursgruppe zu achten. Vorbereitete Präsentationen sollen schon vor dem Workshop zur Verfügung gestellt werden, um mehr Zeit für die Diskussion zentraler Themen zu schaffen. In der Kooperation von QM und HD erwies sich der intensive Austausch in der Vorbereitung und Durchführung als zentraler Erfolgsfaktor. Die enge Zusammenarbeit ermöglicht eine inhaltliche Kohärenz in der fachlichen Beratung, stärkt die Sichtbarkeit und Wirksamkeit der Hochschuldidaktik als Akteurin in verpflichtenden QM-Prozessen und liefert Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen über die Workshops hinaus.

Literatur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2017). Studiengangentwicklung – von der Idee zum Curriculum. *Nexus Impulse für die Praxis. Projekt nexus*, 2017(13).
- Lommel, M., Helmschrott, S., Scherer, C., Altmeyer, M., Mallwitz, M., Münch, A., Niemeyer, J., Opitz, L., Schmedt, H., Sir, J. & Zielke-Rings, H. (2019). Nichts ist so beständig wie die Veränderung. Die Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an der Goethe-Universität. In L. Mitterauer, P. Pohlenz & S. Harris-Huermann (Hrsg.), *Systeme im Wandel. Hochschulen auf neuen Wegen* (S. 77–98). Waxmann: Münster.
- Metzger, C., Müller, J., Amann, U., Beinhauer, S. & Rieck, A. (2016). Hochschuldidaktik und Qualitätsmanagement – Zwei Perspektiven auf die Lehrentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.

- Niethammer, C., Koglin-Hess, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 27–39.
- Reinmann, G. (2012). Studiengangsentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangsentwicklung* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In J. Wildt & M. Heiner (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wissenschaftsrat (WR) (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln: Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Wissenschaftsrat (WR) (2017). *Strategien für die Hochschullehre – Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>

Autoren und Autorinnen

Dr. **Sebastian Stehle** ist Mitarbeiter am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt und ist dort für die fachnahe hochschuldidaktische Unterstützung der naturwissenschaftlichen Fächer zuständig. Darüber hinaus arbeitet er an innovativen Ansätzen zur Verbesserung der Lehrkräftebildung. Kontakt: stehle@psych.uni-frankfurt.de

Dr. **Sabine Fabriz** ist Mitarbeiterin am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt. Sie beschäftigt sich vor allem mit dem Lehren und Lernen an Hochschulen sowie der Lehrkräftebildung im Studium und durch Lehrkräftefortbildungen. Kontakt: fabriz@psych.uni-frankfurt.de

Michelle Mallwitz war Mitarbeiterin im Bereich Studiengangsentwicklung im Präsidialbereich der Goethe-Universität und ist mittlerweile Leiterin des Referats für Integriertes Qualitätsmanagement an der TU Darmstadt. Kontakt: michelle.mallwitz@tu-darmstadt.de

Dr. **Henni Appell** ist Mitarbeiterin im Bereich Studiengangsentwicklung im Präsidialbereich der Goethe-Universität. In der Abteilung Lehre und Qualitätssicherung begleitet sie (Re-)Akkreditierungsverfahren und die konzeptionelle und strategische Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre. Kontakt: h.appell@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. **Miriam Hansen** leitet das Interdisziplinäre Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Forschungsinteressen liegen u. a. in den Themen-

gebieten Kultur und Emotionen in der Hochschule sowie digitale Lehr-Lernszenarien. Kontakt: hansen@paed.psych.uni-frankfurt.de

Dr. Carmen Heckmann ist stellv. Leiterin des Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt. Hier beschäftigt sie sich wissenschaftlich und in der Lehre mit der Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden und Lehr-Lern-Prozessen in Verbindung mit gesellschaftlichem Engagement. Kontakt: heckmann@paed.psych.uni-frankfurt.de

Annette Münch ist Geschäftsführerin der internen Akkreditierungskommission der Goethe-Universität und stellvertretende Leiterin der Abteilung Lehre und Qualitätssicherung. Sie ist federführend verantwortlich für die Weiterentwicklung der Verfahren im Rahmen der Systemakkreditierung. Kontakt: muench@pww.uni-frankfurt.de

Lisa-Maria Speck ist Mitarbeiterin im Bereich Studiengangsentwicklung im Präsidialbereich der Goethe-Universität. In der Abteilung Lehre und Qualitätssicherung begleitet sie (Re-)Akkreditierungsverfahren und die konzeptionelle und strategische Organisationsentwicklung im Bereich Studium und Lehre (z. B. Entwicklung von Lehrprofilen). Kontakt: speck@pww.uni-frankfurt.de

Hochschulentwicklung mit Klebezetteln

Methoden des agilen Projektmanagements zur besseren Hochschulkommunikation

JOCHEN T. WEISSENRIEDER, FRANZISKA PREISS

Zusammenfassung

Hochschulentwickler:innen kennen folgendes Problem: Wie leitet und verankert man Hochschulentwicklungsprojekte, ohne Gefahr zu laufen, dass diese im Spannungsfeld von zentraler Bestimmung und fakultätsspezifischer Autonomie an Effizienz verlieren? Um dieses bekannte Dilemma zu umgehen, hat das hochschuldidaktische Team der Hochschule Ravensburg Weingarten (RWU) die Empfehlungen von Hanft et al. (2016) umgesetzt und weiterentwickelt. Dabei ist ein dreiteiliges Konzept entstanden, bestehend aus einer besonderen Organisationsform (Scrum), der Verwendung eines angepassten Projektmanagement-Ansatzes sowie flankierendem Co-working. Der Beitrag schildert neben der theoretischen Konzeption des Ansatzes empirische Erkenntnisse aus den ersten beiden Jahren der Umsetzung.

Gliederung

1	Herausforderungen des Projektmanagements an Hochschulen	149
2	Agiles Projektmanagement und Scrum	151
3	Scrum im Hochschulkontext	152
4	Scrum an der Hochschule Ravensburg-Weingarten	152
5	Das Korrespondierenden-Netzwerk an der RWU	153
6	Die Variante von Scrum	153
7	Coworking – der Didaktik-Dienstag	155
8	Erfahrungen aus den Teaminterviews	155
9	Fazit und Ausblick	156
	Literatur	157
	Autor und Autorin	158

1 Herausforderungen des Projektmanagements an Hochschulen

Viele hochschuldidaktische Entwicklungen in Deutschland werden von Projektteams vorangetrieben, auf Zeit eingerichtet und durch Drittmittel finanziert (Reinmann, 2017). So ist es auch der Fall der im Rahmen des *Fonds für erfolgreichen Studierens*

(FeST-BW) vom Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg (MWK) geförderten sieben Teilprojekte der Hochschule Ravensburg Weingarten (RWU). In den heterogenen Teilprojekten werden Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen (Studieninteressierte, Studierende, Lehrende) und Ebenen (Lehr-Lern-Angebote, Fortbildungen, Studiengangentwicklung, zentrale Infrastruktur) gemeinsam durch die jeweilige Fakultät und die zentrale Hochschuldidaktik umgesetzt. Ziele der Maßnahmen sind unter anderem die Förderung fakultätsübergreifender Lehre, Inhalte für das Probe-Online-Studium zu erstellen oder den Studienstart zu begleiten und zu erleichtern. Diese Form der Hochschulentwicklung entspricht den vier Merkmalen von Projekten nach Meyer und Reher (2020): Zeitlich befristet, einmaliger Kontext, interdisziplinäre Zusammenarbeit (z. B. von Didaktikerinnen und Didaktikern sowie Fachleuten) und neuartige, fortschreitende Entwicklung.

Allerdings haben diese Entwicklungsprojekte andere Rahmenbedingungen als Forschungsprojekte oder Projekte im wirtschaftlichen Kontext (Hanft et al., 2016). Forschungsprojekte streben ein finales Ergebnis an, das dann für sich selbst steht – hochschuldidaktische Projekte sind dann erfolgreich, wenn sie mit ihrem eigentlichen Ziel auch die tragenden Strukturen geändert haben, damit die Veränderung nachhaltig bestehen bleiben kann. Hochschuldidaktische Projekte zeichnen sich zudem durch ein Spannungsfeld zwischen zentraler Steuerung und dezentraler Autonomie aus (Hanft et al., 2016, S. 80). Diese autonome Struktur von Fachbereichen oder Fakultäten unterscheidet sich von klassisch hierarchischen Organisationen der Wirtschaft (Hanft et al., 2016, S. 80).

Offensichtlich stehen hochschuldidaktische Projekte vor besonderen Herausforderungen. Diese untersuchten Hanft et al. in der veröffentlichten Teilstudie zur Begleitforschung zum Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Hanft et al., 2016). Hierin identifizierten sie in sechs Fallstudien Erfolgsfaktoren und Hemmnisse einer nachhaltigen Verankerung neuer Strukturen an Hochschulen.

Bedeutsam waren nach Hanft et al. (2016, S. 91) Aspekte beim Aufbau der Projektstrukturen. Da verschiedene Bereiche involviert sind, können die Projektstrukturen nicht an bestehende vertikale Strukturen der Hochschule anknüpfen, sondern müssen sich über verschiedene Bereiche horizontal erstrecken. Wichtig ist dabei oftmals die Frage, wo die Mitarbeitenden verortet sind. Die dezentrale Verortung der Mitarbeitenden führt zu erhöhtem Koordinationsaufwand, geringerer Identifikation mit dem Projekt und teilweise divergierenden Zielen zwischen Zentrale und dezentralen Teilprojekten (Hanft et al., 2016, S. 91). Die Fakultäten, die viel Autonomie gewohnt sind (Rabe, 2012, S. 26), widersetzen sich zum Teil einer zentralen Steuerung, da dezentrale Stellen das Einfordern von Ergebnissen mitunter als anmaßend empfinden (Hanft et al., 2016, S. 96). Zentrale Projektorganisation führt entsprechend häufig zu geringer Akzeptanz in den Fakultäten. Die Phase des Strukturaufbaus kann dadurch nochmals erschwert werden.

Als weiteren wichtigen Aspekt im hochschuldidaktischen Projektmanagement beschreiben Hanft et al. (2016) die projektinterne und hochschulweite Kommunikation. Intern gilt es, früh ein Wir-Gefühl aufzubauen, sich an gemeinsamen Zielen zu

orientieren und über viele Absprachen Doppelarbeit zu vermeiden. Dezentrale Strukturen, späte Rekrutierung und begrenzte räumliche Gegebenheiten behindern diese Phase zusätzlich. Hochschulintern sind eine gute Vernetzung der Projektleitung sowie eine intensive, positiv konnotierte Kommunikation für einen Projekterfolg förderlich. Es gilt nicht nur, Projektbeteiligte eng einzubinden, sondern das Projekt muss von Beginn an ein Netzwerk mit peripheren Stakeholdern aufbauen. Angesichts der besonderen Herausforderungen fordern Hanft et al. (2016), „die Loslösung vom klassischen Verständnis des Projektmanagementverlaufs, das den Anforderungen und Kulturen von Hochschulen nur unzureichend gerecht wird“ (Hanft et al., 2016, S. 102). Wir sehen in Scrum – einem aus dem Bereich der Softwareentwicklung stammenden agilen Projektmanagement-Ansatz – eine Steuerungsmöglichkeit, die den Anforderungen besser gerecht wird.

2 Agiles Projektmanagement und Scrum

Agiles Projektmanagement entstand in der Softwareentwicklung. Im Manifesto for Agile Software Development (Beck et al., 2001) hielten die Verfasser:innen vier zentrale Prinzipien agiler Software-Entwicklung fest: Individuen und Interaktionen sind wichtiger als Prozesse und Werkzeuge, funktionierende Software ist wichtiger als umfassende Dokumentation, Zusammenarbeit mit dem Kunden ist wichtiger als Vertragsverhandlung und das Reagieren auf Veränderung ist wichtiger als das Befolgen eines Plans. Das Manifest wurde viel diskutiert und Erweiterungen bzw. Änderungen der Definition sind vielfach vorgeschlagen worden (Laanti et al., 2013). Doch über den Kern des agilen Projektmanagements ist man sich weitestgehend einig: Ein ergebnisorientiertes Management, das flexibel auf veränderte Rahmenbedingungen eingeht.

Das von Hanft et al. (2016; 2017) vorgeschlagene Scrum ist ein von Sutherland und Schwaber (2013) ausformulierter Ansatz des agilen Projektmanagements. In Scrum folgen klar definierte Rollen einem iterativen Prozess, für den das Endergebnis flexibel im Prozess angepasst werden kann. Die zentralen Rollen sind neben der Kundin (Customer) und dem Team der Productowner sowie die Scrummanagerin, die sich die Aufgaben im klassischen Projektmanagement teilen. Der Productowner definiert und priorisiert Arbeitspakete, die Scrummanagerin strukturiert den Prozess der Kollaboration und baut individuelle und teaminterne Arbeitshemmnisse ab.

Während im klassischen Projektmanagement der gesamte Projektverlauf geplant und zentral von der Projektmanagerin kalkuliert wird, findet dies im Scrum immer gemeinsam mit dem Projektteam für den nächsten Planungszeitraum statt. Dieser Planungszeitraum, Sprint genannt, hat eine von der Arbeitsweise des Teams abhängige, feststehende Zeitdauer. Jeder Sprint stellt den nächsten Planungshorizont dar, für den der Productowner anhand zuvor festgelegter Kriterien (sogenannte Definitions of Done) mit der Kundin Arbeitsergebnisse plant und dokumentiert (Sprint-Backlog). Während des Sprints trifft sich das Projektteam täglich für 15 Minuten (Daily), wobei jedes Teammitglied sich eins der Arbeitspakete zuordnet, Erledigtes

abhakt und auftretende Fragen klärt. Für das Ende des Sprints sind ebenfalls klare Routinen zur Reflexion mit der Kundin (Sprint-Review) und im Team (Sprint-Retrospektive) definiert.

3 Scrum im Hochschulkontext

Scrum hat längst über die Softwareentwicklung hinaus andere Branchen erreicht (Preußig, 2020), und zwar so erfolgreich, dass *agil* als Modewort (Barenkamp et al., 2019; Preußig, 2020) deklariert wird.

Wie sich die Ansätze in der Lehre (z. B. Čukić et al., 2020; Scherer et al., 2019) oder Lehrevaluation (Lehner & Volk, 2018) einsetzen lassen, wurde bereits vielfach beschrieben. Für den Einsatz von Scrum im Kontext Hochschuldidaktik stellten Hanft et al. (2016; 2017) fest, dass sich Hochschulen bereits erfolgreich Strategien des Scrums bedienen. Gerade dann, wenn Flexibilität in der Planung vorherrscht und eine enge Einbindung von Stakeholderinnen und Stakeholdern in allen Phasen des Projekts vorliegt, erzielen die Projekte Erfolge. Aber die Hochschulen gingen diesen Strategien zufällig nach, keine der untersuchten Hochschulen hatte sich systematisch der Methoden des Scrums bedient (Hanft et al., 2017, S. 14).

Mayrberger und Slobodeaniuk (2017) hingegen beschreiben ihre ersten Erfahrungen in der Umsetzung eines systematischen Scrum-Ansatzes. Der Erfahrungsbericht fokussiert auf die Prozesse, die im Team stattfanden. Die Beschränkung auf wenige Baustellen sei ebenso neu wie wirksam für das Team gewesen wie auch der Fokus auf Produktbeschreibung anstelle von Tätigkeitsbeschreibungen. Die selbstreflektierenden Prozessschritte in den reflexiven Routinen des Scrums halfen dem Team, „emotionale Störfaktoren“ (Mayrberger & Slobodeaniuk, 2017, S. 4) auszuräumen.

Nicht thematisiert oder konkretisiert ist in beiden Texten, wie die Stakeholderinnen und Stakeholder in den Prozess eingebunden werden und inwieweit dies zu einer zielführenderen Kommunikation mit den dezentralen Einheiten führen kann. Diesem Desiderat widmet sich der folgende Erfahrungsbericht.

4 Scrum an der Hochschule Ravensburg-Weingarten

Scrum wurde in der zweiten Förderphase des Programms *Fonds erfolgreiches Studieren in Baden-Württemberg* (FEST-BW) (2019–2020) an der RWU (Hochschule Ravensburg-Weingarten) eingesetzt. Erfahrungen aus der ersten Förderphase (2017–2018) zeigten ähnliche Probleme wie die von Hanft et al. (2016) beschriebenen: Die Koordination und Steuerung von dezentralen Mitarbeitenden war schwierig und Synergie-Effekte konnten unzureichend genutzt werden. Die Gesamtheit der Projekt-Mitarbeitenden nahm sich nicht als Team wahr und agierte eher losgelöst. Im Rahmen von FEST-BW wurden an der RWU sechs sehr heterogene Teilprojekte realisiert, die alle von den Fakultäten identifizierten Probleme adressierten. Den im Antragsprozess zentral ent-

wickelten Maßnahmen begegneten die Fakultäten bisweilen skeptisch, in Teilen ablehnend oder auch desinteressiert. Da die Maßnahmen im Zuge des Projekts gemeinsam durch zentrale Koordinierung und spezifische Fakultät ausgestaltet werden sollten, ist eine Ursache der mangelnden Akzeptanz trotz hohem Mitbestimmungsgrad in der durch organisationale Einbettung strukturierten Kommunikation zu suchen. Um hier entgegenzuwirken, entwickelte das Team bereits vor Beginn der zweiten Förderphase eine eigene Projektorganisation, die im Wesentlichen aus drei Komponenten bestand:

1. Organisations-Struktur: Das Korrespondierenden-Netzwerk
2. Projektmanagement-Ansatz: Eine Variante von Scrum
3. Team-Building-Ansatz: Coworking

5 Das Korrespondierenden-Netzwerk an der RWU

Da auch an der RWU das Spannungsfeld zwischen zentraler Organisations-Einheit und dezentral angesiedelten Mitarbeitenden nicht aufgelöst werden kann, wurde es zunächst als solches ins Konzept integriert. An jeder der vier Fakultäten der RWU wurden dezentral tätige Mitarbeitende angesiedelt. Diese eindeutige Verortung der Mitarbeitenden in den Fakultäten sollte für Nähe zwischen Mitarbeitenden und Fakultäten sorgen. So war es explizit gewünscht, dass die Mitarbeitenden Aufgaben und Funktionen innerhalb der Fakultät übernehmen – eine Tatsache, die ohnehin geschehen würde –, die somit Teil des Konzepts wurde. Diese Mitarbeitenden erhielten den neuen Titel Korrespondentinnen und Korrespondenten der Hochschuldidaktik. Denn sie waren in ihren Fakultäten Ansprechpersonen und Sprachrohr der Fakultäten, außerdem wurde die Kommunikation zu einer der wichtigsten Zusatzaufgabe (die Umsetzung der Teilprojekte blieb selbstverständlich die Hauptaufgabe). Zusätzlich gab es ein zentrales Team sowie Projekt- und Forschungscoordination. Das Korrespondierenden-Netzwerk und das zentrale Team arbeiteten zunächst als getrennte Teams, während die Koordinatorinnen und Koordinatoren in beiden Teams vertreten waren.

Mit dieser Organisationsstruktur verfolgte die RWU die Strategie, Commitment bei den Fakultäten zu erzeugen und den Kommunikationsfluss zwischen Fakultät, getrennt agierenden Projektteams und Koordination zu erhöhen.

6 Die Variante von Scrum

Als Sprint-Zeitraum wählte das Gesamtteam einen Monat. Anstatt täglicher (Dailys) wurden wöchentliche Treffen (Weeklys) in beiden Teams vereinbart. Für die einzelnen Maßnahmen wurde in der gemeinsamen Semestervorbereitung ein nur grober Semesterplan angelegt. Die Korrespondentinnen und Korrespondenten übernahmen für die fakultätsspezifischen Maßnahmen die Rolle des Product-Owners. Für jeden Sprint explizierten die Ansprechpersonen die Planung mit anstehenden Arbeitspa-

ten in Form von Zielbeschreibungen und zu erarbeitenden Artefakten, in denen sich das jeweilige Ziel manifestierte. Als Artefakte konnten verschriftlichte Konzepte, Einträge in Modulhandbüchern oder Ähnliches dienen. Mit Artefakten kann das Projekt auf personenunabhängige und damit nachhaltige Strukturveränderungen hinwirken. Für die Planung und die bewusst kurz gehaltenen Teamtreffen kamen ein Kanban-Board und die im Titel des Beitrags erwähnten Klebezettel zum Einsatz. Die auf diesen Klebezetteln formulierten Aufgabenpakete wanderten in den Weeklys vom Backlog zu den Spalten *Heute*, *diese Woche*, *in Warteschlange* bis zu *Erledigt*.

Das Weekly fand zu einem festen Zeitpunkt in der Woche statt, am sogenannten Didaktik-Dienstag. Um den Fokus tatsächlich auf erreichte Projektziele zu legen, wurde neben einem Plakat mit den drei Satzanfängen, „Erledigt ist...“, „Erledigt wird...“ und „Ich brauche noch...“, eine große Stoppuhr eingesetzt. Ein Projektkoordinator fungierte als Scrum-Master und moderierte den Prozess.

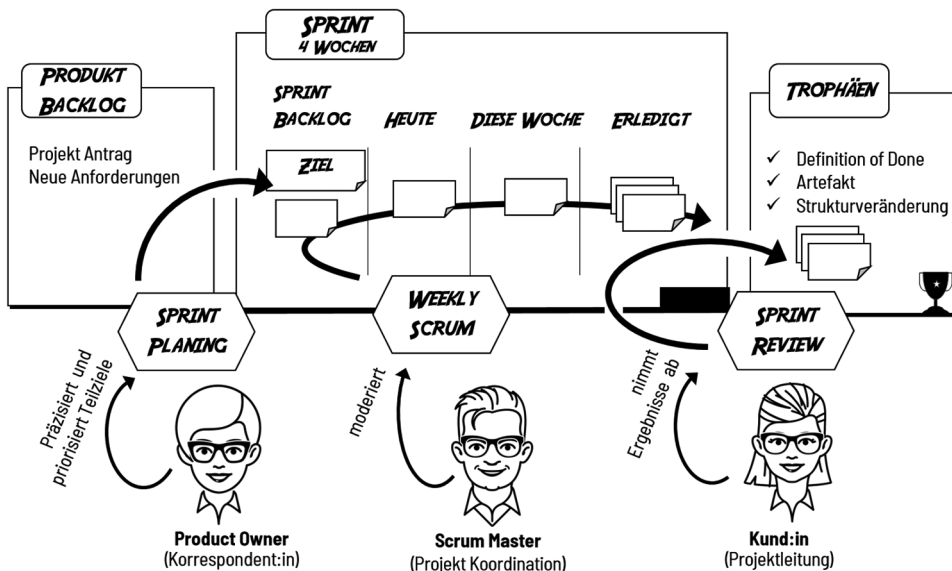


Abbildung 1: Scrum-Variante an der RWU – Wanderung der Klebezettel

Die monatlich stattfindenden Reflexionsroutinen führten beide Teams gemeinsam durch. Hier fungierten die Projektleitung und andere involvierte Lehrende als Kund:innen im Sinne des Scrum-Ansatzes. Die aus der Hochschulleitung stammende Projektleitung konnte dabei oftmals wichtige Anregungen geben und sie brachte eine erweiterte Sichtweise in die Projekte ein. Gleichzeitig erhielt die Projektleitung in kurzer Zeit einen strukturierten Überblick über Erreichtes und Geplantes. Mit Scrum verfolgte die RWU das Ziel, eine enge (wenngleich zeitlich wenig anspruchsvolle) Abstimmung über das gesamte Projekt und über die Grenze der beiden Teams zu erzielen.

7 Coworking – der Didaktik-Dienstag

Um aus dem Korrespondierenden-Netzwerk ein Team mit starkem Zusammenhalt zu formen, wurden weitere Strukturen etabliert. Während das Weekly möglichst kurz gehalten wurde, nutzten alle Beteiligten den ganzen Vormittag am Didaktik-Dienstag gemeinsam. Ziel des Didaktik-Dienstags war es, die Teamstrukturen zu stärken und Gelegenheit für Informationsaustausch auf anderen Ebenen zu schaffen.

Bereits vor dem Weekly waren alle Teammitglieder angehalten, beim *Offenen Anfang* gemeinsam in den Tag zu starten. Die Projektkoordination wollte persönliche Befindlichkeiten aus dem Meeting heraushalten, doch sind diese informellen Absprachen extrem wichtig für den Zusammenhalt im Team. Der Offene Anfang begann ca. 30 Minuten vor dem Weekly bei einer Tasse Kaffee und in gelöster Atmosphäre.

Im Anschluss an das Weekly fand die sogenannte Coworking-Phase statt. Die Teammitglieder arbeiteten gleichzeitig vor Ort entweder an ihren individuellen Maßnahmen oder nutzten die Zeit z. B. für gemeinsame Brainstorming-Sessions und Absprachen.

8 Erfahrungen aus den Teaminterviews

Nach einem Jahr, in dem die RWU in diesen Strukturen arbeitete, führte der Scrum-Master Leitfaden-Interviews mit allen neun Teammitgliedern durch. Ziel der Interviews war es, Rückmeldung zum bisherigen Vorgehen zu erheben und so Hinweise auf eine Weiterentwicklung zu identifizieren.

Akzeptanz und Verständnis: Die Teammitglieder äußerten hohe Akzeptanz für das Gesamtkonzept. Die Implementations-Phase sowie die vielen Veränderungen in den ersten Monaten empfanden die meisten Befragten als sehr fordernd. Noch nicht alle Teammitglieder gaben an, das Vorgehen wirklich verstanden oder gar verinnerlicht zu haben. Diesen Eindruck bestätigten andere, die angaben, dass noch nicht alle Vorträge wirkliche Produktbeschreibungen, sondern weiterhin Tätigkeitsbeschreibungen seien. Die Rolle der Projektleitung als Kundin bzw. Kunde würde, so die Wahrnehmung der meisten Befragten, noch nicht ganz im Sinne des Teams ausgespielt. Dennoch wurden die Informationen aus anderen Bereichen der Hochschule als hoch relevant eingestuft. Den künstlich erzeugten Zeitdruck beschrieben die Teammitglieder gleichzeitig als nervig und unterstützend. Teammitglieder schilderten, wie der Zeitdruck sie dazu brachte, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Insbesondere in den ersten Wochen hatten viele Korrespondentinnen und Korrespondenten noch das Gefühl, kontrolliert zu werden und sich daher rechtfertigen zu müssen. Dies wurde nach der Anfangsphase anders bewertet.

Diese ambivalente Haltung konnte gegenüber verschiedenen Strukturen festgestellt werden. Warm-Ups (Auflockerungsübungen vor Arbeitseinheiten), Vorgaben für die Berichte im Weekly, Trennung von Informellem und Arbeitsphasen sowie die gesamte Coworking-Phase werden von den Teammitgliedern als Bevormundung und

äußerer, störender Zwang beschrieben. Gleichzeitig nehmen alle Teammitglieder die positiven Effekte dieser Maßnahmen wahr und können diese auch den Maßnahmen zuschreiben.

Bewertung auf Meta-Niveau: Insgesamt sahen alle Teammitglieder, bis auf eine befragte Person, einen hohen Zusammenhalt im Team, den sie auch dem Rahmen des Weeklys zuschrieben. Das Teammitglied mit dem geringsten Zugehörigkeitsgefühl empfand die sozialen Zusätze als ineffizient.

Eine flankierende Befragung von Lehrpersonen der Hochschule bestätigte die Befunde. Einerseits konstatierten die Lehrenden der RWU dem Team der Hochschuldidaktik einen hohen Zusammenhalt, andererseits bewerteten sie die Kommunikation über die Korrespondentinnen und Korrespondenten als umfassend. Sie befürworteten ebenso, dass sie mit den Korrespondentinnen und Korrespondenten eine direkte Ansprechperson in der Fakultät hätten.

9 Fazit und Ausblick

Projektstrukturen und Projektmanagement für hochschuldidaktische Entwicklungsprojekte arbeiten unter besonderen Rahmenbedingungen. Dennoch wird diesen Aspekten in der Projektkonzeption weithin wenig Beachtung geschenkt, was den Projektstart oftmals erschwert. Zudem entsprechen klassische Projektmanagement-Methoden nicht dem Wesen der Institution Hochschule. Im agilen Projektmanagement-Ansatz Scrum sahen bereits Projekte anderer Hochschulen eine Möglichkeit, die Zusammenarbeit oder Kommunikation zu stärken. Die RWU bettete Scrum in ein umfassendes, dreiteiliges Konzept zur Projektorganisation ein. Bei aller Ambivalenz bezüglich der einzelnen Aktivitäten und formalen Abläufe scheint die Anwendung dieser Methode das Kernziel erreicht zu haben: Alle bis auf ein Teammitglied akzeptierten das Gesamtkonzept und fühlten sich dem Team verbunden. Die Binnensicht wurde zudem durch eine Lehrendenbefragung bestätigt, in der der überwiegende Teil der befragten Lehrenden das dezentral agierende Team der Hochschuldidaktik als eine Einheit bewerteten. Damit kann dies ein Ansatz sein, quer zu den losen Strukturen der Hochschulen ein Team zu etablieren, das das Spannungsfeld zwischen autonomer Fakultät und zentraler Steuerung überwindet. Anpassungen der Methode Scrum sind dafür notwendig und diese Arbeitsweisen sind nicht für alle Mitarbeitenden gewinnbringend. Für die Zukunft muss überlegt werden, wie auch solche Mitarbeitende in den Prozess eingebunden werden können und sich gut informiert und wohl fühlen. Die Teaminterviews ergaben auch, dass, obwohl positive Effekte auf Strukturen zurückzuführen sind, die Teammitglieder weiterhin Widerstände beim Einhalten der Strukturen verspüren. Allein stetige Wiederholung reicht aus Sicht der RWU nicht aus, um diese Widerstände mittelfristig abzubauen. Zwei sich ergänzende Strategien erscheinen der RWU als sinnvoll. Zum einen muss weiterhin die Kommunikation über die Ziele der Maßnahmen kontinuierlich aufrechterhalten werden: Die Ziele werden bei jeder Durchführung erwähnt. Zur Unterstützung dieses Prozesses

sollen zudem alle Teammitglieder lernen, die verschiedenen Perspektiven einzunehmen. Insbesondere die Rolle des Scrum-Masters während der Weeklys wird ab sofort im Wechsel eingenommen. Dadurch identifizieren sich die Teammitglieder mehr mit den Prozessen, da sie darin mehr Verantwortung tragen. Der zweite Teil der Strategie ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Einzelmaßnahmen auf Grundlage der Sprint-Retrospektiven. Wenn die Teammitglieder ihren Einfluss auf die Gestaltung der Prozesse spüren, werden sie diese eher zu ihren eigenen machen.

Literatur

- Barenkamp, M., Thomas, O. & Zarvic, N. (2019). „Agile“ – Nur ein Buzzword? *Wirtschaftsinformatik & Management*, 11(4), 224–237.
- Beck, K., Beedle, M., Van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M. & Kern, J. (2001). *Manifesto for agile software development*. Abgerufen am 03. Juni 2021 von <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>
- Čukić, P., Pinkernell, G., Werft, W. & Luther, A. (2020). Mathematikvorlesungen für Maschinenbau-Studierende als Projektmanagement. *die hochschullehre*, 2020(6), 119–136.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2017). Agiles Projektmanagement an Hochschulen – get the things done. *Synergie*, 2017(3), 8–15. <https://synergie.blogs.uni-hamburg.de/ausgabe-03-beitrag-hanft-maschwitz-stoeter/>
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Laanti, M., Similä, J. & Abrahamsson, P. (2013). Definitions of Agile Software Development and Agility. In F. McCaffery, R. O'Connor & R. Messnarz (Hrsg.), *Systems, Software and Services Process Improvement* (S. 247–258). Berlin: Springer.
- Lehner, M. & Volk, B. (2018). Agiles Evaluationskonzept zur evidenzorientierten Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(1), 253–273.
- Mayrberger, K. & Slobodeaniuk, M. (2017). Adaption agiler Prinzipien für den Hochschulkontext am Beispiel des Universitätskollegs der Universität Hamburg. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 48(3), 211–216.
- Meyer, H. & Reher, H. J. (2020). *Projektmanagement*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Preußig, J. (2020). *Agiles Projektmanagement: Agilität und Scrum im klassischen Projektumfeld* (Vol. 10248). Stuttgart: Haufe-Lexware.
- Rabe, H. (2012). Steuerung in Hochschulen. *Hochschulmanagement*. 2012(1), 26–32.
- Reinmann, G. (2017, 9. März). *Vom Eigensinn der Hochschuldidaktik* [Redemanuskript, Keynote auf der dghd 2017 an der TH Köln]. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2017/03/Vom-Eigensinn-der-Hochschuldidaktik.pdf>

Scherer, L., Czarniecki, M. & Christ, O. (2019). Agile Hochschulbildung für eine agile Arbeitswelt. In A. Uhl & S. Loretan (Hrsg.), *Digitalisierung in der Praxis* (S. 277–293). Wiesbaden: Springer Vieweg.

Sutherland, J. & Schwaber, K. (2013). *The Scrum guide. The definitive guide to Scrum: The rules of the game*. <https://www.Scrum.org/resources/Scrum-guide>

Autor und Autorin

Jochen T. Weißenrieder ist Referent für Hochschuldidaktik an der Hochschule Ravensburg-Weingarten und koordiniert dort seit 2017 verschiedene Projekte des *Fonds erfolgreich Studieren* (FeST-BW) des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst, Baden-Württemberg. Kontakt: jochen.weissenrieder@rwu.de

Franziska Preiß (M. A.) ist Referentin für Lehr- & Lernforschung an der Hochschule Ravensburg-Weingarten und koordiniert seit 2019 die Forschung in verschiedenen Projekten des *Fonds erfolgreich Studieren* (FeST-BW), Baden-Württemberg. Kontakt: franziska.preiss@rwu.de

Hochschuldidaktik und Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation

DETLEF BEHRMANN

Zusammenfassung

Die Ausführungen verdeutlichen, wie sich eine theoriebasierte und sich zugleich aus dem Umsetzungsprozess heraus ergebende Vorgehensweise eines hochschuldidaktischen Projekts zu einem gleichermaßen professionellen wie praktikablen Ansatz der Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation verdichtet. Folgendes wird dabei erläutert: In Anlehnung an eine Definition des Lernens in der Organisation werden Strukturelemente lernender Organisationen und das diesbezüglich verfolgte Prinzip bei der Strukturierung ihres organisationalen Zusammenhangs in einem hochschuldidaktischen Projekt skizziert. An einem Beispiel aus dem Projekt wird dies exemplarisch illustriert und auf ein Modell der Wissenstransformation hin theoretisch abstrahiert. Dieses beinhaltet das rekursive Verhältnis zwischen individuellem und organisationalem Wissen und dessen expliziter wie impliziter Transformation im hochschuldidaktischen Kontext und lässt sich als Strukturierungsmodell und -prinzip für das Lernen in der Organisation fassen.

Gliederung

1	Was heißt Lernen in der Organisation?	159
2	Wie lässt sich Lernen in der Organisation strukturieren?	160
3	Wie lässt sich Lernen in der Organisation vollziehen?	162
4	Was lässt sich bezüglich des Lernens in der Organisation resümieren?	167
	Literatur	167
	Autor	168

1 Was heißt Lernen in der Organisation?

Der im Zuge der 1990er-Jahre in den erziehungswissenschaftlichen (wenn auch interdisziplinär ausgerichteten) Diskurs aufgenommene Gegenstand des Organisationslernens (Geißler, 1994) lässt sich wie folgt umschreiben: „Organisationslernen ist der Prozess der Herstellung von überdauernden Veränderungen des Denkens und Handelns der Mitglieder einer Organisation, d. h. die Erhöhung und Veränderung des organisationalen Wissens, der organisationalen Handlungs- und Problemlösefähigkeit, des organisationalen Sinn-, Ordnungs- und Wirklichkeitsrahmens“ (Götz, 1999, S. 70).

Eine differenzierende Ergänzung lässt sich nach Schäffter (2001) vornehmen (Behrmann, 2010). Unterschieden werden hierbei:

- Individuelles Lernen – betrifft „Lernen in interpersonaler Interaktion“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).
- Organisationales Lernen – betrifft „strukturelle Veränderungen ... in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).
- Lernen in der Organisation – betrifft „das Spannungsfeld zwischen lernenden Individuen und den Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit es Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).

Zusammenführend lässt sich konstatieren (Abb. 1):



Abbildung 1: Verständnis des Lernens in der Organisation

Angesichts dieses Verständnisses des Lernens in der Organisation stellt sich nun die Frage:

2 Wie lässt sich Lernen in der Organisation strukturieren?

In Anlehnung an diverse Diskurse und Ansätze, die sich mit der Institutionalisierung von Bildung auseinandersetzen, lässt sich rekonstruieren, dass hier im Allgemeinen zwischen einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene, d. h. zwischen dem Bildungssystem bzw. der Bildungspolitik, der Bildungsorganisation bzw. einem Bildungsbetrieb sowie dem Bildungsgeschehen bzw. dem eigentlichen interaktiven pädagogischen Kerngeschäft analytisch zu differenzieren ist (Behrmann, 2006). Angesichts des

Themenfeldes *Hochschule als lernende Organisation* der dghd-Tagung 2020 liegt es nahe, die Ebene der Bildungsorganisation mit spezifischem Bezug auf eine lernende Organisation in den Blick zu nehmen.

Eine lernende Organisation lässt sich zunächst dadurch identifizieren, dass sie über Strukturelemente verfügt, wie z. B. ein Leitbild, Projekte, Teamarbeit, Qualitätszirkel (bzw. Qualitätsmanagement/QM), partizipatives Management by Objectives (MbO/Führung durch Zielvereinbarung), Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE, d. h. Seminare/Workshops, Mentoring/Coaching, Zukunftswerkstatt/Foren etc.; Probst, 1992).

In dem hier zu erwähnenden – im Qualitätspakt Lehre des BMBF an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd unter dem Namen Staufer Studienmodell/SSM geförderten – hochschuldidaktischen Projekt¹ wurden die *zuvor genannten Strukturelemente* im Laufe der Zeit sowohl theoretisch basiert und geplant als auch emergierend aus dem laufenden Entwicklungsprozess des Projekts heraus so implementiert (Geigle, 2020), dass das Projekt

- am Leitbild der Hochschule orientiert (*Leitbild*),
- als fakultätsübergreifendes Projekt installiert (*Projekte*),
- in einem Projektteam eingerichtet (*Teamarbeit*),
- mit einem Runden Tisch und Dozierendenkonferenzen (*QM*) versehen,
- durch einen Projektbeirat (*QM/Zielvereinbarung*) begleitet und
- in Zukunftskonferenzen (*OE/Zielvereinbarung*) thematisiert und bearbeitet wurde.

Die formal implementierten Strukturelemente weisen darüber hinaus eine spezifische Strukturierung auf. Die Strukturierung lässt sich auf das linking-pin Modell von Likert (1961; Probst 1992) zurückführen, welches im Prinzip besagt, dass sich Aufgaben-/Funktionsbereiche hierarchieübergreifend überlappen sollten, um Information und Koordination innerhalb einer Organisation zu begünstigen. Dieses Prinzip wurde hinsichtlich der Verbindung zwischen den Strukturelementen des Projekts mit den Strukturen der Hochschule sowohl vertikal als auch horizontal angelegt. Strukturelemente des Projekts unter Berücksichtigung der Verbindung zur Struktur der Hochschule haben angesichts der Idee der linking-pins dazu geführt, dass die Strukturelemente nicht nur als solche implementiert, sondern als Settings verstanden und arrangiert wurden, an denen diverse Angehörige der Organisation unterschiedlicher Hierarchieebenen sowie verschiedener Aufgaben- und Funktionsbereiche systematisch beteiligt wurden, um angesichts dieser Strukturierung gemeinsam in und an den damit zu gestaltenden (Strukturations-)Verhältnissen der Hochschuldidaktik im

1 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen FKZ 01PL11002 gefördert.

organisationalen Rahmen der Hochschule zu arbeiten. Entsprechende Konstellationen der Settings zur Strukturierung stellen sich wie folgt dar (Abb. 2):


Hochschule	Strukturelemente des Projekts				
	Projektteam	Dozierenden-konferenz	Runder Tisch	Projektbeirat	Zukunfts-konferenz
					
Prorektor				○	○
Studiendekane			○	○	○
Institutsleitung	(○)			○	○
Projektleitung	○	(○)	○	○	○
Projektmitarbeiter	○	○	○		○
Dozierende		○	○		○
Studierende	(○)	○		○	○
Studiengangs-verantwortliche			○		(○)
Beteiligte	↑	↑	↑	↑	↑
Settings					

Abbildung 2: Settings als Strukturierungen der im hochschuldidaktischen Projekt implementierten Strukturelemente an Schnittstellen zur Hochschulstruktur

Anmerkung: Beteiligte ○ / bei Bedarf Beteiligte (○)

In Anlehnung an die genannte Strukturierung stellt sich nun die Frage:

3 Wie lässt sich Lernen in der Organisation vollziehen?

Dieser Frage soll zunächst (I) exemplarisch illustriert und sodann (II) modelltheoretisch rekonstruiert nachgegangen werden, um eine Zusammenführung bisheriger Gedanken zu ermöglichen (III) und in ein Resümee einfließen zu lassen.

(I) Exemplarisch illustriert sei der vorliegende Gedankengang zunächst auf hochschuldidaktische Veranstaltungen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (TWA) gelenkt, die in Zusammenhang mit einer Dozierendenkonferenz (als organisationales Strukturelement und gleichzeitiges Setting der Strukturierung) stehen.

Hinsichtlich der Ausbringung von Veranstaltungen zu TWA verwundert es wohl kaum, dass sich Dozierende konzeptionell mit dem Thema auseinandersetzen, diese

konzeptionelle Auseinandersetzung in eine Veranstaltungsplanung übersetzen, diese Planung dann in konkret durchgeführte Handlungen überführen, um dann in Interaktion mit den Studierenden entsprechende Erfahrungen der Umsetzung zu machen. Insgesamt zeigt sich hierin ein kreislaufförmiger Vorgang zwischen dem Konzipieren, Planen, Durchführen und Erfahren. Letzterer setzt sich im Allgemeinen in Reflexionen der Erfahrung fort und startet sodann von vorne. Genau an dieser Stelle hat die Dozierendenkonferenz im Projekt angesetzt: nämlich den bisherigen zyklischen Prozess gemeinsam zu reflektieren, Erfahrungen kollegial auszutauschen, sich weiterführendes Wissen zu erschließen, um daran anschließend eine neue bzw. modifizierte Planung zu erstellen, diese dann handelnd durchzuführen und entsprechende Erfahrungen im interaktiven Austausch mit Studierenden zu machen. Über regelmäßig stattfindende Dozierendenkonferenzen konnten im Verlauf des Projekts die ausgetauschten Erfahrungen und das zusätzlich rezipierte und gemeinsam reflektierte theoretische Wissen dazu führen, das individuelle Wissen der Dozierenden um den Inhalt (TWA) und dessen adäquate didaktische Umsetzung sukzessive zu erweitern. Zudem erweiterte sich auch das organisationale Wissen, nämlich dahingehend, dass zunächst ein organisational verfügbarer Pool an Lehr-/Lernmaterialien entstand, auf den alle Dozierenden zugreifen konnten. Ergänzend entstand ein Pool an Lernaufgaben, die im Kontext der Durchführung der gleichermaßen wissenschaftlich fundierten wie anwendungsorientierten Veranstaltungen eingesetzt werden konnten. Mittlerweile wird im Projektteam in Verbindung mit der Dozierendenkonferenz, dem Runden Tisch sowie in Abstimmung mit dem Projektbeirat daran gearbeitet, einen Lernquellenpool mittels eines Content Management Systems bzw. mittels der an der Hochschule verfügbaren virtuellen Lehr-/Lernplattform einzurichten. Auf diese können dann alle Mitarbeitenden und Dozierenden ebenso wie Studierende zugreifen. Dies ermöglicht unter anderem, Veranstaltungen zum Thema (TWA) im Blended-learning-Format anbieten zu können. Letzteres stellt wiederum eine Rückwirkung auf die organisationalen Strukturen dar, da vorausschauend auf das Ende der Förderung des Projekts bei gleichzeitiger Verstetigung der hochschuldidaktischen Aktivitäten möglich wird, in einer Veranstaltung gleich zwei Studierendengruppen im alternierenden Wechsel zwischen Selbststudienphasen mittels des Lernquellenpools oder Präsenzphasen mittels Lehr-/Lernarrangements im face-to-face Kontakt samt persönlicher Betreuung durch Dozierende zu fördern. Dieses Beispiel (TWA und Dozierendenkonferenz) ließe sich hinsichtlich anderer Inhalte bzw. hochschuldidaktischer Formate und Angebote (Einführungswoche, Schreibwerkstatt, Medienwerkstatt, Forschungswerkstatt, Mentoring Programm etc.) und den dahinterstehenden Strukturierungen in Settings (Projektteam, Dozierendenkonferenz, Runder Tisch, Projektbeirat, Zukunftswerkstatt) ähnlich beschreiben (Behrmann & Geigle, 2020). Dahinter steht im Sinne der eingangs zu diesem Abschnitt angekündigten theoretischen Rekonstruktion ein Modell der Wissenstransformation.

(II) In Modellen der Wissenstransformation wird die Prozessierung von Wissen an verschiedene Wissensarten und -formen geknüpft, wobei diese wiederum in Hinblick auf Übergänge bzw. Transformationstypen und -leistungen miteinander

verknüpft werden. Diesbezüglich wird zunächst zwischen dem individuellen Konzept-, Planungs-, Handlungs- und Erfahrungswissen (Geißler, 1994; Kolb, 1984) sowie zwischen dem organisationalen Modell-, Gestaltungs-, Realisierungs- und Routinewissen (Behrmann, 2017) unterschieden. Zusätzlich wird (Nonaka & Takeuchi 1995; Willke, 2001) zwischen dem impliziten („embodied knowledge“; Frost, 2015, S. 2) und dem expliziten („embrained knowledge“; Frost, 2015, S. 2) individuellen Wissen sowie zwischen dem impliziten („embedded knowledge“; Frost, 2015, S. 2) und dem expliziten („encoded knowledge“; Frost, 2015, S. 2) organisationalen Wissen differenziert. Übergänge zwischen diesen Wissensarten und -formen werden das Individuum betreffend als Externalisierung, (Kombination bzw.) Konstruktion, Internalisierung und (Sozialisation bzw.) Exploitation bezeichnet (Behrmann, 2017; Geißler, 1994; Kolb, 1984; Nonaka & Takeuchi, 1995). Die Organisation betreffend werden Wissensidentifikation, Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensintegration benannt (Behrmann, 2017; Nonaka & Takeuchi, 1995; Pawlowsky, 2000).

Deutlich wird, dass der bereits im vorausgehenden Abschnitt (I) erwähnte und vorerst so bezeichnete wie exemplarisch beschriebene kreislaufförmige Vorgang des Konzipierens, Planens, Durchführens und Erfahrens von hochschuldidaktischen Veranstaltungen nun abstrahiert und mittels der Wissensarten und deren Übergängen modelltheoretisch präzisiert wird. Eine zusammenfassende Skizze soll die dabei zu

<i>siehe (Tabellen-)Ende ...</i>	
Konzeptwissen/Modellwissen entsteht durch die Orientierung an Theorien und die Auseinandersetzung mit Modellen und Konzepten, die – insbesondere wissenschaftlich – explizit verfügbar sind	↓
→ Konstruktion/Wissensgenerierung explizite Wissensbestände werden ermittelt, Wissenselemente werden neu kombiniert, Wissen wird erneuert und Wissensstrukturen werden umgestaltet	
Planungswissen/Gestaltungswissen entsteht durch die gedankliche Anwendung erneuerten Wissens auf angenommene Handlungssituationen sowie umgestalteter Wissensstrukturen auf vorstellbare sachliche und soziale Kontexte	↓
→ Internalisierung/Wissenstransfer explizites Wissen wird in implizites Wissen umgewandelt, Wissen wird verinnerlicht und in Strukturen, Prozesse, Regeln usw. übertragen	
Handlungswissen/Realisierungswissen entsteht bei der aktiven Umsetzung in kontextspezifisches Handeln und in der Anwendung von Modellen, Konzepten, Verfahren etc. im sachlichen und sozialen Umfeld	↓
→ Exploitation/Wissensintegration implizites Wissen wird in erfahrbaren (Lebens-/Arbeits-)Zusammenhängen genutzt, Wissen schlägt sich in formalen wie informellen Strukturen und Prozessen nieder und verdichtet sich in (z.B. Arbeits-)Routinen	
Erfahrungswissen/Routinewissen entsteht im unmittelbaren Erleben von Phänomenen wie Handlungen und Beziehungen und/oder Strukturen und Prozessen im sachlichen (strukturellen) und sozialen (kulturellen) Umfeld	↓
→ Externalisierung/Wissensidentifikation implizites Wissen wird in explizites Wissen umgewandelt, Wissen wird transparent und reflexiv bearbeitbar gemacht, Wissen wird anhand von Problemstellungen auf Defizite und Potenziale hin erkenntlich gemacht	
<i>siehe (Tabellen-)Anfang ...</i>	

Abbildung 3: Transformation von individuellem und organisationalem Wissen

berücksichtigenden individuellen und organisationalen Wissensarten und deren Übergänge auf den Punkt bringen (Abb. 3).

Der daran anschließende und ebenso naheliegende wie weiterführende Gedanke ist, dass sich die Zyklen der Transformation individuellen Wissens und der Transformation organisationalen Wissens parallelisieren lassen und damit genau das dazwischen liegende Spannungsfeld des individuellen und organisationalen Lernens (Abschnitt 1) im Zuge des Lernens in der Organisation (Abb. 1) charakterisieren (Abb. 4).

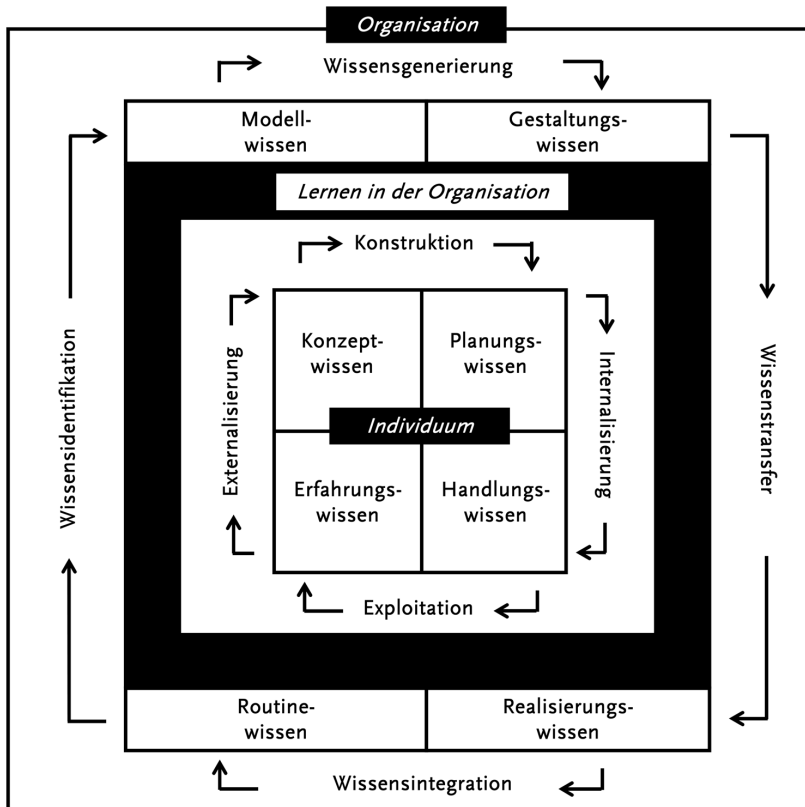


Abbildung 4: Wissenstransformation als Lernen in der Organisation

(III) Ergänzend wäre noch zu erwähnen, dass das Lernen in der Organisation per definitionem (Abschnitt 1, Abb. 1) ja nicht allein die Veränderung des individuellen und organisationalen Wissens betrifft, sondern auch die individuelle Handlungs-/ Problemlösefähigkeit und die organisationale Funktions-/ Operationsfähigkeit – aber beides hängt miteinander zusammen. Insofern ist zu berücksichtigen, dass Wissen symbolisch repräsentierbare Sinnstrukturen bezeichnet, die lebensweltliche Zusammenhänge jeder Art implizit oder explizit organisieren und dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung lebensweltlicher Verhältnisse erzeugen. Wissen ist insofern als Sinnstruktur in den Köpfen von Individuen bzw. deren Denken, aber

ebenso im darauf beruhenden konkreten Handeln enthalten. Wissen ist zudem als Sinnstruktur in den Regelsystemen bzw. den Strukturen und Prozessen einer Organisation ebenso wie in der konkreten „Operationsweise eines Sozialsystems“ (Willke, 2001, S. 17) angelegt. Wissen, Denken, Handeln von Individuen sowie Wissen, Regelsysteme und Operationsweisen von Organisationen verändern sich im wechselseitigen Bezug zueinander und im alternierenden Wechsel zwischen expliziten und impliziten Ausdrucksformen von Sinnstrukturen. Wissenstransformation bezüglich des Vollzugs und der Strukturierung des Lernens in der Organisation im thematisierten hochschuldidaktischen Projekt ließe sich demnach wie folgt darstellen (Abb. 5): In den Settings zur Ermöglichung der Strukturierung der Hochschuldidaktik in Anlehnung an die Strukturelemente des Projekts und die Struktur der Hochschule wurde im Projektteam, in Dozierendenkonferenzen, an Runden Tischen, im Projektbeirat und in Zukunftskonferenzen samt der daran Beteiligten explizites individuelles Konzept- und explizites organisationales Modellwissen erarbeitet, über Wissenskonstruktion/-generierung übertragen, um explizites individuelles Planungs- und explizites organisationales Gestaltungswissen verfügbar werden zu lassen. Über Internalisierung/Transfer ging es anschließend darum, das jeweils explizit erarbeitete und verfügbare Wissen nun durch alle Beteiligten in Handlungen und Interaktionen sowie im Kontext der jeweiligen Arbeits-/Funktionsbereiche organisatorisch und strukturell

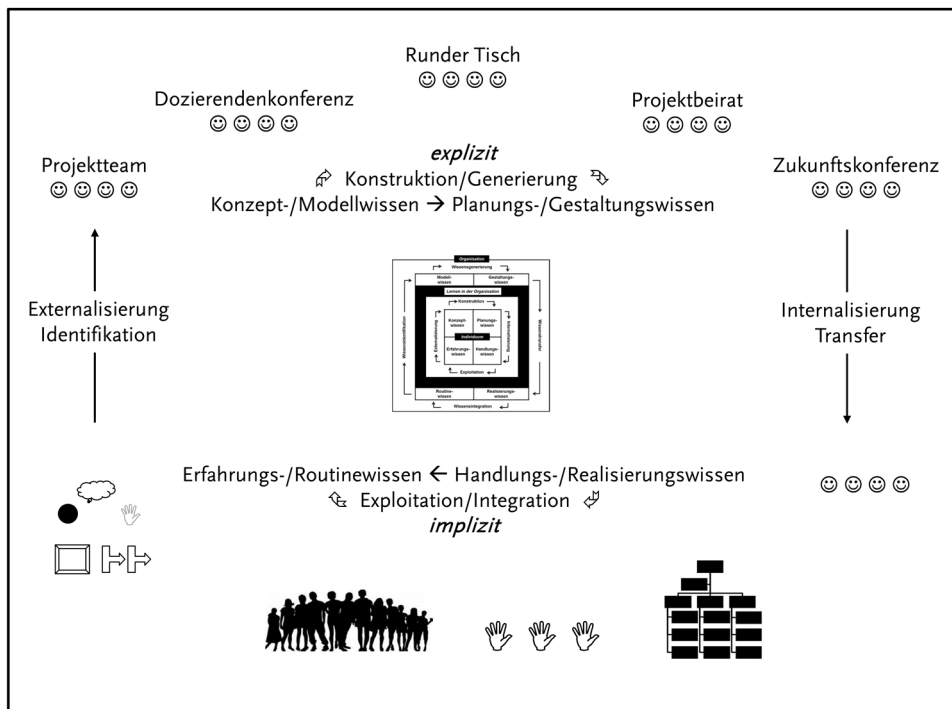


Abbildung 5: Explizite und implizite Transformation von individuellem Wissen, Denken, Handeln sowie organisationalem Wissen, Regelsystemen, Operationsweisen im Zuge des Lernens in der Organisation

umzusetzen. Im Zuge der Umsetzung konnte implizites individuelles Handlungs- und implizites organisationales Realisierungswissen entstehen sowie über Exploitation/Integration in implizites individuelles Erfahrungs- und implizites organisationales Routinewissen münden. Das so nun in den Köpfen und Handlungen der einzelnen Individuen sowie in den Strukturen und Prozessen der Organisation implizierte Wissen kann dem Zyklus der Wissenstransformation und dem Lernen in der Organisation über Externalisierung des individuellen Erfahrungs- bzw. die Identifikation des organisationalen Routinewissens einem neuen Zyklus der Wissenstransformation bzw. dem Lernen in der Organisation zugänglich gemacht werden.

4 Was lässt sich bezüglich des Lernens in der Organisation resümieren?

Lernen in der Organisation lässt sich in Anlehnung an Zyklen der Wissenstransformation in Projekten so arrangieren, dass eine Veränderung individuellen und organisationalen Wissens ermöglicht wird. Dies führt letztlich dazu, die individuelle Handlungs- und Problemlösefähigkeit sowie die organisationale Funktions- und Operationsfähigkeit fördern zu können, indem sich das in den Köpfen von Individuen und in den Regelsystemen der Organisation befindliche Wissen explizit und implizit verändert bzw. schrittweise entwickelt.

Lernen in der Organisation lässt sich in Projekten über Settings so arrangieren, dass daran diverse Angehörige der Organisation unterschiedlicher Hierarchieebenen sowie verschiedener Aufgaben- und Funktionsbereiche systematisch beteiligt werden. Dies führt letztlich dazu, sowohl die Veränderung des Denkens und Handelns der Angehörigen der Organisation als auch die Veränderung des Sinn und Ordnung stiftenden Rahmens der Organisation anzuregen sowie dadurch explizite und implizite Veränderungen der individuellen Handlungs-/Problemlösefähigkeit und der organisationalen Funktions-/Operationsfähigkeit zu ermöglichen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Arrangements der Wissenstransformation und Settings des systematischen Austausches der Angehörigen der Organisation das Lernen in der Organisation als gemeinschaftliche Aufgabe zu fördern vermögen. Dies stellt sich als engagiert und professionell zu gestaltende Aufgabe der Hochschuldidaktik dar.

Literatur

- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Behrmann, D. (2010). Lernen in der Organisation. Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert* (S. 93–103). Frankfurt a. M.: Lang.

- Behrmann, D. (2017). Wissen managen und lernend entwickeln. *Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung*, 12(3), 155–161.
- Behrmann, D. & Geigle, M. (Hrsg.) (2020). *Integrative Hochschuldidaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projektes im Qualitätspakt Lehre*. Bielefeld: wbv Media.
- Frost, J. (2015). *Wissensmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/wissensmanagement-47468/version-176701>
- Geigle, M. (2020). Erfolgreiche Projektentwicklung an Hochschulen am Beispiel des Staufer Studienmodells. In D. Behrmann & M. Geigle (Hrsg.), *Integrative Hochschuldidaktik* (S. 31–43). Bielefeld: wbv Media.
- Geißler, H. (1994). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Götz, K. (1999). Organisationslernen und individuelles Lernen – eine systemische Betrachtung. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft* (Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen, Bd. 1, S. 69–85). Kriftel: Luchterhand.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw Hill.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Pawlowsky, P. (2000). Wozu Wissensmanagement? In K. Götz (Hrsg.), *Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen* (2. Aufl., S. 113–129). München: Hampp.
- Probst, G. J. B. (1992). *Organisation. Strukturen, Lenkungselemente, Entwicklungsperspektiven*. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Schäffter, O. (2001). Organisation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 243–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Autor

Prof. Dr. phil. habil. **Detlef Behrmann** ist Professor für Erziehungswissenschaft/Erwachsenen- und Weiterbildung und zudem wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule/University of Education Schwäbisch Gmünd. Kontakt: detlef.behrmann@ph-gmuend.de

Perspektive Lernraumorganisation

Herausforderungen und Chancen zur nachhaltigen Implementierung innovativer Hochschullehre

KATJA NINNEMANN

Zusammenfassung

Mit diesem Beitrag wird dargelegt, dass es – als gemeinsame, kooperative und integrative Aufgabe der Hochschule als lernende Organisation – einer Offenlegung von Handlungs- und Entscheidungsroutrinen differenzierter Akteursgruppen bei der (Neu-)Gestaltung des Lernraums Hochschule bedarf. Anhand der Fallstudie SRH Hochschule Heidelberg werden Erkenntnisse zu Organisationsprozessen und -strukturen bei der nachhaltigen Implementierung innovativer Hochschullehre aufgezeigt. Die Fallstudienanalyse legt dar, dass die zwei Aspekte, *User Empowerment* und *Organizational Awareness*, zur Unterstützung innovativer Lehr- und Lernprozesse zu berücksichtigen sind und damit bei nachhaltigen Innovationsprozessen die Perspektive der *Lernraumorganisation als ein Handlungsfeld der Hochschuldidaktik* in den Fokus rückt.

Gliederung

1	Problemstellung	169
2	Fallstudie SRH Hochschule Heidelberg	170
3	Erkenntnisse zur Perspektive der Lernraumorganisation	172
3.1	User Empowerment zur Stärkung von Identität	173
3.2	Organizational Awareness zur Stärkung von Stimulation	175
4	Fazit	176
	Literatur	177
	Autorin	178

1 Problemstellung

Auf Grundlage von Forschungserkenntnissen zur räumlichen Unterstützung von Lehren und Lernen kann zusammenfassend konstatiert werden, dass nachhaltige Veränderungen didaktischer Handlungsräume durch die gebaute Umwelt ermöglicht bzw. behindert werden (Bachmann et al., 2014; Ninnemann, 2018; Oblinger, 2006). Materielle Artefakte sind dabei jedoch nicht einfach gegeben, sondern immer das Produkt sozialer Aushandlungsprozesse und organisationaler Strukturen (Froschauer, 2009). Vor diesem Hintergrund bedarf es der Offenlegung von Handlungs- und Ent-

scheidungs-routinen differenzierter Akteursgruppen bei der (Neu-)Gestaltung des Lernraums Hochschule. Dieser Prozess umfasst die systematische Reflexion von Handlungsfeldern seitens der Hochschuldidaktik auf den vier Ebenen des sozial-interaktiven, des organisational-strukturellen, des physisch-materiellen und des technisch-virtuellen Raums (Ninnemann & Jahnke, 2018).

Mit dem Beitrag wird aus dem Forschungsfeld Corporate Learning Architecture (Ninnemann, 2019; 2020) dargelegt, dass die ganzheitliche Betrachtung aller Ebenen, mit der *Perspektive der Lernraumorganisation*, entscheidend für eine nachhaltige Umsetzung und Unterstützung innovativer Lehr- und Lernprozesse ist (Ninnemann, 2018; Ninnemann et al., 2020). Im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Untersuchung von Innovationsprozessen bei Lernraumgestaltungsmaßnahmen wurden fünf innovative Hochschulen im internationalen Kontext anhand einer vergleichenden Fallstudienanalyse untersucht (Ninnemann, 2018). Anhand der Fallstudie SRH Hochschule Heidelberg (Abschnitt 2) werden in diesem Beitrag zwei zentrale Handlungsfelder, User Empowerment und Organizational Awareness, beschrieben (Abschnitt 3) und im Kontext der Hochschuldidaktik zusammengefasst (Abschnitt 4).

2 Fallstudie SRH Hochschule Heidelberg

Die SRH Hochschule Heidelberg hat im Jahr 2012 das Studienmodell CORE, Akronym für Competence Oriented Research and Education, eingeführt, um den Lernerfolg von Studierenden in das Zentrum allen Handelns an der Hochschule zu stellen. Mit der hochschulweiten Implementierung des CORE-Prinzips lag der Fokus neben der Neukonzeption von Lehrveranstaltungen insbesondere auf dem Kulturwandel an der Hochschule, welcher im Kontext des Paradigmenwechsels vom Lehren zum Lernen steht (Ninnemann, 2016; 2018). Dies implizierte die Umsetzung studierendenzentrierter Lehr- und Lernformate, bei denen aktivierende Lernmethoden sowie eigenverantwortliche Lernprozesse der Studierenden im Fokus stehen. Bei dem fakultätsübergreifenden Change-Management-Prozess hat sich eindrücklich gezeigt, dass Veränderungen der Lehr- und Lernkultur zwingend mit der Umgestaltung der Lernumgebungen sowie mit Anpassungen von Organisationsstrukturen und -prozesse einhergehen (Ninnemann, 2018; Ninnemann et al., 2020).

Den Bedarf an vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernräumen sowie die Nachfrage nach innovativen Lernumgebungen zur Ermöglichung experimenteller Lehr- und Lernmethoden meldeten Lehrende und Studierende unmittelbar nach der Einführung von CORE zurück. Mit der Initiierung des Projektes *Lernraum Campus* durch die Hochschulleitung im Jahr 2015 und der damit einhergehenden Aufnahme und Analyse von Nutzungsanforderungen wurde die Notwendigkeit differenzierter Lernumgebungen zur *konzeptionellen Verknüpfung von Lernen und Raum* identifiziert. Um diesen Anforderungen gerecht werden und auf forschungs- und erfahrungsbasierten Praktiken aufbauen zu können, wurde die Entwicklung von Lernraumkonzepten auf der Grundlage einer hochschulweiten Erhebung (Kirschbaum & Ninne-

mann, 2016) sowie der Berücksichtigung vorhandener Forschungsergebnisse im internationalen Kontext durchgeführt (Ninnemann, 2016; 2018).

Im Ergebnis erarbeiteten Akteurinnen und Akteure aus akademischen und administrativen Bereichen der Hochschule sowohl modulare Ausstattungslösungen als auch unkonventionelle Lernraumkonzepte. Die Virtual Reality Videos *SRH Learning Space Campus 360°* (Abb. 1) veranschaulichen, dass räumliche Bedingungen sorgfältig mit Lern-, Lehr- und Prüfungsmethoden zu verknüpfen sind, damit sie unterschiedliche didaktische Konzepte unterstützen können.

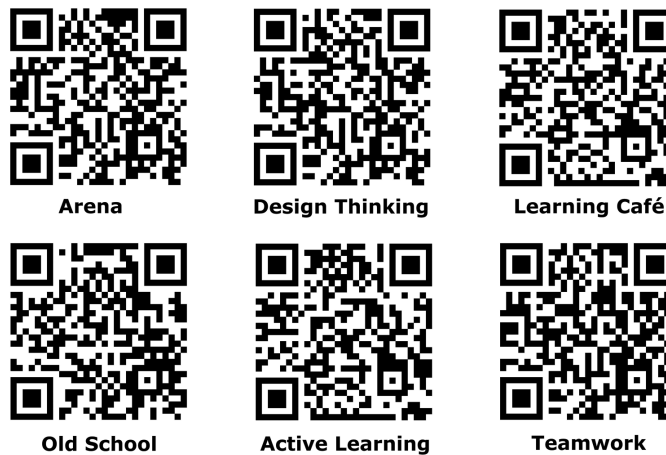


Abbildung 1: QR Codes VR Videos SRH Learning Space Campus 360°

Im Projektverlauf wurde weiterhin deutlich, dass ein Fokus auf die modellhafte Entwicklung von Lernumgebungen sowie die Neugestaltung von Lernräumen in einem organisatorisch und räumlich abgegrenzten Bereich nicht ausreichend für einen ganzheitlichen wie auch nachhaltigen Kulturwandel vom Lehren zum Lernen ist. Vor diesem Hintergrund wurden in Heidelberg mehr als 1.300 neue Studierendenarbeitsplätze in formellen und informellen Lernumgebungen auf dem gesamten Campus in vier verschiedenen Fakultäten (Fakultät für Sozial- und Rechtswissenschaften, Fakultät für Information, Medien und Design, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und School of Engineering and Architecture) realisiert sowie aus verschiedenen Perspektiven evaluiert (Ninnemann, 2016).

Des Weiteren hat sich im Projekt gezeigt, dass zur Unterstützung der Aneignung von neuen Lernraumgestaltungskonzepten durch Studierende und Lehrende erweiterte Nutzungsmöglichkeiten erforderlich sind, um den Lernraum Campus ganzheitlich für verschiedene Anforderungen zu aktivieren sowie die räumliche Übersetzung des Kulturwandels vom Lehren zum Lernen zu ermöglichen. Mit der *konzeptionellen Zusammenführung von formellen und informellen Lernräumen* lag der Projektschwerpunkt strategisch auf der Mehrfachnutzung von Lernumgebungen – gleichermaßen für Lehrveranstaltungen wie auch für studentische Gruppen- und Einzelarbeiten.

Die Erkenntnis zur ganzheitlichen Betrachtung von formellen und informellen Lernumgebungen an der SRH Hochschule Heidelberg stellt keinen Einzelfall bei Innovationsprozessen zur (Neu-)Gestaltung des Lernraums Hochschule dar, sondern zeigt sich hochschulübergreifend im internationalen Kontext räumlicher Gestaltungspraktiken an Hochschulen (Ninnemann, 2018). Diese Entwicklungen sind mit der im Forschungsprojekt erarbeiteten Innovationspyramide der Lernraumgestaltung visualisiert (Abb. 2).

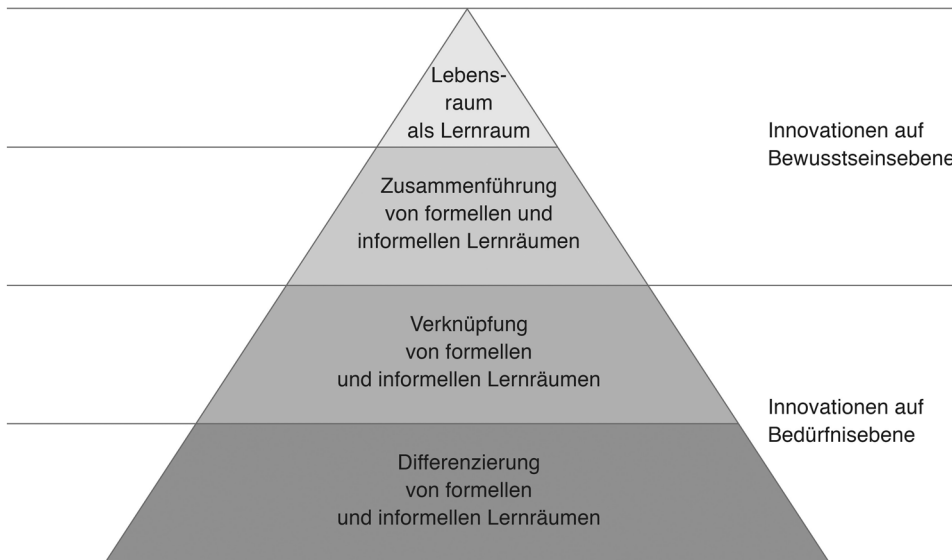


Abbildung 2: Innovationspyramide der Lernraumgestaltung (© Katja Ninnemann 2018)

Während auf einem niedrigeren Innovationsniveau, auf der Bedürfnissebene, der Schwerpunkt auf dem *Bedarf* zum Ausbau informeller Lernumgebungen an Hochschulen liegt, ist ein höheres Innovationsniveau, auf der Bewusstseinsebene, über die gezielte *Wahrnehmung* zur Reorganisation informeller *und* formeller Lernumgebungen gekennzeichnet (Abb. 2). Entsprechend der Ergebnisse der Fallstudienanalysen im Forschungsprojekt ist die SRH Hochschule Heidelberg – mit dem umfassenden Verständnis der Hochschule als Lernraum – auf dem Innovationsniveau der Bewusstseinsebene kategorisiert (Ninnemann, 2018).

3 Erkenntnisse zur Perspektive der Lernraumorganisation

Wie bei den Ausführungen im Abschnitt 2 beschrieben, liegt bei der räumlichen Übersetzung des Paradigmenwechsels von Lehren zum Lernen die Innovationskraft auf der ganzheitlichen Betrachtung des Lernraums Hochschule. Dabei zeigen Lernumgebungen auf einem hohen Innovationsniveau, dass neben der *Beteiligung von*

Nutzenden bei der Planung (Nenonen et al., 2015) auch die *Aneignung von Lernumgebungen durch die Nutzer:innen* (Ninnemann, 2018) berücksichtigt werden muss.

Diese Erkenntnisse implizieren, dass nicht allein Aspekte der Lernraumgestaltung mit Gestaltungslösungen für Ausstattung, Licht, Luft, Temperatur und Akustik, sondern auch Aspekte der Lernraumorganisation mit Veränderungen von Organisationsprozessen und -strukturen bei der Entwicklung, Umsetzung und dem Betrieb von Lernumgebungen relevant sind. In den folgenden Abschnitten werden anhand der Aspekte *User Empowerment* und *Organizational Awareness* zentrale Erkenntnisse aus der Perspektive der Lernraumorganisation zusammengefasst und durch Beispiele der SRH-Fallstudie erläutert.

3.1 User Empowerment zur Stärkung von Identität

Das Verständnis des Hochschulcampus als eine integrierte Lernumgebung und die Implementierung differenzierter Lernumgebungen ermöglicht es Nutzenden, *Verantwortung für selbstbestimmte Lehr- und Lernaktivitäten zu übernehmen*. Dabei haben sowohl Studierende als auch Lehrende die Möglichkeit, entsprechend ihrer spezifischen Bedürfnisse und Anforderungen aus einer Vielzahl von Orten zu wählen. Mit der nutzerspezifischen Aneignung und damit der aktiven Gestaltung von Orten durch die Nutzer:innen trägt der Aspekt des User Empowerment zur Stärkung der Identität bei (Ninnemann, 2019). Über den Begriff der Identität wird im Kontext von Lernraumgestaltungsprozessen das Bedürfnis angezeigt, das Selbst über materielle Artefakte und Orte ausdrücken zu können und damit von und in seinem sozialen Umfeld wahrgenommen zu werden (Ninnemann, 2019). Am Beispiel der Fallstudie zeigt sich, dass dabei folgende drei Schwerpunkte zu berücksichtigen sind (Ninnemann, 2018):

3.1.1 Graduelle Entwicklung: Zur Durchsetzung von Lernraumgestaltungsmaßnahmen mit hohem Innovationspotenzial ist ein gradueller Entwicklungsprozess notwendig.

Aufgrund der bereits vorliegenden Kenntnisse über Nutzungsbedürfnisse, die im Rahmen des Change-Management-Prozesses bei der Implementierung des CORE-Prinzips gewonnen wurden, war zu Beginn des Projektes *Lernraum Campus* angedacht, die räumlichen Veränderungsmaßnahmen in allen Fakultäten gleichzeitig umzusetzen. Im Verlauf der Konzeptionierungs- und Abstimmungsprozesse zeigte sich jedoch schnell, dass die Fakultäten unterschiedliche Vorstellungen zur Verknüpfung von Lernen und Raum hatten. Des Weiteren unterscheiden sich die Fakultäten grundlegend in ihren Bedürfnissen und dem Tempo zur Bewältigung der Veränderungsprozesse. Vor diesem Hintergrund wurde eine schrittweise Entwicklung mit allen Beteiligten vereinbart. Letztlich bot diese Strategie die Gelegenheit, neue Lernumgebungen zunächst in einer Modellfakultät zu konzipieren, zu realisieren und zu evaluieren. Auf dieser Grundlage konnten die dabei gewonnenen Erkenntnisse schrittweise im hochschulweiten Lernraumgestaltungsprozess berücksichtigt werden.

3.1.2 Fokus Dezentralisierung: Um Lernraumgestaltungsmaßnahmen auf einem hohen Innovationsniveau zu gewährleisten, sind dezentrale Organisationsstrukturen und -prozesse erforderlich.

Bei dem graduellen Lernraumgestaltungsprozess in Heidelberg zeigte sich, dass jede Fakultät unterschiedliche Bedarfe an die Ausstattung von Lernumgebungen hat, um ihre disziplinäre Kultur zu etablieren und sich von anderen Disziplinen abzugrenzen. Um den differenzierten Anforderungen gerecht zu werden, war es vorteilhaft, das Lernraummanagement zu dezentralisieren. Dies erfolgte an der SRH mit der fakultätsspezifischen Zuordnung von Lernumgebungen. Dabei zeigt sich, dass soziale Regeln und Erwartungen innerhalb der Fakultäten an die Nutzung ihrer Lernräume von den Nutzenden leichter akzeptiert wurden und damit Veränderungen einfacher durchsetzbar waren. Dieser Aspekt verringerte die Notwendigkeit von Geboten und Verboten und damit zentrale Kontrollaufgaben. Diese positiven Erfahrungen waren unter anderem auch eine wichtige Voraussetzung für die Öffnung aller formellen Lernräume als studentische Lernarbeitsplätze.

3.1.3 Einflussfaktor Verantwortung: Bei der Konzeption von Lernraumgestaltungsmaßnahmen mit hohem Innovationspotenzial sind durch die strategische Priorisierung der Lehr- und Lernkultur gesonderte Nutzerbeteiligungsverfahren obsolet.

Mit der Einführung des CORE-Prinzips sowie den bereits erwähnten Aspekten der graduellen Entwicklung und Dezentralisierung bei Lernraumgestaltungsprozessen standen *alle* Hochschulakteurinnen und -akteure von Anfang an in einem engen Dialog. Dieser intensive Austausch, welcher organisch aus dem Veränderungsprozess heraus emergiert ist, ging weit über die Identifizierung von Nutzungsbedürfnissen durch Partizipationsprozesse hinaus, da Verantwortungsbereiche über alle Ressorts und Tätigkeitsfelder an der Hochschule direkt tangiert wurden. Vor diesem Hintergrund war es möglich, im Prozess en passant Erkenntnisse über notwendige Maßnahmen zu gewinnen. Mit der Einbindung von Akteurinnen und Akteuren über Verantwortungsbereiche konnten bestehende Machtverhältnisse bei partizipativen Prozessen, mit der Differenzierung von Entscheidenden und Beteiligten, aufgehoben und damit neue Perspektiven eröffnet werden.

Aus der ganzheitlichen Perspektive des User Empowerment zeigen die jüngsten Entwicklungen in Heidelberg, dass die Veränderungen der Lehr- und Lernkultur nicht nur Auswirkungen auf Lernumgebungen, sondern auch auf Arbeitsumgebungen nehmen. So verändert sich das Rollenverständnis der Lehrenden – sowohl gegenüber den Studierenden als auch gegenüber dem Kollegium. Dies führt dazu, dass mehr Kommunikationsbereiche für die Zusammenarbeit benötigt werden. Auch andere Fallstudien zeigen, dass auf einem hohen Innovationsniveau auch Lebensräume als Lernräume aktiviert werden können (Ninnemann 2018), wie die Innovationspyramide der Lernumgebungen zeigt (Abb. 2).

3.2 Organizational Awareness zur Stärkung von Stimulation

Am Beispiel der bisher nicht berücksichtigten Arbeits- und Lebensräume zur Unterstützung von Lernprozessen zeigen die Forschungsergebnisse, dass die *räumlichen Rekonfigurationen sozialer Interaktionen* an den Hochschulen fokussiert und durch Stimulation katalysiert werden müssen. Mit dem Begriff Stimulation wird im Kontext der Lernraumgestaltung zusammengefasst, dass die Andersartigkeit materieller Artefakte und Orte neuartige Interaktionsformen ermöglicht (Ninnemann, 2019). Dies erfordert jedoch ein strategisches Bewusstsein der Organisation für notwendige Veränderungen bei Lernraumgestaltungsprozessen für ein höheres Innovationsniveau. In diesem Zusammenhang sind drei zentrale Aspekte zu berücksichtigen, wie die SRH-Fallstudie aufzeigt (Ninnemann, 2018):

3.2.1 Raum als Veränderungsindikator: Auf einem hohen Innovationsniveau zeigen Herausforderungen bei der Umsetzung von Lernraumgestaltungsmaßnahmen implizite Konflikte bei Veränderungsprozessen an Hochschulen auf.

Das Projekt *Lernraum Campus*, das die Hochschulleitung zwei Jahre nach der Einführung des CORE-Prinzips initiierte, zeigte sofort verdeckte Konflikte beim Veränderungsprozess der Lehr- und Lernkultur auf. Mit der Konzeptionierung und Implementierung der Lernumgebungen wurden diese Herausforderungen materielle Realität und damit explizites Wissen in der Hochschulorganisation. Die Erfahrungen und Erkenntnisse an der SRH legen dar, dass physische Lernräume nicht der Schlüssel zur nachhaltigen Veränderung der Lehr- und Lernpraxis sind, sondern dass Lernumgebungen ein Indikator für bestehende Herausforderungen des Kulturwandels vom Lehren zum Lernen sind und damit das Verständnis für soziale, organisationale und räumliche Bedingungen katalysieren.

3.2.2 Relevanz des Prozessmanagements: Lernraumgestaltungsmaßnahmen auf einem hohen Innovationsniveau benötigen einen Perspektivwechsel vom Projektmanagement zum Prozessmanagement.

Mit der Anerkennung des Raums als Indikator für Veränderungen zeigte sich an der SRH, dass notwendige Maßnahmen nicht mit der Realisierung neuer Lernumgebungen enden, sondern mit der Aneignung und Nutzung von Orten durch die Hochschulkteurinnen und -akteure die entscheidende Phase zur Durchsetzung von Innovationen beginnt. In diesem Zusammenhang muss der restriktive Charakter der zeitlich, finanziell und personell begrenzten Projektmanagementpraxis zugunsten einer offenen und agilen Prozessmanagementpraxis aufgelöst werden. Es konnte festgestellt werden, dass innovative Raumgestaltungsprozesse in interdisziplinäre sowie strategische Organisationsstrukturen eingebettet werden müssen, um Impulse zu fördern und Innovationen durchsetzen zu können.

3.2.3 Hochschulmanagement als dritter Pädagoge: Bei Lernraumgestaltungsmaßnahmen auf einem hohen Innovationsniveau beeinflusst das Hochschulmanagement über strategische Entscheidungen indirekt Lehr- und Lernprozesse.

Im Lernraumdiskurs wird die Lernumgebung häufig als dritter Pädagoge diskutiert (Ninnemann, 2018, S. 61). Die Gestaltung hochschulischer Lernumgebungen ist jedoch immer das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse, die auf verschiedenen Ebenen durch das Hochschulmanagement orchestriert werden (Ninnemann, 2018, S. 61). Dies impliziert, dass das Hochschulmanagement über strategische Entscheidungen Organisationsstrukturen und -prozesse entwickelt, die direkt den Innovationsgrad von Lernumgebungen und damit indirekt Lehr- und Lernprozesse beeinflussen (Ninnemann & Jahnke, 2018). Die SRH-Fallstudie zeigt auf, dass eine breite Unterstützung und das Engagement der Hochschulleitung dabei nicht nur in der Konzeptions- und Implementierungsphase, sondern vor allem im Betrieb innovativer Lernumgebungen erforderlich sind. So musste beispielsweise die Hochschulleitung eingreifen, damit informelle Lernräume für studentische Gruppenarbeitsplätze erhalten blieben und dem Druck nach mehr Arbeitsumgebungen nicht nachgegeben wurde.

Aus der Perspektive der Organizational Awareness zeigen die jüngsten Entwicklungen in Heidelberg, dass innovative Lernraumgestaltungsprozesse neue Herausforderungen mit sich bringen. Nach der Implementierung flexibler Lernumgebungen an der SRH hat sich durch die Möglichkeiten zur Anpassung der Raumausstattung an Nutzungsbedürfnisse das Bild des Campus verändert: von einer geordneten und streng geometrischen Organisation frontaler Lernräume zu einem chaotischeren oder – je nach Blickwinkel – lebendigeren Ausdruck von Lernumgebungen mit einem weitaus komplexeren Management durch die permanente Migration der flexiblen Ausstattung auf dem Campus. Dies führte zu Diskussionen über die Symbolik von Lernumgebungen, die aktive und eigenverantwortliche Lernprozesse unterstützen. Hier zeigt sich, dass das Hochschulmanagement diese Diskussionen führen muss, um Organisationsstrukturen und -prozesse für die Weiterentwicklung von Lernumgebungen in einem iterativen Prozess anzupassen.

4 Fazit

Die Ausführungen dieses Beitrags zeigen am Beispiel der Fallstudie der SRH Hochschule Heidelberg, dass Veränderungen der Lehr- und Lernkultur und damit einhergehende Innovationen bei Lernraumgestaltungsmaßnahmen ein neues Selbstverständnis von Organisationsprozessen und -strukturen an Hochschulen benötigen. Die Perspektive der *Lernraumorganisation* ermöglicht dabei ein ganzheitliches Verständnis, welches nicht nur die Planungs- und Realisierungsphase, sondern insbesondere auch die Aneignung, Auswahl und Nutzung von Orten durch unterschiedliche Akteursgruppen an Hochschulen umfasst.

Erkenntnisse und Erfahrungen in Heidelberg legen dar, dass der Aspekt des *User Empowerment* integriert werden muss, um die Identität der Nutzer:innen mit Lernumgebungen zu stärken und Verantwortung für selbstbestimmte Lehr- und Lernaktivitäten zu aktivieren. Der Aspekt der *Organizational Awareness* ist notwendig, um Veränderungen von Organisationsstrukturen und -prozessen bei Lernraumgestaltungsmaßnahmen zu initiieren. Dabei wird insbesondere das Hochschulmanagement als dritter Pädagoge adressiert, das über organisatorische Maßnahmen direkt Innovationen bei Lernumgebungen stimulieren kann und damit indirekt Einfluss auf Veränderungen von Lehr- und Lernprozesse nimmt.

Vor diesem Hintergrund ist es grundlegend notwendig, die Entwicklung, Integration und den Betrieb des Lernraums Hochschule – als gemeinsame, kooperative und integrative Aufgabe der Hochschule als lernende Organisation – und damit als operatives wie auch strategisches Handlungsfeld der Hochschuldidaktik zu begreifen, um nachhaltig den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen unterstützen zu können.

Literatur

- Bachmann, G., Brandt, S., Kaufmann, H., Röder, H., Schwander, U. & Škerlak, T. (2014). Moderne Lernumgebung für den Campus von morgen. Das Projekt ITS1. In T. Škerlak, H. Kaufmann & G. Bachmann (Hrsg.), *Lernumgebungen an der Hochschule. Auf dem Weg zum Campus von morgen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 66, S. 17–58). Münster: Waxmann.
- Froschauer, U. (2009). Artefaktenanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden* (S. 326–347). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirschbaum, M. & Ninnemann, K. (2016). Spezifische Orte für selbstgesteuertes Lernen. Eine architekturtheoretische und empirische Perspektive. In R. Arnold, M. Lermen & D. Günther (Hrsg.), *Lernarchitekturen und (Online-)Lernräume. Fachtagung selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?! (Bd. 2, S. 187–216)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nenonen, S., Kärnä, S., Junnonen, J., Tähtinen, S., Sandström, N., Airo, K. & Niemi, O. (2015). *How to Co-Create Campus?* Tampere: Juvenes.
- Ninnemann, K. (2016). Lernraum Campus. Erkenntnisse zur räumlichen Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“. In J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber & C. Freisleben-Teutscher (Hrsg.), *Kompetenzorientiert Lehren und Prüfen. Basics – Modelle – Best Practices* (S. 153–163). Tagungsband zum 5. Tag der Lehre an der Fachhochschule St. Pölten am 20.10.2016. St. Pölten: ikon.
- Ninnemann, K. (2018). *Innovationsprozesse und Potentiale der Lernraumgestaltung an Hochschulen. Die Bedeutung des dritten Pädagogen bei der räumlichen Umsetzung des „Shift from Teaching to Learning“*. Münster: Waxmann.

- Ninnemann, K. (2019). Corporate Learning Architecture. Wie die Integration der User-Experience-Perspektive Hochschularchitekturen verändert. In L. Bielzer (Hrsg.), *Corporate Architecture* (Schriftenreihe für angewandte Betriebswirtschaft der Hochschule Heilbronn Campus Künzelsau, S. 39–48). Künzelsau: Swiridoff.
- Ninnemann, K. (2020). Corporate Learning Architecture as a new perspective on the strategic development of innovative learning environments. Lessons learned on the case example SRH University Heidelberg. In S. Trumpa, E. Kostiaainen, I. Rehm & M. Rautiainen (Hrsg.), *Innovative schools and learning environments in Germany and Finland. Research and findings of comparative approach* (S. 79–94). Münster: Waxmann.
- Ninnemann, K. & Jahnke, I. (2018). Den dritten Pädagogen neu denken. Wie CrossActionSpaces Perspektiven der Lernraumgestaltung verändern. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V. mit elearn.nrw* (S. 133–145). Münster: Waxmann.
- Ninnemann, K., Rózsa, J. & Sutter, C. (2020). Zur Relevanz der Verknüpfung von Lernen, Raum und Organisation. Lessons Learned beim hochschulweiten Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen an der SRH Hochschule Heidelberg. In A. Becker & R. Stang (Hrsg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule. Lernwelten* (S. 179–190). Berlin: De Gruyter.
- Oblinger, D. (2006). Space as a Change Agent. In D. Oblinger (Hrsg.), *Learning Spaces* (S. 1–4). Boulder: Educause.

Autorin

Prof. Dr. **Katja Ninnemann** ist Expertin für Gestaltungspraktiken und Innovationsprozesse hybrider Lern- und Arbeitsumgebungen und seit 2020 mit der Professur Digitalisierung und Workspace Management an der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin tätig. Kontakt: katja.ninnemann@htw-berlin.de



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von die hochschullehre können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre

Lena Decker, Birgit Guschker, Sonja Hensel, Kirsten Schindler

Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II

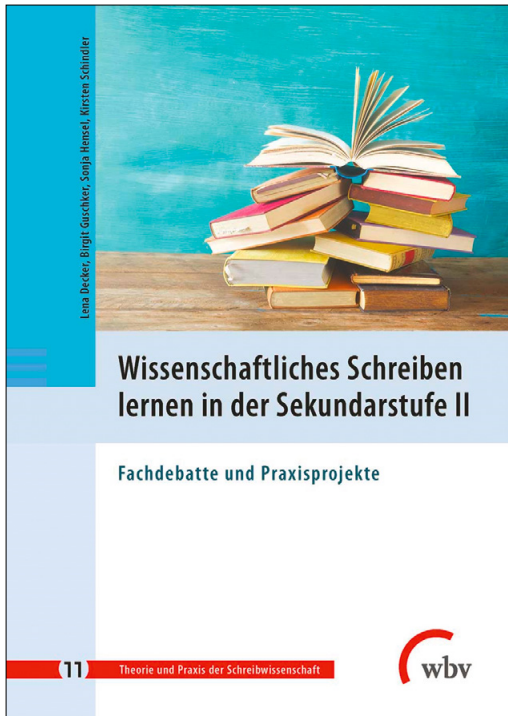
Fachdebatte und Praxisprojekte

Wissenschaftliches Schreiben ist eine zentrale Kompetenz für ein erfolgreiches Studium. Wie können Schüler:innen auf universitäres Schreiben in der gymnasialen Oberstufe vorbereitet werden?

Die Autorinnen beleuchten den aktuellen Stand der Debatte zur Vermittlung grundlegender fachübergreifender Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe II sowie Anforderungen, Umsetzungsmöglichkeiten und Ansätze für die Schule.

Im Praxisteil werden Befunde aus verschiedenen Studien und Projekten vorgestellt. Dabei stehen zwei Fragen im Zentrum: Wie können Schüler:innen schreibdidaktisch an umfangreiche wissenschaftliche Texte herangeführt werden und wie erweitern Lehrer:innen ihre didaktischen Kompetenzen zum wissenschaftlichen Schreiben in der gymnasialen Oberstufe?

wbv.de/schreibwissenschaft



Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 11
2021, 196 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6235-8
Auch als E-Book

Der Sammelband ist die zweite Publikation zur 49. Jahrestagung der dghd 2020. Die Diskussionsimpulse, Praxisberichte und Untersuchungsergebnisse umfassen die Themenfelder „Hochschuldidaktik und Fachkulturen – ein spannendes Verhältnis“ sowie „Die Hochschule als lernende Organisation – Möglichkeiten der Zusammenarbeit“, die auch die beiden Abschnitte des Bandes bilden.

Der erste Abschnitt greift eine traditionell in der Hochschuldidaktik bearbeitete Spannungslinie auf und fokussiert die Vielfalt der Beteiligten in der Hochschullehre.

Die Beiträge im zweiten Abschnitt gehen der Frage nach, welche Rolle Hochschuldidaktik in der Hochschulentwicklung spielt. Auch beleuchten sie, wie Hochschuldidaktik ihre Expertise auf den Ebenen „Entwicklung individueller Lehrkompetenz“, „Ausgestaltung konkreter Studiengangstrukturen“ und „Organisationsentwicklung“ einbringen kann. Die Bandbreite verschiedener fachlicher Zugänge zu Hochschuldidaktik und Hochschullehre bietet inspirierende Einblicke. Hervorzuheben sind auch die Beteiligung von studentischen Beitragenden und die Integration der Studierendenperspektive auf Lehrentwicklungsprozesse.

