



Stefanie Gaudt, Tobias Schmohl,
Benjamin Zinger, Christina Zitzmann (Hg.)

Co-kreatives Lernen und Lehren

Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption

Co-kreatives Lernen und Lehren

Hochschulbildung im Zeitalter der Disruption

Stefanie Gandt, Tobias Schmohl,
Benjamin Zinger, Christina Zitzmann (Hg.)

Herausgebende der Reihe „TeachingXchange“

Prof. Dr. Tobias Schmohl ist Bildungswissenschaftler und arbeitet als Professor für Medien- und Wirtschaftsdidaktik am Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL). Seine Forschung ist disziplinär im Schnittfeld von Wissenschafts-, Hochschul- und Bildungsforschung einzuordnen.



Dipl.-Päd. Dennis Schäffer leitet die Projektentwicklung der Stiftung Bildung & Handwerk. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf praxisorientierten und innovativen Projekten vor dem Hintergrund der anstehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen der Zukunft.



„TeachingXchange“

Die Publikationsreihe „TeachingXchange“ lädt Akteur:innen der Hochschulbildung dazu ein, sich über neuartige Ideen und bewährte Konzepte rund um das akademische Lehren und Lernen auszutauschen. Die Reihe bietet dabei neben der Möglichkeit, Best-Practice-Erfahrungen zu teilen, insbesondere auch einen Raum, um innovative Ansätze, kreative Formate und Methoden vorzustellen, die vom Mainstream abweichen.

Die Einzelpublikationen, die mit einem Band unter einem Titelthema verknüpft werden, verstehen sich als Umsetzungsbeispiele oder Diskussionsbeiträge der Autor:innen zum fach- oder hochschuldidaktischen Diskurs. Es können praktisch reflektierte Aufsätze publiziert werden, die theoretische Anschlüsse an aktuelle bildungswissenschaftliche Konzepte, Modelle oder Diskurse suchen. Daneben sind Beiträge enthalten, die die eigene Lehrpraxis anhand von beobachtenden Forschungsformen reflektieren und untersuchen.

Kontakt Reihenherausgeber

Prof. Dr. Tobias Schmohl
tobias.schmohl@th-owl.de

Dipl.-Päd. Dennis Schäffer
dennis.schaeffer@s-b-h.de

**Stefanie Gandt, Tobias Schmohl,
Benjamin Zinger, Christina Zitzmann (Hg.)**

Co-kreatives Lernen und Lehren

**Hochschulbildung im Zeitalter
der Disruption**

wbv

Der vorliegende Band wurde im Rahmen des Projektes „STARFISH: Digitale Transformation der Hochschullehre gestalten – von Wissensinseln zum vernetzen Lehr-Lern-Ökosystem“ herausgegeben. Gefördert wird das Projekt durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (STIL). Mit dem Projekt „STARFISH“, der zentralen Einrichtung für Lehr- und Kompetenzentwicklung (LeKo), denkt und gestaltet die Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (die Ohm) die zukünftige Lehre gemeinsam. Digitalisierung wird als Chance begriffen, die Hochschule nach innen und außen noch stärker zu vernetzen, ganz im Zeichen sogenannter Seestern-Organisationen (engl. Starfish), die sich auf die Intelligenz von agilen Netzwerken stützen. Dadurch wird der Wissenstransfer auf neuartige Weise gefördert. Dies ermöglicht eine Bildung, die Austausch, Kollaboration, Co-Kreation und Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellt, Studierende und Lehrende gleichermaßen einbindet und damit zeitgemäß und zukunftsorientiert ist.



**Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre**

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

Umschlaggrafik:
Christiane Zay, Potsdam

ISBN (Print): 978-3-7639-7621-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7622-5
DOI: 10.3278/9783763976225

Printed in Germany

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

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>



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 verfügbar 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

<i>Stefanie Gandt, Tobias Schmohl, Benjamin Zinger & Christina Zitzmann</i>	
Ansätze des co-kreativen Lernens und Lehrens in der Hochschulbildung	7
<i>Axel Petri-Preis</i>	
Neue Wege in der künstlerischen Hochschullehre. Der Master Contemporary Arts Practice	17
<i>Markus Schmitt & Almut Rieke</i>	
Nachhaltige Entwicklung: Konzeptionelle Überlegungen zur Ausgestaltung eines interdisziplinären konsekutiven Masterstudiengangs	29
<i>Sandra Niedermeier, Katrin Winkler & Jasmin Kiechle</i>	
Problemorientiertes Lernen als Gesamtkonzept eines berufsbegleitenden Onlinestudiengangs	45
<i>Michael Pelzer & Markus W. Löffler</i>	
Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin. Ansätze und Strategien einer interdisziplinären Lehrkooperation	57
<i>Steffi Hobuß, Gesche Keding, Laura Picht-Wiggering & Julius Rathgens</i>	
Co-kreatives Lehren und Lernen am Leuphana College	77
<i>Barbara Meissner, Stefanie Gandt, Max Höllen, Kerstin Heinz & Tabea Gutmann</i>	
Welten verbinden – Transformation zur hybriden Lehre mit Co-Kreation	93
<i>Katrin Clawe & Jana Herding</i>	
Schule in ihrer Komplexität – wahrnehmen, analysieren, reflektieren. Ein innovatives Konzept zur co-kreativen Auseinandersetzung mit 360°-Videos im Grundschullehramtsstudium	107
<i>Kerstin Flohr, Knarik Nikoyan, Linda Sweers & Solveig Lena Hansen</i>	
Partizipation als Weg zu studierendenzentrierter Innovation in der Public-Health-Lehre: Strukturen, Ansätze und Ziele eines Bremer Innovation Labs	119
<i>Stephanie Schulte-Busch, Friederike Schulze, Jan Herrenknecht & Miriam Barnat</i>	
Bedingungen für aktivierende Lehr- und Lernsettings – Erfahrungen aus einem Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden	135

<i>Dzifa Vode & Simone Tichter</i>	
Zwischen „mitmachen dürfen“ und Selbstermächtigung – hierarchiesensibel co-kreieren an Schreibzentrum und Hochschule	149
<i>Lea Segel, Miriam Barnat & Stephanie Schulte-Busch</i>	
Co-Design: Die Erstellung eines Weiterbildungsprogramms als kollaborativer Lernprozess	163
<i>Johanna Ruge & Marianne Merkt</i>	
Das Potenzial communitybasierter Ansätze als hochschuldidaktische Praxis zur Förderung organisationalen Lernens an Hochschulen	177
<i>Maik Arnold, Sabine Reisas, Anke Timmann, Nerea Vöing & Stefka Weber</i>	
„Es kann das Ganze nicht gelingen, wenn man nicht zusammenwirkt“ – Die SoTL-Rundreise als communitybasiertes Interaktionsformat	191

Ansätze des co-kreativen Lernens und Lehrens in der Hochschulbildung

STEFANIE GANDT, TOBIAS SCHMOHL, BENJAMIN ZINGER & CHRISTINA ZITZMANN

Die Organisations- und Lernwelten der Hochschulbildung befinden sich aktuell in einem disruptiven Wandel: Technologische, sozioökonomische und institutionelle Rahmenbedingungen verändern teils grundlegend, wie wir Lernen und Lehren im postsekundären Bildungsbereich denken. Durch Online-Plattformen, virtuelle Lehr-/Lernräume, E-Learning und Künstliche Intelligenz ist es möglich, Bildung über geografische Grenzen hinweg zugänglich zu machen und individualisierte Lernprozesse zu unterstützen. Der Wandel beschränkt sich jedoch nicht auf technologische Aspekte; er wird auch von einer Vielzahl weiterer Faktoren begleitet und verstärkt, die ebenfalls einen tiefgreifenden Einfluss auf die Hochschulbildung ausüben. Die wachsende Diversität der Studierendenschaft und die sich wandelnden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, die sich durch rasante Innovationszyklen und eine schnellere Erosion von Wissen auszeichnen, stellen neue Anforderungen an eine adaptive und individualisierte Didaktik. Die Hochschulbildung im Jahr 2024 ist mit der paradoxen Herausforderung konfrontiert, Studierende auf eine berufliche und gesellschaftliche Zukunft vorzubereiten, deren Anforderungen sie nicht kennen kann. Dies wird in besonderem Maße aufgrund räpler technologischer Neuerungen und zivilgesellschaftlicher Umbrüche der vergangenen Dekade virulent.

Diese disruptiven Entwicklungen fordern mithin eine kritische Reevaluation etablierter Bildungsansätze heraus und führen zur Entstehung zahlreicher Inventare von hierfür notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese sind sowohl unabhängig als auch als Bestandteile umfassender Bildungsrahmen ausgearbeitet worden und werden als entscheidend angesehen, um auf das Leben und Arbeiten in einer von Unsicherheiten und kurzen Innovationszyklen geprägten Welt bestmöglich vorbereitet zu sein. Innerhalb des Kontexts der „21st Century Skills“ und der überfachlichen Schlüsselkompetenzen erweisen sich die „4Cs“ als zentral. Diese repräsentieren Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Zusammenarbeit (Thornhill-Miller et al., 2023), wobei insbesondere die Kollaboration eine maßgebliche Rolle einnimmt. Mit der Betonung der 21st Century Skills und den 4Cs gehen allerdings auch Änderungen in der Auffassung von Lehren einher, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Dabei muss kritisch reflektiert werden, dass eine ausschließliche Konzentration auf diese modernen Kompetenzen ohne eine gleichrangige Betonung grundlegender Lernprozesse potenziell zur Vernachlässigung wesentlicher Bildungsziele führen kann (Kalz, 2023).

Die Bildungsforschung hat in den vergangenen Jahrzehnten ein tieferes Verständnis davon entwickelt, wie Menschen lernen und wie Bildung effektiver gestaltet werden kann. So wurde in den letzten Jahren vielfach gezeigt, dass Lernen stark durch

soziale Konstruktion geprägt ist (Thomas et al., 2014). Lernen geschieht mehr durch einen Prozess des wechselseitigen Aushandelns und der Interaktion zwischen Lernenden und weniger durch isoliertes, selbstständiges Studium, wie es in traditionellen humanistischen Bildungsansätzen gesehen wird (Habermas, 1988, S. 162). Traditionelle Lerntheorien, die auf rein instruktiver Wissensvermittlung beruhen, neigen zu einem „individualistischen Bias“ (Hasselhorn & Goldt, 2006, S. 235), der die soziale Dimension des Lernens systematisch vernachlässigt.¹ Demgegenüber gewinnen Formen des entdeckenden Lernens, kooperative Settings und situierte didaktische Ansätze an Bedeutung. Die empirischen Ergebnisse von Hattie (2009) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass kooperatives Lernen im Vergleich zu kompetitiven und individualistischen Lernformen einen signifikanten und positiven Effekt auf die Lernleistung hat. Hattie stellt fest, dass kooperatives Lernen generell vorteilhaft ist und bessere Lernergebnisse erzielt als andere Lernmethoden. Dies ist in besonderer Weise für den akademischen Kontext relevant, denn Hatties Erkenntnisse legen nahe, dass auch Lehrende an Hochschulen kooperatives Lernen verstärkt in ihre Lehre einbeziehen sollten, um die Lernleistung der Studierenden zu fördern und deren Bildungserfolg zu steigern. In diesem Zusammenhang betonen Vertreter:innen des situierten Lernens die zentrale Bedeutung von sozialer Interaktion im Lernprozess. Lernen wird als ein partizipativer Prozess verstanden, der grundlegend in eine soziale Situation eingebunden ist (Greeno, 1998). Es handelt sich dabei um eine gesellschaftliche Interaktion, durch die die lernende Person Teil einer sozialen Gemeinschaft wird (Lave & Wenger, 1991). Dieser soziale Kontext hat Auswirkungen auf die Identitätsbildung der Lernenden und lenkt den Fokus weg von individuellem Verhalten und hin zu sozialen Handlungssystemen und Interaktionen (Greeno et al., 1993; Greeno, 1998). Zur weiteren Betrachtung dieses Wandels trägt Neil Mosleys Modell der Kooperationslevel bei. Mosley identifiziert eine Entwicklung von einfacher Kooperation hin zu tiefergehenden co-kreativen Prozessen. Auf diesen fortgeschrittenen Stufen wird die Zusammenarbeit ein integraler Bestandteil des Lernens, wodurch Lehrende und Lernende gemeinsam Wissen schaffen und verstehen (Mosley, 2023).

Die Betonung der Zusammenarbeit und der Einsatz kooperativer Methoden in der Hochschulbildung haben zweifelsohne zu einer Weiterentwicklung der Lehr- und Lernansätze geführt. Aber diese Entwicklung geht noch weiter, hin zu einer noch intensiveren und interaktiveren Dimension, die als „co-kreatives Lernen und Lehren“ bezeichnet wird. Während die Kooperation das Fundament für gemeinschaftliche Bemühungen und kollektive Wissensgenerierung bildet, stellt das Konzept des co-kreativen Lernens und Lehrens eine substanzelle Verfeinerung dieses Ansatzes dar, indem es die aktive Partizipation und Mitgestaltung der Lernenden in den Vordergrund rückt. Mit diesem Konzept kennzeichnen wir einen Bildungsansatz, bei dem Lernende und Lehrende gemeinsam an der Entwicklung und dem Austausch von Wissen arbeiten. Lernräume, die auf Diskussion und Dialog aufbauen, projektbasierte Lernformen und

1 Eine Ausnahme bilden die theoretischen Arbeiten von Vygotskij (2002) und anderen sozial-interaktionistischen Lerntheoretiker:innen, die bereits früh auf den sozialen Konstruktcharakter von Lernen und Wissen hingewiesen haben (Alismaiel et al., 2022).

transdisziplinäre Formen der Wissensarbeit ermöglichen es, konstruktiv-lernend mit der Vielfalt innerhalb heterogener Gruppen umzugehen – eine Fähigkeit, die ange-sichts einer zunehmend diversifizierten Gesellschaft immer wichtiger wird. Für Studierende erweitert co-kreatives Lernen somit nicht nur die fachliche Dimension von Hochschulbildung, sondern auch die interpersonelle. Im Rahmen co-kreativer Didaktik agieren aber auch Lehrende auf andere Weise als in traditionellen Vermittlungssettings. Ihre Rolle wird oft als die eines „Guide on the Side“ beschrieben, der die Studierenden miteinander interagieren lässt (im Gegensatz zum „Sage on the Stage“, also einer Person, die deklarative Wissensbestände darbietet und effektvoll inszeniert). Darüber hinaus werden auch zunehmend Gruppen in die Hochschulbildung einbezogen, die „außerhalb“ des akademischen Sektors tätig sind, etwa kulturelle, politische oder zivilgesellschaftliche Instanzen (Schmohl & Philipp, 2021). Dies erfordert jedoch eine anspruchsvolle Integration verschiedener Rollen und Fähigkeiten, insbesondere in der Vorbereitungs- und Implementierungsphase. Methodologisch kommen dabei verschiedene Sozialformen und Methoden zur Anwendung, wobei co-kreative Formen über das traditionelle Gruppenarbeitskonzept hinausgehen, in dem die Rollen oft fest verteilt sind und tendenziell wenig Interaktion stattfindet: Co-kreative Lernformen ziehen darauf ab, eine aktive Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Studierenden zu ermöglichen (Slavin, 1995; 2003). In co-kreativen Prozessen werden die Teilnehmenden also aktiv in die Entwicklung von Lerninhalten eingebunden. Co-kreative Formen des Lernens sollen zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Material führen, kritisches Denken fördern und es Lernenden erlauben, ihre eigenen Ideen und Perspektiven einzubringen. Dies trägt nicht nur zur individuellen Wissensaneignung bei, sondern stärkt auch soziale Fähigkeiten und das Kompetenzerleben der Beteiligten.

Das hat jedoch auch einen grundlegenden Wandel in der didaktischen Praxis zur Folge. Wenn Wissensbildung als ein sozialer Akt der gemeinsamen Konstruktion beschrieben und Lernen als ein Vorgang verstanden wird, der geteilte Kognitionen voraussetzt, dann sind didaktische Haltungen, die vorrangig instruktive Formen der Wissensvermittlung einsetzen, kaum mehr zu rechtfertigen. An ihre Stelle treten Formen des „entdeckenlassenden Lernens“ (Hasselhorn & Gold, 2006, S. 240), die mit kooperativen Settings und situierten didaktischen Formen einhergehen. In diesem Kontext kann das Lernen nicht mehr vom Kontext getrennt betrachtet werden, in dem es stattfindet (Sfard, 1998). Daher ist es das didaktische Ziel, eine Lernumgebung unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Kontexts zu gestalten (Mandl et al., 2002).

Das co-kreative Lernen und Lehren transzendierte somit die herkömmliche Kooperation, indem es die Studierenden nicht nur als aktive Teilnehmende begreift, sondern als Architekt:innen ihres eigenen Bildungskontextes. Dieser Ansatz ermöglicht den Lernenden nicht nur die Aufnahme von Inhalten, sondern vielmehr die aktive Teilhabe am Prozess der Wissensentwicklung. Wenn die Lernenden ihre individuellen Erfahrungen, Perspektiven und Ideen einbringen, transformiert sich das Lernen in einen interaktiven Prozess, in dem Lehrende und Studierende voneinander profitieren können. Ein entscheidender Aspekt des co-kreativen Lehrens und Lernens ist dabei die „Reziprozität in der Partnerschaft“ (Mercer-Mapstone et al., 2017). Sowohl Studierende

als auch Lehrende sollten die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen und einen Beitrag zu leisten. Förderlich für solche Formen der Zusammenarbeit kann es sein, integrative, partnerschaftliche Lerngemeinschaften in der Hochschulbildung zu schaffen, in denen sich alle Studierenden wertgeschätzt und einbezogen fühlen (ebd.). Die Einbindung von Studierenden in das Design von Lehrinhalten und Curricula wird vor diesem Hintergrund zunehmend als vorteilhaft erkannt. In manchen Einrichtungen werden Studierende bereits aktiv in die Gestaltung und Umsetzung von didaktischen Interventionen, Modulen und Curricula einbezogen (Bovill et al., 2011). Studierende, die auf diese Weise an der Entwicklung von Projekten mitgewirkt haben, berichten über höheres Engagement, mehr Motivation und ein Gefühl der Eigenverantwortung für ihr Lernen (ebd.). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass co-kreative Ansätze die Lehr- und Lernergebnisse – einschließlich der Kreativität und der Lernleistung – verbessern können (Lin & Wu, 2016). Die co-kreative Zusammenarbeit von Studierenden im Rahmen von Fallstudien oder Projektarbeiten stellt eine weitere Ausprägung dieser Entwicklungen dar. Hierbei werden Kollaboration und Co-Konstruktion von Wissen betont, was die Bedeutung des sozialen Kontextes im Lernprozess unterstreicht (Nurrijal et al., 2023).

Ziel dieses Sammelbandes ist es, das vielfältige Panorama der Strategien, Konzepte und Methoden zu kollaborativen Formen des Lernens und Lehrens an Hochschulen, die auf Co-Kreation und gemeinschaftsbasierte Lehr- und Lernprozesse abzielen, zu skizzieren und kritisch zu diskutieren. Die im Folgenden kurz vorgestellten Beiträge möchten neue Perspektiven eröffnen und zur kritischen Auseinandersetzung mit den aktuellen Herausforderungen und Chancen für eine innovative Hochschullehre einladen.

Übersicht der Beiträge

Um das komplexe Thema so breit wie möglich zu erschließen, ist diese Publikation in vier Themencluster unterteilt. Alle hier versammelten Arbeiten fokussieren in unterschiedlichen Ausprägungen die Konzeption, Umsetzung und Analyse co-kreativer Ansätze als Antwort auf die vielschichtigen disruptiven Entwicklungen in der Hochschulbildung. Sie zielen darauf ab, sowohl theoretische als auch praktische Implikationen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Beziehungen in einer zunehmend komplexen Bildungslandschaft zu erörtern.

Themencluster 1: Fokus Studiengänge – Verankerung co-kreativer und kooperativer Elemente in den Curricula

Im ersten Beitrag dieses Clusters wird die Transformation der künstlerischen Hochschullehre vor dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Veränderungen thematisiert. Eine erhöhte Absolvent:innenzahl steht einer geringeren Anzahl fester Anstellungen in Orchestern gegenüber, was eine Portfoliokarriere und unternehmerische Kompetenzen notwendig macht. Aufgrund des demografischen Wandels und

der Fluchtbewegungen verändert sich zudem das Publikum, was wiederum zu einem neuen Anspruch an die Musikabsolvent:innen führt. Axel Petri-Preis zeigt auf, wie der neue Masterstudiengang Contemporary Arts Practice an der mdw-Universität für Musik und darstellende Kunst Wien auf diese Herausforderungen mit erhöhter kollaborativer Praxis, cross-curricularen Lehrveranstaltungen und der Entwicklung von Communities of Practice reagiert.

Basierend auf Ergebnissen aus der Bildungsforschung diskutieren und vergleichen Markus Schmitt und Almut Rieke im zweiten Beitrag des Clusters verschiedene Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Als Grundlage für ihre konzeptionellen Überlegungen zur Ausgestaltung eines konsekutiven Masterstudienprogramms für „Nachhaltige Entwicklung“ konzentrieren sie sich auf das inter- und transdisziplinäre Arbeiten, das es den Studierenden ermöglichen soll, Vorkenntnisse aus unterschiedlichen Bachelorstudiengängen in die Entwicklung neuer Nachhaltigkeitsstrategien einzubringen. Besonders spannend für die co-kreative Lehre ist dabei der von den Autor:innen entwickelte Prozess im Modul „Interdisziplinäres Arbeiten“, der die Studierenden ausgehend von monodisziplinären Ansätzen über multidisziplinäre Konzepte hin zu interdisziplinären Lösungen führt.

Sandra Niedermeier, Jasmin Kiechle und Katrin Winkler präsentieren im dritten Beitrag dieses Clusters wiederum, wie ein in der Corona-Pandemie entstandener Online-Studiengang – der berufsbegleitende Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Kempten – durch das Feedback der Studierenden neu strukturiert werden konnte. Anhand konkreter Beispiele zeigen die Autorinnen dabei, wie die Online-Lehre in diesem Studiengang am Konzept des problemorientierten Lernens ausgerichtet wurde, um kollaboratives Arbeiten zu ermöglichen und die Studierenden gezielt in die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse einzubeziehen.

Themencluster 2: Fokus Lehrpraxis – Methoden des co-kreativen Lehrens und Lernens

Michael Pelzer und Markus W. Löffler konzentrieren sich in ihrem Beitrag auf den immer wichtiger werdenden gesellschaftlichen Austausch im Sinne einer transformativen Wissenschaft. Gerade in der Medizin wurde während der Corona-Pandemie die Notwendigkeit einer breiteren gesellschaftlichen Perspektive deutlich. Die curriculare Verankerung interdisziplinärer Projekte zwischen medizinischer Forschung, Rhetorik und Design ermöglicht es den Studierenden, bereits in ihrer Ausbildung die eigene Disziplin darzustellen, zu hinterfragen und kommunikativ aufzubereiten. Anhand ihrer Erfahrungen mit der Praxisseminar-Reihe „Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin“ an der Eberhard Karls Universität Tübingen zeigen die Autoren sowohl die didaktischen und konzeptionellen Gelingensbedingungen als auch die Hürden eines praxisnahen interdisziplinären Lehrformates auf.

Steffi Hobuß, Gesche Keding, Laura Picht-Wiggering und Julius Rathgens widmen sich in ihrem Beitrag dem co-kreativen Potenzial der fächerübergreifenden Lehre an der Leuphana Universität Lüneburg. Dabei präsentieren sie zwei didaktische Good-Practice-Beispiele aus dem Leuphana College: Zum einen Flipped-Classroom-Formate

und zum anderen das Leuphana Semester Tutorium. Sie gehen der Frage nach, inwiefern diese Formate dazu geeignet sind, die Entwicklung von fünf Schlüsselkompetenzen – Agency, Kreativität, Analytisches Denken, Lernen lernen und Kollaboration – zu fördern, und diskutieren anhand ihrer Erfahrungen die Gelingensbedingungen für die Umsetzung des co-kreativen Lernens und Lehrens.

Barbara Meissner, Stefanie Gandt, Max Höllen, Kerstin Heinz und Tabea Gutmann legen den Fokus wiederum auf die co-kreative Erarbeitung hybrider didaktischer Konzepte. Sie zeigen, wie das Team „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Ohm) einen Prozess angestoßen hat, der Lehrende, Didaktiker:innen und Studierende zur gemeinsame Arbeit an Lösungen für eine aktivierende hybride Lehre anregt, die eine Co-Präsenz von online und vor Ort Teilnehmenden ermöglicht. Die Autor:innen stellen exemplarisch die an der Ohm erarbeiteten Lösungen für die Co-Präsenz in hybriden Lehrveranstaltungen vor und erörtern die Vorteile einer auf Spieldesign basierenden Vorgehensweise in der Konzeptionsphase.

Im vierten Beitrag dieses Themenclusters präsentieren Katrin Glawe und Jana Herding einen co-kreativen Ansatz zur Fallarbeit für die Lehrkräftebildung, bei dem 360°-Videos von Schulsituationen von den Lernenden individuell gesichtet werden. Die Studierenden wählen online interessante Szenen aus, die sie dann vor Ort vorstellen und in der Gruppe diskutieren. Die von den einzelnen Mitgliedern einer Gruppe gewählten Sequenzen bestimmen dann den weiteren Verlauf der Sitzungen. Damit wird nicht nur die Beschäftigung mit der Komplexität der Aufgaben, mit denen sich Lehrende im Schulalltag konfrontiert sehen, ermöglicht, sondern auch die diskursive Auseinandersetzung der Studierenden miteinander. Außerdem wird durch das flexible co-kreative Konzept der individuellen Bedeutsamkeit der Lerninhalte und zu erwerbenden Kompetenzen Rechnung getragen.

Themencluster 3: Fokus Studierende – Herausforderungen und Potenziale des co-kreativen Lernens

Der Beitrag von Kerstin Flohr, Knarik Nikoyan, Linda Sweers und Solveig Lena Hansen bietet Einblicke in die Umsetzung von studierendenzentrierter Innovation in der Public-Health-Lehre. Anhand des Innovation Labs an der Universität Bremen zeigen die Autorinnen, wie die Partizipation von Studierenden auf allen Ebenen des Projekts in die Praxis umgesetzt werden kann. Dabei arbeiten sie als Voraussetzungen für partizipative Prozesse Geduld, Ressourcen und Struktur heraus und begründen eindrücklich, weshalb das Erleben von Partizipation einen unerlässlichen Bestandteil dieses spezifischen interdisziplinären Studiengangs darstellt. Die Herausforderungen und Möglichkeiten, die mit der Einbeziehung von Studierenden in die Entwicklung digitaler Lehr-Lern-Pfade verbunden sind, bieten zudem eine Blaupause für zukünftige Konzeptionen für die Lehre im Bereich Public Health.

Im zweiten Beitrag dieses Themenclusters analysieren Stephanie Schulte-Busch, Friederike Schulze, Jan Herrenknecht und Miriam Barnat Gelingensbedingungen für aktivierende Lehr- und Lernsettings. Auf Grundlage einer Studierendenbefragung

konzipierten sie einen Workshop für den „Tag der Lehre“ an der FH Aachen, in dem Lehrende, Studierende und Didaktiker:innen die Ergebnisse der Studierendenbefragung diskutiert und gemeinsam Voraussetzungen für eine hohe Akzeptanz gegenüber aktivierender Lehre erarbeitet haben. Die Arbeit der Autor:innen betont dabei die Bedeutung von transparenter Kommunikation, Förderung von eigenständigem Lernen, Schaffung von vertrauensvoller Atmosphäre und gelungenen Absprachen zwischen den Dozierenden.

Den Abschluss dieses Clusters bildet der Beitrag von Dzifa Vode und Simone Tichter, der die Beziehung zwischen Co-Kreation und Hierarchiesensibilität an Hochschulen beleuchtet. Anhand ihrer Kernthese „im Hochschulkontext funktioniert statusübergreifende Kollaboration auf Augenhöhe nicht“ hinterfragen sie ihr eigenes Vorgehen in co-kreativen Settings. Als konkretes Fallbeispiel, an dem die Autorinnen anschaulich die Dekonstruktion, aber auch die Konstruktion von Hierarchien im gemeinsamen Arbeiten aufzeigen, dient dabei die Entwicklung eines Online Writing Labs für Studierende der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Sie plädieren für eine hierarchiesensible Haltung in co-kreativen Teams von Studierenden und Mitarbeitenden und schlagen Reflexionsfragen vor, mit welchen die Akteur:innen ihr eigenes Handeln in der Co-Kreation reflektieren können.

Themencluster 4: Fokus Vernetzung – Ansätze co-kreativer Organisationsentwicklung

Den vierten Themenbereich eröffnet der Beitrag von Lea Segel, Miriam Barnat und Stephanie Schulte-Busch. Sie präsentieren den co-kreativen Prozess der Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms für Lehrende in Nordrhein-Westfalen auf Grundlage des European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Detailliert beschreiben sie den Prozess des Co-Designs, der etabliert wurde, um die Bedarfe von 13 Hochschulen und der damit einhergehenden Stakeholder systematisch in die Konzeption und Ausgestaltung des Weiterbildungsprogramms einzubeziehen. Besonders aufschlussreich sind die Herausforderungen, die Teilnehmende in Bezug auf organisationale Grenzen beschreiben.

Im Beitrag von Johanna Ruge und Marianne Merkt werden die Gestaltungsprinzipien und Herausforderungen des Community-of-Practice-Konzeptes als Prinzip des organisationalen Lernens herausgearbeitet. Unter Einbezug der Educational Governance als Analysewerkzeug für organisationales Lernen bieten sie einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Faktoren, die diese Prozesse beeinflussen können. Ihre Arbeit schließt mit Überlegungen zur Rolle von hochschuldidaktischen Einrichtungen als kooperative Akteure, die sich die Verantwortung für organisationale Transformation mit Lehrenden, Hochschulleitung und Fachbereichsleitungen als zentrale Einrichtung teilen.

Der abschließende Artikel von Maik Arnold, Sabine Reisas, Anke Timmann, Nerea Vöing und Stefka Weber untersucht die Wirksamkeit und Gelingensbedingungen eines spezifischen hochschulübergreifenden „Scholarship of Teaching and Learning“-Formates. Ihre Analyse der SoTL-Rundreise liefert detaillierte Einblicke in die Wechselwirkun-

gen zwischen Qualitätssicherung, Transdisziplinarität und Kooperation auf verschiedenen Ebenen der Hochschulentwicklung. Vor diesem Hintergrund argumentieren die Autor:innen für eine breitere Beteiligung der Studierenden an strategischen Diskussionen bezüglich der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an der Hochschule.

Zusammenfassung

Diese Publikation zeigt eindrucksvoll, wie co-kreative Ansätze die Hochschulbildung bereichern können. Die Bandbreite erstreckt sich dabei von curricularen Innovationen über transformative Lehrmethoden bis zur aktiven Mitwirkung von Studierenden im Bildungsprozess. Die Beiträge unterstreichen die Bedeutung einer ebenso flexiblen wie zukunftsorientierten Bildung, die sich aktuellen Herausforderungen anpasst und konventionelle Ansätze kritisch reflektiert. Wir hoffen, dass Sie beim Lesen viele inspirierende Ideen gewinnen – sowohl für die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen als auch für die Lehrpraxis und nicht zuletzt auch für die Gestaltung Ihres ganz persönlichen Bildungsweges.

Literatur

- Alismaiel, O. A., Cifuentes-Faura, J. & Al-Rahmi, W. M. (2022). Online Learning, Mobile Learning, and Social Media Technologies: An Empirical Study on Constructivism Theory during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability, MDPI*, 14(18), 1–15.
- 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*, 2(16), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2011.568690>
- Greeno, J. G. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research. *American Psychologist*, 53, 5–26. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.53.1.5>
- Greeno, J. G., Moore, J. L. & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (S. 99–167). Ablex Publishing.
- Habermas, J. (1988). Die Idee der Universität – Lernprozesse. In M. Eigen, H.-G. Gadamer, J. Habermas, W. Lepenies, H. Lübbe & K. M. Meyer-Abich (Hrsg.), *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung* (S. 139–173). Springer.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2023 (Occasional Papers), 332–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.11.19.X>.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lin, C. & Wu, R. Y. (2016). Effects of web-based creative thinking teaching on Students' Creativity and Learning Outcome. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(12), 1675–1684. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1558a>
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 138–148). Beltz PVU.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shamma, R. & Swaim, K. (2017). A systematic Literature Review of Students as Partners. *Higher Education. International Journal for Students as Partners*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>
- Mosley, N. (2023, 16. März). How do universities achieve learning design maturity? Learning design. *Neil Mosley Consulting*. <https://www.neilmosley.com/blog/how-do-universities-achieve-learning-design-maturity>
- Nurrijal, Setyosari, P., Kuswandi, D. & Ulfa, S. (2023). Creative Problem Solving Process Instructional Design in the Context of Blended Learning in Higher Education. *Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), 80–97. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.2.2653>
- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.) (2021). *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre & Forschung, Bd. 1). transcript.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2. Aufl.). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and Research. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Hrsg.), *Handbook of psychology* (S. 177–198). Wiley & Son.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Thomas, A., Menon, A., Boruff, J., Rodríguez, A. M. & Ahmed, S. (2014). Applications of social constructivist learning theories in knowledge translation for healthcare professionals: a scoping review. *Implementation Science*, 9(1), 54. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-9-54>
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, C. F., Sundquist, D. & Lubart, T. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 3(11), 54. <https://doi.org/10.3390/intelligence11030054>
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (3. Aufl.). Beltz.

Autorinnen und Autoren

Stefanie Gadt leitet das Team Lehr- und Kompetenzentwicklung im Fachbereich Lehrinnovationen und ist Projektleiterin des Projektes STARFISH – digitale Transformation der Hochschullehre (Stiftung Innovation in der Hochschullehre) an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Seit zehn Jahren ist sie zudem Lehrbeauftragte für qualitative Sozialforschung und probiert dort die mit ihrem Team entwickelten Lehrinnovationen gern direkt in ihren Lehrveranstaltungen aus und evaluiert diese.

Tobias Schmohl ist Prodekan Forschung am Fachbereich Medienproduktion der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Seine Professur dort hat die Denomination „Hochschul- und Fachdidaktik Medien“. Derzeit leitet er mehrere drittmittelefinanzierte Forschungsgruppen zu den Themenfeldern „KI in der Hochschulbildung“, „Didaktik motivierender Spielelemente“ und „Hochschuldidaktische Begleitforschung“.

Benjamin Zinger ist seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (www.fidl.education) an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Zudem ist er Lehrbeauftragter an der Hamburger Fern-Hochschule und Initiator von „Lehrlabor³ – Ein Programm zur teambasierten Lehrentwicklung“. Von 2010 bis 2019 leitete er mehrere Projekte zur lehrbezogenen Hochschulentwicklung an der TH Rosenheim und TH Nürnberg.

Christina Zitzmann ist Vizepräsidentin für Bildung an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und verantwortet die Bildungsstrategie und -entwicklung der Hochschule. Mit ihrer Expertise in innovativen Bildungsmethoden und digitaler Lehre treibt sie die Weiterentwicklung der Bildung voran, setzt sich für Qualitätsicherung von Studiengängen ein und fördert die akademische Weiterbildung. Sie spielt eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Zukunft des Lehrens und Lernens durch ihre Mitarbeit in unterschiedlichen hochschulübergreifenden Netzwerken.

Neue Wege in der künstlerischen Hochschullehre. Der Master Contemporary Arts Practice

AXEL PETRI-PREIS

Zusammenfassung

Die hochschulische Musik(aus)bildung ist vor dem Hintergrund umfassender gesellschaftlicher Transformationen im Umbruch begriffen: Der Musikarbeitsmarkt hat sich angesichts neoliberaler Entwicklungen tiefgreifend verändert, die Gesellschaftsstrukturen in Ländern des Globalen Nordens werden durch demografischen Wandel und Fluchtmigrationsbewegungen deutlich diverser, was sich auf (potenzielle) Publikum auswirkt, und angesichts sozialer Bewegungen wie #metoo und Black Lives Matter rücken auch im Kulturbereich Aspekte wie Antidiskriminierung, Diversität und Dekolonialisierung in den Fokus. Dieser Beitrag zeigt, mit welchen Herausforderungen Musiker:innen am Musikarbeitsmarkt aktuell konfrontiert sind, was das für die Musiker:innenausbildung an Musikhochschulen bedeutet und wie an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien mit dem neuen Masterstudiengang Contemporary Arts Practice darauf reagiert wird.

Abstract

Higher music education is in transition against a backdrop of extensive societal transformation. The labor market for musicians has changed profoundly in the face of neo-liberal developments. Social structures in countries of the Global North have become significantly more diverse due to demographic change and refugee migration movements, developments that also have an impact on musicians' (potential) audiences. Additionally, in light of social movements such as #metoo and Black Lives Matter, aspects such as anti-discrimination, diversity, and decolonization have also come into focus in the cultural field. This article elaborates on the challenges musicians are currently facing in the labor market, what this means for higher music education, and how the mdw – University of Music and Performing Arts Vienna is responding to this with its new master's program Contemporary Arts Practice.

Schlagwörter: hochschulische Musikausbildung, Musikhochschule, Musikarbeitsmarkt, soziale Verantwortung, Curriculumsentwicklung

1 Einleitung

Eine systematische und institutionalisierte Ausbildung für professionelle Musiker:innen wurde in Europa im 19. Jahrhundert etabliert, als mit dem Aufstieg des Bürgertums erste Konservatorien in Paris (1795), Prag (1811), Wien (1817), London (1822) und weiteren europäischen Metropolen etabliert wurden (vgl. Bennet, 2016, S. 59; Carruthers, 2012, S. 80).¹ Im Zusammenspiel mit der Gründung von Berufsorchestern (vgl. Glüxam, 2001) und dem Neubau von Konzerthäusern (vgl. Tröndle, 2018, S. 37–40) bildete sich damit im 19. Jahrhundert ein bürgerliches Konzertwesen heraus, das sich in den darauffolgenden 150 Jahren nur wenig veränderte. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist allerdings das klassische Konzertleben und damit auch die Musiker:innenausbildung im Zuge umfassender gesellschaftlicher Veränderungen zunehmend im Umbruch begriffen. Der Musikarbeitsmarkt hat sich angesichts gesamtgesellschaftlicher neoliberaler Tendenzen tiefgreifend verändert, die Gesellschaftsstrukturen in Ländern des Globalen Nordens werden durch demografischen Wandel und Fluchtmigrationsbewegungen deutlich diverser, was sich auf (potenzielle) Publika auswirkt, und angesichts sozialer Bewegungen wie #metoo und Black Lives Matter rücken auch im Kulturbereich Aspekte wie Antidiskriminierung, Diversität und Dekolonisierung zunehmend in den Fokus (Gaunt et al., 2021; Westerlund & Gaunt, 2022; Petri-Preis, 2023; Tolmie, 2020). Die bereits zehn Jahre alte Feststellung von Glenn Carruthers gilt daher heute umso dringlicher:

Music curricula can no longer presume that classically trained performers will devote most of their time and energy to playing classical music to paying audiences. The age of the one-trick classical music specialist (an invention of the 19th century) has, except in the most exceptional circumstances, come and gone. Even classical recitalists, for instance, are expected to have good business acumen, a flexible repertoire, and communication skills that facilitate interaction with audiences on- and off-stage. (2012, S. 81)

Der vorliegende Beitrag zeigt, mit welchen Herausforderungen Musiker:innen am Musikarbeitsmarkt aktuell konfrontiert sind, was das für die Musiker:innenausbildung an Musikhochschulen² bedeutet und wie an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien mit dem neuen Masterstudiengang Contemporary Arts Practice darauf reagiert wird.

2 Der Musikarbeitsmarkt im Umbruch

Der Musikarbeitsmarkt hat sich in den vergangenen Jahrzehnten umfassend verändert. Einer rasch steigenden Anzahl von Absolvent:innen von Musikhochschulen – in Deutschland beispielsweise plus 38,6 % zwischen 2000 und 2014 (Gembris & Menze,

1 Der Terminus Konservatorium geht auf die Bezeichnung italienischer Waisenhäuser des 16. Jahrhunderts zurück, in denen eine umfassende musikalische Ausbildung angeboten wurde (vgl. Bennett, 2016, S. 57).

2 In unterschiedlichen nationalen Kontexten werden diese auch als Konservatorien oder Musikuniversitäten bezeichnet.

2018, S. 305) – stehen immer weniger fixe Anstellungen in Orchestern gegenüber. Die Folge ist, dass Musiker:innen in überwiegendem Maße freiberuflich in sogenannten Portfolio- oder Protean-Karrieren tätig sind (vgl. dazu z. B. Bishop, 2018). Portfolio-Karrieren umfassen über das Konzertieren an konventionellen Konzertorten hinaus unterschiedliche musikbezogene Tätigkeiten, die von der Konzeption neuer Konzertformate über das Musizieren in unterschiedlichen sozialen Kontexten – etwa im Altersheim, im Gefängnis oder in Asylunterkünften – bis zum Unterrichten reichen (vgl. Bennett, 2016; Smilde, 2009). Eine Absolvent:innenstudie am Royal College of Music in London veranschaulicht, wie dramatisch sich diese Veränderung in einem kurzen Zeitraum vollzogen hat. Waren 1979 noch rund 70 % der Absolvent:innen in einer festen Beschäftigung und 30 % freiberuflich tätig, kehrte sich dieses Verhältnis innerhalb von nur 15 Jahren um (vgl. Mills & Smith, 2006). Was einerseits als Chance zur individuellen Selbstentfaltung gesehen werden kann, indem Musiker:innen zu Gestalter:innen ihrer eigenen Karriere werden (vgl. Smilde, 2012), kann andererseits in kritischer Perspektivierung auch als Anpassung an neoliberalen Marktlogiken samt zunehmender Prekarisierung in Form niedriger Einkommen und des Fehlens von Vorteilen einer festen Anstellung kritisiert werden (Scharff, 2018, S. 21). In jedem Fall sind Musiker:innen in dieser Situation in zunehmendem Ausmaß auf unternehmerische Kompetenzen angewiesen, um den an sie gestellten Anforderungen – z. B. Entwicklung, Organisation und Finanzierung von Konzerten, Akquise von Förderungen, Selbstvermarktung u. a. über Social Media usw. – gerecht werden zu können.

Das Zitat von Carruthers in der Einleitung verweist über die skizzierten Veränderungen bei den Beschäftigungsverhältnissen hinaus aber auch auf Umwälzungen im Bereich des Publikums. Gesellschaften des Globalen Nordens sind heute multi-ethnisch, multi-religiös und soziokulturell hoch ausdifferenziert (vgl. Reckwitz, 2019, S. 57). Steven Vertovec spricht gar von einer „super-diverse“ Gesellschaft, die geprägt ist vom komplexen Zusammenspiel „of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade“ (2007, S. 1024). In dieser Gesellschaftskonstellation finden klassische Konzerte als Orte weißer Bürgerlicher Selbstvergewisserung – Orte also, an denen sich das Bildungsbürgertum als kulturelle Elite inszeniert (vgl. Borwick, 2012; Bull, 2019) – nicht mehr ohne Weiteres ihr Publikum. Rückläufige Besucher:innenzahlen (vgl. z. B. Gembrik & Menze, 2018) sind die Folge und erzeugen bei öffentlich subventionierten Kulturinstitutionen bisweilen einen kulturpolitischen Legitimierungszwang (Gaupp, 2021). Als Reaktion darauf entstanden unter der Bezeichnung „Musikvermittlung“ (zum Begriff und zur Geschichte dieser Praxis vgl. Müller-Brozovic, 2017; Mautner-Obst, 2018; Petri-Preis, 2019; Petri-Preis & Voit, 2023; Wimmer, 2018) in den vergangenen dreißig Jahren neuartige Präsentations- und Partizipationsformate für bis dato unterrepräsentierte Ziel- und Dialoggruppen wie Kinder, Menschen im vierten Lebensalter, Menschen mit Behinderung, Menschen mit Migrationshintergrund sowie Kooperationen zwischen Bildungs- und Kultureinrichtungen, die sich oftmals über einen längeren Zeitraum erstrecken, und, vor allem beschleu-

nigt durch die Corona-Pandemie, medial vermittelte Formate (Chaker & Petri-Preis, 2022; Brozovic & Weber, 2022; Stibi, 2021; Voit, 2019).

Dieser Tätigkeitsbereich wird für Musiker:innen zu einem immer bedeutsameren Teil ihres Berufsbildes (vgl. Petri-Preis, 2022a). So machen musikvermittelnde Formate in Kulturinstitutionen wie der Elbphilharmonie in Hamburg oder dem Wiener Konzerthaus mittlerweile ein Achtel bis zu einem Viertel des Gesamtangebotes aus (vgl. Petri-Preis, 2022a, S. 141). Die Konzertstatistik des deutschen Musikinformationszentrums zeigt sogar, dass bei öffentlich finanzierten Orchestern musikvermittelnde Formate traditionelle Konzertformate in der Saison 2017/18 zahlenmäßig bereits überholt haben (Deutsches Musikinformationszentrum, 2019). Künstlerische Exzellenz im Sinne einer Meister:innenschaft am Instrument reicht in diesen neuen Settings nicht aus. Vielmehr benötigen Musiker:innen über die bereits genannten unternehmerischen Kompetenzen hinaus auch künstlerisch-pädagogische und soziale Fähigkeiten, um in unterschiedlichen sozialen Kontexten auch jenseits des Konzertsales wirksam werden zu können (vgl. Smilde, 2022, S. 152).

Musikhochschulen sehen sich daher mit der Aufgabe konfrontiert, Curricula von Instrumentalstudien im Hinblick auf die neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten und damit auch die neuen Anforderungen und Herausforderungen des Musikarbeitsmarktes zu verändern und neu zu entwickeln. Damit soll einerseits eine möglichst gute *Employability* der Absolvent:innen erreicht werden, die ihnen ermöglicht, am Musikarbeitsmarkt Fuß zu fassen und dort eine nachhaltige Karriere zu entwickeln. Andererseits wird aber auch die gesellschaftliche Verankerung und Verantwortung von Musiker:innen als „Artist-Citizens“ (Polisi, 2005, S. 95) im 21. Jahrhundert neu in den Fokus genommen (Gaunt et al., 2021; Westerlund & Gaunt, 2022).

3 Veränderungen in Musik-Curricula

Musikhochschulen haben in den vergangenen Jahrzehnten bis zu einem gewissen Grad bereits mit curricularen Anpassungen auf die oben skizzierten Veränderungen reagiert. Bennett (2016, S. 62f.) konstatiert, dass vor allem ab den 1960er Jahren eine Öffnung gegenüber traditionellen und populären Musiken, ein Ausbau der wissenschaftlichen Fächer und eine Einbeziehung von Ideen der Community Music (vgl. dazu Higgins, 2012) in die Lehre stattgefunden haben. Gaunt et al. (2021) zeigen, dass es Änderungen in Instrumentalcurricula in den Bereichen Cultural Entrepreneurship, Dekolonialisierung des Kanons, interkulturelle Kooperation, digitale Technologien und Publikumsentwicklung gab. Dass diese Entwicklung allerdings eher partiell stattfindet und bis dato zu keiner generellen Veränderung der Musiker:innenausbildung führte, zeigen beispielsweise Studien von Bishop und Tröndle (2017) und Petri-Preis (2022b): Demnach erwerben junge Musiker:innen jene unternehmerischen, pädagogischen oder sozialen Kompetenzen, die über die meister:innenhafte Beherrschung ihres Instruments hinausgehen, immer noch häufig außerhalb ihrer formalen Ausbildung an Musikhochschulen.

Im Fokus eines Instrumentalstudiums stehen bislang eine spätere Karriere als Solist:in oder eine Orchesteranstellung (Bishop & Tröndle, 2017). Das dafür erforderliche Können am Instrument soll vorrangig durch künstlerischen Einzelunterricht nach dem Meister:in-Lehrling-System gewährleistet werden (Bennet, 2016; Gaunt, 2008), der deshalb im Zentrum von Musik-Curricula steht. Aus zwei Gründen geriet der künstlerische Einzelunterricht in den vergangenen Jahren allerdings in die Kritik. Vor allem infolge der #metoo-Bewegung werden die spezifischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse der tertiären Musikausbildung zunehmend thematisiert (Devenish et al., 2020; Røyseng, 2020). Insbesondere der künstlerische Einzelunterricht erscheint aufgrund seines ausgeprägten Hierarchiegefälles und der Ausrichtung auf eine Lehrperson inklusive des daraus entstehenden Abhängigkeitsverhältnisses besonders anfällig für Missbrauch. Aber auch in pädagogischer Hinsicht wird das Meister:in-Lehrling-Prinzip im Einzelunterricht infrage gestellt, da es die Entwicklung von Eigenverantwortung und einer individuellen künstlerischen Stimme verhindern kann (Gaunt, 2008, S. 240). Neuere, konstruktivistisch orientierte Pädagogiken (vgl. Gaunt et al., 2021, S. 2) stellen daher kollaboratives Lernen und die individuelle Entwicklung der Studierenden in den Mittelpunkt.

4 Der Master Contemporary Arts Practice (CAP)

Mit dem Studienjahr 2023/24 startet an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien ein neuer künstlerisch-wissenschaftlicher Masterstudiengang, der in vielerlei Hinsicht auf die skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen und die damit zusammenhängenden Herausforderungen im Bereich der Musiker:innenausbildung reagiert und infolgedessen curriculares Neuland betritt. Ziel des Studiums ist

eine zeitgemäß fundierte künstlerische Qualifizierung für Kunstschaffende, um in einem sich wandelnden Berufsfeld zu Beginn des 21. Jahrhunderts kompetent, innovativ und professionell zu handeln. Diese Qualifizierung umfasst die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen, Techniken und Verfahren, das Finden der eigenen künstlerischen Sprache, kollaborative Arbeitsweisen, die wissenschaftliche Fundierung der künstlerischen Praxis, Einblicke in sozio-ökonomische bzw. sozio-politische Strukturen der Kulturlandschaften sowie Organisations- und (Selbst-)Managementkompetenzen[.] (mdw 2021, S. 5)

Studierende des Masters haben die Möglichkeit, sich in einem von vier Studienprofilen zu spezialisieren, die auf neue Tätigkeitsfelder am Musikarbeitsmarkt vorbereiten: Elementares Musizieren, Musikvermittlung/Community Music, Improviser*Composer-Performer und Transmediale Performance. Während einzelne Lehrveranstaltungen spezifisch einem Studienprofil zugeordnet sind, können die Studierenden in gemeinsamen Lehrveranstaltungen in einen produktiven Austausch treten.

Drei zentrale Themenfelder an den Schnittstellen dieser Studienprofile werden als Querschnittsmaterie in allen Lehrveranstaltungen verhandelt: „Improvisation/Com-

posing-Performing“, „Community Engagement“ und „Cross-Arts“. Das erste Themenfeld verweist dabei auf die Erweiterung des Berufsfelds von Musiker:innen, die nicht mehr ausschließlich als Performer:innen konzertierend tätig sind, sondern auch komponieren, arrangieren und improvisieren. Improvisation als künstlerische Praxis ist für das Studium deshalb zentral, weil sie Möglichkeiten der musikalischen Exploration jenseits festgelegter Partituren eröffnet, als kollaborative Praxis in wechselseitigem Austausch mit anderen Spieler:innen stattfindet und eine positive Fehlerkultur umfasst. Sie ist darüber hinaus „a unique channel for making meaning and connecting people“ (Gaunt et al., 2021, S. 10; vgl. auch Smilde, 2009) und steht damit in Zusammenhang mit dem Themenfeld des Community Engagement. Daher argumentieren auch Gaunt und Westerlund: „wicked societal challenges call loudly for the fundamental creative, moral, and civilizing dimensions of the arts“ (2022, S. 13). Angehenden Musiker:innen müsse daher die Möglichkeit gegeben werden, eine Identität als *Change Agents* zu entwickeln und im Sinne von Community Engagement gesellschaftlich wirksam zu werden. Das Themenfeld Cross-Arts verweist schließlich auf die grundsätzlich inter- und transdisziplinäre Ausrichtung des Studiums, die auch andere Kunstformen (bildende Kunst, Tanz etc.) und Musiktraditionen abseits der klassischen Kunstmusik umfasst. Ich werde in der Folge auf fünf Besonderheiten des Masters spezifisch eingehen.

4.1 Cross-curriculares Lernen und Profilierungsmöglichkeiten

Die Studierenden des Masters CAP bewerben sich bei der Zulassungsprüfung mit einem künstlerischen bzw. kunstvermittelnden Projekt, das in einem der vier Studienprofile verortet sein muss. Das Curriculum ist je nach Studienprofil in den Bereichen „künstlerische Kompetenzen“, „Projekte und Masterarbeit“, „Forschung und Reflexion“ sowie „Organisations- und Vermittlungskompetenz“ unterschiedlich ausgestaltet, um den Studierenden eine Profilierungsmöglichkeit zu geben. Ein besonderes Spezifikum des Curriculums ist jedoch, dass eine große Zahl an Lehrveranstaltungen cross-curricular, also über die Studienprofile hinweg angelegt wurde. Die Bandbreite reicht dabei von Lehrveranstaltungen, die für alle Studierenden verpflichtend sind – beispielsweise „Theorien von künstlerischer Partizipation und Community Engagement“ als Teil des zentralen Themenfeldes Community Engagement oder das zentrale künstlerische Fach Contemporary Arts Practice – bis hin zu Pflichtlehrveranstaltungen eines Studienprofils, die in anderen Profilen als Wahlpflichtveranstaltungen belegt werden können. Das Ziel dahinter ist, den Austausch unter Studierenden unterschiedlicher künstlerischer Profilierung zu fördern, der es den angehenden Musiker:innen ermöglicht, neue Blickwinkel kennenzulernen und von anderen Perspektiven als der eigenen zu profitieren.

4.2 Projektbasiertes Lernen

Projektbasiertes Lernen bildet einen grundlegenden Bestandteil des Masters Contemporary Arts Practice. Im Zentrum des Studiums steht für die Studierenden die Arbeit an einem eigenen künstlerischen bzw. kunstvermittelnden Projekt. Dieses entwickeln sie über die Studiendauer von zwei Jahren, wobei sie in unterschiedlichen Lehrver-

anstaltungen dafür Hilfestellungen erhalten. Zunächst ist ein Kleingruppementoring curricular verankert, in dem die Studierenden gemeinsam mit Lehrenden als Mentor:innen und mit ihren Peers ihre Projekte vorantreiben und voneinander lernen können. Darüber hinaus erhalten sie in der Lehrveranstaltung „Projektmanagement“ das Handwerkszeug für die Planung und Organisation ihrer Projekte. In der Lehrveranstaltung „Künstler:in sein/Künstler:in werden“ reflektieren sie außerdem ihre Rolle als Musiker:innen in der Gesellschaft und am Musikarbeitsmarkt. Das finale Projekt wird schließlich im Rahmen der Abschlussprüfung präsentiert und kontextualisiert. Die abschließende Prüfung erlangt dadurch, wie von Gaunt et al. (2021, S. 13) gefordert, eine Bedeutung, die über die Musikhochschule und den familiären Kontext hinausreicht und damit auch gesellschaftliche Relevanz aufweist. Es kann sich dabei um ein Community-Projekt handeln, um eine partizipative Musikperformance, an der Menschen mit heterogenen musikalischen Vorkenntnissen teilnehmen, oder um ein multimediales Tanztheater. Dass diese Projekte auch dezidiert in Teams entwickelt werden können, verstärkt den inter- und transdisziplinären, kollaborativen Ansatz des Studiums.

4.3 Transkulturelles Lernen

Musikhochschulen haben traditionellerweise einen Fokus auf sogenannter westlicher Kunstmusik bzw. klassischer Musik, der in den vergangenen drei Jahrzehnten zwar durch Angebote im Bereich populärer und traditioneller Musiken aufgeweicht wurde, insgesamt aber immer noch besteht (Gaunt et al., 2021). Eine öffentlichkeitswirksame und kontroverse Diskussion darüber entbrannte 2021, als ein Lehrender der University of Oxford Vorschläge machte, wie das Musik-Curriculum dekolonisiert werden kann (vgl. Simpson, 2021).

Das Curriculum des Masters Contemporary Arts Practice etabliert bewusst einen weiten Musik- und Kulturbegriff. So ist als ein Ziel des Studienbereichs Forschung und Reflexion ausgewiesen, dass Studierende in die Lage versetzt werden sollen, „normative Kulturbegriffe kritisch zu hinterfragen“ (mdw, 2021, S. 14). Darüber hinaus wird von „Musiken“ im Plural gesprochen, um die Vielfalt musikalischer Traditionen und Praktiken abzubilden, und Studierende des Studienprofils Musikvermittlung/Community Music sollen lernen, „sich in musikalischen Praktiken, die nicht mit der eigenen musikkulturellen Sozialisation und (Aus-)Bildung korrespondieren, mit professionellem künstlerischen Anspruch auszudrücken“ (mdw, 2021, S. 10).

4.4 Informelles Lernen

Angehende Musiker:innen eignen sich bis dato wesentliche Kompetenzen, die über die Meister:innenschaft am Instrument hinausgehen, in informellen Kontexten neben ihrem Studium an (vgl. Petri-Preis, 2022a, 2022b). Smilde und Halldórsson unterstreichen die Wichtigkeit solcher informellen Lernmöglichkeiten als integrale Bestandteile von Musik-Curricula:

Enabling a mixture of formal, non-formal and informal learning styles can clearly be important for higher music education, not least in establishing an environment of collaboration and learning so important for stimulating artistic and professional innovation. [...] Informal learning [...] is key to motivational processes of all participants involved in a community of practice. (2013, S. 229)

Im Master Contemporary Arts Practice werden informelle Lernmöglichkeiten vor allem durch eine Einführungswoche zu Beginn des Studiums und durch die Teilnahme an angeleiteten Projekten geschaffen. In der Einführungswoche haben die Studierenden die Gelegenheit, sich als Gruppe und insbesondere als Community of Practice zu finden. Darunter versteht Etienne Wenger (1998) eine Gemeinschaft, die in Bezug auf eine gemeinsame Praxis miteinander und voneinander lernt. Wenger zeigt, dass ein „learning as belonging“ wesentlich für Lernprozesse innerhalb einer Community of Practice ist: „a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence“ (1998, S. 5). Während der Einführungswoche erhalten die Studierenden in Form von kleineren Projekten und Gestaltungsaufgaben erste Gelegenheiten zu kollaborativem künstlerischem Arbeiten. Darüber hinaus wird auch die Möglichkeit zu Auftritten und Präsentationen in unterschiedlichen Kontexten geboten.

In den angeleiteten Projekten übernehmen die Studierenden zudem Aufgaben in bereits bestehenden künstlerischen und kunstvermittelnden Projekten von Lehrenden. Sie haben so die Gelegenheit, im Sinne eines „learning as doing“ (Wenger, 1998) in der Praxis zu lernen.

4.5 Kollaboratives Lernen im künstlerischen Gruppenunterricht

Das Herzstück von Instrumentalstudien ist traditionellerweise das zentrale künstlerische Fach, die instrumentale Ausbildung im Einzelunterricht, dessen Ziel die meister:innenhafte Beherrschung des Instruments ist. Während in der Literatur auf der einen Seite zwar der Wert dieser Unterrichtsform herausgestrichen wird (vgl. z. B. Gaunt, 2008), mehrt sich – wie bereits aufgezeigt – seit einiger Zeit aber auch die Kritik daran. Dies hängt mit den spezifischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen der sogenannten Meister:innenlehre zusammen, für die vor allem im Zuge von #metoo eine erhöhte Sensibilität entstanden ist. Aber auch aus pädagogischer und hochschuldidaktischer Perspektive werden neue Unterrichtsmodelle gefordert. Gaunt und Westerlund argumentieren:

Higher music education needs to extend beyond a focus on technical or historically rooted knowledge for a particular discipline. Although working in social settings is prevalent in music (orchestras, choirs, bands, chamber music, and so on), understanding of learning in higher music education still rests heavily on the transmission of content-specific and repertoire-related knowledge and musical skills, and this transmission is generally assumed to take place first and foremost in a master-apprentice setting, from one individual to another. (2016, S. 254)

Insbesondere kollaborativem Lernen wird eine bedeutende Rolle als grundlegende Fähigkeit für zeitgenössische Kunstschaflende zugesprochen: „Collaborative learning is central to transforming the master-apprentice transmission model of teaching, and to re-examining ways of learning in music education so that they reflect more closely the fundamentally collaborative nature of the art form itself“ (Renshaw, 2013, S. 237).

Im Master CAP existiert kein instrumentaler Einzelunterricht, was einem radikalen Paradigmenwechsel in der Musiker:innenausbildung gleichkommt. Vielmehr beleben alle Studierenden gemeinsam über die gesamte Studiendauer die Lehrveranstaltung „Contemporary Arts Practice“. Diese wird als Gruppenunterricht von wechselnden Lehrenden und zum Teil auch im Team-Teaching-Format abgehalten. Auf diese Weise werden die Studierenden mit sehr unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen konfrontiert, die sie dabei unterstützen sollen, ihre eigene künstlerische Stimme zu finden. Im Sinne einer Community of Practice (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) arbeiten sie gemeinsam an der Weiterentwicklung ihrer künstlerischen und kunstvermittelnden Praxis und lernen dabei in der Gruppe von und mit allen anderen. Dadurch verändert sich die Rolle der Lehrenden von Meister:innen hin zu Facilitators,³ Coaches und Mitlernenden.

5 Conclusio

Der Master Contemporary Arts Practice ist ein Versuch, innerhalb der künstlerischen Hochschullehre neue Wege zu gehen und auf die umfassenden gesellschaftlichen Transformationen der Gegenwart zu reagieren. Seine interdisziplinäre und transkulturelle Ausrichtung sowie sein Fokus auf Community Engagement zielen auf eine Transformation der Musiker:innenausbildung von der Vermittlung musikalischen Handwerks und einem Verständnis von Kunst um der Kunst willen zur Entwicklung einer relationalen Musikpraxis, die im Sinne postautonomer Kunst (vgl. Ullrich, 2022) nicht mehr alleine mit musikimmanenten Kriterien bewertet werden kann, sondern offen für unterschiedliche Lebensbereiche und Lebensrealitäten ist.

Literatur

- Bennett, D. (2016). *Understanding the Classical Music Profession. The Past, the Present and Strategies for the Future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315549101>
- Bishop, E. & Tröndle, M. (2017). *Tertiary musical performance education: An artistic education for life or an out-dated concept of musicianship?* Abgerufen am 10. Januar 2024 von <https://www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education>

³ Dabei handelt es sich um einen Begriff, der in der Community Music häufig verwendet wird und so viel wie „Ermöglicher:in“ oder „Vermittler:in“ bedeutet.

- Bishop, E. (2018). Musikstudium... und danach. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II* (S. 333–346). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443156-018>
- Borwick, D. (2012). *Building Communities not Audiences. The Future of the Arts in the United States.* ArtsEngaged.
- Bull, A. (2019). *Class, Control, and Classical Music.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190844356.001.0001>
- Carruthers, G. (2012). Musicians in Society. In D. Bennett (Hrsg.), *Life in the Real World: How to Make Music Graduates Employable* (S. 79–98). Common Ground Publishing.
- Chaker, S. & Petri-Preis, A. (2022). Musikvermittlung and its Innovative Potential – Terminological, Historical and Sociological Remarks. In S. Chaker & A. Petri-Preis (Hrsg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung* (S. 11–38). transcript.
- Deutsches Musikinformationszentrum (2019). Konzertstatistik. Abgerufen am 10. Januar 2024 von http://www.miz.org/downloads/statistik/78/78_Veranstaltungen_oeffentliche_finanzierter_Orchester.pdf
- Devenish, L., Sun, C., Hope, C. & Tomlinson, V. (2020). Teaching Tertiary Music in the #MeToo Era, *Tempo* 74/292, 30–37. <https://doi.org/10.1017/S0040298219001153>.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (Hrsg.). (2016). *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.003.0001>
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. <https://doi.org/10.1177/0305735607080827>
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (2013). Prelude: The Case for Collaborative Learning in Higher Music Education. In H. Gaunt & H. Westerlund (Hrsg.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (S. 1–12). Ashgate.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O. & Sveidahl, H. (2021). Musicians as „Makers in Society“: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. *Frontiers in Psychology*, 12: 713648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>
- Gaunt, H. & Westerlund, H. (2022). Invitation. In H. Westerlund & H. Gaunt (Hrsg.), *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education. A Changing Game* (S. xiii–xxxii). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337-1>
- Gaupp, L. (2021). How to Curate Diversity and Otherness in Global Performance Art. In L. Gaupp & G. Pelillo-Hestermeyer (Hrsg.), *Diversity and Otherness. Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations* (S. 290–321). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9788366675308-014>
- Gembiris, H. & Menze, J. (2018). Zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Perspektiven für Musikerberuf, Musikpädagogik und Kulturpolitik. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies* (S. 306–331). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443156-017>
- Glüxam, D. (2001, 5. Juni). Orchester. Abgerufen am 10 Januar 2024, von https://www.musiklexikon.ac.at/ml/musik_O/Orchester.xml

- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777839.001.0001>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mautner-Obst, H. (2018). Musikvermittlung. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Handbuch Musiklernen* (S. 335–357). Helbling.
- mdw (2021). Curriculum MA CAP. Abgerufen am 10. Januar 2024 von https://www.mdw.ac.at/ar_center/wp-content/uploads/2023/01/MA-Contemporary-Arts-Practice.pdf
- Mills, J. & Smith, J. (2006). Working in Music: Becoming Successful. In H. Gembrits (Hrsg.), *Musical development from a lifespan perspective* (S. 131–140). Lang.
- Müller-Brozovic, I. (2017). Musikvermittlung. *Kulturelle Bildung online*. <https://www.kub-online.de/artikel/musikvermittlung>
- Müller-Brozovic, I. & Weber, B. B. (Hrsg.) (2022). *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839452769>
- Petri-Preis, A. (2019). Musikvermittlung – ein musikpädagogischer Streitbegriff. *Diskussion Musikpädagogik*, 84, 5–9.
- Petri-Preis, A. (2022a). *Musikvermittlung lernen. Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461679>
- Petri-Preis, A. (2022b). Learning trajectories of classical musicians engaging in Musikvermittlung. *Music Education Research*, 25(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2109609>
- Petri-Preis, A. (2024). Doing Universality through Music Mediation. (Re)Manufacturing shared values and practices in a society of singularities. In I. Malmberg, M. Petrovic & N. Zafranos (Hrsg.), *Music and Meaning – European Perspectives on Music Education 12*. Helbling, im Druck.
- Petri-Preis, A. & Voit, J. (2023). Was ist Musikvermittlung? In A. Petri-Preis & J. Voit (Hrsg.), *Handbuch Musikvermittlung* (S. 25–39). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839462614-003>
- Polisi, J. W. (2005). *The Artist as Citizen*. Amadeus Press, LLC.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.
- Renshaw, P. (2013). Postlude: Collaborative Learning: A Catalyst for Organizational Development in Higher Music Education. In H. Gaunt & H. Westerlund (Hrsg.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (S. 237–246). Ashgate.
- Røyseng, S. (2020). Seksuell trakassering i høyere musikkutdanning i lys av #metoo. *Tidsskrift for Kjønnsforskning*, 44(01), 23–38.
- Scharff, C. (2018). *Gender, Subjectivity, and Cultural Work. The Classical Music Profession*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315673080>
- Simpson, C. (2021, 27 März). Musical notation branded ‚colonialist‘ by Oxford professor hoping to ‚decolonise‘ the curriculum. The Telegraph. <https://www.telegraph.co.uk/news/2021/03/27/musical-notations-branded-colonialist-oxford-profs-hoping>

- Stibi, S. (2021). Stream on!? Musikvermittlung im Spielraum des Digitalen. *Üben & Musizieren* 6/2021, 36–38.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners. Discovery through biography*. Eburon.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_10
- Smilde, R. (2012). Change and the Challenges of Lifelong Learning. In D. Bennett (Hrsg.), *Life in the Real World: How to Make Music Graduates Employable* (S. 99–124). Common Ground Publishing.
- Smilde, R. (2022). Engaging with New Audiences Perspectives of Professional Musicians' Biographical Learning and Its Innovative Potential for Higher Music Education. In S. Chaker & A. Petri-Preis (Hrsg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung* (S. 151–168). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456811-012>
- Smilde, R. & Halldórsson, S. (2013). „New Audiences and Innovative Practice“: An International Master's Programme with Critical Reflection and Mentoring at the Heart of an Artistic Laboratory. In H. Gaunt & H. Westerlund (Hrsg.), *Collaborative Learning in Higher Music Education* (S. 225–230). Ashgate.
- Tolmie, D. (2020). 2050 and beyond. A futurist perspective on musicians' livelihoods. *Music Education Research* 22, 596–610. doi: 10.1080/14613808.2020.1841133
- Tröndle, M. (2018). *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443156>
- Ullrich, W. (2022). *Die Kunst nach dem Ende ihrer Autonomie*. Verlag Klaus Wagenbach
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implication. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Voit, J. (2019). Musikvermittlung. In Musikrat & Deutsches Musikinformationszentrum (Hrsg.), *MUSIKLEBEN in Deutschland* (S. 106–127). Deutsches Musikinformationszentrum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Westerlund, H. & Gaunt, H. (Hrsg.). (2022). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education. A Changing Game*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337>
- Wimmer, C. (2018). Einen Sehnsuchtsort der Wahrnehmung öffnen. Musikvermittlung im Konzertbetrieb. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies* (S. 197–216). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443156-011>

Autor

Axel Petri-Preis ist Professor für Musikvermittlung und Community Music sowie stellvertretender Leiter am Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Er ist Gründer des *International Journal of Music Mediation* (mdwpress) und Co-Herausgeber des *Handbuchs Musikvermittlung*, das 2023 bei transcript erschienen ist. E-Mail: petri-preis@mdw.ac.at

Nachhaltige Entwicklung: Konzeptionelle Überlegungen zur Ausgestaltung eines interdisziplinären konsekutiven Masterstudiengangs

MARKUS SCHMITT & ALMUT RIEKE

Zusammenfassung

Nachhaltige Entwicklung ist eine notwendige und dringende gesellschaftliche Aufgabe. Der Arbeitsmarkt bestätigt das durch ein stark wachsendes Segment an Stellen. Gesucht werden Fachkräfte mit einer branchenadäquaten spezialisierenden akademischen Disziplin sowie einer fundierten generischen Qualifizierung für die Bewältigung der Nachhaltigkeitsanforderungen. Das europäische Hochschulsystem mit seinen zwei Ausbildungsstufen ermöglicht hierfür ein strukturiertes Angebot: Ein konsekutiver interdisziplinärer Masterstudiengang „Nachhaltige Entwicklung“, zugänglich für Absolvent:innen aller Bachelorstudiengänge. Für die meisten Hochschulen wäre ein solcher Masterstudiengang hochinnovativ hinsichtlich Inhalt, Lernergebnis und Didaktik. Der vorliegende Aufsatz stellt dafür wichtige konzeptionelle Grundlagen bereit, indem er das Wissensgebiet nachhaltiger Entwicklung operationalisiert, die anzustrebenden Kompetenzen diskutiert, ein Curriculum vorschlägt und begründet und daraus Hinweise für die Didaktik – insbesondere für die Hinführung zum interdisziplinären Arbeiten – ableitet. Den Abschluss bildet die darauf aufbauende Formulierung der Qualifikationsziele des Studiengangs.

Abstract

Sustainable development is a necessary and urgent societal need. The labor market confirms this with a rapidly growing segment of jobs. The demand is for professionals with a specialized academic discipline appropriate to the sector as well as a well-founded generic qualification for coping with the sustainability requirements. With its two levels of education, the European system of higher education presents an ideal structure for this purpose: Through a consecutive, interdisciplinary master's program in "Sustainable Development," graduates of all bachelor's programs could develop these T-shaped skills. For most universities, such a master's program would be highly innovative in terms of content, learning outcomes, and didactics. This article provides a conceptual foundation by operationalizing the field of knowledge of sustainable development, discussing necessary competencies, proposing a curriculum, and deriving in-

dications for didactics, especially for the introduction to interdisciplinary work. Finally, the qualification goals of a study program are formulated.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung, Masterstudiengang, Interdisziplinarität, Curriculum

1 Einleitung

Nachhaltige Entwicklung ist als eine notwendige und dringende Aufgabe gesellschaftlich breit anerkannt. So legten sich die Vereinten Nationen im Jahr 2015 mit ihrer Agenda 2030 auf 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung fest (United Nations, 2015). Zahlreiche Akteure – auch Gebietskörperschaften, Unternehmen, wissenschaftliche Einrichtungen und zivilgesellschaftliche Initiativen – haben sich dieser Bewegung angeschlossen, ihrerseits Nachhaltigkeitsziele formuliert und teilweise schon entsprechende Maßnahmen eingeleitet. Dabei geht es letztlich immer darum, menschliche Zivilisation einem Zustand ausreichender wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit bei gleichzeitiger sozialer Gerechtigkeit und im Rahmen der ökologischen Tragfähigkeit ihres Lebensraums anzunähern (vgl. NHNB, 2019).

Daraus ist eine wachsende Nachfrage nach Arbeitskräften entstanden, die professionell für nachhaltige Entwicklung qualifiziert sind. Besonders stark gefragt sind Fachkräfte mit sogenannten „T-Shaped Skills“, d. h. mit einer branchen- oder funktionsadäquaten akademischen Disziplin sowie einer fundierten generischen Qualifizierung für die Bewältigung der Nachhaltigkeitsanforderungen (vgl. Lesser et al., 2023). Das europäische Hochschulsystem mit seinen zwei Ausbildungsstufen ermöglicht hierfür ein strukturiertes Angebot: Dem ersten akademischen Abschluss in einem etablierten Studienfach folgt ein konsekutiver interdisziplinärer Masterstudiengang „Nachhaltige Entwicklung“ (im Folgenden kurz: M-NE), zugänglich für Absolvent:innen aller Studienrichtungen. Das deutsche Hochschulrecht sieht eine solche Alternative zur überwiegend fachlichen Vertiefung ausdrücklich vor: „Konsekutive Masterstudiengänge sind als vertiefende, verbreiternde, fachübergreifende oder fachlich andere Studiengänge ausgestaltet“ (Kultusministerkonferenz, 2017a, § 11 (3), 2. Satz).

Für Hochschulen, die einen solchen konsekutiven Studiengang entwickeln wollen, bestehen grundsätzliche Fragen zur Konzeption und Ausgestaltung: Wie lässt sich die enorme inhaltliche Breite und Tiefe nachhaltiger Entwicklung in nur wenigen Semestern eines Masterstudiums vermitteln? Wie kann dabei der Erwerb von Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung bestmöglich unterstützt werden? Wie kann die Heterogenität der multidisziplinären Studierendengruppe gezielt genutzt werden? Wie erhalten die Studierenden die Chance, auch ihre bereits angeeignete Disziplin weiter auszubauen? Hinzu kommt, dass für die meisten Hochschulen ein M-NE eine radikale, anspruchsvolle Bildungsinnovation ist, denn er hat einen sehr hohen Neuheitsgrad bei Inhalt, Lernergebnis und Didaktik.

Dieser Beitrag will konzeptionell fundierte Antworten auf die gestellten Fragen liefern und so zur Schließung der Angebotslücke auf Hochschulseite beitragen (vgl.

Holst & Singer-Brodowski, 2022). Dazu wird im Folgenden zunächst das relevante Wissensgebiet operationalisiert. Dann werden die zu fördernden Kompetenzen erfasst und erläutert. Darauf aufbauend werden ein Curriculum vorgeschlagen und Hinweise zur Didaktik abgeleitet. Dabei wird auf einschlägige Quellen der Nachhaltigkeitswissenschaft und der Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zurückgegriffen. Anschließend wird ein Lehr-/Lern-Prozess vorgestellt, der die heterogene Studierendengruppe eines M-NE gezielt zum interdisziplinären Arbeiten für nachhaltige Entwicklung führt. Die genannten Ergebnisse bilden schließlich die Grundlage für die Formulierung der Qualifikationsziele des Studiengangs.

2 Operationalisierung des Wissensgebiets

Die Nachhaltigkeitswissenschaft definiert ihre zwei zentralen Begriffe, Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung, je nach Verwendungszweck unterschiedlich umfassend und konkret (Shi et al., 2019). Für den hier zu konzipierenden M-NE eignet sich der Nachhaltigkeitsbegriff des Netzwerks Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern (NHNB, 2019), denn er ist hinreichend präzise und zugleich zugänglich für viele akademische Disziplinen – von den Natur- und Ingenieurs- bis zu den Gesellschafts- und Geisteswissenschaften. Nachhaltigkeit wird darin beschrieben als Zustand, in dem menschliche Zivilisation die drei eingangs genannten Standards gleichzeitig erfüllt: ökologische Tragfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und ausreichende wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Nachhaltige Entwicklung						
Dimensions	Wofür?	Was?	Wer?	Wie?	Wo?	Wann?
Ausprägungen	Standards	Transformationsfelder	Akteure	Interventionsarten	Reichweite (räumlich)	Reichweite (zeitlich)
Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologische Tragfähigkeit • Soziale Gerechtigkeit • Wirtschaftliche Leistungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Energie • Mobilität • Wohlstand und Konsum • Industrie • Ressourcen • Ernährung • Städte und Land 	<ul style="list-style-type: none"> • Zivilgesellschaft • Politik • Unternehmen • Wissenschaft und Bildung • Individuum 	<ul style="list-style-type: none"> • kulturell (inkl. Werte und Normen) • politisch-institutionell • ökonomisch • technologisch 	<ul style="list-style-type: none"> • lokal • regional • national • international • global 	<ul style="list-style-type: none"> • kurz (bis zu 5 J.) • mittel (5-20 J.) • lang (20-100 J.) • sehr lang (über 100 J.)

Abbildung 1: Operationalisierung des Wissensgebiets (vgl. Schmitt et al., 2022)

Die Annäherung an diese Standards lässt sich als nachhaltige Entwicklung bezeichnen. Ihre Operationalisierung ist – wie bei jeder gezielten Entwicklung – möglich über die Beantwortung elementarer Fragen (wofür, was, wer, wie, wo, wann). Dabei beantworten die drei Standards bereits die Frage nach dem Wofür. Die weiteren Antworten

werden hier in Anlehnung an anerkannte Quellen der Nachhaltigkeitswissenschaft gewählt (vgl. Schneidewind, 2018; Schmitt et al., 2022). So entsteht eine Beschreibung des Wissensgebiets nachhaltiger Entwicklung mit insgesamt sechs Dimensionen und jeweils drei bis sieben Ausprägungen (Abb. 1).

Für einen M-NE ist diese Vielfalt des Erkenntnisobjekts Herausforderung und Chance zugleich, denn zum einen kann sie kaum vollständig vertieft behandelt, sondern nur aufgezeigt und anhand ausgewählter Beispiele möglichst repräsentativ erschlossen werden. Zum anderen aber bietet sie allen Studierenden die Gelegenheit, ihre bereits erworbene akademische Disziplin mit Nachhaltigkeitsbezug weiter auszubauen oder auch bewusst um andere Perspektiven zu ergänzen. Daran sollte sich die Ableitung des Curriculums orientieren.

3 Kompetenzen

Die Bildungsforschung beschäftigt sich seit mehr als zwei Jahrzehnten mit Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung, speziell auch als Lernergebnisse tertiärer Bildung (z. B. Jucker, 2002). Eines ihrer Ziele ist die Identifizierung der wichtigsten Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Abbildung 2 zeigt drei Vorschläge dazu aus jüngeren Arbeiten. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie jeweils von internationalen Forschungsteams iterativ erarbeitet wurden, auf den Vorarbeiten der vergangenen Jahrzehnte aufbauen und – Wiek et al. (2011) entsprechend – Kompetenzen als eine Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstehen. Sie werden deshalb im Folgenden als Referenz für die Ausgestaltung eines M-NE herangezogen und zunächst vergleichend diskutiert.

Lozano et al. (2017) unterscheiden und beschreiben zwölf Kompetenzen. Schmitt et al. (2022) erweitern diesen Vorschlag um die Kompetenz „transdisziplinäres Arbeiten“, also die Öffnung für Partner und Wissen außerhalb der Wissenschaft (vgl. z. B. Singer-Brodowski & Schneidewind, 2019); sie teilen die Kompetenzen außerdem in vier Kategorien ein und bringen diese in eine Reihenfolge, die dem persönlichen Bildungsprozess entsprechen kann. Brundiers et al. (2021) identifizieren und verknüpfen acht Schlüsselkompetenzen. Diese finden sich bei Lozano et al. (2017) und Schmitt et al. (2022) sinngemäß wieder, entweder direkt (*systems thinking/systemisches Denken*), zusammengezett als Kategorie (*values thinking/normative Kompetenzen*) oder kategorienübergreifend (*interpersonal/zwischenmenschliche Beziehungen und Kooperation, Kommunikation und Mediennutzung*).

Bianchi et al. (2022) legen im Auftrag der Europäischen Kommission den Kompetenzrahmen „GreenComp“ vor. Dieser ist für lebenslanges Lernen und alle Bildungsbereiche konzipiert, somit auch für die hochschulische Bildung. Er weist vier Kompetenzbereiche mit je drei Kompetenzen aus und unterscheidet sich von den vorgenannten Vorschlägen vor allem in zweierlei Hinsicht: Mit dem Kompetenzbereich „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“ finden zum einen normative Inhalte Eingang in das Kompetenzsystem. Zum anderen verweist die Kompetenz „politisches Handeln“ explizit auf die

Lozano et al. (2017), erweitert durch Schmitt et al. (2022)		Brundiers et al. (2021)	Bianchi et al. (2022)
Intellektuell-analytische	Systemisches Denken Vorausschauendes und visionäres Denken	Intrapersonal Values thinking	Verankerung von Nachhaltigkeitswerten
Integrative	Kritisches Denken und Analysieren Interdisziplinäres Arbeiten Toleranz für Mehrdeutigkeit und Unsicherheit Empathie und Perspektivenwechsel	Interpersonal Systems thinking Strategic thinking Futures thinking Implementation	Förderung der Natur Systemorientiertes Denken Kritisches Denken Problemformulierung
Normative	Zwischenmenschliche Beziehungen und Kooperation Transdisziplinäres Arbeiten Gerechtigkeit, Verantwortung und Ethik Beurteilung und Bewertung	Visonen für eine nachhaltige Zukunft	Zukunftskompetenz Anpassungsfähigkeit Forschungsorientiertes Denken
Initiative	Kommunikation und Mediennutzung Persönliches Engagement Strategisches Handeln	Handeln für Nachhaltigkeit	Handeln Politisches Handeln Kollektives Handeln Individuelle Initiative

Abbildung 2: Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung

Bedeutung politisch-institutioneller Interventionen (vgl. Abb. 1). Bei den Kompetenzbezeichnungen fallen zudem „Anpassungsfähigkeit“ und „forschungsorientiertes Denken“ auf. Ihre Beschreibungen ermöglichen jedoch die Überleitung auf eine oder mehrere der Kompetenzen in den anderen zwei Vorschlägen. So entspricht beispielsweise forschungsorientiertes Denken dem systemischen, vorausschauenden und visionären Denken und Analysieren sowie dem interdisziplinären Arbeiten bei Lozano et al. (2017) und Schmitt et al. (2022)

Für die Ausgestaltung eines M-NE geben alle drei Vorschläge hilfreiche Orientierung und ergänzen sich sinnvoll gerade durch ihre Unterschiede. Dabei bieten Lozano et al. (2017) bzw. Schmitt et al. (2022) mit 13 Kompetenzen die größte Flexibilität für den Abgleich mit anderen Kompetenzsystemen. Außerdem heben sie mit dem inter- und transdisziplinären Arbeiten zwei wesentliche Kompetenzen professioneller nachhaltiger Entwicklung hervor, die speziell in einem M-NE gefördert werden können und sollten.

4 Curriculum

Die Studierenden eines M-NE haben für ihren ersten akademischen Abschluss unterschiedliche Studiengänge absolviert. Es liegen somit keine einheitlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vor, auf denen ein M-NE als rein vertiefender Studiengang aufbauen könnte. Stattdessen muss er daher gemäß Kultusministerkonferenz (2017a) vorrangig als verbreiternder, fachübergreifend erweiternder oder fachlich anderer Studiengang angelegt sein. Vor diesem Hintergrund wird nun ein Curriculum vorgeschlagen und begründet (Abb. 3).

Sem.	Masterarbeit					
3						
2	Transformation I: Energie	Transformation II: Mobilität *	Transformation III: Industrie und Gewerbe *	Individuum und Verhalten	Nachhaltigkeits- forschung	Trans- disziplinäres Projekt
1	Erdsystem und ökologische Tragfähigkeit	Soziales Fundament und Gerechtigkeit	Ökonomische Modelle und Leistungsfähigkeit	Technologien und Engineering für Nachhaltigkeit	Zivilgesellschaft und politische Prozesse	Inter- disziplinäres Arbeiten

Abbildung 3: Studienverlaufsplan mit vier Modulgruppen

Der Vorschlag geht von folgenden Rahmenbedingungen aus: dreisemestriger Vollzeitstudiengang mit 90 ECTS-Punkten (Credit Points – kurz: CP), abschließende Masterarbeit mit 30 CP, gleichmäßige Verteilung der verbleibenden 60 CP in den ersten zwei Semestern auf zwölf Module mit je 5 CP. Diese Module sollten das oben operationalisierte Wissensgebiet nachhaltiger Entwicklung möglichst abdecken und den Erwerb

der diskutierten Kompetenzen ermöglichen. Hierzu dienen vier Modulgruppen, die im Nachfolgenden skizziert werden.

4.1 Grundlagen und Merkmale von Nachhaltigkeit

Drei Module zum Beginn des Studiums greifen je ein charakteristisches Merkmal von Nachhaltigkeit auf und vermitteln dazu die natur-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen. Angesichts der heterogenen Studierendengruppe sind hier jeweils die wissenschaftsspezifischen Grundlagen (Erkenntnisobjekt und -methoden, Basiswissen, Prinzipien), nachhaltigkeitsrelevantes Spezialwissen und Übergänge zu den anderen Nachhaltigkeitsmerkmalen bereitzustellen. Dabei kann auf den allgemeinen Lernergebnissen bis Niveau 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens aufgebaut werden. Zu diesen zählt die „Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“ (Europäische Union, 2017), d. h. die Studierenden sind bereits in der Lage, sich Wissen auch eigenverantwortlich je nach individuellem Bedarf anzueignen oder sich – auch unter Nutzung ihrer bereits erworbenen akademischen Disziplin – gegenseitig beim Wissenserwerb zu unterstützen. Besonders gefördert werden bei diesen Modulen drei Kompetenzen nach Lozano et al. (2017) bzw. Schmitt et al. (2022), und zwar das systemische Denken, das interdisziplinäre Arbeiten und die Kompetenz für Gerechtigkeit, Verantwortung und Ethik (vgl. Abb. 4).

4.2 Treiber nachhaltiger Entwicklung

Die vier Module im ersten und zweiten Semester decken vor allem die Dimensionen „Akteure“ und „Interventionsarten“ des operationalisierten Wissensgebiets ab (vgl. Abb. 1). Von den fünf Akteursgruppen sind Zivilgesellschaft, Politik und Individuum in den Modulbezeichnungen direkt erkennbar. Unternehmen werden neben dem Grundlagenmodul „Ökonomische Modelle und Leistungsfähigkeit“ auch als Hauptakteur im Modul „Technologien und Engineering für Nachhaltigkeit“ berücksichtigt. Die Wissenschaft wird zusätzlich im Modul „Nachhaltigkeitsforschung“ behandelt. Von den Interventionsarten sind die technische und die politisch-institutionelle schon im Modulnamen ersichtlich, ökonomische Interventionen sind Gegenstand des Grundlagenmoduls „Ökonomische Modelle und Leistungsfähigkeit“, und kulturelle Interventionen sind wesentlicher Inhalt der Module „Individuum und Verhalten“ sowie „Zivilgesellschaft und politische Prozesse“. Alle Module dieser Gruppe fördern besonders das kritische Denken und Analysieren, die Toleranz für Mehrdeutigkeit und Unsicherheit sowie die Kompetenz zur Beurteilung und Bewertung.

4.3 Inter- und Transdisziplinarität

Das erste Modul dient dazu, die Kompetenz zum interdisziplinären Arbeiten für nachhaltige Entwicklung systematisch aufzubauen (siehe Abschnitt 7). Sie wird im anschließenden Projektmodul angewendet. Dabei wiederum wird mit außerhochschulischen Partnern kooperiert, um auch das transdisziplinäre Arbeiten zu erfahren. Die Partner sind Unternehmen, zivilgesellschaftliche, politische oder wissenschaftliche Akteure. Entsprechend vielfältig sind mögliche Projektthemen, z. B. der Entwurf einer Klimastrat-

tegie für ein Unternehmen oder die Identifizierung von Optionen einer nachhaltigkeitsorientierten Stadtteilentwicklung. Im Vordergrund stehen hier zusätzlich die Kompetenzen für Empathie und Perspektivenwechsel, zwischenmenschliche Beziehungen und Kooperation, Kommunikation und Mediennutzung sowie persönliches Engagement.

4.4 Große Transformationen

Diese Modulgruppe hat eine wichtige Funktion für die Integration und Vernetzung des Wissens. Hier werden für drei Transformationsfelder die anderen fünf Dimensionen nachhaltiger Entwicklung ganzheitlich zusammengeführt, um für wichtige Teilbereiche menschlicher Zivilisation die notwendigen Veränderungsprozesse zu erfassen und wissenschaftlich fundierte Zugänge zu ihrer Verwirklichung zu schaffen. Neben feldspezifischem Grundlagenwissen werden zentrale Begriffe, Erkenntnisse und Methoden der Transformationsforschung vermittelt. Zusätzlich zum eigentlichen Transformationsbegriff sind das z. B. Pfadabhängigkeit, Adaption, Innovation, Resilienz, Systemanalyse, Branchen- und Sektorenanalyse, Szenario- und Simulationstechniken, Mehr-Ebenen-Perspektive, Narrative und Erzähllinien, moralische Revolution sowie Prozessmodelle. Die räumliche und zeitliche Reichweite nachhaltiger Entwicklung wird in dieser Modulgruppe besonders intensiv und in allen Ausprägungen bearbeitet.

Das Modul „Transformation I: Energie“ sollte aufgrund der herausragenden gesellschaftlichen Bedeutung der Energiewende ein Bestandteil jedes M-NE sein. Für die zwei weiteren Module können Transformationsfelder entsprechend der Ressourcenausstattung (Lehrpersonal, technische Einrichtungen, Partnernetzwerk) der ausrichtenden Hochschule bestimmt werden. Stehen mehr als zwei weitere Transformationsmodule zur Verfügung, können diese den Studierenden als Wahlpflichtmodule zur individuellen Auswahl angeboten werden. Die Transformationsmodule ergänzen die Kompetenzentwicklung speziell um vorausschauendes und visionäres Denken sowie strategisches Handeln.

4.5 Masterarbeit

Für die Masterarbeit im dritten Semester (evtl. im Verbund mit einem begleitenden Seminar oder mündlichen Prüfungsteil) werden die maximal möglichen 30 CP vergeben. Dies gibt den Studierenden den Freiraum, auch im M-NE ihre „mitgebrachte“ akademische Disziplin mit Nachhaltigkeitsbezug signifikant zu vertiefen und dadurch das individuelle Ausbildungsprofil gezielt zu schärfen. Außerdem vergrößert die maximale Bearbeitungsdauer die Chance, während der Masterarbeit ein Thema nicht nur theoretisch zu bearbeiten, sondern wenigstens teilweise auch in die praktische Umsetzung zu bringen – eine Erfahrung, die der Nachhaltigkeitswissenschaft als angewandter Wissenschaft entspricht (Clark & Harley, 2020) und zum Erwerb mehrerer Kompetenzen nachhaltiger Entwicklung wesentlich beiträgt, z. B. zu transdisziplinärem Arbeiten, persönlichem Engagement und strategischem Handeln.

Abschließend lässt sich festhalten: Mit dem skizzierten Curriculum werden die oben unterschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung (vgl. Abb. 1) vollständig

oder repräsentativ abgedeckt. Alle oben diskutierten Kompetenzen lassen sich gezielt fördern (vgl. Abb. 4), und bei überwiegend wissenschaftlicher Orientierung ist die Abschlussbezeichnung „Master of Science (M. Sc.)“ gerechtfertigt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017a, § 6 (2), 4. Satz).

Modulgruppen und Module														
Grundlagen und Merkmale von Nachhaltigkeit			Treiber nachhaltiger Entwicklung			Inter- und Transdisziplinarität			Große Transformationen		Masterarbeit			
Kompetenzen			Erds	Sozi	Ökon	Tech	Zivil	Indiv	N.for	Inter	Tran	Tr E	Tr M	Tr I
Intellektuell-analytische	Systemisches Denken	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	
	Vorausschauendes und visionäres Denken				x			x		x	x	x	x	
	Kritisches Denken und Analysieren	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Integrative	Interdisziplinäres Arbeiten	x	x	x				x	x	x	x	x	x	
	Toleranz für Mehrdeutigkeit und Unsicherheit		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
	Empathie und Perspektivenwechsel	x			x	x		x	x	x	x	x	x	
	Zwischenmenschl. Beziehungen und Koop.	x			x	x		x	x				x	
Normative	Transdisziplinäres Arbeiten						x		x	x				
	Gerechtigkeit, Verantwortung und Ethik	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	
	Beurteilung und Bewertung			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Initiative	Kommunikation und Mediennutzung				x			x	x				x	
	Personliches Engagement				x	x		x	x				x	
	Strategisches Handeln				x			x	x	x	x	x	x	

Abbildung 4: Abdeckung der Kompetenzen durch Module und Modulgruppen

5 Didaktik

Für die didaktische Ausgestaltung des bisher skizzierten M-NE gibt die jüngere Bildungsforschung Hinweise. So untersuchen Lozano et al. (2017) und Lozano et al. (2019), inwieweit zwölf verschiedene didaktische Methoden den Aufbau von zwölf Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung fördern. Die Methoden erstrecken sich dabei von disziplinunabhängigen (z. B. Vorlesung, Fallstudie) über solche zu Gemeinschaft und sozialer Gerechtigkeit (z. B. Gruppenpuzzle, Service-Lernen) bis zu Methoden der Umweltbildung (z. B. Lebenszyklusanalyse, Vor-Ort-Lernen). Als Methoden mit der breitesten und tendenziell stärksten Wirkung erweisen sich dabei „Eco-justice and community“ (basierend auf Perspektivenwechsel hin zu komplexen, adaptiven Systemen der natürlichen Welt), projekt- und problembasiertes Lernen sowie Service-Lernen. Dagegen wird für die Methoden Vorlesung und Lebenszyklusanalyse eine relativ geringe Wirkung bei der Kompetenzbildung konstatiert – ohne jedoch ihre Eignung für den vorgelegten Aufbau von Wissen und Fertigkeiten infrage zu stellen. Insgesamt wird eine umfassende Kombination von didaktischen Methoden empfohlen.

Bustamante et al. (2022) untersuchen die Wirkung von sechs didaktischen Ansätzen und 18 Methoden auf neun pädagogische Variablen mit Einfluss auf Verhaltensprädiktoren, Kompetenzen und nachhaltigkeitsorientiertes Verhalten Studierender (Abb. 5). Nach einer Literaturanalyse und Delphi-Studie stellen sich Erfahrungs-, eigenaktives, kollaboratives und selbstgesteuertes Lernen als die wirkungsvollsten Ansätze heraus, während bei den Methoden das Service-Lernen, Beratungsprojekte, die Naturerfahrung im Freien, die Exkursion und die Visionsentwicklung am stärksten

auf die pädagogischen Variablen wirken (Bustamante, 2022). Auch hier zeigt sich also, dass traditionelle didaktische Methoden wie Vorlesung und formalisierte Übungen in Einzelarbeit nicht ausreichen, um bei den Studierenden den bestmöglichen Kompetenzaufbau für nachhaltige Entwicklung zu bewirken.

Pädagogische Variablen		
Erfahrung	Beteiligung, Aktivierung	Wirklichkeitserfahrung
Zusammenarbeit	Zusammenarbeit, Gruppenarbeit	Naturerfahrung
Eigenaktivität	Emotionale Beteiligung	Stakeholder-Integration
Selbststeuerung	Inter- und Transdisziplinarität	Integration von Theorie und Praxis
Inter- und Transdisziplinarität	(Selbst-)Reflexion	
Vorlesung		

Methoden		
Gruppendiskussion	Service-Lernen-Projekt	Exkursion
Debatte	Beratungsprojekt	Naturerfahrung im Freien
Gamification	Forschungsprojekt	Kunstbasiertes Lehren und Lernen
Rollenspiel	Selbstreflexion	Flipped classroom
Virtual Reality-Simulation	Lehren im interdisziplinären Team	Lernen in der Peergroup
Fallstudie	Visionsentwicklung	Vorlesung

Abbildung 5: Didaktik-Elemente nach Bustamante et al. (2022)

Die breite Mischung aus didaktischen Ansätzen und Methoden hat Konsequenzen für die am Lernprozess Beteiligten. Die Lehrenden übernehmen Organisations- und Koordinationsaufgaben (z. B. für Service-Lernen, Projekte und Exkursionen), leisten Moderation und Coaching (z. B. für Visionsentwicklung und Naturerfahrung im Freien), sind Wissensintegrator:innen (z. B. bei Debatten und Fallstudien) und entwickeln didaktische Vielseitigkeit – entweder als Einzelpersonen oder gemeinschaftlich im Team der Lehrenden. Sie sind ferner bereit, innerhalb ihrer Module auch auf die individuellen Lernbedürfnisse der einzelnen Studierenden mit ihren verschiedenen akademischen Bildungswegen einzugehen. Hierzu eignen sich z. B. spezifische Aufgabenstellungen für das Selbststudium zur Vertiefung der „mitgebrachten“ akademischen Disziplin.

Die Studierenden sind indes offen für die verschiedenen didaktischen Ansätze und Methoden und entsprechend flexibel im Lernverhalten. Sie sind außerdem bereit, zum gemeinsamen Lernprozess beizutragen und dabei ihre bereits vorhandenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen einzubringen (z. B. bei Gruppendiskussionen, Forschungsprojekten und beim Lernen in der Peergroup).

Lehrende wie Studierende zeichnet zudem der Wille aus, umfassend voneinander zu lernen. Dies betrifft nicht nur den Wissenstransfer von Lehrenden zu Studierenden und das Lernen der Studierenden untereinander. Vielmehr bietet der interdisziplinäre Masterstudiengang die besondere Chance, dass auch die Lehrenden in der Zusammenarbeit mit beruflich verschieden qualifizierten Studierenden ständig neue Perspektiven erleben und Einsichten gewinnen. Außerdem erfordert ein M-NE die inhaltliche und pädagogische Abstimmung zwischen den Lehrenden – er fördert somit auch das wechselseitige Verständnis über Fachgrenzen hinweg.

6 Interdisziplinäres Arbeiten

Interdisziplinäres Arbeiten ist eine Schlüsselkompetenz für nachhaltige Entwicklung (vgl. Clark & Harley, 2020; Lozano et al., 2019; Bustamante et al., 2022). Da die Studierenden des hier konzipierten M-NE aus ihren ersten Studiengängen bereits verschiedene Disziplinen in das Masterstudium einbringen, ist es naheliegend, der Hinführung zum interdisziplinären Arbeiten ein eigenes Modul zu widmen. Zu seiner Ausgestaltung wurde von den Autor:innen eine Methodik entwickelt (Metz et al., 2023), die sich als Prozess mit 15 Schritten in fünf Phasen beschreiben lässt (Abb. 6). Sie stützt sich auf Ergebnisse der Wissenschaftstheorie (Stein, 2007) sowie der Pädagogik (Greig & Priddle, 2019) und verknüpft diese mit der Nachhaltigkeitswissenschaft als einer angewandten Wissenschaft (Clark & Harley, 2020). Im Rahmen des Moduls „Interdisziplinäres Arbeiten“ wird der Prozess insgesamt dreimal durchlaufen. Dabei sollen die Studierenden zunehmend anspruchsvolle Probleme nachhaltiger Entwicklung lösen. In jedem Durchlauf starten die Studierenden zunächst mit einem individuellen und von der eigenen Disziplin geprägten Lösungsansatz (monodisziplinär), dann fügen sie ihre Lösungsansätze im Team zusammen (multidisziplinär) und arbeiten sich anschließend anhand sogenannter Leitideen zu einer höherwertigen Lösung vor (interdisziplinär). In den letzten zwei Phasen folgen die Weiterentwicklung der Lösung unter Nachhaltigkeitsaspekten und die Reflexion des Erlebten.

Ein zentrales Mittel für diesen Lernprozess sind die Leitideen akademischer Disziplinen. Das sind Axiome, Prinzipien, Methoden, Paradigmen etc. der jeweiligen Disziplin, die immer wieder angewendet werden und über die Studierende dieser Disziplin zunehmend schnell und sicher verfügen. Sie repräsentieren die Arbeitsweise, den Denkstil oder auch die Haltung dieser Disziplin. Sie sind häufig aber auch Barrieren für eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit, weil sie zu sehr auf eine bestimmte Sichtweise oder Herangehensweise festlegen. Mit der hier vorgeschlagenen Methodik werden die Studierenden sich ihrer eigenen Leitideen bewusst, entwickeln ein Verständnis für die Leitideen anderer und können Problemlösungen auf Basis der verschiedenen Disziplinen beurteilen. Sie erarbeiten trotz unterschiedlicher akademischer Disziplinen gemeinsam neue, übergeordnete Leitideen und reflektieren die jeweiligen Grenzen des mono-, multi- und interdisziplinären Arbeitens. Dadurch werden sie befähigt, kreativ und konstruktiv neue Ideen zu entwickeln.

Phase	Schritt	Aktivität	Akteure	Aufgaben und Inhalte
Mono-disziplinär	1	Sich vorstellen	A	<p>Name, Hochschule / Fakultät / Studiengang bzw. Studienabschluss und ggf. Berufstätigkeit</p> <p>Evtl. weitere Informationen</p> <p>Jeweils eigene Disziplin nennen: „Meine akademische Disziplin ist ...“</p>
	2	Problem stellen	L	Dokument mit Problembeschreibung und Aufgabenstellung aushändigen und erklären
	3	Lösungsansatz finden	Se	Ideen und Grobkonzepte zur Lösung des Problems finden Weiteren Informationsbedarf benennen
	4	Lösungsansätze vorstellen und Rückmeldung erhalten	Sg	Ideen, Grobkonzepte und Informationsbedarfe vorstellen Rückmeldung dazu geben und festhalten Einzel: Fachliche Distanz zu den jeweils anderen der Gruppe einschätzen Alle: Fachliche Distanzen offenlegen
	5	Wissenschaftstheorie: Einordnung und Leitideen	L	<p>System der Wissenschaften aufzeigen</p> <p>„Funnel of expertise“ zeigen und erklären: Von der Allgemeinbildung zur Inter- und Transdisziplinarität</p> <p>Leitideen (Axiome, Prinzipien, Methoden, Paradigmen etc.) in Wissenschaften erklären und mit Beispielen erläutern (als Beispiele nicht die Wissenschaften der Teilnehmenden verwenden!)</p>
Multi-disziplinär	6	Leitideen der eigenen und einer anderen Disziplin erkennen	Se	<p>Mindestens fünf Leitideen der eigenen Disziplin benennen</p> <p>Für eine der anderen Disziplinen mindestens drei (vermutete) Leitideen benennen</p>
	7	Leitideen vorstellen und Lösungsansatz erklären	Sg	<p>Leitideen der eigenen Disziplin vorstellen und damit den eigenen Lösungsansatz erklären</p> <p>Verständnisfragen stellen und beantworten</p>
	8	Integrierte Lösung entwerfen	Sg	<p>Übereinstimmende Elemente der Lösungsansätze bestimmen</p> <p>Zueinander passende Elemente der Lösungsansätze bestimmen</p> <p>Mit diesen Elementen einen ersten, evtl. noch unvollständigen Lösungsentwurf entwickeln</p> <p>Liste der unvereinbaren Elementkombinationen erstellen</p>
Inter-disziplinär	9	Wissenschaftstheorie: Interdisziplinarität	L, A	<p>„Funnel of expertise“ wiederholen</p> <p>Konzept gemeinsamer, interdisziplinärer Leitideen vorstellen, inkl. der Bedeutung von Empirie, Pragmatik, Normen, Zweck</p> <p>Bisher entworfene integrierte Lösung als multi-, pluri-, cross- oder schon ansatzweise interdisziplinär einordnen</p>
	10	Interdisziplinarität entwickeln	Sg	<p>Unvereinbarkeiten zwischen Elementen erklären mit Hilfe der disziplinären Leitideen der Studierenden</p> <p>Gemeinsame Leitideen formulieren zur Überwindung der Unvereinbarkeiten der Elemente</p>
	11	Interdisziplinäre Lösung entwerfen	Sg	<p>Bisher entworfene integrierte Lösung um Elemente gemäß der gemeinsamen Leitideen erweitern und anpassen</p> <p>Liste der verbleibenden unvereinbaren Elemente erstellen</p>
Nachhaltigkeit	12	Leitideen der Nachhaltigkeitswissenschaft	L	<p>Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“ vorstellen anhand der Standards bzw. der Dimensionen nachhaltiger Entwicklung</p> <p>Leitideen der Nachhaltigkeitswissenschaft vorstellen und erklären</p>
	13	Interdisziplinäre Lösung überprüfen und ggf. ändern	Sg	<p>Bisher entworfene interdisziplinäre Lösung hinsichtlich der Nachhaltigkeitsleitideen überprüfen und ggf. anpassen</p> <p>Verbleibende und neue Unvereinbarkeiten zwischen Elementen feststellen</p>
	14	Interdisziplinäre Lösung iterativ verbessern	Sg	<p>Schritte 10, 11, 13 solange wiederholen, bis die Verbesserung den Aufwand nicht mehr rechtfertigt</p>
Reflexion	15	Reflexion	A	<p>Wie gut ist die gefundene interdisziplinäre Lösung?</p> <p>Wie gut ist sie im Vergleich zu den ersten individuellen Lösungsansätzen?</p> <p>Warum wurde ggf. keine Lösung gefunden?</p> <p>Welcher Vorgehensschritt fiel besonders leicht oder schwer? Warum?</p> <p>Wie würde die Gruppe zukünftig und ohne Lehrende bei Problemstellungen zusammenarbeiten?</p> <p>Welche weitere akademische Disziplin hätte der Gruppe bei der Lösungsfindung geholfen?</p> <p>Welches nicht-akademische Wissen wäre zusätzlich hilfreich?</p>

A = Alle, L = Lehrende, Se = Studierende einzeln, Sg = Studierende in der Gruppe

Abbildung 6: Hinführung zum interdisziplinären Arbeiten für nachhaltige Entwicklung

7 Qualifikationsziele

Ausgehend von den bisherigen konzeptionellen Überlegungen und den Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens (Europäische Union, 2017) sowie des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017b) lassen sich nun die Qualifikationsziele des M-NE wie folgt formulieren:

Die Absolvent:innen des Masterstudiengangs „Nachhaltige Entwicklung“ sind befähigt, professionell zu nachhaltiger Entwicklung beizutragen. Sie verstehen nachhaltige Entwicklung als Transformation menschlicher Zivilisation hin zu einem Zustand, der durch die Gleichzeitigkeit der drei Standards ökologische Tragfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und ausreichende wirtschaftliche Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist.

Die Absolvent:innen agieren dabei auf Grundlage ihrer jeweiligen ersten berufsqualifizierenden akademischen Abschlüsse, der erweiternden Qualifizierung für nachhaltige Entwicklung und deren individuell vertiefter Verbbindung.

Die Absolvent:innen können den Bedarf für nachhaltigkeitsorientierte Transformation auf allen gesellschaftlichen Ebenen erkennen, einordnen und analysieren, Transformationsansätze systematisch suchen, finden und bewerten und deren Umsetzung konzipieren sowie verantwortlich leiten.

Die Absolvent:innen verfügen über spezialisierte Kenntnisse zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung, die zum Teil an neueste Erkenntnisse der Nachhaltigkeitswissenschaft, deren Hilfswissenschaften oder der jeweils eigenen ersten akademischen Disziplin anknüpfen. Diese Kenntnisse umfassen insbesondere die Standards, Transformationsfelder, Akteursgruppen, Interventionsarten und die räumliche sowie zeitliche Reichweite nachhaltiger Entwicklung.

Die Absolvent:innen verwenden diese Kenntnisse für innovative Denkansätze oder auch für Forschung im Bereich der nachhaltigen Entwicklung. Sie haben ein kritisches Bewusstsein für Wissens- und Erkenntnisfragen im Bereich nachhaltiger Entwicklung und an der Schnittstelle zu angrenzenden Bereichen und zu ihrer ersten akademischen Disziplin.

Die Absolvent:innen besitzen spezifische Fertigkeiten zur Lösung praktischer und theoretischer Probleme nachhaltiger Entwicklung in und zwischen Unternehmen, Non-Profit-Organisationen, der öffentlichen Verwaltung und Politik, Wissenschaftseinrichtungen, der Zivilgesellschaft und Einzelpersonen. Diese Fertigkeiten umfassen insbesondere die Erfüllung rechtlich bindender Nachhaltigkeitsanforderungen, die Entwicklung strategischer Ansätze und die Zusammenführung verschiedener Akteure und deren Interessen sowie die Integration verschiedener Wissens- und Wissenschaftsbereiche (Interdisziplinarität, Transdisziplinarität).

Die Absolvent:innen gestalten und leiten die Bearbeitung komplexer und auch unvorhersehbarer Aufgabenstellungen nachhaltiger Entwicklung in mehreren Transformationsfeldern (z. B. Energie, Mobilität, Wohlstand und Konsum, Industrie und Gewerbe, Städte und Land, Ernährung, Ressourcen). Dabei berücksichtigen sie kulturelle, politisch-institutionelle, ökonomische und technologische Interventionen.

Die Absolvent:innen übernehmen Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur weiteren Professionalisierung nachhaltiger Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Zusammenarbeit.

8 Fazit

Nachhaltige Entwicklung bedarf weiterer Schritte der akademischen Professionalisierung und der interdisziplinären Zusammenarbeit aller Fachrichtungen. Konsekutive interdisziplinäre Masterstudiengänge, die für Absolvent:innen aller Disziplinen zugänglich sind, können ein wichtiger Baustein hierfür sein. Ihr Entwurf erfordert die konsequente Verzahnung von Ergebnissen der Nachhaltigkeitsforschung und der Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Entsprechend integriert der hier vorgestellte Vorschlag erstmals systematisch deren wichtigste Ergebnisse für das Wissenschaftsbereich sowie für Kompetenzen und Didaktik. Aufgedeckt werden dabei wesentliche Anforderungen, die sich von Masterstudiengängen, die inhaltlich auf einem bestimmten vorangegangenen Bachelorstudiengang aufbauen, wesentlich unterscheiden: die Abstimmung der Studieninhalte aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen, der Vorrang der Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung und deren Zuordnung zu den Modulen eines vollständigen Studiengangs, das Rollenverständnis der Lehrenden und Lernenden sowie der Einsatz einer großen Bandbreite an didaktischen Elementen. Angesichts der großen Transformationsherausforderungen unserer Zeit ist es wünschenswert, dass Hochschulen sich diese Disruption zutrauen.

Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp, der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P. & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education – Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 1329. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Bustamante, S. (2022, 12. Dezember). *EFFORT – Effectiveness of Responsibility Teaching* [Vortrag]. ERASMUS+ Strategic Partnerships Multiplier Event, Berlin.
- Bustamante, S., Martinovic, M. & Shaman, K. (2022). Fundamental Insights about Teaching Formats in the Area of Sustainability and Responsibility. In S. Bustamante, E. Saltevo, M. Schmitz & M. Martinovic (Hrsg.), *Shaping a Sustainable Future: Innovative Teaching Practices for Educating Responsible Leaders* (S. 31–49). Nomos Verlagsellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748933090>

- Clark, W. C. & Harley, A. G. (2020). Sustainability Science: Toward a Synthesis | Annual Review of Environment and Resources. *Annual Review of Environment and Resources*, 45(2020), 331–386. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-environ-012420-043621>
- Europäische Union (2017). *Description of the eight EQF levels | Europass*. Abgerufen am 1. Juni 2024 von <https://europa.eu/europass/de/description-eight-eqf-levels>
- Greig, A. & Priddle, J. (2019). Mapping Students' Development in Response to Sustainability Education: A Conceptual Model. *Sustainability*, 11(16), 4324. <https://doi.org/10.3390/su11164324>
- Holst, J. & Singer-Brodowski, M. (2022). *Nachhaltigkeit & BNE im Hochschulsystem: Stärkung in Gesetzen und Zielvereinbarungen, ungenutzte Potentiale bei Curricula und Selbstverwaltung: Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Freie Universität Berlin. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-35828>
- Jucker, R. (2002). "Sustainability? Never heard of it!": Some basics we shouldn't ignore when engaging in education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(1), 8–18. <https://doi.org/10.1108/14676370210414146>
- Kultusministerkonferenz (2017a). Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1–4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Abgerufen am 1. Juni 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf
- Kultusministerkonferenz (2017b). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Abgerufen am 1. Juni 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf
- Lesser, R., Kennedy, D., Cuellar, M., Lyle, E., Shah, S., Bamberger, S. & Missert, S. (2023, 11. Januar). *Put Talent at the Top of the Sustainability Agenda*. <https://www.bcg.com/publications/2023/prioritize-talent-within-sustainability-agenda>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. & Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), 1602. <https://doi.org/10.3390/su11061602>
- Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K. & Lozano, F. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Metz, J., Rieke, A. & Schmitt, M. (2023). Fachgrenzen. Sprengen. – Gemeinsam ein neues Level für nachhaltige Entwicklung erklimmen. In B. Zinger, C. Zitzmann, & K. Kreulich (Hrsg.), *Lehrlabor³ – Ein Netzwerk zur teambasierten Lehrentwicklung* (S. 26–31). Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. <https://doi.org/10.34646/thn/ohm-dok-925>
- NHNB (2019). Memorandum of Understanding zur Zusammenarbeit von Hochschulen im Rahmen des Netzwerks Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern. Abgerufen am 1. Juni 2024 von <http://www.nachhaltigehochschule.de/mou/>

- Schmitt, M., Herzner, A., Färber, K. & Krämer, J. (2022). Anforderungen an Bildungszertifikate zur nachhaltigen Entwicklung. *DNH – Die Neue Hochschule*, 4/2022, 24–27. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6860964>
- Shi, L., Han, L., Yang, F. & Gao, L. (2019). The Evolution of Sustainable Development Theory: Types, Goals, and Research Prospects. *Sustainability*, 11(24), 7158. <https://doi.org/10.3390/su11247158>
- Singer-Brodowski, M. & Schneidewind, U. (2019). Transformative Wissenschaft: Zurück ins Labor. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(1), 26–28. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.1.8>
- Stein, Z. (2007). Modeling the Demands of Interdisciplinarity: Toward a Framework for Evaluating Interdisciplinary Endeavors. *INTEGRAL REVIEW*, 3(June 2007), 91–107.
- United Nations (2015). *THE 17 GOALS / Sustainable Development*. Abgerufen am 1. Juni 2024 von <https://sdgs.un.org/goals>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Autorinnen und Autoren

Markus Schmitt ist Professor für Management, Innovation und Nachhaltigkeit an der Hochschule Landshut. Er leitet dort die Studiengänge des Wirtschaftsingenieurwesens und im *Zentrum Hochschule und Nachhaltigkeit Bayern* die AG Zertifikat. Sein Forschungsinteresse liegt in den Grundfragen nachhaltigen Wirtschaftens sowie in Lehr-/Lernkonzepten zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Hochschule Landshut. E-Mail: markus.schmitt@haw-landshut.de <https://www.haw-landshut.de/kontakt/ansprechpersonen/detail/markus-schmitt>

Almut Rieke ist Leiterin des *Zentrum Innovative Lehre* an der Hochschule Landshut. Sie hat Wirtschaftsinformatik und Educational Media studiert. Seit 16 Jahren arbeitet sie an unterschiedlichen Hochschulen im Bereich der Digitalisierung der Lehre. Ihr Schwerpunkt liegt dabei in der Beratung zur strategischen und inhaltlichen Entwicklung von Weiterbildung und Lehre. Hochschule Landshut, E-Mail: almut.rieke@haw-landshut.de <https://www.haw-landshut.de/organisation/zentrale-services/zentrum-innovative-lehre>

Problemorientiertes Lernen als Gesamtkonzept eines berufsbegleitenden Onlinestudiengangs

SANDRA NIEDERMEIER, KATRIN WINKLER & JASMIN KIECHLE

Zusammenfassung

Die Arbeitswelt befindet sich aufgrund diverser Einflüsse wie der Digitalisierung im Wandel. Neue Kompetenzen werden in Zukunft notwendig. Weiterbildungsangebote an Hochschulen, insbesondere berufsbegleitende Studiengänge, müssen mit dem Wandel mithalten und dürfen nicht zum reinen Präsenzunterricht zurückkehren, bloß weil die Onlinelehre während der COVID-19-Pandemie nicht immer ideal stattfand. Aufgrund der Pandemie wurde der berufsbegleitende Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Kempten neu konzeptioniert. Er wird nun auch nach der Pandemie als reiner Onlinestudiengang weitergeführt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Onlinebetreuung und der Anpassung des didaktischen Gesamtkonzepts an sichtbar gewordene Herausforderungen in der Onlinelehre. Durch die Integration innovativer Online-Elemente wird über Digitalisierung nicht nur gesprochen – vielmehr wird sie aktiv angewandt. Der Studiengang fokussiert die Trends unserer Arbeitswelt, seine problemorientierte Gestaltung betont Praxisnähe und basiert auf selbstgesteuertem sowie kooperativem Lernen. So spiegelt der Studiengang das moderne Lern- und Arbeitsumfeld wider und ermöglicht es den Studierenden, die digitale Transformation aktiv zu erleben und umzusetzen.

Abstract

Our world is constantly changing due to various influences, such as digitalization. New skills are becoming necessary for the future. Higher education, especially part-time degree programs, must keep up with this change and should not revert to purely face-to-face instruction only because online teaching during the COVID-19 pandemic was not ideal. Due to the pandemic, the part-time master's program in Business Psychology at Kempten University was redesigned and now continues as a fully online program. Special attention has been given to the importance of online support and the adaptation of an overall didactic concept. By integrating innovative online elements, the program focuses on actively applying digitalization. The program is related to the trends in our working world, has a problem-oriented design, and emphasizes practical relevance. It is based on cooperative and self-directed learning. Through this concept, it reflects the modern learning and working environment, allowing students to actively experience and implement the digital transformation.

Schlagwörter: Kooperatives Lernen, Problembasiertes Lernen, Onlinestudiengang, berufsbegleitendes Studium, New Work

1 Einleitung

Die Digitalisierung hat sowohl die Hochschullehre als auch den Weiterbildungsmarkt in jüngster Zeit stark beeinflusst. Insbesondere während der COVID-19-Pandemie wurden digitale Formate gezwungenermaßen zur Norm. Mittlerweile werden sie – oder zumindest eine Mischung von Online- und Präsenzformaten – von Studierenden, Arbeitnehmenden und Unternehmen vorausgesetzt. So zeigte beispielsweise die CHE Analyse 2021 (Horstmann, 2021) auf Basis einer Befragung von 5.850 Studierenden aus Masterstudiengängen in den Fächern Mathematik, Informatik und Physik zum Umgang ihrer Hochschule und ihres Fachbereichs mit den Folgen der COVID-19-Pandemie eine eindeutige Tendenz: Für die Zukunft erhoffen sie sich mehr digitale Elemente und Formate im Lehrbetrieb als vor der Pandemie. Vier von fünf Studierenden wünschen sich dauerhaft eine Mischung aus Präsenz- und Onlineformaten. Dies bedeutet, dass sich Lehrende weiterhin gezielt mit Onlineformaten auseinandersetzen müssen. Ein ähnliches Bild zeichnen auch andere Studien zu diesen Themen, unter anderem die neuesten Veröffentlichungen des *FIDL–Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre* zu einer Studie an den bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Kreulich et al., 2021; Reisach et al., 2022).

Während der Pandemie zeigte sich, dass viele Lehrende bisher wenig oder gar keine Erfahrungen mit virtueller Lehre hatten. Doch in Zeiten des Virtual Emergency Learning (Reinmann et al., 2020) war es notwendig, rasch auf virtuelle Formate umzusteigen, um den Bildungsbetrieb aufrechtzuerhalten. Da oftmals Erfahrung, Zeit und Infrastruktur fehlten oder zur Herausforderung wurden, entstanden an einigen Stellen nicht-ideale Lernumgebungen, die zu Frust auf Seiten der Lehrenden wie auch der Studierenden führten. Studierende vermissten abwechslungsreiche didaktische Konzepte, motivierende Medien und Formate, die Austausch und Diskussion fördern, ebenso wie eine stärkere Betreuung, durch die die Strukturierung des eigenen Lernens leichter fällt (Reisach et al., 2022). Sie wünschten sich also vor allem „mehr methodische und didaktische Vielfalt“ (Kreulich et al., 2021, S. 22).

In diesem Artikel wird anhand der pandemiegetriebenen Neukonzeption eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs aufgezeigt, wie diese Herausforderungen bewältigt und motivierende Formate für die Onlinelehre gestaltet werden können. Der berufsbegleitende Onlinestudiengang zeigt, dass virtuelle Lehre nicht nur als Notlösung, sondern als zukunftsträchtiges und effektives Bildungskonzept betrachtet werden kann.

2 Der berufsbegleitende Online-Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie

Im berufsbegleitenden Online-Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Kempten erhalten die Studierenden einen Einblick in verschiedene Felder der Wirtschaftspsychologie und werden auf neue und komplexe Aufgaben und Heraus-

forderungen insbesondere im Personalbereich, in der Beratung und in Führungspositionen vorbereitet. Der FIBBAAakkreditierte Studiengang richtet sich an berufstätige Studierende, darunter Führungskräfte, Personalexpert:innen sowie andere Fachkräfte, die sich auf neue Aufgabenbereiche vorbereiten. Die Studierenden werden dazu befähigt, Unternehmen beim Umgang mit dem Wandel in der Arbeitswelt zu unterstützen – ganz gleich, ob es sich dabei um Industrie-, Dienstleistungs-, Handels- und Logistikunternehmen, öffentliche Körperschaften oder Non-Profit-Organisationen handelt.

Der Studiengang existierte bereits vor der Corona-Pandemie im Blended-Learning-Format, hatte jedoch einen starken Präsenzfokus. In der Pandemie wurde er dann vollständig auf Onlinelehre umgestellt. Alle Vorlesungen können seither von zu Hause aus verfolgt werden und alle Prüfungen sind online zu absolvieren. Der Studiengang kann von allen Studierenden in fünf Semestern ortsunabhängig durchlaufen werden. Die insgesamt 15 Module sind in ihrem Ablauf wiederum so flexibel wie möglich gestaltet. Sie unterliegen einer ständigen Qualitätskontrolle in Bezug auf Dozierende, Technik und Didaktik. Abbildung 1 gibt einen Überblick über diese Module.



Abbildung 1: Thematischer Semesterüberblick im Online-Master Wirtschaftspsychologie (Quelle: Eigene Darstellung)

Pro Woche liegt der Lernaufwand bei etwa sechs bis zehn Stunden. Möglich ist dies durch eine Kombination aus Selbstlernelementen, Web-Live-Sessions mit Dozierenden und vielen weiteren interaktiven Formen der Onlinelehre.

3 Weiterentwicklung des Studiengangs: Erfahrungen und Auswirkungen der Pandemie

Vor der Pandemie fand der Master bereits im Rahmen eines Blended-Learning-Konzepts statt, das je Modul eine drei- bis fünftägige Präsenzveranstaltung mit einem auf dem Lernmanagement-System Moodle basierenden Onlinenkurs kombinierte. Mit Beginn der Pandemie wurde der Studiengang auf ein reines Onlineformat umgestellt. Um schnellstmöglich auf die veränderten Rahmenbedingungen zu reagieren, wurden Inhalte der Präsenzblöcke meist via Zoom vermittelt und um virtuelle Gruppenarbeiten und Aufgaben ergänzt. Dies hatte zur Folge, dass den Teilnehmenden in relativ kurzer

Zeit sehr viele Informationen mittels Zoom und anhand kurzfristig erstellter Lernmaterialien vermittelt werden mussten, denn die Onlinekurse konnten trotz des Wegfalls der Präsenzblöcke nicht ohne Weiteres verlängert werden. Ein didaktisches Gesamtkonzept lag durch die kurzfristig erzwungene Umstellung nicht mehr vor, was sich deutlich in den Rückmeldungen des ersten betroffenen Jahrgangs bemerkbar machte. In persönlichen Gesprächen mit den Teilnehmenden, auf deren Bedürfnisse eingegangen werden sollte, wurden folgende besonders prägnante Rückmeldungen gegeben:

- Die Studierenden beklagten den nun fehlenden informellen Austausch untereinander sowie mit den Dozierenden, der während der Präsenzblöcke automatisch entstanden war. Der Wunsch, sich zu vernetzen, bestand weiterhin – informell wie auch inhaltlich.
- Die Informationsvermittlung erfolgte nicht abwechslungsreich genug und überdies zeitlich zu stark komprimiert.
- Lernprozessbegleitung fand zwar statt (z. B. durch bereits vorhandenes Feedback zu Aufgaben), jedoch fehlte zwischendurch noch das eine oder andere strukturgebende Element (z. B. ein alle Kurse des Studiengangs übergreifender Infopoint mit allen Ablaufplänen).

Grundsätzlich begrüßten die Studierenden allerdings die größere zeitliche Flexibilität im Selbstlernen sowie die Möglichkeit, auch während der Pandemie ohne Unterbrechung weiterstudieren zu können.

Diese Rückmeldungen wurden ernst genommen; die Dozierenden wurden dazu angehalten, auf die Bedürfnisse der Studierenden zunächst im Rahmen des kurzfristig Möglichen einzugehen. Darüber hinaus bildeten die Rückmeldungen zusammen mit den veränderten Erwartungen von Teilnehmenden und Unternehmen an die (Weiter-) Bildungslandschaft die Basis für eine Neukonzeption des Blended-Learning-Studiengangs hin zum reinen Onlinestudiengang. Eine Reaktion, die – verglichen mit der allgemeinen Rückkehr zur Hochschullehre in Präsenz – sicherlich nicht typisch war.

4 Didaktische Basis: Problembasierte Gestaltung des Onlinestudiengangs

Jedes Modul des Studiengangs wurde auf Basis der Rückmeldungen didaktisch neu konzeptioniert – angefangen bei einer entzerrten Zeitplanung über multimediale Mittel bis hin zu innovativen Sozialelementen. Ein gemäßigt konstruktivistischer Ansatz bildet die theoretische Grundlage des Studiengangskonzepts. Dabei wird Lernen als aktiver, selbstbestimmter, konstruktiver, situativer, emotionaler und sozialer Prozess betrachtet (Nistor et al., 2005; Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2002). Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Interaktion zwischen den Lernenden, da sie die Zufriedenheit und den Lernerfolg der Teilnehmenden beeinflusst (Schultz-Pernice et al., 2020; Lou

et al., 2006). Dies trägt zudem den in der Vergangenheit aufgetretenen Problemen Rechnung.

Als Ansatz, um die konstruktivistische Sichtweise des Lernens umzusetzen, wurde das problemorientierte Lernen (PBL) gewählt. Dabei wird der Lernprozess als selbstgesteuert und konstruktiv betrachtet, wobei die Lehrenden die Lernenden in ihren individuellen Konstruktionsprozessen unterstützen (Mandl, 2010). Die Instruktion erfolgt abhängig vom Vorwissen der Lernenden und den zu vermittelnden Inhalten. Die Lernenden spielen eine aktive Rolle, während die Lehrenden hauptsächlich als Berater:innen agieren, um den Lernprozess zu unterstützen (Reinmann & Mandl, 2006). Um dies in der Praxis umzusetzen, sind bestimmte Elemente erforderlich, die das Schaffen authentischer Lernumgebungen, kooperatives Lernen und instruktionale Anleitung unterstützen. Diese werden im Folgenden anhand des Onlinestudiengangs Wirtschaftspsychologie exemplarisch erläutert.

4.1 Instruktionale Unterstützung

Die Studierenden werden im Verlauf ihres Studiums im Online-Master Wirtschaftspsychologie sowohl von den Dozierenden als auch von Lernprozessbegleitenden – wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, den sogenannten Programmmanager:innen – betreut. Nach Niedermeier und Mandl (2015) sind fachliche und strategiebezogene Unterstützung, kommunikationsfördernde Maßnahmen, technisches Know-how und didaktisch-organisatorische Maßnahmen die wichtigsten Erfolgsfaktoren bei der Betreuung der Lernenden. Die Studierenden erhalten daher regelmäßig Feedback zu den Inhalten ihrer Abgaben und zur virtuellen Zusammenarbeit in den Gruppen. Probleme, die innerhalb der Module auftauchen, werden innerhalb von 24 Stunden von den Lernprozessbegleitenden oder den Dozierenden beantwortet. Die Lernenden werden zudem mittels Zwischennachrichten über ihren individuellen Wissensstand informiert.

4.2 Bereitstellung von Wissen und selbstbestimmtes Lernen

Die Inhalte werden den Studierenden auf verschiedene Weise vermittelt, etwa in Form von Web-Based Trainings, Texten, interaktiven Textbausteinen oder Lehrvideos. Basisliteratur und optionale weiterführende Lektüre (Gretsch et al., 2010; Niedermeier et al., 2015) steht den Studierenden ebenfalls zur Verfügung. Um eine möglichst effiziente Wissensvermittlung zu ermöglichen, werden die Lernenden dazu angeregt, sich Inhalte selbstständig anzueignen. Dazu gehört, Lernmaterialien wie Videos oder interaktive Web-Based Trainings selbstständig zu bearbeiten. Diese sind so gestaltet, dass innerhalb der Lernmaterialien auch individuelle Wissensüberprüfungen oder Reflexionen erfolgen können, z. B. durch ein Quiz oder Selbstreflexionsfragen. Zusätzlich hilft das Learning Journal als eine Art Lerntagebuch mit Leitfragen bei der Selbstreflexion. Die Module sind zudem so aufgebaut, dass sie durch die Verwendung von Fallbeispielen und problemorientierten Einleitungsvideos sehr praxisbezogen sind.

4.3 Sozialer Lernprozess und Kooperation

Bei der Gestaltung des Studiengangs steht besonders der soziale Lernprozess im Fokus, weshalb Kooperation und Austausch anhand verschiedener Formate in allen Modulen zu finden sind:

- **Virtuelle Teamarbeit mit Diskussionen, Reflexionen, Gruppenarbeiten und Projektarbeiten:** In Zentrum stehen hierbei Gruppendifiskussionen über die behandelten Fallstudien sowie Aufgaben, die in Gruppen von drei bis fünf Personen bearbeitet werden. In den Gruppenaufgaben werden praxisbezogene Ziele verfolgt, die – neben der inhaltlichen Komponente – darauf abzielen, Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Zeitmanagement oder Kreativität zu unterstützen.
- **Regelmäßige Social Events:** Um das Teamgefühl zu stärken, finden in regelmäßigen Abständen virtuelle Social Events statt. Diese sind modul- sowie lernzielunabhängig und haben Teambuilding zum Ziel. Ein Beispiel ist eine gemeinsame virtuelle Weinprobe (inkl. Verkostung und Moderation durch einen Winzer). Hierdurch werden die Beziehungen zwischen den Lernenden gestärkt, was wiederum einen positiven Effekt auf den informellen Austausch untereinander hat.
- **1:1-Online-Coaching-Sitzungen:** Die Lernenden haben in jedem Modul die Möglichkeit, individuelle Coaching-Sessions mit den jeweiligen Dozierenden zu vereinbaren. Ihre persönliche Entwicklung steht hierbei im Mittelpunkt.
- **Web-Live-Sitzungen mit Dozierenden:** Pro Modul finden vier bis fünf Web-Live-Sessions statt. Deren inhaltliche Ausrichtung hängt vom jeweiligen Lernziel ab und kann zwischen Informationsvermittlung, Diskussion, Praxisanwendung, Szenario- und Rollenspielen usw. variieren.

Die Lernprozessbegleitung und die instruktionale Unterstützung im sozialen Lernprozess erfolgen dabei text- oder videobasiert. Während der einzelnen Module können die Studierenden über verschiedene Kanäle mit ihren Lernprozessbegleitenden sowie mit ihren Mitstudierenden und Dozierenden kommunizieren. Die Freischaltung der Module und die Verfügbarkeit von Feedback werden in einem Informationsforum angekündigt. Die Studierenden haben außerdem die Möglichkeit, über eine Fragebörse individuelle Fragen an ihre Kommiliton:innen und Betreuenden zu stellen oder sich im Gruppenforum untereinander auszutauschen. Zudem werden in den meisten Modulen individuelle Coaching-Sessions mit den Dozierenden angeboten, um die Lernenden individuell in ihrem Lernprozess oder auch bei der Anwendung des Erlernten in der eigenen Berufspraxis zu unterstützen bzw. zu coachen.

Der Master Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Kempten besteht seit 2018 und wurde – wie bereits erwähnt – ursprünglich als Blended-Learning-System konzipiert. Im neuen, rein virtuellen Studienkonzept studieren im Jahr 2024 vier Kohorten. Evaluiert wird das Konzept aktuell auf Modul-Ebene mittels Onlinebefragungen (nach Abschluss jedes Moduls) sowie über persönliche Gespräche zwischen Studierenden und Dozierenden, Programmmanager:innen – den Lernprozessbegleitenden – und der Studiengangsleitung. Aufgrund der Kürze dieses Beitrags wird auf eine detaillierte Darstellung der Evaluationsergebnisse auf Modul-Ebene verzichtet. Es kann jedoch von

einem durchweg sehr positiven Feedback berichtet werden. Aktuell wird zudem eine Gesamtevaluation des Studiengangs geplant, welche nach Abschluss des letzten Moduls durchgeführt werden wird.

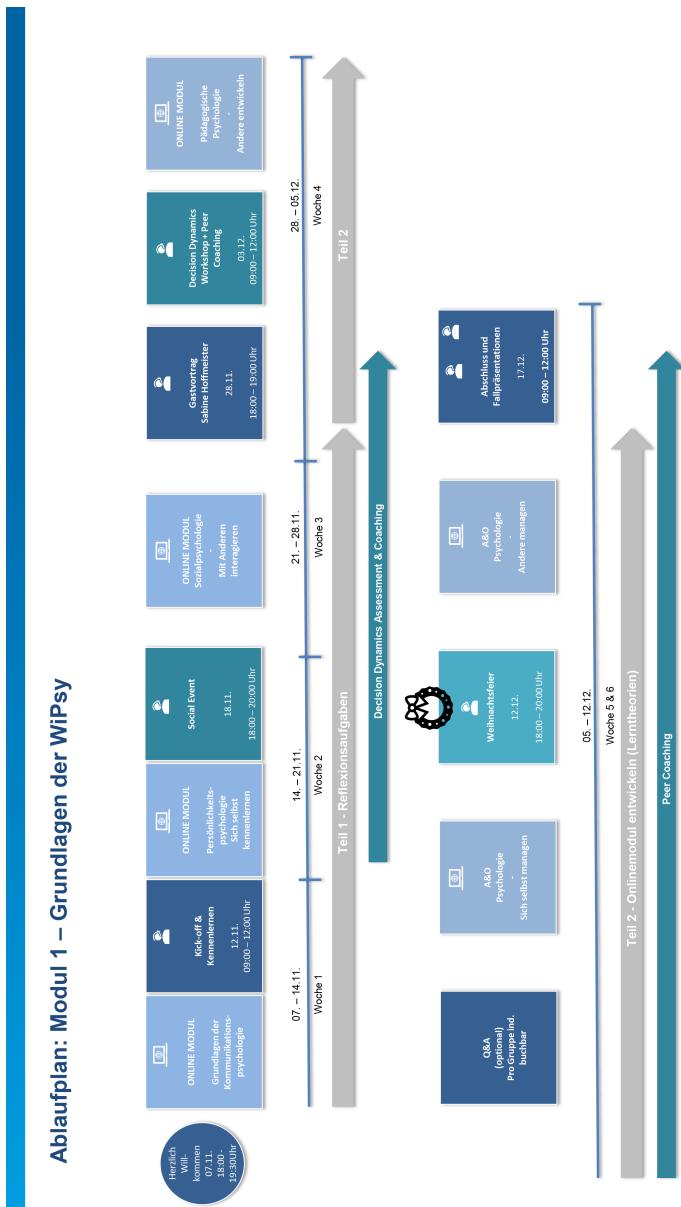


Abbildung 2: Exemplarischer Ablaufplan des Moduls „Grundlagen der Wirtschaftspsychologie“ (Quelle: Eigene Darstellung)

5 Fazit

Die Corona-Krise hat grundlegende Veränderungen in der Hochschullehre ausgelöst (Reinmann, 2020), obwohl digitale Lernformate bereits seit vielen Jahren existieren. Onlineformate hatten schon vor der Pandemie ihren Platz an den Hochschulen gefunden (Pauschenwein & Lyon, 2018), jedoch bei weitem nicht flächendeckend. Die Corona-Pandemie bot eine Gelegenheit zum Lernen und zur Reflexion – eine Chance, um sicherzustellen, dass die Digitalisierung für alle Beteiligten von Vorteil ist, den Zugang zu Bildung verbessert und langfristig an den Hochschulen etabliert werden kann.

Um die Möglichkeiten der Digitalisierung voll auszuschöpfen, ist es wichtig, digitale Lerninhalte gezielt für selbstbestimmte und kooperative Lernprozesse zu gestalten, anstatt Onlinemedien ohne klare Zielsetzung einzusetzen (Kerres, 2020). Für die Entwicklung von Online-Lehrmaterialien ist es dabei nicht notwendig, vollständig neue Konzepte zu schaffen, da beispielsweise die problemorientierte Gestaltung bereits etabliert ist und in vielen Onlinekursen angewendet wird (Reinmann & Mandl, 2006). Die Elemente der Selbststeuerung und Kooperation, die im beschriebenen Onlinestudiengang verwendet werden, sind bewährt und können als Beispiele in andere Studiengänge oder Kurse übernommen werden.

Zentral ist jedoch die Erkenntnis, dass die virtuelle Lehre während der Pandemie aufgrund von Einschränkungen und nicht idealen Rahmenbedingungen als *Virtual Emergency Teaching/Learning* zu sehen ist und keinesfalls als ideal gestaltete Onlinelehre, denn oftmals fehlten didaktische Konzepte hinter den kurzfristig geplanten und rasch durchgeführten Maßnahmen. Dies spiegelt sich entsprechend in zahlreichen Bewertungen dieser Emergency-Lehre (Reinmann et al., 2020) wider: fehlende Didaktik, mangelhafte multimediale Aufbereitung der Lehrinhalte, ein Mangel an motivierender Lernumgebung, unzureichende Betreuung und Austausch werden angeführt. Darauf sollte bei der didaktischen Konzeption virtueller Lernsettings ein klarer Fokus gelegt werden, denn Grundlage sämtlicher Lernprozesse – da entscheidend für den individuellen Lernerfolg – ist nach der konstruktivistischen Lehr-Lernauffassung die soziale und damit auch kooperative Komponente. Wo beispielsweise der Austausch vor Ort in Präsenz oft ganz natürlich nebenbei entsteht, muss dies im virtuellen Kontext bewusst ermöglicht und gesteuert werden. Dies meint nicht den Austausch an sich, sondern das Schaffen von Möglichkeiten für kooperatives Lernen.

Die praktische Erfahrung der Autorinnen im hier vorgestellten Masterstudiengang zeigt, dass der Grund hierfür die notwendige, im virtuellen Raum jedoch teils fehlende Eigeninitiative der Lernenden ist. Der Austausch untereinander funktioniert in der Onlinelehre nicht rein selbstgesteuert. Der Wunsch, sich zu vernetzen, ist zwar vorhanden, die entsprechende Aktion – z. B. das selbstständige Organisieren von Austauschmeetings – fehlt jedoch. Folglich sind hier die Planenden und Lehrenden als instruktionale Unterstützer:innen und Lernprozessbegleitende gefragt. Mögliche Interaktionen, die kooperatives Lernen fördern, können beispielsweise als Online-Diskussionen, virtuelle Gruppenarbeiten, Web-Live-Sessions, Coachings oder Social Events stattfinden. Darü-

ber hinaus müssen Möglichkeiten zur selbstorganisierten Kommunikation in Gruppen (z. B. Foren) zur Verfügung stehen.

In Zeiten des ständigen Wandels, in denen es immer wichtiger wird, Future Skills wie selbstständiges Arbeiten und Lernen, Problemlösekompetenz, (virtuelle) Kommunikation und Kollaboration zu erlernen, sollte das Ziel bei der Konzeption von Onlайнformaten stets darin bestehen, dass die Studierenden bereits durch die didaktische Gestaltung kooperatives Lernen, Arbeiten und Kommunizieren als Handlungskompetenz oder Schlüsselqualifikation erwerben, was wiederum auf ihren gesamten Erkenntnisgewinn abzielt.

Literatur

- Horstmann, N. (2022). *CHECK – Informatik, Mathematik, Physik: Studienbedingungen an deutschen Hochschulen im zweiten Jahr der Corona-Pandemie*. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE).
- Kreulich, K., Zitzmann, C., Zinger, B., Alberternst, C., Bröker, T., Deutschmann, A., Donat, A., Ferfers, S., Fink, J., Haubner, J., Helten, A.-K., Khattar, D., Lipot, S., Merz, F., Mosthaf, J., Weidhaas, T. & Winkler, K. (2021). Corona-Bilanz. Studieren. Lehren. Prüfen. Verändern. *Studie an den bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2021. FIDL – Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre*. <https://doi.org/10.34646/thn/ohmdok-793>
- Gretsch, S., Hense, J. & Mandl, H. (2010). Evaluation eines Schulungsprogramms zur Ausbildung von E-Tutoren. In H. O. Mayer & W. C. Kriz (Hrsg.), *Evaluation von eLernprozessen* (S. 143–169). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486704747.143>
- Kerres, M. (2020). Mediendidaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–10). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_12-1
- Lou, Y., Bernard, R. M. & Abrami, P. C. (2006). Media and pedagogy in undergraduate distance education: A theory-based meta-analysis of empirical literature. *Educational Technology Research and Development*, 54(2), 141–176. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-8252-x>
- Mandl, H. (2010). Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort* (S. 19–38). Julius Klinkhard.
- Niedermeier, S. & Mandl, H. (2015). Erfolgsfaktoren beim E-Tutoring. In K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. Wolters Kluwer Deutschland.
- Niedermeier, S., Schätz, R. & Mandl, H. (2015). Ausbildung von E-Tutoren zur Betreuung von Studierenden – ein Beitrag aus der Praxis zur Lehre mit digitalen Medien. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität* (S. 239–249). Waxmann.

- Nistor, N., Schnurer, K. & Mandl, H. (2005). Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren: Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminar-Konzepts. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 1–20. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2005.09.28.x>
- Pauschenwein, J. & Lyon, G. (2018). Ist die Zukunft der Hochschullehre digital? In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft* (S. 145–166). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20403-7_9
- Reinmann, G. (2020). Universitäre Lehre in einer Pandemie – und danach? *Impact Free, Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 29, 1–7.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 34(1), 44–57. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.34.1.44>
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 613–658). Beltz.
- Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Bräse, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020). *Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung. Lehrendenbefragung*. Abgerufen am 19. Januar 2024 von <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/projektarchiv/ert/unterstuetzendenbericht-02122020-final.pdf>
- Reisach, U., Van Kempen, A. & Zinger, B. (2022). Lehr-Reflexionen. Lernen auf Distanz. *FIDL – Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre*. doi.org/10.34646/thn/ohmdok-857
- Schultz-Pernice, F., Becker, S., Berger, S., Ploch, N., Radkowitsch, A., Vejvoda, J. & Fischer, F. (2020). *Evidenzorientiertes Digitales Lehren und Lernen an der Hochschule. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Lehr-Lernforschung*. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Autorinnen

Prof. Dr. Sandra Niedermeier lehrt an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten, wo sie am Institut für digitale Transformation in Arbeit, Bildung und Gesellschaft auch den Arbeitsbereich *Digitalisierung in Bildung und Gesellschaft* leitet. Zu ihren Schwerpunkten gehören die didaktische Beratung zu Konzeption und Durchführung von Onlinelehre sowie Trainertätigkeiten zu Themen der Digitalisierung. Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten. <https://www.sandra-niedermeier.com/> E-Mail: sandra.niedermeier@hs-kempten.de

Jasmin Kiechle, M. A. ist Wirtschaftspsychologin. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für digitale Transformation in Arbeit, Bildung und Gesellschaft der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten leitet sie Projekte im Bereich Digitalisierung in Hochschulen und Unternehmen. Sie begleitet Studierende, schult Lehrende und unterstützt die Hochschule sowie Externe bei Fragen zum digitalen Lehren und

Lernen. Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten. https://www.hs-kempten.de/personen/jasmin-kiechle?tx_hisconnect_personenlisting%5Bbacklink%5D=926 E-Mail: jasmin.kiechle@hs-kempten.de

Prof. Dr. Katrin Winkler lehrt an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten Personalführung, -management und -entwicklung sowie Wissens- und Change-Management. Sie verbindet ihre Forschungs- und Lehrtätigkeit mit zahlreichen Beratungs- und Praxisprojekten im Bereich Digitalisierung und Führung. Zudem leitet sie das Institut für digitale Transformation in Arbeit, Bildung und Gesellschaft sowie den Arbeitsbereich *Zusammenarbeit und Führung in einer sich verändernden Welt* an der HAW Kempten. Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten. <https://www.hs-kempten.de/personen/katrin-winkler> E-Mail: katrin.winkler@hs-kempten.de

Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin. Ansätze und Strategien einer interdisziplinären Lehrkooperation

MICHAEL PELZER & MARKUS W. LÖFFLER

Zusammenfassung

Dieser „Work in Progress“-Bericht beleuchtet Grundansätze und Erfahrungen im Zusammenhang mit der im Sommersemester 2021 an der Universität Tübingen gestarteten Praxisseminar-Reihe „Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin“. Als Lehrkooperation zwischen dem Projektbereich „Knowledge Design“ am Seminar für Allgemeine Rhetorik und der Medizinischen Fakultät bringt dieses Format Studierende der Medizin, Rhetorik und angrenzender Disziplinen zusammen. In fächerübergreifenden Teams erschließen die Teilnehmenden dabei aktuell relevante medizinische Themen und entwickeln gemeinsam Visualisierungen, um diese zu vermitteln und weiterführende gesellschaftliche Austauschprozesse anzuregen. Dahinter steht die Grundidee, Interdisziplinarität nicht nur als Prinzip moderner Forschung zu fördern, sondern auch als didaktische Methode in der wissenschaftskommunikativen Kompetenzentwicklung zu etablieren. Der Bericht reflektiert Ansätze und Strategien, die eingesetzt wurden, um die kreative Zusammenarbeit zwischen Teilnehmenden mit teils sehr unterschiedlichen fachlichen Hintergründen zu fördern. Zudem beleuchten wir zentrale Herausforderungen und Erfahrungen im Kontext des Formats und geben erste Einblicke in dessen Weiterentwicklung.

Abstract

This “Work in Progress” report features approaches and experiences associated with the practical course series “Visual Science Communication in Medicine”, which commenced in the summer term 2021 at the University of Tübingen. Constituting a teaching collaboration between the project area “Knowledge Design” at the Department of General Rhetoric and the Faculty of Medicine, the format teams up students of medicine, rhetoric, and related disciplines. In interdisciplinary groups, they explore current medical topics and collaboratively develop visualizations aiming to stimulate a dialogue between science and society. The core idea is to promote interdisciplinarity not only as a principle of modern research, but also as a didactic method to develop competencies in science communication. This report reflects on approaches and strategies which were employed to foster creativity and collaboration among participants with different disci-

plinary backgrounds. Furthermore, it highlights key challenges and experiences connected with the format and provides insights into its ongoing development.

Schlagwörter: Medizindidaktik, Rhetorik, interdisziplinäre Lehre, visuelle Wissenschaftskommunikation, Praxisbericht

1 Einleitung

Im Zusammenhang mit Kerngedanken der transformativen Wissenschaft (Gibbons et al., 1994) geht moderne Wissenschaftskommunikation über statische Konzepte reinen Wissenstransfers hinaus und setzt verstärkt auf aktiven Austausch und Dialog (vgl. Reincke et al., 2020). Um die dafür notwendigen Kompetenzen zu fördern (vgl. Fähnrich et al., 2021), braucht es auch neue und geeignete Ausbildungsformate, die es jungen Wissenschaftler:innen ermöglichen, kooperative Gestaltungsprozesse sowie das Zusammenwirken von Wissenschaft, Medien und Gesellschaft frühzeitig selbst zu erproben (Nisbet & Scheufele, 2009; Wissenschaftsrat, 2021, S. 55–57).

Obwohl die gesellschaftliche Relevanz gelungener Wissenschaftskommunikation weithin anerkannt ist und vermehrt Fortbildungsangebote (vor allem für fortgeschrittenen Forschende) etabliert werden, ist die Vermittlung entsprechender Kernkompetenzen und Fähigkeiten in vielen Studiengängen bisher kaum curricular verankert. Dies gilt nicht zuletzt auch für den Fachbereich Medizin, in dem das Spannungsfeld zwischen dringlichem gesellschaftlichem Informationsbedarf und neuesten Forschungsergebnissen im Kontext der Corona-Pandemie neue Bedeutung erlangte. Insbesondere Potenziale für Synergien durch interdisziplinäre Kooperationen zwischen naturwissenschaftlichen sowie medien- und kommunikationswissenschaftlich ausgerichteten Fächern werden in diesem Zusammenhang bislang kaum genutzt – und das, obwohl interdisziplinäre Lehre seit einiger Zeit in diversen didaktischen Formen mit vielversprechenden Ergebnissen umgesetzt wird (vgl. Philipp, 2021).

Genau an diesen Schlüsselstellen setzt unsere Praxisseminar-Reihe „Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin“ an: Als Lehrkooperation zwischen dem Seminar für Allgemeine Rhetorik und der Medizinischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen ermöglicht sie den teilnehmenden Studierenden, während jeweils eines Semesters ein konkretes Projekt aus dem Bereich der medizinischen Wissenschaftskommunikation zu entwickeln und umzusetzen und so ihre wissenschaftskommunikativen Kompetenzen zu stärken. Dazu arbeiten Studierende der Rhetorik, Medizin, Biologie und weiterer Fächer in interdisziplinären Teams zusammen, um Aspekte medizinischer Themen durch Visualisierungen zu veranschaulichen und so besser für breitere gesellschaftliche Adressat:innengruppen zugänglich zu machen. Das Format des Praxisseminars fokussiert die Entwicklung praktischer kommunikativer Kompetenzen und ist im Lehrplan der Allgemeinen Rhetorik in Tübingen seit langer Zeit als Ergänzung zu eher analytisch oder theoretisch ausgerichteten Seminaren integriert. Im Rahmen der hier vorgestellten Reihe wurde diese Seminarform interdisziplinär geöffnet und ausgeweitet. Als Prüfungsleistung fertigen die Studieren-

den visuell-kommunikative Werkstücke an, die je nach Seminarthema variieren (z. B. Grafiken und Diagramme, Beiträge zu illustrierten Broschüren oder animierte Erklärvideos) und abschließend veröffentlicht werden. Je nach fachlichem Hintergrund der Teilnehmenden und den jeweils gültigen Vorgaben ist die Seminarleistung benotet oder unbenotet. Unabhängig davon ist ein differenziertes formatives Feedback sowohl zu den einzelnen Werkstücken als auch zu weiteren Beiträgen im Rahmen des Seminars fester Bestandteil des Formats.

Konkret startete die hier beschriebene Lehrkooperation im Sommersemester 2021 im Rahmen eines Pilotseminars, bei dem aktuelle Forschungsergebnisse zur chirurgischen Versorgung von Patient:innen während der Corona-Pandemie als exemplarisches Thema im Mittelpunkt standen. Inhaltlicher Bezugspunkt waren dabei insbesondere die Studien des internationalen Wissenschaftsnetzwerkes COVIDSurg, das sich im Frühjahr 2020 als Reaktion auf die Pandemie formierte und sehr schnell auf über 15.000 Mitglieder weltweit anwuchs. Das COVIDSurg Netzwerk befasste sich mit akuten Herausforderungen, die sich durch die Pandemie im Rahmen der chirurgischen Versorgung von Patient:innen stellten, und führte dazu Studien durch: Steigt das Komplikationsrisiko nach Operationen im Rahmen einer COVID-19-Erkrankung? Sind bestimmte Patient:innengruppen dadurch besonders gefährdet? Gibt es fortbestehend erhöhte Risiken für Patient:innen, die nach einer überstandenen Coronavirus-Infektion operiert werden müssen?

Um ausgewählte Kerneinsichten zu diesen Fragen für breitere Adressat:innenkreise anschaulich zu machen, erhielten die Teilnehmenden des Praxisseminars im Laufe von insgesamt sechs interaktiven Workshop-Sitzungen u. a. eine Einführung in Grundlagen visueller Wissenschaftskommunikation und entwickelten darauf aufbauend schrittweise in eigenständiger Projektarbeit Visualisierungen. Zudem ermöglichte die aktive Vernetzung zwischen den Seminarteilnehmer:innen und internationalen Expert:innen aus dem COVIDSurg Netzwerk einen weiteren Ansatzpunkt, um vertiefende Einblicke in die Thematik zu gewinnen. Dem Pilotseminar vorangegangen war ein intensiver konzeptioneller, inhaltlicher und methodischer Austausch der Autoren dieses Beitrags zu fachübergreifenden Potenzialen in der frühzeitigen Förderung wissenschaftskommunikativer Kompetenzen, der uns als interdisziplinäres Kursleitungsteam zusammenbrachte.

Jenseits des Pilotseminars geht es uns als Lehrenden langfristig darum, Möglichkeiten zum Aufbau eines projektbasierten, interdisziplinären Lehr- und Fortbildungskonzepts in der Wissenschaftskommunikation auszuloten. Dies soll als kooperative Zusatzqualifikation für Studierende der Medizin und anderer MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) einerseits sowie kommunikationswissenschaftlicher und gestalterischer Fächer andererseits dienen. Unser Projektbericht gibt einen ersten Überblick zu unseren Erfahrungen bei der Konzeption und Pilotierung dieses Lehrformates und verdeutlicht die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen sowie Lösungsansätze mit potenziellem Modellcharakter für ähnliche Projekte.

Dazu stellen wir zunächst einige der konkreten Hintergründe und Problemstellungen vor, die unsere Grundidee motiviert und angeleitet haben (Abschnitt 2). Nachfolgend geben wir einen Überblick zu den didaktischen Grundansätzen und Konzepten des Pilotseminars (Abschnitt 3). Abschließend diskutieren wir Erfahrungen im Rahmen der Umsetzung und geben Einblicke in Anpassungen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Formats (Abschnitt 4).

2 Hintergründe, Problemstellungen, Motivation

Das Medizinstudium umfasst ein vergleichsweise starres, klar umrissenes Curriculum, das auf der Approbationsordnung für Ärzte beruht (Bundesministerium für Gesundheit, 2002). Dieses strukturierte Kerncurriculum adressiert viele theoretische Lerninhalte, aber auch Kompetenzen, beispielsweise zur adressat:innenorientierten Kommunikation im Kontext des Patient:innengesprächs. Seit 2015 ist hierbei ein „Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin“ mit Empfehlungscharakter verfügbar, der 2021 in zweiter Version erschienen ist (NKLM, 2021) und auf Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre abzielt. Darin wird ein Qualifikationsrahmen für das Medizinstudium vorgestellt, der sich mit Blick auf den Bereich kommunikativer Kompetenzen allerdings im Wesentlichen auf die ärztliche Gesprächsführung und das Patient:innengespräch fokussiert (NKLM, 2021, VIII.5–01.3.2; vgl. auch Koerfer & Albus, 2018). Wichtige weiterführende Kontexte, etwa zur adressat:innenorientierten und visuellen Wissenschaftskommunikation in breiterer gesellschaftlicher Perspektive fehlen dort allerdings und haben bislang auch kaum curriculare Verankerung.

Studiengänge wie die Humanmedizin, die durch ein eher rigides Curriculum charakterisiert sind, weisen darüber hinaus in der Regel nur geringe Freiheitsgrade auf, um vermeintlich fachfremde Inhalte zu integrieren (vgl. auch Härtl et al., 2017, S. 128 f.). Dadurch bleiben die betreffenden Studierenden meist unter sich und haben wenig Bezugspunkte mit interdisziplinärer Zusammenarbeit, sieht man von den unterschiedlichen Berufsgruppen im Kontext der Krankenversorgung ab. Vertiefende Inhalte außerhalb des Kerncurriculums, wie sie etwa im Rahmen von Wahlfächern in der Medizin angeboten werden, vermitteln zwar wichtige zusätzliche Fähigkeiten und Kenntnisse, doch umfassen diese Lehrveranstaltungen bisher meist nur homogene Studierendengruppen aus der Medizin. Zudem ist der ergänzende Wissens- und Fähigkeitserwerb oft auf das klinische Umfeld beschränkt. Projektarbeiten, welche die Kreativität der Studierenden herausfordern und eine längerfristige interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Umsetzung eines gemeinsamen Werkstücks erfordern, sind im Rahmen der Ausbildung junger Ärzt:innen weiterhin ungewöhnlich. Dieser Status quo ist nicht zuletzt deswegen problematisch, weil die Kommunikation mit anderen Berufsgruppen und das Verständnis außerfachlicher Perspektiven zwei ganz wesentliche Fähigkeiten darstellt, wenn es darum geht, den zunehmend wichtigen gesellschaftlichen Austausch und wissenschaftskommunikativen Diskurs aktiv mitzugehen.

Medizindidaktische und wissenschaftskommunikative Inhalte und Vertiefungskurse sind daher notwendig, finden aber – sofern sie überhaupt angeboten werden – gerade im grundständigen Studienniveau häufig in einem fachlich geschlossenen Rahmen statt. Hier sind interdisziplinäre Gruppen erstrebenswert, die Studierende nicht nur inhaltlich, sondern auch durch ihre Zusammensetzung und konzeptuelle Grundstruktur kommunikativ und kreativ herausfordern. So kann ein Rahmen entstehen, der es ermöglicht, die eigenen Perspektiven und Annahmen zu hinterfragen, aktiv mit Studierenden anderer Fächer in Austausch zu kommen und den Grundstein für weiterführende gesellschaftliche Austauschprozesse zu legen. Zugleich bietet sich hierdurch ein Ausgangspunkt, um methodische Transdisziplinarität – im Sinne nicht nur interdisziplinär kooperativer, sondern nachhaltig verbundener und die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst hinterfragender Zugänge (Mittelstraß, 2005) – als didaktische Methode (Schmohl & Philipp, 2021) in der frühzeitigen wissenschaftskommunikativen Kompetenzentwicklung zu verankern.

Die synergetischen Potenziale derartiger Ansätze gelten ebenso für kooperierende Fachbereiche und bringen weiteren Mehrwert mit sich. So bieten Lehrkooperationen mit medizinischem Bezug etwa für Studierende der Medien- und Kommunikationswissenschaften fruchtbare Anknüpfungspunkte, um ihre kommunikativen Kompetenzen angewandt auf einen definierten Fachbereich zu festigen und im interdisziplinären Austausch konkrete Erfahrungen in der inhaltlichen Erarbeitung und konzeptionellen Durchdringung komplexer Themenzusammenhänge zu gewinnen. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive erfordert die zunehmend komplexer werdende medizinische Forschungslandschaft interdisziplinär geschulte Spezialist:innen, die in der Lage sind, kompetent an der Schnittstelle zwischen medizinischer Forschung und Gesellschaft zu agieren und so eine effektive Wissenschafts- und Gesundheitskommunikation zu fördern. Hier zeigen sich auch einschlägige Berufsperspektiven für entsprechend interessierte Studierende mit kommunikations- und medienwissenschaftlichen Hintergründen.

Hinzu kommt die Erkenntnis, dass vor allem visuelle Kommunikationsformen an Bedeutung gewinnen: Naturwissenschaftliche Erkenntnisse werden nicht nur beobachtet, gemessen und berechnet, sondern auch auf vielfältige Weise grafisch geformt und gestaltet (Metag, 2019). Grafisches Design ist dabei nicht nur ein Verfahren zur Optimierung der Kommunikation, sondern bestimmt auch maßgeblich, wie neue Forschungserkenntnisse und Daten wahrgenommen und verarbeitet werden, bzw. wie wir über wissenschaftliche Konzepte und Theorien nachdenken können (Sachs-Hombach, 2006). Zudem lassen sich die besonderen kommunikativen Herausforderungen, die mit einer anschlussfähigen und zum Dialog einladenden Vermittlung komplexer Forschungsergebnisse einhergehen, gerade auch durch kooperativ erstellte Visualisierungen (und deren strategisch-kommunikative Implementierung) in moderner und vielversprechender Form meistern. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachexpert:innen und Kommunikationspezialist:innen in der Konzeption und Ausarbeitung von Visualisierungen kann ein Ansatz sein, um Komplexität fachlich angemessen und dennoch verständlich zu visualisieren. Austausch und gegenseitiges Feedback können

zum einen dazu beitragen, neue Perspektiven in der visuellen Darstellung zu erschließen, und zum anderen unangemessenen Verzerrungen oder Vereinfachungen vorbeugen und die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis und visuell-rhetorischer Ethik (Manning & Amare, 2006) sichern. In diesem Zusammenhang legt das hier beschriebene Seminarformat nicht nur einen besonderen Schwerpunkt auf visuelle Kommunikationsformen, sondern untersucht auch deren weiterführendes didaktisches Potenzial am Beispiel einer dialogischen Zusammenarbeit von Studierenden der Medizin- und Lebenswissenschaften einerseits sowie der Rhetorik und Medienwissenschaften andererseits.

3 Ansätze, Konzepte und Strukturen des Formats

Vor dem geschilderten Hintergrund adressiert das im Kontext der Lehrkooperation „Visuelle Wissenschaftskommunikation in der Medizin“ entstandene Konzept eine Reihe konkreter Zielsetzungen und darauf zugeschnittener didaktischer Ansätze und Strategien, die wir im Folgenden mit besonderem Bezug auf das Pilotseminar im Sommersemester 2021 zusammenfassen.

3.1 Interdisziplinarität als didaktische Methode

Ein Hauptziel unseres Lehrformates besteht im Brückenschlag zwischen medizinischer Forschung, Rhetorik und Grafikdesign: Die Teilnehmenden sollen im fächerübergreifenden Austausch gemeinsam Visualisierungen zu einem konkreten medizinischen Thema erarbeiten, das mit Blick auf aktuelle Relevanz semesterweise wechselt. Der Kurs ist hierbei als Kleingruppen-Seminar mit jeweils bis zu zwölf Teilnehmenden konzipiert, wobei die zur Verfügung stehenden Plätze fächerübergreifend besetzt werden. Für das Pilotseminar kamen vier Rhetorikstudierende, vier Studierende der Medizin und zwei Studierende angrenzender Wissenschaftsbereiche (Biologie und PhD Experimentelle Medizin) zusammen, die von der fachlich gemischten Seminarleitung kooperativ betreut wurden. Zu Beginn des Seminars teilten sich die Studierenden in vier interdisziplinäre Teams auf, in denen jeweils gemeinsam erarbeitete Werkstücke entstanden. Im weiteren Verlauf der Praxisseminar-Reihe wurde diese disziplinäre Durchmischung ausgeweitet und das Seminar themenspezifisch für Studierende weiterer Fachbereiche geöffnet (siehe Abb. 1).

Durch die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams sowie den teamübergreifenden Austausch im Seminar war es für die Studierenden von Beginn an notwendig, in einer Art, die für alle Gruppenmitglieder anschlussfähig war, zu kommunizieren und ihre eigenen Perspektiven zu hinterfragen. Dabei stellte sich heraus, dass diese Form des Austausches auch für die Erstellung der Werkstücke ganz wesentliche Impulse liefern konnte. So waren beispielsweise Studierende aus der Medizin bzw. aus MINT-Fächern häufig in der Lage, sich die fachlichen Grundlagen und Bezüge rascher anzueignen. Mit der Frage, wie man diese fachlichen Aspekte effektiv vermitteln kann, hatten sie sich aber in der Regel zuvor kaum beschäftigt. Diese Kompetenzen brachten

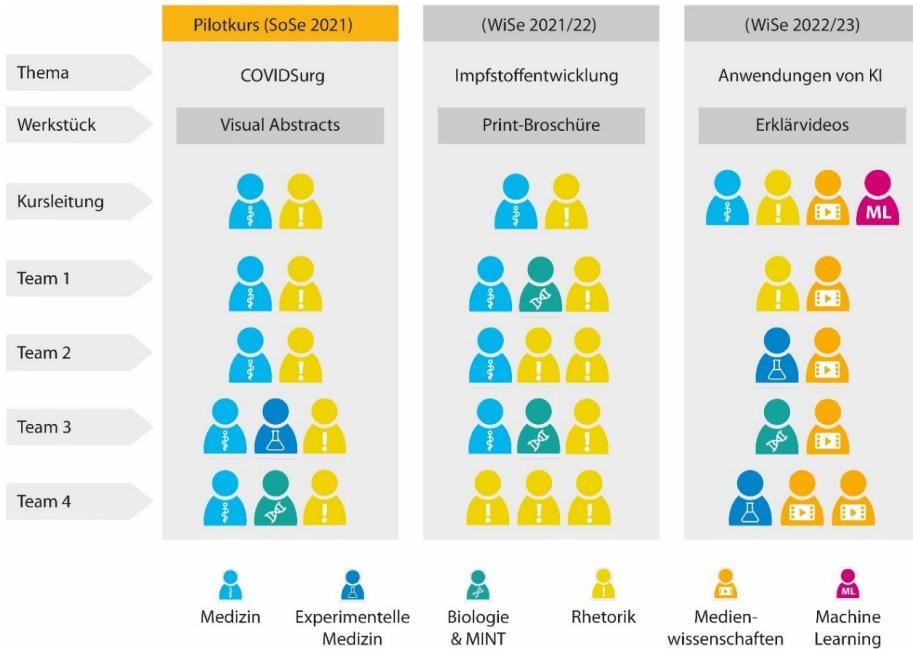


Abbildung 1: Interdisziplinäre Zusammensetzung der bisher im Rahmen des Lehrformats realisierten Seminare

dafür Studierende der Rhetorik bzw. Medienwissenschaften vermehrt ein, teilweise verbunden mit relevantem Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der kommunikativen Umsetzung und der Anwendung geeigneter Software. Im Rahmen der Zusammenarbeit im Seminar fand so ein Austausch über die fachwissenschaftlichen Grundlagen und deren Verständnis sowie die adressat:innenorientierte Aufbereitung und Visualisierung der recherchierten Inhalte statt. Für das Gelingen dieses Austausches war neben strukturellen Elementen wie frühzeitigen und niederschweligen Gruppenarbeitsphasen, der Etablierung klarer Kommunikationskanäle für den Austausch jenseits der Kontaktzeiten im Seminar oder der Einführung konkreter Feedbackregeln nicht zuletzt auch die aktive Förderung einer positiven Arbeitsatmosphäre im Seminar zentral. Dabei erwiesen sich insbesondere aktivierende Kennenlernübungen und bewusst eingeplante Austauschzeiten im Rahmen der Einführungssitzung als wesentlich.

3.2 Projektbasierter Ansatz, Agilität und gesellschaftliche Relevanz

Um der interdisziplinären Zusammenarbeit in den verschiedenen Teams eine für die erfolgreiche Umsetzung essenzielle partizipative Basisstruktur und klare Zielsetzung (vgl. Nancarrow et al., 2013) zu geben, ist das Lehrformat über die genannten Grundaspekte hinaus entlang eines projektbasierten Ansatzes konzipiert. Den inhaltlichen Kern bildet dabei jeweils ein aktueller Themenbezug mit hoher gesellschaftlicher Relevanz. Ausgangspunkt des Pilotseminars, das zu Beginn der Corona-Pandemie stattfand, waren hierbei neueste Forschungseinsichten zur Versorgung chirurgischer Pa-

Wie lange sind Operationen nach Coronavirus-Infektionen mit einem erhöhten Sterblichkeitsrisiko verbunden?

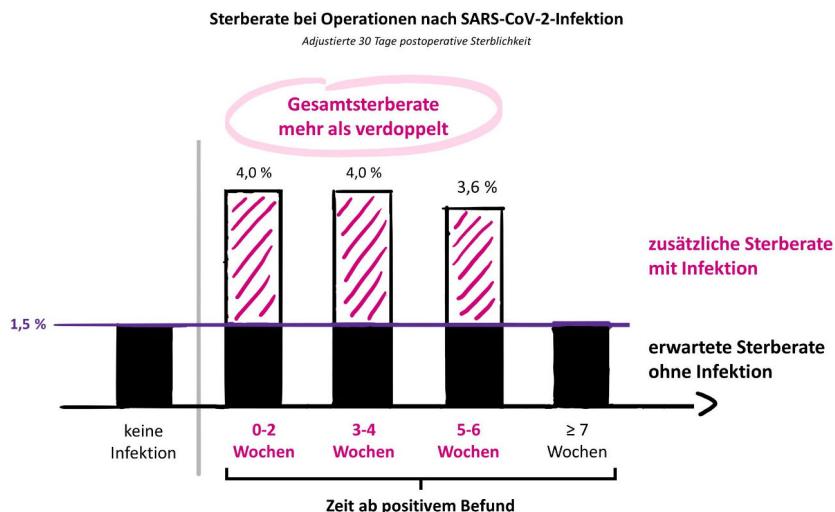


Abbildung 2: Grafik zu erhöhten Sterberaten nach Operationen bei Patient:innen nach SARS-CoV-2 Infektionen. Erstellt von Franziska Orth. (Datenquelle: COVIDSurg Collaborative. Anaesthesia, (2021); 76:748–758; <https://associationofanaesthetists-publications.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/anae.15458.>)

tient:innen unter den Bedingungen der Pandemie. Eben dazu hatte das unmittelbar nach Ausbruch der Pandemie gegründete und global agierende Forschungsnetzwerk COVIDSurg innerhalb kürzester Zeit großangelegte Studien durchgeführt (COVIDSurg Collaborative & GlobalSurg Collaborative, 2022). Durch diese Studien konnte unter anderem nachgewiesen werden, dass die Sterblichkeit zu Beginn der Pandemie im Zusammenhang mit geplanten Operationen nach einer Corona-Infektion für die Dauer von sechs Wochen nach dem Eingriff wesentlich erhöht blieb (COVIDSurg Collaborative & GlobalSurg Collaborative, 2021). Ungeimpfte Patient:innen mit positivem Coronavirus-Testbefund hatten deshalb während dieses Zeitfensters ein erhöhtes Risiko, in Folge einer Operation zu versterben. Daraus ergaben sich wichtige Einsichten und Aufklärungsbedarfe für planbare Operationen, die terminlich verschoben werden können. Abbildung 2 zeigt eine Grafik, die während des Seminars entstand und konkrete Studiendaten hinter diesen Ergebnissen veranschaulicht. Kernziel dieser Grafik war eine vereinfachte visuelle Repräsentation der im Rahmen der zugrundeliegenden Studie tabellarisch für ein Fachpublikum dargestellten Daten (COVIDSurg Collaborative & GlobalSurg Collaborative, 2021). In ergänzenden Visualisierungen wurden die sich hieraus ergebenden Kernbotschaften für breitere Adressat:innenkreise weiter herausgearbeitet.

Eine derartige Einbindung aktuellster Forschungsbezüge hat erhebliche methodische Implikationen und erfordert einen hohen Grad an didaktischer Agilität und Offenheit in der Planung, was besondere Anforderungen an die Seminarleitung, aber auch an die Studierenden stellt (vgl. auch Arn, 2020, S. 18). Im Seminar wählten wir vor

diesem Hintergrund eine Rahmenstruktur aus begleitenden Impulsworkshops, Peer-Feedback-Elementen und formativen Mentoring-Formaten, die zum Ziel hatten, die Studierendenteams bei der flexiblen Arbeit an ihren Visualisierungsprojekten strukturgebend zu unterstützen. Gleichzeitig gaben wir viel Raum für individuell ausformbare Projektarbeit, um möglichst große Freiheitsgrade in der Umsetzung zu ermöglichen.

In einem anschließenden Entwicklungsworkshop kamen – neben vielfältigen Feedback- und Austauschelementen – fachliche Vertiefungsimpulse von externen Expert:innen aus dem COVIDSurg Netzwerk hinzu, die die bestehenden Ansätze anreichen und Orientierung für die Erstellung konkreter Visualisierungsentwürfe boten. Ein zweiteiliger Redaktionsworkshop unterstützte hiernach die Erstellung begleitender Textelemente und führte die Werkstücke in einem gemeinsamen Rahmen zusammen. In einer Abschlussitzung wurden die Ergebnisse präsentiert und der dahinterstehende Entstehungsprozess reflektiert. Soweit von den Studierenden gewünscht, fand eine Veröffentlichung der finalen Werkstücke im Rahmen von Social-Media-Posts der Projektbeteiligten sowie auf der Homepage der Universität Tübingen statt.

Alle Seminarsitzungen wurden wegen der zu diesem Zeitpunkt bestehenden Pandemie als Online-Veranstaltungen konzipiert. In den zwischen den Workshops liegenden Bearbeitungsphasen bildeten jeweils zwei Studierendenteams ein Peer-Feedback-Tandem, das basierend auf vorab eingeführten Feedbackgrundsätzen zum engmaschigen Austausch über Ideen, Konzepte und Entwürfe angeregt wurde.

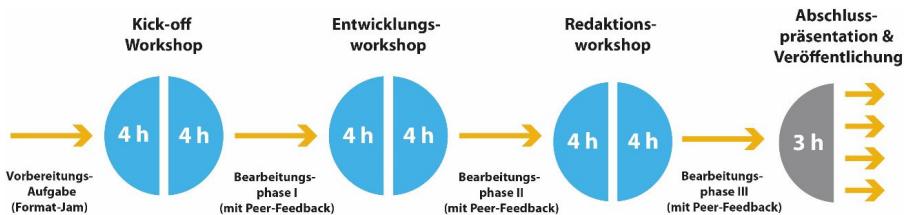


Abbildung 3: Grundstruktur des Pilotseminars

Ein Kernziel dieses projektbasierten Ansatzes ist es, Selbstwirksamkeitserfahrungen bei den Studierenden zu unterstützen und dadurch zur eigenständigen, kreativen Projektarbeit zu motivieren. Neue Forschungserkenntnisse und deren Relevanz sollen durch die exemplarische Ausarbeitung besser sichtbar und für die Gesellschaft möglichst greifbar und anschlussfähig werden. Zugleich haben wir in wiederkehrenden Zwischenresümee- und Feedbackrunden dazu angeregt, den Produktionsprozess der Werkstücke als aktiven Teil der Lernerfahrung mitzureflektieren, und die Studierenden dazu motiviert, den gegebenen Freiraum für die Entfaltung ihrer eigenen Interessen und Fähigkeiten zu nutzen. Dies folgt einer Kernempfehlung, die bereits John A. C. Hattie auf der Grundlage umfassender Metaanalysen zusammenfasste:

It is [...] what learners do that matters. So often learners become passive recipients of teachers' lessons, but as the meta-analyses [...] demonstrate, the aim is to make students

active in the learning process – through actions by teachers and others – until the students reach the stage where they become their own teachers [...]. (Hattie, 2009, S. 37)

Auch vor diesen Hintergründen kommunizierten wir den gesamten Kurs von Beginn an aktiv als Pilotseminar und machten transparent, dass gerade auch die Erprobung und Mitwirkung an agilen Gestaltungsprozessen ein wesentlicher Teil der Seminarerfahrung sein würde.

3.3 Kompetenzorientierung

Hinter den geschilderten Ansätzen steht der Anspruch, nicht nur praktische Fähigkeiten, sondern vor allem auch konzeptuell reflektierende Kompetenzen im Bereich der visuellen Wissenschaftskommunikation zu stärken. Dafür sollen die Studierenden motiviert und befähigt werden, Gestaltungsaufgaben weniger entlang eng definierter Vorgaben und Checklisten gleichsam mechanisch abzuarbeiten, sondern ein eigenes Gespür für fallspezifisch angemessene und situationsadäquat zugeschnittene Strategien zu entwickeln. So werden agile und kontextadaptive Verbindungen aus fachlich fundierten Einsichten und kommunikativ gelungenem Design möglich.

Anschließend an Noam Chomskys (linguistische) Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz (Chomsky, 1965, S. 4) hat James C. McCroskey schon in den 1980er Jahren darauf hingewiesen, dass eine klare Unterscheidung zwischen kommunikativer Kompetenz und kommunikativen Fähigkeiten notwendig ist (McCroskey, 1982). In der neueren Literatur wird dieser Einsicht vermehrt Rechnung getragen, indem das Auffinden von Lösungsstrategien und deren Ausführung im Kompetenzbegriff bewusst zusammen gedacht werden:

Kompetenzen [sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2016, S. 27–28)

In diesem Sinne geht das hier vertretene Verständnis von kommunikativer Kompetenz über die Vermittlung kommunikativer Grundfertigkeiten hinaus. Es beinhaltet auch die Entwicklung einer produktiven Reflexionsfähigkeit, um fundierte Selektionsentscheidungen zur fallspezifischen Anwendung kommunikativer Lösungsansätze zu treffen. Daher hielten wir die konkreten Vorgaben für die im Pilotseminar anzufertigenden Grafiken vergleichsweise offen. Es war unser Ziel, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, erst eigenständig Schwerpunkte zu setzen und die gegebene Situation zu analysieren (Gottschling & Kramer, 2012) und dann passende Konzepte und Strategien für die erfolgreiche Erstellung ihrer wissenschaftskommunikativen Werkstücke zu entwickeln.

Ein derartiges kompetenzbasiertes Lehrformat, bei dem Studierende sich und ihre eigenen Fähigkeiten ausprobieren und dadurch zentrale Kompetenzen der praktischen Wissenschaftskommunikation agil erlernen sollen, ist widerstandsbehafteter als enger angeleitete Ansätze, führt aber potenziell zu nachhaltigeren Ergebnissen in der Vorbe-

reitung der Studierenden auf praktische Kommunikationsherausforderungen über das Seminar hinaus. So wurden in unserem Pilotseminar zwar selbstverständlich auch grundlegende Inhalte und Fähigkeiten wie Basisaspekte der Wissenschaftskommunikation, Prinzipien effektiver Visualisierung, interdisziplinäre Zusammenarbeit, formative Feedbackkultur oder der Umgang mit geeigneten Gestaltungstools adressiert, ganz wesentlich aber war es, die Studierenden kontinuierlich dazu anzuleiten, ihre eigenen Fähigkeiten und Kreativitätspotenziale zu nutzen, um dadurch zum Ziel zu kommen.

3.4 Visuelle Gestaltung als didaktischer Zugang

Um der bereits zuvor umrissenen, wachsenden Bedeutung visueller Kommunikation Rechnung zu tragen, haben wir unser Lehrkonzept besonders auf Formen visueller Wissenschaftskommunikation ausgerichtet. Visualisierungen wie Infografiken, Diagramme oder auch animierte Erklärvideos spielen in der modernen Wissenschaft und deren Vermittlung eine zunehmend wichtige Rolle. Durch ihre große Anschaulichkeit und Zugänglichkeit sind gelungene Visualisierungen besonders dazu geeignet, Forschungserkenntnisse zielgruppenorientiert zu vermitteln, Interesse an wissenschaftlichen Themen zu wecken und die allgemeine Teilhabe der Gesellschaft am wissenschaftlichen Diskurs und Fortschritt zu stärken (Susanka & Kramer, 2021). Zudem erwies sich die Konzentration auf Visualisierungen im Seminar auch aus didaktischer Sicht als zielführend. In begleitenden Evaluationen stellten die teilnehmenden Studierenden wiederholt heraus, dass gerade die Arbeit mit Visualisierungen nicht nur zur Verständlichkeit der Darstellung beitragen kann, sondern auch bei der Produktion der Werkstücke hilfreich war. Stellvertretend für mehrere ähnliche Rückmeldungen sei an dieser Stelle der folgende Kommentar genannt:

Bilder können ein komplexes Thema doch verständlicher machen: Bei Bildern versucht man es wirklich übersichtlich zu gestalten und es ist mir einfacher gefallen, für das Verständnis weniger zentrale Aspekte wegzulassen als in einem schriftlichen Text. (anonyme Rückmeldung im Rahmen der Evaluation des Kurses zum Themenschwerpunkt „Impfstoffentwicklung“ im Wintersemester 2021/22)

Wenngleich es sich hierbei lediglich um erste Eindrücke handelt, die wir in weiteren Seminaren systematischer untersuchen möchten, belegen unsere bisherigen Erfahrungen vielversprechende Anzeichen für die – unter anderem schon von Rudolf Arnheim postulierte – generative Kraft visuellen Denkens (Arnheim, 1969). Gelungenes visuelles Design hat in diesem Sinne nicht nur eine kommunikative Vermittlungsfunktion, sondern kann auch aktiv erkenntnisstiftende Wirkung entfalten. Visuelle Wissenschaftskommunikation kann dabei helfen, Informationen zu strukturieren, zu perspektivieren, zu erschließen und darüber hinaus nützliche Bezüge und Vergleiche evident zu machen. Gleichzeitig muss die visuelle Gestaltung inhaltlich angemessen und vertrauenswürdig sein. Dies findet nicht zuletzt in einem transparenten und verlässlichen Forschungsbezug Ausdruck, der Zusammenhänge nicht verwässert oder unzulässig vereinfacht. Dazu sind gestalterische und kommunikative Kompetenzen notwendig, deren Entwicklung für einen erfolgreichen Wissensaustausch zentral ist.

Vor diesem Hintergrund ist es auch für angehende Ärzt:innen zunehmend wichtig, bereits im Rahmen ihrer Ausbildung entsprechende Kompetenzbildungsangebote zu erhalten, um einen möglichst fruchtbaren und gewinnbringenden Dialog zwischen Wissenschaft und Gesellschaft unterstützen zu können.

3.5 Einbindung von Fachexpert:innen und Netzwerkbildung

Ein weiterer grundlegender Aspekt bei der Konzeption des Pilotseminars bestand in der Einbindung von Ansprechpartner:innen mit passendem fachlichen Forschungshintergrund zur Unterstützung der Themenfindung und Projektumsetzung durch die Studierenden. Für jedes der studentischen Teams stand mindestens ein:e solche:r Fachexpert:in zur Verfügung, wodurch wissenschaftliche Bezüge weiter erläutert und der Gestaltungsprozess durch konkretes inhaltliches Feedback begleitet werden konnten. Dabei waren die Fachexpert:innen in der Regel bereit, eine Einführung in ihre Forschung oder ihr Fachgebiet zu geben und beispielsweise durch eine kurze (Online-)Präsentation im Seminar den aktuellen Stand der Forschung darzustellen. Weiterhin standen sie den Studierenden für Interviews zur Verfügung oder begleiteten die Entstehung der Werkstücke mit ihrer Expertise, indem sie bei etwaigen Fragen Hilfestellung gaben. Im Rahmen des Pilotseminars beteiligten sich etwa internationale Expert:innen des COVIDSurg Netzwerks aus Spanien, den USA, Ruanda und Algerien. So ergab sich – über den interdisziplinären Austausch zwischen den Studierenden hinaus – eine weitere Dialogebene, die den Gestaltungsprozess bereicherte und auch persönliche Bezüge zu den Forschungsthemen sowie Vernetzungsmöglichkeiten eröffnete.

Weiterhin dienten die jeweiligen Forschungsthemen der Expert:innen als thematische Kristallisierungskeime, an denen sich die inhaltliche Ausgestaltung der entstehenden Werkstücke zielführend orientieren konnte. In der konkreten Fokussierung und Auswahl von spezifischen Fragestellungen für ihre Visualisierungen blieben die Studierenden dabei allerdings gänzlich frei.

4 Erfahrungen und Weiterentwicklung

Um den stetigen Verbesserungsprozess des Formats zu unterstützen, wurden sowohl das Pilotseminar als auch die beiden bisher durchgeführten Nachfolgeseminare von qualitativen Evaluationen flankiert. Zudem haben die teilnehmenden Studierenden zu Beginn und zum Abschluss des Pilotseminars Fragebögen zur kompetenzbezogenen Selbsteinschätzung ausgefüllt. Die hierbei erhobenen Ergebnisse lassen sich aufgrund der geringen Stichprobengröße in ihrer Aussage zwar nicht verallgemeinern, zeigen aber für die Kursentwicklung indikative Tendenzen zu verschiedenen Kernaspekten, die wir nachfolgend überblicksartig zusammenfassen.

4.1 Erkenntnisse aus dem Pilotseminar

In den Rückmeldungen zum Pilotseminar wurden der interdisziplinäre Austausch und die thematische Relevanz von mehreren Teilnehmenden als besonderer Mehr-

wert hervorgehoben. Im weiteren Verlauf der Seminarserie bestätigte sich dieser Trend – und es verfestigte sich zudem die Erkenntnis, dass die disziplinär gemischten Teams in der Ausarbeitung der Werkstücke effektiv funktionierten. Ein disziplinär homogenes Team, das im Rahmen des zweiten Seminars aufgrund individueller thematischer Interessen zusammengefunden hatte, tat sich mit den Seminaranforderungen im Vergleich schwerer.

Zudem zeigte sich, dass die Studierenden den Pilotprojekt-Charakter des Seminars positiv aufnahmen und die Initiative und Augestaltung des Formats lobten. Dabei wurden insbesondere die Interaktivität und der Abwechslungsreichtum positiv gewürdigt. Zudem wurde der Austausch mit den internationalen Expert:innen des COVIDSurg Netzwerkes im Rahmen des Pilotseminars als besonderer Höhepunkt hervorgehoben.

Verbesserungspotenziale und Herausforderungen wurden im vergleichsweise großen Zeitaufwand sowie in der Art der Expert:innenzuordnung erkannt. Letztere erfolgte ab dem zweiten Seminar daher erst nach den Einführungspräsentationen der Expert:innen, sodass neben den thematischen Schwerpunktaspekten auch persönliche Eindrücke zu den Expert:innen in die Teambildung einfließen konnten. Eine weitere besondere Herausforderung ergab sich während des Redaktionsworkshops, bei dem Rahmentexte zur Einbettung der Grafiken erarbeitet und besprochen werden sollten. Es zeigte sich, dass der notwendige Aufwand, um die Textarbeit iterativ voranzutreiben, die zeitlichen Grenzen des Workshops sprengte und in individuellen Ergänzungstreffen mit den Studierenden aufgefangen werden musste. Gleichzeitig wurde die anfängliche Sitzungsdauer mit vierstündigen Online-Workshops trotz einiger Pausen von der Mehrzahl der Studierenden als lang und anstrengend empfunden. Hieraus ergaben sich für die nachfolgenden Seminare Anpassungen im Hinblick auf den zeitlichen Zuschnitt und die Etappenziele für die Werkstücke.

Die von uns bewusst in der Seminarkonzeption verankerten Freiheitsgrade in der Gestaltung der Werkstücke wurden durch die Studierenden unterschiedlich bewertet: Während einige die damit verbundenen Möglichkeiten als große Bereicherung empfanden, wünschten sich andere klarere Vorgaben. So hatten wir etwa die konkreten Adressat:innenkreise der Visualisierungen im Pilotseminar bewusst offen gehalten und den Prozess der (jeweils teamspezifischen) Auswahl, Reflektion und strategischen Adressierung konkreter Zielgruppen zu einem aktiven Teil der Kursleistung gemacht. Während dies einerseits den Studierenden die Möglichkeit gab, die Ausrichtung ihrer Grafiken selbst frei zu bestimmen, führte es andererseits zu einer höheren Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe.

Eine interessante Erkenntnis in der Auswertung der Fragebögen zur kompetenzbezogenen Selbstwahrnehmung der Studierenden war, dass die Teilnehmenden das Seminar während der Abschlussevaluation durchweg als stark kompetenzfördernd bewerteten, sich in ihrer Selbsteinschätzung bezüglich einzelner Kompetenzaspekte (insbesondere „Perspective Taking“ und „Formulierung von Kernbotschaften“) nach Abschluss des Kurses allerdings im Mittel selbst schlechter bewerteten als zu Beginn des Kurses. Kombiniert mit der zeitgleich von den Teilnehmenden selbst wahrgenommenen relativen Kompetenzsteigerung durch den Kurs legt diese kritischere Selbstein-

schätzung die Vermutung nahe, dass die Arbeit im Kurs auch die kognitiven Ankerpunkte zur Bewertung der betreffenden Kompetenzen verschoben bzw. zuvor noch unbewusste Kompetenzdefizite aufgedeckt hat. Im Rahmen der Kursevaluation unterstrichen einige Rückmeldungen zur offenen Frage nach persönlichen Einsichten durch den Kurs eine höhere Sensibilisierung für die Herausforderungen gelungener Wissenschaftskommunikation:

Gute Kommunikation ist nicht immer so einfach, wie man denkt. Es gehört viel dazu, komplexe Inhalte verständlich darzustellen. Bei der Darstellung muss man auf sehr viele Dinge achten und auch Kleinigkeiten können entscheidend sein. (anonyme Rückmeldungen im Rahmen der Evaluation des Pilotkurses im Sommersemester 2021)

Die geschilderten Beobachtungen decken sich mit Modellen zur mehrstufigen Kompetenzentwicklung, in deren Rahmen der Erwerb eines Bewusstseins über die Grenzen der eigenen Kompetenz (*conscious incompetence*) als wichtiger Ausgangspunkt weiterführender Kompetenzentwicklung gesehen werden kann (Getha-Taylor et al., 2010) bzw. (anfänglich) begrenzte Kompetenzen in einem bestimmten Bereich zu kognitiven Verzerrungen in deren subjektiver Einschätzung führen können (Kruger & Dunning, 1999). Vor diesen Hintergründen stellt die mit der Kompetenzentwicklung einhergehende Förderung einer kompetenteren und besser reflektierten Selbsteinschätzung zugleich auch die Grundlage für eine deutlichere Erkenntnis von eigenen Verbesserungs- und Entwicklungspotenzialen dar.

4.2 Nachfolgeseminare

Während der Fortführung und nachfolgenden Weiterentwicklung der Seminarreihe sollten zum einen die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Pilotseminar in eine Anpassung der Konzeption einfließen, zum anderen auch jeweils neue thematische Bezüge und mediale Zielformate ausprobiert werden, um den dynamischen und bewusst experimentell gestalteten Charakter des Formats im Sinne agiler Anpassungen an aktuelle Themen und passende Zielformate (vgl. auch Arn, 2020) beizubehalten. Zwischenzeitlich wurden zwei Nachfolgeseminare durchgeführt: Im Wintersemester 2021/22 widmeten wir uns dem Thema Impfstoffentwicklung mit lokalen Bezügen zu Tübingen, wobei als Endprodukt eine zusammenhängende Informationsbroschüre entstand (Auszug siehe Abb. 3). An die Stelle der adressat:innenspezifisch heterogenen Ausrichtung der Grafiken des Pilotseminars trat hierbei die konkrete Orientierung auf eine erste Verteilung der Broschüre im lokalen Rahmen der Tübinger Stadtgesellschaft.

Im Wintersemester 2022/23 befassten wir uns mit Anwendungsbeispielen von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Medizin, die in animierten Erklärvideos visualisiert und veranschaulicht wurden. Dieser Kurs stellte auch insofern eine konzeptuelle Erweiterung dar, als dass wir ihn für Studierende der Medienwissenschaften öffneten und sowohl eine Animationsspezialistin als auch eine Machine-Learning-Forscherin das Kursleitungsteam mit ihrer Expertise ergänzten.

In iterativer Weiterentwicklung des Grundkonzepts wurde zudem die maximale Sitzungslänge auf drei Stunden verkürzt, was sich als gangbarer Kompromiss erwies:

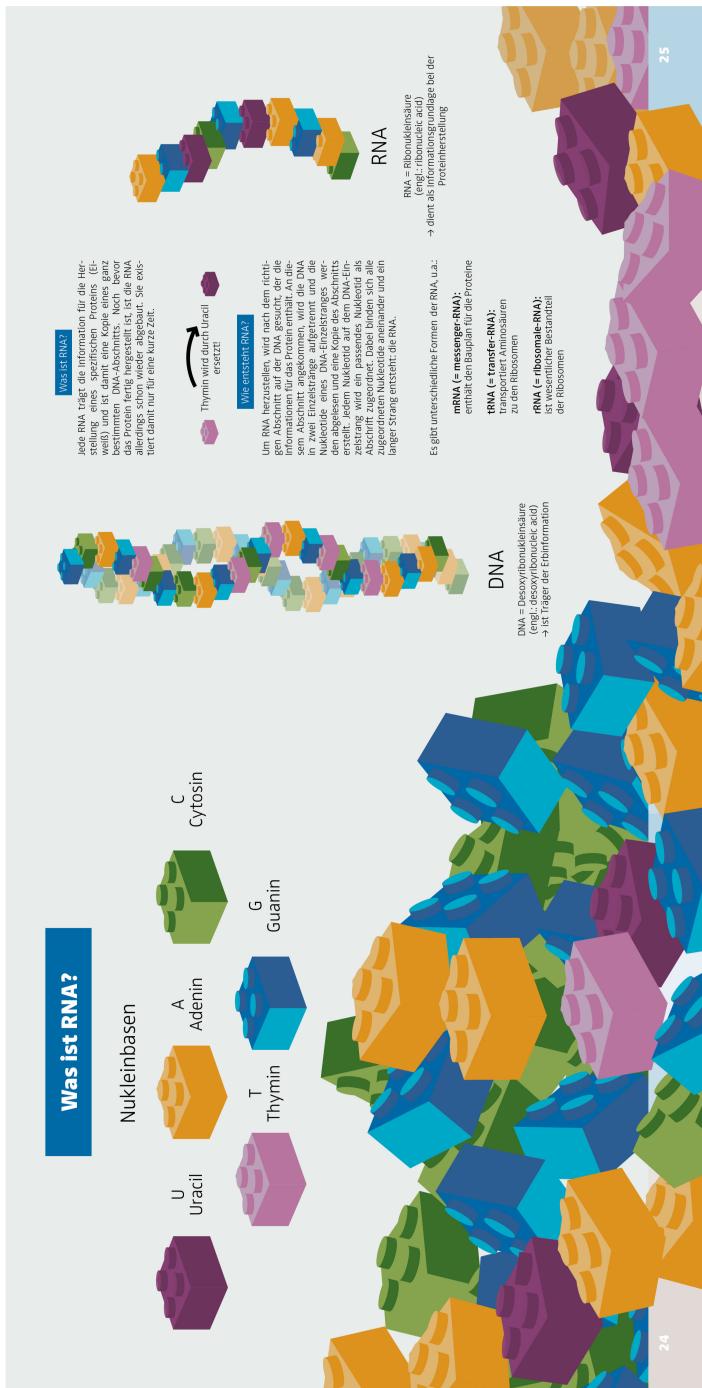


Abbildung 4: Auszug aus der Broschüre „Impfstoffentwicklung in Tübingen“ (2023). Seiten gestaltet von Lisa Maria Arnold, Alina Diecke und Lukas Michael Kugler

Einerseits blieb ein kondensierter Workshopcharakter erhalten, der ein intensives und flexibles Arbeiten in konkreten Übungen sowie ein effektives Zusammenführen von praktischen und theoretischen Inhalten erlaubte. Andererseits konnte so die Sitzungszahl erhöht werden, ohne den Gesamtumfang der Kontaktzeiten für die Studierenden auszuweiten. Dies erlaubte eine engmaschigere Begleitung der einzelnen Studierendenteams und zusätzliche Flexibilität, um den Teilnehmenden die gewünschte intensive Anleitung während der Erstellung ihrer Werkstücke zu geben. Gleichzeitig erhöhte sich jedoch auch der Aufwand bei den Lehrenden durch zusätzliche Treffen mit den jeweiligen Teams. Insgesamt hielten wir am Konzept möglichst vieler Freiheitsgrade in der Gestaltung fest, nahmen dafür allerdings jeweils stärkere Eingrenzungen mit Blick auf den thematischen Zuschnitt und den angestrebten Kommunikationskontext vor. Zusätzlich wurden „Team-Check-ins“ eingeführt, die die bestehenden Feedbackrunden während der gemeinsamen Workshops ergänzten. Hierbei wurden freie Sitzungstermine, die sich zwischen den nicht im wöchentlichen Rhythmus stattfindenden Workshops ergaben, in jeweils vier 40-minütige Zeitfenster aufgeteilt, in denen je nach Bedarf ein zusätzlicher Austausch zwischen der Kursleitung und den einzelnen Teams stattfinden konnte. Mit Verringerung der pandemiebedingten Restriktionen konnte zudem zu einem Hybrid-Format aus Präsenz- und Onlinesitzungen gewechselt werden, was sich insbesondere mit Blick auf den persönlichen Austausch und die Teambildung zu Kursbeginn sowie zur Abschlusspräsentation der Ergebnisse als Beleicherung erwies.



Abbildung 5: Präsentation der animierten Erklärvideos aus dem dritten Seminar (Wintersemester 2022/23) im Rahmen der Ausstellung „Cyber and the City“ im Stadtmuseum Tübingen

In der weiteren Gestaltung des Formats wurden die erstellten Werkstücke verstärkt in den gesellschaftlichen Diskurs eingewoben und als Ausgangspunkt für weitere gesellschaftliche Austauschprozesse genutzt. Dies geschah etwa im Rahmen des dritten Seminars bereits durch die Einbindung der dort entstandenen Videos in eine Ausstellung im Tübinger Stadtmuseum sowie durch eine öffentliche Präsentation der Videos im Rahmen eines abendlichen Events in einem Tübinger Kino.

5 Resümee

Insgesamt hat sich das Zusammenwirken der vorangehend beschriebenen Ansätze und Konzeptionsaspekte – methodische Interdisziplinarität, agile projektbasierte Grundstrukturen, aktuelle thematische Bezüge, Kompetenzorientierung, visuelle Gestaltungsfokussierung und aktive Einbindung von Fachexpert:innen – im Kontext des hier vorgestellten Lehrformats bewährt. Neben dem besonderen Wert der fächerübergreifenden Strukturen zeigte sich, dass die begleitende Einbindung von Fachexpert:innen nicht nur direkte Bezüge zu aktuellen Forschungsthemen herstellen konnte, sondern auch eine weitere wertvolle Kooperationskomponente ermöglichte.

Durch eine klare Vermittlung der mit den Werkstücken verbundenen gesellschaftlichen Relevanz sowie das Schaffen konkreter Möglichkeiten zur Veröffentlichung konnte eine zusätzliche Motivation bei den Teilnehmenden erreicht werden. Dabei hat sich eine engmaschige Begleitung des Projektfortschritts in den jeweiligen interdisziplinären Teams, die in einer Kombination aus Peer-Feedback und Rückmeldungen durch die Seminarleitung erfolgte, als essenziell erwiesen, um die einzelnen Werkstücke zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

Insgesamt liefert der hier verfolgte Ansatz große Potenziale, um Interdisziplinarität nicht nur als Prinzip moderner Forschung zu fördern, sondern auch als didaktische Methode in der wissenschaftskommunikativen Kompetenzentwicklung zu etablieren. Gleichzeitig stellt sich allerdings die Frage nach der Skalierbarkeit des Formats: Die agile Kurskonzeption und die semesterweise wechselnden thematischen Bezüge und Visualisierungsformen führen dazu, dass jedes Praxisseminar der Reihe einzigartig und nicht identisch wiederholbar ist. Dies eröffnet stetig neue Innovationspotenziale, stellt zugleich aber auch besondere Herausforderung an die Lehrenden und Studierenden. Auf Seiten der Lehrenden ist neben der strukturellen Offenheit für interdisziplinäre Lehrkooperationen nicht zuletzt ein erhöhter Betreuungsaufwand notwendig. Im Rahmen einer Übertragung in den curricularen Lehrbetrieb könnte der erforderliche Zusatzaufwand allerdings durch die Standardisierung von einführenden Kurselementen (etwa zu Grundlagen der visuellen Wissenschaftskommunikation) sowie die Erarbeitung wiederverwendbarer, digital gestützter Materialien für das vorbereitende Selbststudium optimiert werden.

Auf Studierendenseite eignet sich das Seminar insbesondere für solche Teilnehmenden, die eine besondere Motivation zur eigenständigen Projektarbeit und Interesse an weiterführenden Aspekten der Wissenschaftskommunikation mitbringen. Vor die-

sem Hintergrund erscheint eine Einbindung des Seminars zur individuellen Schwerpunktbildung der Studierenden in Form von Wahlpflichtmodulen besonders vielversprechend. Die bereits genannten Grundlagenmaterialien könnten jedoch auch breiter verankert werden, um Basiswissen zur Wissenschaftskommunikation sowie Anschlusspunkte für größere Studierendenkreise zugänglich zu machen und so Interesse an einer weiterführenden Vertiefung zu wecken. In der Übertragung des Konzeptes auf die Kontexte anderer Hochschulen spielen schließlich auch die jeweiligen hochschulspezifisch vorhandenen Kooperationsmöglichkeiten und verfügbaren disziplinären Kombinationsmöglichkeiten eine maßgebliche Rolle.

Mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung der hier beschriebenen Lehrkooperation hoffen wir, die Möglichkeiten zur Etablierung und Verankerung projektbasierter, interdisziplinärer Lehr- und Fortbildungskonzepte im Bereich der Wissenschaftskommunikation in den kommenden Jahren weiter auszuloten. Hinsichtlich der geschilderten konzeptionellen Grundaspekte ergeben sich dabei bereits jetzt vielfältige Potenziale für einen möglichen Transfer in weitere hochschuldidaktische Kontexte, Konstellationen und Formate, deren verstärkte Erprobung und Erforschung wir anregen möchten. Letztlich zeigt unser Beispiel dabei insbesondere auch, dass bereits aus vergleichsweise kleinen Kooperationen mit nur wenigen Beteiligten fruchtbare Formate entstehen können, die potenziell disruptive Impulse für weitere Entwicklungen in der Hochschullehre in sich tragen.

Literatur

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520353213>.
- Bundesministerium für Gesundheit (2002). *Approbationsordnung für Ärzte*. Abgerufen am 16. Juni 2023 von https://www.gesetze-im-internet.de/_appro_2002/BJNR240500002.html
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. <https://doi.org/10.2307/2218520>
- COVIDSurg Collaborative & GlobalSurg Collaborative (2021). Timing of surgery following SARS-CoV-2 infection: an international prospective cohort study. *Anaesthesia*, 76(6), 748–758. <https://doi.org/10.1111/anae.15458>
- Fähnrich, B., Wilkinson, C., Weitkamp, E., Heintz, L., Ridgway, A. & Milani, E. (2021). RE-THINKING Science Communication Education and Training: Towards a Competence Model for Science Communication. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.795198>
- Getha-Taylor, H., Hummert, R., Nalbandian, J. & Silvia, C. (2013). Competency model design and assessment: findings and future directions. *Journal of Public Affairs Education*, 19(1), 141–171.

- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartman, S., Scott, P. & Trow, M. A. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Gottschling, M. & Kramer, O. (2012). Rhetorische Situation. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 10 (Sp. 1126–1132). De Gruyter.
- Härtl, A., Schmidt, A., Bayer, Y., Berberat, P., Fehr, A., Hesse, A. Kolbeck C, Fischer M. R., Bauer, D. (2017). Die Entwicklung und Implementierung des Zertifikats Medizindidaktik der Bayerischen Universitäten des Kompetenznetzes Medizinlehre Bayern. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani & N. Schaper (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Dialog* (S. 127–144). W. Bertelsmann Verlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Manning, A. & Amare, N. (2006). Visual-Rhetoric Ethics: Beyond Accuracy and Injury. *Technical Communication*, 53, 195–211.
- McCroskey, J. C. (1982). Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, 31, 1–7.
- Metag, J. (2019). Visuelle Wissenschaftskommunikation. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 291–312). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_35
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *Theorie und Praxis*, 14, 18–23. <https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>
- Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Enderby, P. & Roots, A. (2013). Ten principles of good interdisciplinary team work. *Human Resources for Health*, 11(19). <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-19>
- Nisbet, M. C. & Scheufele, D. A. (2009). What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American Journal of Botany*, 96(10), 1767–1778. <https://doi.org/10.3732/ajb.0900041>
- NKLM. (2021). Nationaler Kompetenzbasierter Lernzielkatalog Medizin 2.0. *Webseite des Nationalen Kompetenzbasierten Lernzielkataloges Medizin*. Abgerufen am 16. Juni 2023 von <http://www.nklm.de>
- Philipp, T. (2021). Interdisziplinarität. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung: Lehre und Forschung, Bd. 1), (S. 163–174). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-016>
- Reincke, C. M., Bredenoord, A. L. & van Mil, M. H. (2020). From deficit to dialogue in science communication: The dialogue communication model requires additional roles from scientists. *EMBO Reports*, 21(9). e51278. <https://doi.org/10.15252/embr.202051278>
- Sachs-Hombach, K. (2006). *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft* (2., leicht verb. Aufl.). Von Halem.

- Schmohl, T. & Philipp, T. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript.
<https://doi.org/10.1515/9783839455654>
- Susanka, T. M. & Kramer, O. (2021). Introduction: Knowledge Design – Visual Rhetoric in
Science Communication. *Design Issues*, 37(4), 4–8. https://doi.org/10.1162/desi_a_00653
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2016). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Beltz.
- Wissenschaftsrat. (2021). *Wissenschaftskommunikation. Positionspapier* (Drs. 9367–21).
Oktober 2021. Abgerufen am 16. Juni 2023 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/9367-21.html>

Autoren

Michael Pelzer leitet den Bereich *Knowledge Design* am Forschungszentrum für Wissenschaftskommunikation der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er entwickelt Austausch- und Gestaltungsräume für visuelle Wissenschaftskommunikation sowie interdisziplinäre Kooperationen zur Stärkung des Dialogs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Seine Forschungsschwerpunkte sind visuelle Rhetorik, Evidenztheorie und wissenschaftskommunikative Kompetenzentwicklung. E-Mail: michael.pelzer@uni-tuebingen.de <https://uni-tuebingen.de/exzellenzstrategie/transfer/sharing-knowledge/knowledge-design/>

Markus W. Löffler ist Arzt und Wissenschaftler und forscht am Universitätsklinikum Tübingen an der Schnittstelle zwischen Chirurgie, Immunologie und Onkologie. Sein besonderes Interesse gilt der translationalen Forschung und der Durchführung klinischer Studien. Dabei war er u. a. an der klinischen Entwicklung von Impfstoffen gegen COVID-19 und maligne Tumore beteiligt. Zudem war er einer der Initiatoren und Leiter des COVIDSurg-Netzwerks in Deutschland. E-Mail: markus.loeffler@med.uni-tuebingen.de <https://www.medizin.uni-tuebingen.de/de/das-klinikum/mitarbeiter/profil/204>

Co-kreatives Lehren und Lernen am Leuphana College

STEFFI HOBUSS, GESCHE KEDING, LAURA PICHT-WIGGERING & JULIUS RATHGENS

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Good-Practice-Erfahrungen des Lehrens und Lernens in den interdisziplinären Studienbereichen des Leuphana College Lüneburg zusammengetragen. Vor dem Hintergrund einiger Überlegungen zum Konzept der Co-Kreation beleuchten wir das Feld der interdisziplinären Lehre. Im Mittelpunkt stehen dabei fünf Schlüsselkompetenzen: Agency, Kreativität, analytisches Denken, Lernen lernen und Zusammenarbeit. Anhand dieser Schlüsselkompetenzen erläutern wir Strukturen und Inhalte der Lehrpläne sowie Prozesse der Co-Kreation zwischen Modulen und in Veranstaltungen zwischen Lehrenden und Studierenden. Anschließend stellen wir zwei Good-Practice-Beispiele vor: Zum einen Flipped-Classroom-Formate als Ansatz für co-kreatives Lehren und Lernen in großen Gruppen und zum anderen das Leuphana Semester Tutorium als studentisch geleiteten Gestaltungs- und Reflexionsraum. Diese Good-Practice-Beispiele dienen als lösungsorientierte Ansätze zur Reflexion der co-kreativen Hochschuldidaktik in der Praxis.

Abstract

In this contribution, good practice examples of teaching and learning in the interdisciplinary study areas of Leuphana College Lüneburg are compiled. Against the background of some reflections on the concept of co-creation, we shed light on the field of interdisciplinary teaching. The focus is on five key competencies: Agency, Creativity, Analytical Thinking, Learning to Learn, and Collaboration. Focusing on these key competencies, we explain curriculum structures and content, as well as processes of co-creation between modules and in courses between faculty and students. We then present two good practice examples: Firstly, flipped classroom formats as an approach to co-creative teaching and learning in large groups, and secondly, the Leuphana Semester Tutorial as a student-led space for creation and reflection. These good practice examples are intended to serve as a solution-oriented approach for reflecting on co-creative university didactics in practice.

Schlagwörter: Fachübergreifende Lehre, Flipped Classroom, Tutorien, Schlüsselkompetenzen, Studieneingangsphase

1 Einleitung

Die Hochschulbildung im 21. Jahrhundert steht vor großen Herausforderungen: Globale Krisen und Trends wie Biodiversitätsverlust, Klimawandel, heterogene politische Krisen, Digitalisierung und demografischer Wandel transformieren die Gesellschaften in unterschiedlichsten Bereichen. Die Ansätze einer zeitgemäßen Hochschullehre müssen deshalb überdacht werden (European Commission, 2019; Wissenschaftsrat, 2022). In diesem Sinne befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Schaffung co-kreativer Lernräume im Kontext einer fachübergreifenden Hochschullehre. Die Verfasser:innen – Modulkoordinator:innen, Mitarbeitende aus der Lehrentwicklung und Schoolleitung¹ – hoffen, damit andere Hochschullehrende bei ihrer Lehrplanung inspirieren zu können. Dafür wird zunächst der Begriff der Co-Kreation näher gefasst, um dann die Umsetzung im Rahmen der fachübergreifenden Lehre an der Leuphana Universität Lüneburg zu beleuchten. Den Abschluss bildet eine Reflexion der Herausforderungen und Konsequenzen einer co-kreativen Lehre in diesem Kontext.

2 „Co-Kreation“ als unscharfer Begriff: Eine Einführung

Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass ein „traditioneller“ hochschuldidaktischer Ansatz, der die Studierenden als passive Empfänger:innen des Wissens versteht, sie kaum dabei unterstützen kann, Innovation, Initiative, kreative Problemlösungen oder effektive Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten zu erlangen (Göhlich & Wulf, 2014; Faulstich, 2015; Mayrberger, 2019, S. 125–130). Eine solche ausschließlich transmissive Lerntheorie konditioniert die Lernenden vielmehr darauf, Wissen auswendig zu lernen.² Dies kann dazu führen, dass anspruchsvolle fachspezifische Fähigkeiten und konzeptionelles Verständnis weniger entwickelt werden. Deswegen wird inzwischen häufig auf konstruktivistische Lerntheorien zurückgegriffen, die davon ausgehen, dass Wissen aktiv und sozial durch „agierende“ Lernende gewonnen wird. Dieses Wissen wird durch eigene Erfahrungen und Perspektiven erneut in die Lernsituation eingebracht (Elkana & Klöpper, 2016). In gewisser Weise bringen die Lernenden immer wieder bereits vorhandenes Wissen in die Lernsituation ein, in der sie es dann auf einer neuen Stufe reflektieren und sich erneut aneignen. Ein solcher Ansatz befähigt die Lernenden dazu, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und führt so zur Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, die für die persönliche und berufliche Entwicklung erforderlich ist (Matthews, 2016). Unter diesen Gesichtspunkten wird eine umfassende Einbindung von Studierenden als aktive Teilnehmende mit einem weiterreichenden Verständnis gefordert. Das Ziel dieses Beitrags ist dementspre-

1 Die Struktur der Leuphana baut auf drei sogenannten Schools auf, die unterschiedliche Phasen der Hochschulbildung abbilden. Im College sind die Bachelorstudiengänge vereint, die Graduate School ist für Master- und Promotionsstudierende zuständig und in der Professional School sind die berufsbegleitenden Studiengänge versammelt.

2 Freilich sind transmissive Ansätze längst nicht mehr flächendeckend leitend und auch als überholt thematisiert; dennoch werden sie nach wie vor angewandt (vgl. Göhlich & Wulf, 2014; Faulstich, 2015; Mayrberger, 2019). Für eine umfassende Diskussion der ganzen Landschaft der kollaborativen und forschenden Ansätze ist hier jedoch leider nicht der Raum.

chend ein Übergang von einem konstruktivistischen zu einem co-kreativen Verständnis der Hochschullehre. Hier ist es die Aufgabe innovativer Lehr- und Lernformate, zwei Aspekte zu berücksichtigen: Es gilt, (1) Lernräume zu schaffen, die eine Wissensaneignung ermöglichen, und (2) im Verständnis, dass Wissen durch Partizipation und Austausch entstehen kann, Studierenden als aktiven Akteur:innen in Lern- und Lehrformaten die Möglichkeit zu geben, den Prozess mitzugestalten. Dabei wäre aber ein transmissives Verständnis nicht vollständig abzuschaffen. Vielmehr soll es darum gehen, den beiden von Sfard (1998) geprägten Metaphern des Lernens, sowohl der sogenannten „Acquisition Metaphor“ (Lernen als Wissensaneignung) als auch der „Participation Metaphor“ (Lernen durch Partizipation), Rechnung zu tragen, die jeweils einzeln als alleiniges Verständnis studentischen Lernens zu kurz greifen würden.

Obwohl ersichtlich ist, dass co-kreatives Lehren und Lernen erstrebenswert ist (Brookman et al., 2020), liegen bisher nur wenig substantielle Begriffsbestimmungen vor. Viele Konzeptionalisierungen versuchen, eine erste Einordnung und Formalisierung dieses Begriffs zu vollziehen (vgl. Brookman et al., 2020). Dabei lassen sich fünf Schlüsselkompetenzen identifizieren: (1) Agency, (2) Kreativität, (3) analytisches Denken, (4) Lernen lernen und (5) Kollaboration. Diese fünf Schlüsselkompetenzen stehen auch im Mittelpunkt einer Reihe zeitgenössischer Lerntheorien, die erklären helfen, wie Lernende miteinander und mit ihren Lehrenden interagieren, um auf bereits vorhandenem Wissen und Verständnis aufzubauen (Kolb, 1984; Kuh et al., 2010), wie sie ihr eigenes Lernen in die Hand nehmen und steuern (English & Kitsantas, 2013; Isaacson & Fujita, 2006), wie sie „tiefgreifende“ Ansätze entwickeln, die komplexes Lernen erleichtern (Heikkilä & Lonka, 2006), und wie sie ein differenzierteres Verständnis dafür entwickeln, was Leistung ausmacht (Sambell & Graham, 2011).

Es braucht also co-kreative Lernräume, die es den Studierenden ermöglichen, die genannten Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Diese Lernräume können viele Formen annehmen,³ sind aber alle erfahrungsorientiert, basieren also auf Forschendem Lernen und werden durch metakognitive Reflexionen und/oder gemeinschaftliche Aktivitäten unterstützt. Die Lernenden werden aktiv eingebunden und können durch metakognitive und kollektive Aktivitäten Sinn und Bedeutung aus ihren Lernerfahrungen generieren. Durch Reflexion und soziale Interaktion fassen sie das Gelernte zusammen und ordnen es ein, indem sie das neue Wissen in ihr Weltbild und die Kompetenzen in ihr Repertoire aufnehmen. Wenn Lernen in dieser Weise darin besteht, dass Studierende gemeinsam mit Lehrenden Themen und Probleme definieren sowie Fragen entwickeln, müssen sie selbst aktiv und kreativ werden und kritisch über das Themenfeld nachdenken.

Um eine Vorstellung davon zu bekommen, wie dieser Anspruch in der Lehre umgesetzt werden kann, wird im Folgenden beispielhaft das fachübergreifende Studium am College der Leuphana Universität Lüneburg in den Blick genommen.

³ Das bedeutet auch, dass der Begriff des Lernraums sowohl im Sinne physischer Räume verstanden werden kann (wie in „Seminarraum“) als auch im Sinne nicht-physischer Räume (wenn z. B. vom „Studium als Lernraum“ gesprochen wird).

3 Das fachübergreifende Studium als besonderer Lernraum

Das Studium an der Leuphana Universität zeichnet sich durch hohe fachübergreifende Anteile bereits mit Beginn des ersten Semesters aus. So beginnen alle Studierenden – unabhängig von ihrer Fächerwahl – ihr Studium mit dem sogenannten „Leuphana Semester“, das aus zwei fachspezifischen und drei fachübergreifenden Modulen besteht (siehe Abb. 1). Während die fachspezifischen Anteile einen ersten Einblick in Methoden und Inhalte des jeweiligen Major⁴ ermöglichen, liegt der Fokus in den fachübergreifenden Bereichen eher auf Fragen nach Wissenschaft, Gesellschaft und Wandel im Allgemeinen.



Abbildung 1: Überblick über das Leuphana Semester, das durch die Startwoche zu Beginn des Semesters und die Konferenzwoche am Ende des Semesters gerahmt wird

Jedes dieser drei Module hat dabei einen eigenen Fokus. Im Modul „Wissenschaft produziert: methodisches Wissen“ (kurz: Methodenmodul) steht neben der Vermittlung von Grundlagen der Wissenschaftstheorie ein übergreifendes Verständnis von qualitativen und quantitativen Methoden im Vordergrund. Das Modul „Wissenschaft problematisiert: kritisches Denken“ (kurz: Kritikmodul) fragt nach den Bedingungen für gesellschaftliches Zusammenleben und schafft ein Bewusstsein für historische, gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheiten. Im Modul „Wissenschaft transformiert: verantwortliches Handeln“ (kurz: Verantwortungsmodul) setzen die Studierenden sich intensiv mit grundlegenden Fragen verantwortlichen Handelns im 21. Jahrhundert auseinander und konkretisieren diese im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung im digitalen Zeit-

4 Die zu studierenden Fächer werden an der Leuphana in Major (Hauptfach) und Minor (Nebenfach) unterteilt.

alter, auch vor dem Hintergrund der Rolle der Wissenschaft in der Gestaltung von Veränderungsprozessen (Hobuß, 2018; Weiser et al., 2019; Weiser et al., 2022).

Neben diesen inhaltlichen Schwerpunkten zielen die drei Module auf den Erwerb einer ganzen Reihe fachübergreifender Kompetenzen ab (Picht-Wiggering & Weiser, im Druck). Allem voran sollen die Studierenden zum kritischen Denken ermächtigt und ermutigt werden. Unter kritischem Denken wird in diesem Kontext die Fähigkeit verstanden, ein Problem zu erkennen, systematisch zu analysieren und schließlich zu einer fundierten Meinung oder Lösung zu kommen, die in ein Handeln überführt und in der realen Welt geprüft werden kann. Dieser Prüfvorgang setzt dann ggf. eine neue Analyse mit entsprechenden neuen Ergebnissen in Gang. Im Laufe dieses Prozesses kommt es immer wieder zu einem Wechsel zwischen einer inneren und einer äußeren Welt, also einem zurückgezogenen Nachdenken und Reflektieren und einem Prüfen der Gedanken im Austausch mit anderen Menschen oder Quellen (Jahn, 2019). Von den oben genannten Schlüsselkompetenzen werden hier folglich Selbstwirksamkeit, Handlungsmacht und analytisches Denken angesprochen.

Jeder einzelne dieser Schritte wird in den drei fachübergreifenden Modulen auf je eigene Weise unterstützt. Einen besonderen Stellenwert hat das kritische Denken, wie schon aus dem Titel hervorgeht, im Kritikmodul. Hier beleuchten die Studierenden einzelne Themen des gesellschaftlichen Zusammenlebens aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Sie werden so mit verschiedenen Theorien und Meinungen konfrontiert, die sie einordnen und argumentativ durchdringen müssen. Dadurch beschäftigen sie sich mit Argumentationsstrukturen und Bedingtheiten von Aussagen und können die daraus resultierenden Kenntnisse dann einsetzen, um eine Hausarbeit zu einer selbstgewählten Fragestellung zu schreiben. Mit Blick auf die einzelnen Schritte des kritischen Denkens stehen im Kritikmodul das Fragen zu Beginn des Prozesses und die Analyse von Argumentationen bzw. die Reflexion von daraus resultierenden Ergebnissen – eigenen und fremden – im Vordergrund. Eine Besonderheit des Moduls ist dabei, dass Problematisieren, Fragen, Argumentieren und Reflektieren nicht nur erprobt, sondern auch auf einer Metaebene beobachtet und thematisiert werden. Die Studierenden werden dazu angeregt, ganz konkret über diese Vorgänge zu sprechen, und praktizieren damit Metakognition.

Ähnliche Schritte des kritischen Denkens gehen die Studierenden im Verantwortungsmodul, wo sie im Modus des Forschenden Lernens (Huber, 2013; Mieg, 2017) ihr erstes eigenes Projekt von der Themenfindung bis zur Präsentation der Ergebnisse durchführen. In diesem Modul geschieht dies jedoch in Gruppen. Dadurch stehen Abstimmungsprozesse stärker im Vordergrund und der Abgleich mit der sozialen Welt wird präsenter. Hinzu kommt eine Handlungsorientierung der Projekte, die – zumindest theoretisch – Lösungen für Nachhaltigkeitsprobleme finden sollen. Es handelt sich somit um ähnliche Denkprozesse wie im Kritikmodul; die „Brille“, die dabei aufgesetzt wird, ist aber eine andere. Im Methodenmodul eignen sich die Studierenden Kenntnisse zu Methoden und deren Stärken, Limitationen und historischen Kontexten an. So lernen sie, die Entstehung von Daten zu verstehen und kritisch-konstruktiv zu bewerten sowie selbst valide Datensätze zu generieren.

Setzt man dies nun in Bezug zu den fünf Schlüsselkompetenzen, die das co-kreative Lehren und Lernen auszeichnen, lässt sich feststellen, dass diese schon im ersten Semester einen großen Raum einnehmen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden und deren Hintergründen fördert das analytische Denken ebenso wie die Reflexion über die kulturelle und gesellschaftliche Bedingtheit verschiedener Theorien im Kritikmodul. Die Gruppenarbeit im Verantwortungsmodul bedingt eine ausgeprägte Kollaboration und zielt mit ihrer Handlungsorientierung in Richtung Agency; die Aufarbeitung der Ergebnisse für die Konferenzwoche bedarf wiederum einer gewissen Kreativität.

4 Die Einbindung co-kreativer Elemente in die fachübergreifende Lehre

Nun geht die Möglichkeit zum Ausbau dieser Schlüsselkompetenzen natürlich nicht automatisch mit co-kreativem Lehren und Lernen einher. Im Folgenden soll daher dargelegt werden, in welcher Form diese Schlüsselkompetenzen in der fachübergreifenden Lehre an der Leuphana ins Spiel kommen.

		Perspektiven			
		Sozialwissenschaften	Geisteswissenschaften	Naturwissenschaften	Inter- & Transdisziplinäre Perspektive
Herangehensweisen	medialitäts-orientiert	●	●	●	●
	methoden-orientiert	●	●	●	●
	praxis-orientiert	●	●	●	●

Abbildung 2: Überblick über den Aufbau des Komplementärstudiums

Zum einen entstehen durch die Auseinandersetzung mit Themen außerhalb des eigenen Faches Freiräume, da es keine Sachzwänge durch die Vermittlung von für das Fach notwendigen Inhalten gibt. So entwickeln die Studierenden im ersten Semester eine eigene Fragestellung für die Hausarbeit im Kritikmodul und ein eigenes Forschungspro-

jekt im Verantwortungsmodul. Fortgesetzt wird diese Freiheit durch das auf das Leuphana Semester folgende Komplementärstudium, das die Studierenden bis zu ihrem Bachelorabschluss begleitet. Es besteht aus vier Perspektiven – sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geisteswissenschaftlich sowie inter- und transdisziplinär –, die durch eine methoden-, medialitäts- oder praxisorientierte Herangehensweise beleuchtet werden. Die Studierenden können aus diesen Perspektiven verschiedene Veranstaltungen wählen und so ihr Lernen, wie in der Einleitung angeregt, tatsächlich sowohl auf konkreten Problemen, Fragen und Themen basieren lassen als auch inhaltlich interessengeleitet ausrichten. Dadurch wird es den Studierenden möglich, selbst innerhalb der manchmal starren Modulvorgaben eines Bachelorstudiums eigene Schwerpunkte zu setzen und sich außerhalb des vertrauten Rahmens auszuprobieren. Diese Freiheiten stärken die Agency der Studierenden und ermöglichen es ihnen, Verantwortung für die Ausgestaltung ihres eigenen Studiums und damit ihres eigenen Lernens zu übernehmen. Zum anderen werden die Studierenden auch ganz konkret in die Ausgestaltung der Lehre eingebunden. Dies soll im Folgenden anhand zweier Beispiele dargelegt werden.

4.1 Flipped-Classroom-Formate

Im Leuphana Semester besuchen mehr als 1.300 Studierende mit verschiedenen Schwerpunkten in den drei vorgestellten Modulen gemeinsame Vorlesungen, die durch einen fachübergreifenden Fokus geprägt sind. Das schafft eine Gemengelage von unterschiedlichen Interessen und Lernzielen, denen diese Veranstaltungen gerecht werden müssen. Besonders deutlich werden die heterogenen Bedarfe der vertretenen Fächer im Methodenmodul. Die Schwerpunkte der Studierenden sind von substanzial unterschiedlichen Fachkulturen geprägt, die wiederum einen Einfluss auf die benötigten Methoden haben. Eine Studentin der Psychologie benötigt beispielsweise einen anderen „Methodenkoffer“ als eine Studentin der Umweltwissenschaften. Dennoch ist es für eine gute interdisziplinäre Zusammenarbeit entscheidend, ein Verständnis für die verschiedenen Fachkulturen und ihre methodischen Ansätze zu entwickeln. Daher ist es wichtig, praktische Erfahrungen mit konkreten Methoden zu sammeln, um sie kritisch beleuchten zu können.

Es wurde deshalb ein Flipped-Classroom-Konzept entwickelt, das sich durch verschiedene Kern-Merkmale auszeichnet, darunter ein Moodle-Kurs mit Online-Materialien und vorher eingesprochenen Vorlesungsinhalten, ein eigens konzipiertes Methoden-Wiki zu wissenschaftlichen Methoden, die Nutzung von digitalen Tools vor allem auch innerhalb der Präsenzsitzungen und eine zugeschnittene Vorlesung basierend auf Fragen der Studierenden. Der zeitliche Ablauf des Vorlesungsdesigns sieht wie folgt aus: Zunächst werden alle Kerninformationen am Anfang des Semesters den Studierenden zum Überblick bereitgestellt. In einem wöchentlichen Turnus werden dann die Online-Materialien freigeschaltet, einschließlich der Literatur, Vorlesungsvideos und Wiki-Einträge. Anschließend befassen sich die Studierenden mit diesen Materialien und haben die Möglichkeit, sich in einem Online-Forum mit anderen Studierenden und Lehrenden zu bestimmten Fragen auszutauschen. Basierend auf den Dis-

kussionen und den darin gestellten Fragen werden Materialien und Themen der Präsenzsitzung angepasst. Es handelt sich in diesem Fall also um eine agile Variante des Flipped Classroom. Arbeitsaufträge zwischen den Präsenzsitzungen, z. B. die Recherche von praktischen und relevanten Beispielen aus dem Alltag oder kritisch-konstruktiven Fragen zu den Inhalten, dienen als Brücken zwischen den einzelnen Sitzungen und bieten den Studierenden die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Meinungen und Beispiele einzubringen.

Ein ähnliches Format hat die Vorlesung des Kritikmoduls. Auch hier gibt es einen Moodle-Kurs mit Videos und Texten zu den einzelnen Sitzungen. Durch unterschiedliche Fragen und Reflexionsaufgaben wird eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Inhalten angeregt, die nicht nur eine Rückkopplung mit der Lebenswelt der Studierenden ermöglicht, sondern auch der Vorbereitung auf die Präsenzsitzungen dient. Diese sind geprägt von einer aktiven Diskussion unter den Studierenden und zwischen den Studierenden und den Lehrpersonen. Wie im Methodenmodul werden die Inhalte dabei von den Fragen der Studierenden gesteuert.

Dieses Lehr-Lernformat fördert die Entwicklung der oben genannten Schlüsselkompetenzen auf verschiedene Weise. Die interaktive Gestaltung des Kurses ermöglicht den Studierenden, bei Inhalt und Ausgestaltung der Präsenzsitzungen mitzuwirken, stärkt also ihre Agency. Die Nutzung von Online-Foren und interaktiven Tools fördert die Kollaboration und den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden. Die Integration unterschiedlicher Fachkulturen und methodischer Ansätze fördert kritisches Denken und analytische Auseinandersetzung mit den Themen. Beispiele der Arbeitsaufträge zwischen den Präsenzsitzungen werden in diesen Sitzungen aufgegriffen und besprochen. Dies stärkt die Feedbackkultur und die Wertschätzung von Kreativität. Insgesamt bietet dieses Unterrichtsformat den Studierenden ein immersives Lernumfeld, das die Präsenzlernzeit effektiv nutzt und gleichzeitig flexible Peer-to-Peer-Lernerfahrungen ermöglicht.

4.2 Leuphana Semester Tutorium

Ein weiteres Beispiel für eine enge Beteiligung der Studierenden an der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen ist das sogenannte „Leuphana Semester Tutorium“. Es handelt sich dabei um ein von studentischen Tutor:innen durchgeführtes Format, das die drei fachübergreifenden Module im Leuphana Semester begleitet. In diesem Tutorium werden vier Ziele verfolgt:

1. **Vertiefung der Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens**, die in den Seminaren vermittelt werden. Im Tutorium ist Raum für Wiederholungen und Übungen sowie Nachfragen in einem geschützten Rahmen unter Studierenden, sodass keine negative Reaktion einer Lehrperson gefürchtet werden muss.
2. **Vorbereitung auf die Prüfungsleistung**, indem z. B. Themen wie das Verfassen eines Exposés, die Gestaltung von Präsentationen oder das Lernen für Klausuren besprochen werden.

3. **Reflektion über die Inhalte der fachübergreifenden Module**, wodurch Verbindungen zwischen den Modulen hergestellt und Zusammenhänge besser begriffen werden können. Zusätzlich dienen Übungen zur Studienreflexion dazu, dass Studierende ihren Anteil an einem gelingenden Studium erkennen und so aus einer Rolle des „es geschieht mir“ hin zu einer eigenverantwortlichen handelnden Position kommen.
4. **Der Austausch mit den Tutor:innen als erfahrenen Studierenden** bietet den Studienanfänger:innen eine Möglichkeit, Hilfe zu erhalten, um sich im Studium zurechtzufinden und an der Universität anzukommen.

Die Bedürfnisse der Studierenden stehen bei diesem Tutorium im Vordergrund und es wäre vermessens, anzunehmen, dass der Blick von Seiten der Modulkoordination diese voll erfassen könnte. Deswegen erfolgt die Planung der Tutorien in engem Austausch mit studentischen Hilfskräften, die nicht nur bei der Auswahl der Themen mit sprechen, sondern auch die notwendigen Materialien eigenverantwortlich gestalten. Diese Materialien sind die Grundlage für die Durchführung der Tutorien durch studentische Tutor:innen, welche die genaue Ausgestaltung und die Reihenfolge der Themen wiederum – in enger Absprache mit den Studienanfänger:innen – in einem gewissen Rahmen selbst bestimmen können. Darüber hinaus werden jedes Semester Feedbackrunden sowohl mit den Tutor:innen als auch mit den Studienanfänger:innen durchgeführt, die ein Nachsteuern im laufenden Semester und ein Anpassen der Tutorien für die kommenden Semester ermöglichen, um den Bedarfen der Studierenden noch besser gerecht zu werden.

Wir haben hier also ein Format, das aktiv von Studierenden gestaltet wird. Die Modulkoordination ist dabei eher als Unterstützung zu verstehen, die Bedingungen schafft, die diese studierendenzentrierte Veranstaltung ermöglichen. Die Studierenden übernehmen kollaborativ die Agency für ihr eigenes Lernen und können beim Erstellen von Materialien u. a. auch kreativ tätig sein. Von den oben genannten fünf Schlüsselkompetenzen werden für die Durchführung der Tutorien also vier benötigt und können dadurch weiter ausgebaut werden. Die Rückmeldungen, die die Studienanfänger:innen in den Tutorien zu den Modulen geben, werden zudem ernst genommen und führen, falls nötig, zu entsprechenden Anpassungen. Somit entsteht auch hier weiterer Gestaltungsspielraum für die Studierenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Möglichkeiten für co-kreatives Lehren und Lernen gerade im fachübergreifenden Bereich vielfältig sind und auch die damit verbundenen Schlüsselkompetenzen breiten Raum einnehmen können. Trotzdem soll hier nicht verschwiegen werden, dass damit auch Herausforderungen für die Lehrenden verbunden sind. Worin diese bestehen, wird im folgenden Abschnitt beleuchtet.

5 Co-Kreation: Herausforderungen und Konsequenzen

Co-kreatives Lehren und Lernen in einem fachübergreifenden Zusammenhang fordert die Lehrenden auf zwei Ebenen in ihrem ggf. erprobten Lehrhandeln heraus. Ganz grundsätzlich steht ihnen nicht der Kontext eines disziplinären Studienprogramms mit der entsprechenden Logik und Kultur zur Verfügung (Keding, 2016). Hinzu kommt, dass das Konzept der Co-Kreativität eine Suspension des eigenen Wissens oder zumindest radikal dialogische oder diskursive Formen der gemeinsamen Wissens- und Interpretationsentwicklung impliziert.

Bleiben wir zunächst auf der Ebene des Kontextes. Die Lehre in einer Veranstaltung im Kontext eines Studienprogramms, so die These, bezieht implizit diesen Kontext mit ein. Studierende ‚nutzen‘ den Kontext, indem sie sich Wissen auch durch Querverbindungen zu Wissen aus anderen Veranstaltungen und Kenntnis des gesamten Programms erschließen. So lernen Studierende z. B. im Psychologiestudium in einem Seminar Evaluationsmethoden kennen, deren Relevanz und Anwendung aber in einem ganz anderen Modul. Fachkulturelle Praktiken – also implizites Wissen und Prozesswissen – helfen bei diesem Prozess. Studierende lernen mithin das, was sie in einer Veranstaltung lernen, nicht allein durch die Veranstaltung selbst, sondern immer im Kontext all ihrer Lernanlässe. Lehrende ‚nutzen‘ den Kontext des gesamten Studienprogramms, indem sie ihre Veranstaltungen entsprechend entwerfen und sich, teilweise ohne sich darüber Rechenschaft abzulegen, darauf verlassen, dass der Kontext Informationen hinzugibt und Vorwissen existiert. Sie setzen voraus, dass das Lernen durch die Erwartungen an den Studiengang gesteuert wird. Die Ziele für ihre Lehre speisen sich aus den fachlichen Lehr-Lern-Zielen.

Die Lehre in einer fachübergreifenden Veranstaltung hat eine andere Rahmung und daher andere Lehr-Lern-Ziele als in fachspezifischen Kontexten. Diese Ziele erschließen sich nicht durch das Fach: Sie müssen gezielt entwickelt und dann sichtbar gemacht werden, um wiederum das Lehr-Lern-Handeln informieren zu können. Da sie das verändern, was konkret in einer Lehr-Lern-Situation geschieht oder geschehen sollte, müssen sie zunächst für die Lehrenden selbst so deutlich werden, dass sie ihre Lehre auf diese Ziele hin konzeptualisieren können. Dies schafft zum einen auf Seiten der Lehrenden die oben angesprochenen Freiheiten. Zum anderen müssen diese Ziele aber ganz grundsätzlich mit den Studierenden thematisiert und – je nach angestrebtem Grad von Co-Kreation – auch mit ihnen ausgehandelt werden.

Kommen wir nun zur Ebene der Kommunikation: Co-Kreation bedeutet, dass zumindest in der Kommunikation mehr ‚Augenhöhe‘ praktiziert wird. Auf Seiten der Lehrenden gehört dazu zunächst eine Haltung, die *wirklich* neugierig auf die Gedanken und Beiträge der Studierenden ist. ‚Wirklich‘ heißt dabei, dass Lehrende in sich den Punkt finden müssen, an dem sie diese Neugier *haben*. Diese Haltung impliziert bereits zweitens eine Bereitschaft, das eigene Wissen, die eigene Expertise zu suspendieren und sich auf das co-kreative Lernen einzulassen.

Das Resultat dieser Distanzierung ist hoffentlich eine Diskussionskultur, die alle Gesprächsteilnehmer:innen bestärkt. Dies gelingt, wie die Erfahrungen am Leuphana

College zeigen, durch drei konkrete Strategien. Erstens hat es eine nicht zu unterschätzende Wirkung, im Anschluss an Beiträge von Studierenden nachzufragen und um eine weitere Erläuterung zu bitten. Gerade in fachlich heterogenen Kontexten können nicht alle Beiträge dasselbe Niveau haben. Jemand, der oder die Geschichte studiert, wird etwa zu Caspar David Friedrich andere Diskussionsbeiträge liefern als jemand, die oder der Psychologie oder Chemie studiert. Die Formulierung der Nachfrage spielt daher eine Rolle. Sie sollte an das Gesagte anschließen, sodass sich die Studierenden gehört und anerkannt fühlen können. Das klingt wie eine banale Strategie, stärkt aber die Studierenden durch die Wiederholung und das nachfragende Interesse – und vor allem erlaubt es Erläuterungen eines Beitrags, die in unserer Erfahrung oft aufschlussreich und von höherer Komplexität sind. Diese Interaktion stiftet wiederum eine Kultur der Ermutigung der Gruppe. Zweitens kann man Studierende wiederholt dazu auffordern, Voraussetzungen für die anderen zu erläutern. Oft genügt es bereits, bei Fremdworten, die vertraut scheinen und daher nicht erläutert werden, einzuhaken und zu fragen, wie die Vokabel von den Studierenden verstanden wird. Dadurch können sich interessante und klärende Diskussionen entfalten, bei denen nicht nur die unterschiedlichen fachlichen Hintergründe im Sinne der Information aufgeklärt werden, sondern das behandelte Thema für alle neue Tiefe gewinnt. Die dritte Strategie ist wiederum eine der Metakommunikation. Man kann die Strategien und die Kultur des Seminarhandelns selbst zum Thema machen, indem man z. B. ein Gespräch darüber beginnt, was eine gute Diskussion ausmacht und wie alle sich wünschen, behandelt zu werden.

6 Fazit

Was zeichnet also co-kreative Lernräume in der fachübergreifenden Lehre aus? Die fachübergreifende Lehre schafft zunächst vor allem Freiräume, da sie von curricularen Zwängen zur Thematisierung vorgeschrriebener Inhalte losgelöst ist. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, Inhalte auf verschiedenen Ebenen selbst zu bestimmen, indem sie z. B. bestimmte Seminare wählen oder innerhalb der Seminare bestimmte Schwerpunkte setzen. Die Lehrenden haben indes die Möglichkeit – und gleichzeitig die Pflicht –, ihre Lehr-Lern-Ziele selbst zu definieren, wobei der Freiheitsgrad gerade in Zeiten der Modularisierung in der fachübergreifenden Lehre unserer Erfahrung nach deutlich höher ist als in fachlicher Lehre. Diese geteilte Zwanglosigkeit eröffnet Raum für Co-Kreation im Kleinen, durch die gemeinsame Festlegung von Inhalten der Präsenzsitzenzen von Vorlesungen im Flipped-Classroom-Format, aber auch im Großen, durch die Ausgestaltung und Durchführung ganzer Lehrveranstaltungen und auch die gemeinsame Aushandlung von Lehr-Lern-Zielen. Die fünf eingangs genannten Schlüsselkompetenzen (1) Agency, (2) Kreativität, (3) analytisches Denken, (4) Lernen lernen und (5) Kollaboration können dabei auf ganz unterschiedliche Weise immer wieder angesprochen und weiter ausgebaut werden.

Co-kreatives Lehren und Lernen birgt aber auch Herausforderungen, da es einer dialogischen Kommunikationskultur zwischen Lehrenden und Studierenden und da-

mit einer bestimmten Geisteshaltung auf Seiten der Lehrenden bedarf, die es ggf. erforderlich macht, mit gewohntem Lehrhandeln zu brechen. Wenn man die Idee der Co-Kreation radikal denkt, müsste diese Herangehensweise bedeuten, dass Studierende und Lehrende gemeinsam die Fragestellungen und Vorgehensweisen sowie die Ziele entwickeln, die in einer Veranstaltung behandelt bzw. erreicht werden sollen. Das ist bislang in vorhandenen Studien- und Prüfungsordnungen in dieser Konsequenz nicht oder nicht leicht umsetzbar, da die Ordnungen in der Regel als diejenigen Orte begriffen werden, an denen Ziele verbindlich festgelegt werden. Die Rollen und Verantwortlichkeiten müssten neu ausgehandelt werden.

Darüber hinaus zeigen sich in der Praxis recht schnell zwei weitere Grenzen, einerseits in der Struktur universitärer Bildung und deren Benotung und andererseits in der Expertise der Lehrenden und damit in einem Wissensgefälle, das von beiden Seiten wahrgenommen wird. Nicht zu vernachlässigen ist außerdem das Statusgefälle, das ebenfalls von beiden Seiten wahrgenommen wird. Diese Faktoren lassen sich kaum vollkommen ignorieren, sondern fließen allesamt in das gemeinsame Lehr-Lern-Handeln ein, etwa dann, wenn eine Lehrperson den thematischen Zuschnitt für eine Veranstaltung entwirft und dafür Lektüren, Methoden, Gegenstände und Handlungsweisen sowie Prüfungsformen auswählt. Dadurch entsteht ein Rahmen, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen – und die Studierenden befinden sich darüber hinaus insofern in einem Abhängigkeitsverhältnis, als sie einen Abschluss anstreben, der ihnen einen weiteren (Berufs-)Weg ermöglichen soll.

Diese strukturellen Voraussetzungen müssten in aktuell gültigen Strukturen, Beziehungen und Kulturen akzeptiert werden, so unsere These, um dann eine Seminar-kultur entwickeln zu können, die eine Annäherung an die genannte absolute Form der Co-Kreation ermöglicht. Sie kann nur auf der Basis von Transparenz bezüglich der gerade benannten Strukturen und Konstellationen entstehen. Co-Kreation könnte so bedeuten, gemeinsam an anderen strukturellen und kulturellen Bedingungen zu arbeiten.

Literatur

- Brookman, H., Grouès, D., Forrest, S. & Tomczuk, S. (2020). *The Pedagogical Value of Co-Creative Education: A Systematic Review of the Evidence for the CREATES Approach*. Abgerufen am 21. März 2023 von <https://europe-creates.eu/wp-content/uploads/2022/10/CREATES-Scientific-Paper.pdf>
- Dekker, T. J., Korsten, G. & Glunk, U. (2020). *Policies for Realising Responsive, Engaging, Active, and Tailored Education with Students. Some suggestions for stimulating educational reform in the EHEA*. Abgerufen am 21. März 2023 von <https://europe-creates.eu/wp-content/uploads/2022/10/CREATES-Policy-paper.pdf>
- Elkana, Y. & Klöpper, H. (2016). *The University in the Twenty-first Century: Teaching the New Enlightenment in the Digital Age*. Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9789633860397>

- English, M. C. & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- European Commission (2019). *European Universities Initiative Factsheet*. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/european-universities-factsheet-eciu.pdf>
- Faulstich, P. & Bracker, U. R. (2015). *Lernen – Kontext und Biographie: Empirische Zugänge (Theorie Bilden, Bd. 37)*. Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430958>
- Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen: Eine Einleitung. In M. Göhlich (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl., S. 7–19). Beltz Juventa.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in higher education*, 31(1), 99–117.
- Hobuß, S. (2018). Das Leuphana College und seine Bildungsidee. In A. Henkel, S. Hobuß, C. Jamme & U. Wuggenig (Hrsg.), *Die Rolle der Universität in Wissenschaft und Gesellschaft im Wandel* (S. 21–27). Pro BUSINESS GmbH.
- Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Bd. 10. Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Auflage, S. 9–35). UVW Universitäts Verlag Webler.
- Isaacson, R. M. & Fujita, F. (2006). Metacognitive Knowledge Monitoring and Self-Regulated Learning: Academic Success and Reflections on Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 39–55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ854910>
- Jahn, D. (2019). Zur Förderung kritischen Denkens: Synthese der Ergebnisse einer Meta-studie mit den Einsichten aus einem handlungstheoretischen Prozessmodell. *Die Hochschullehre*, 5, 905–930.
- Keding, G. (2016). Lehren an einem deutschen College: Zu den Herausforderungen über-fachlicher Lehre und ihrer Bewältigung. In K. Beck, T. Bothe, T. Glaser, C. Heuer, J. Schütz & A. Seifert (Hrsg.), *Bildung und Hochschule: Impulse für Studium und Lehre am Beispiel des Leuphana College* (S. 53–68). Waxmann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (2010). *Student Success in College: Creating Conditions That Matter*. Jossey-Bass.
- Matthews, K. (2016). Students as partners as the future of student engagement. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1).
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Mieg, H. A. & Lehmann, J. (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Campus Verlag.

- Picht-Wiggering, L. & Weiser, A. (im Druck, 2024). Fachübergreifende Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und Werten in der Studieneinstiegsphase: Das Beispiel des Leuphana Semesters. In K. Lehmann & S. Meilinger (Hrsg.), *IZNE Working Papers Series. Veränderungen anstoßen: Ethik und Nachhaltigkeit an deutschen Hochschulen: Ein Workshopbericht*. Bonn-Rhein-Sieg University of Applied Sciences.
- Sambell, K. & Graham, L. (2011). Towards an Assessment Partnership Model? Students' experiences of being engaged as partners in Assessment for Learning (AfL) enhancement activity. In S. Little (Hrsg.), *Staff-student partnerships in higher education* (S. 31–47). Continuum.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(4), 4–13.
- Weiser, A., Hill, M., Picht, L., Prien-Ribcke, S., Lübcke, E. & Heudorfer, A. (2019). Forschendes Lernen an der Leuphana Universität Lüneburg: Das Leuphana Semester. In G. Reinmann, E. Lübcke & A. Heudorfer (Hrsg.), *Research. Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase: Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven* (S. 193–207). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25312-7_12
- Weiser, A., van Deest, J. & Barth, M. (2022). Transformation verstehen lernen: Nachhaltigkeitsbildung und Data Literacy Education in der Studieneingangsphase. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Hochschulbildung* (S. 53–65). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65122-3_5
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsähnige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/Q1F4-G978>

Autorinnen und Autoren

PD Dr. Steffi Hobuß ist seit 2022 Academic Director of Liberal Education am College der Leuphana Universität Lüneburg und wissenschaftliche Programmleitung für das Studium Individuale. Ihre Hauptforschungsgebiete sind Sprachphilosophie, Philosophie der Bildung und die kulturwissenschaftlichen Memory Studies. Leuphana Universität Lüneburg. www.leuphana.de/college/kontakt/steffi-hobuss.html E-Mail: steffi.hobuss@leuphana.de

Dr. Gesche Keding war von 2012 bis 2023 in verschiedenen Bereichen der Lehrentwicklung der Leuphana Universität in Lüneburg tätig. Sie lehrt weiterhin am College. Ihre Schwerpunkte waren überfachliche Lehre, Studiengangsentwicklung, Liberal Education, Teamentwicklung bei Lehrenden von Studiengängen und Instituten, Moderation, Coaching und Beratung von Lehrenden. E-Mail: gesche.keding@leuphana.de

Dr. Laura Picht-Wiggering ist seit 2018 wissenschaftliche Koordinatorin des Moduls *Wissenschaft problematisiert: kritisches Denken* im Leuphana Semester der Leuphana Universität Lüneburg. Außerdem forscht sie zu Interdisziplinarität in der Studieneingangsphase und der (inhaltlichen) Ausgestaltung einer zeitgemäßen Hochschulbildung. Leuphana Universität Lüneburg. <https://www.leuphana.de/en/college/college-team/laura-picht.html> E-Mail: laura.picht-wiggering@leuphana.de

Dr. Julius Rathgens ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Wissenschaftsplattform Nachhaltigkeit 2030“. Hier ist er für die strategische Begleitforschung und Weiterentwicklung der Umsetzung der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie zuständig. Zuvor war er von 2020 bis 2023 wissenschaftlicher Koordinator des Moduls *Wissenschaft produziert: methodisches Wissen* im Leuphana Semester der Leuphana Universität Lüneburg. Er forscht zu Inter- und Transdisziplinarität in den Nachhaltigkeitswissenschaften sowie zu Methoden der Partizipations- und Transformationsforschung. Leuphana Universität Lüneburg. Julius Rathgens Fox Leuphana Overview <https://www.rifs-potsdam.de/de/menschen/julius-rathgens> E-Mail: julius.rathgens@rifs-potsdam.de

Welten verbinden – Transformation zur hybriden Lehre mit Co-Kreation

BARBARA MEISSNER, STEFANIE GANDT, MAX HÖLLEN, KERSTIN HEINZ & TABEA GUTMANN

Zusammenfassung

Ein wichtiger Anspruch an zukunftsfähige Hochschulen ist, als resiliente Ökosysteme zu agieren, die Lehre gemeinsam und co-kreativ denken, gestalten und fördern. Co-Kreation bedeutet für die Lehre die konsequente Einbeziehung Studierender in die Konzeption von Lehrveranstaltungen. Im nachfolgend beschriebenen Projekt kommen an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm Lehrende, Studierende sowie Mitarbeitende des Teams „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ zusammen, um in einem co-kreativen Prozess aktivierende hybride Lehrformate zu entwickeln. Gute hybride Lehre im Sinne einer synchronen Lehrveranstaltung, an der Lernende virtuell ebenso wie vor Ort teilnehmen können, erfordert Co-Präsenz. Diese berücksichtigt die unterschiedlichen Perspektiven der virtuellen und der vor Ort Teilnehmenden sowie die aktiven Wechselwirkungen zwischen diesen beiden „Welten“. Der vorliegende Beitrag beschreibt den co-kreativen Prozess zur Entwicklung von Lösungen für Co-Präsenz bei hybrider Lehre. Eine auf Spieldesign basierende Vorgehensweise ermöglicht es, hierarchiesensibel, spielerisch und kreativ Ideen zu entwickeln. Der Beitrag stellt den Mehrwert des co-kreativen Vorgehens sowie ein Beispiel für Umsetzung und Evaluation einer aktivierenden hybriden Lehrveranstaltung dar.

Abstract

An important demand on viable institutes of higher education is to act as resilient ecosystems that think, design, and promote teaching jointly and co-creatively. Applied to teaching, co-creation describes the consistent involvement of students in the design of lectures and seminars. In the project outlined below, teachers, students, and staff from our teaching and learning center at Nuremberg Tech come together to develop hybrid teaching formats in a co-creative process. High-quality hybrid teaching sessions, in which virtual as well as on-site participation is possible, require a co-presence that is created by taking into account the virtual and on-site perspectives as well as interactions between these two “worlds.” This article describes a co-creative process based on game design for the development of solutions that create a sense of co-presence in hybrid

teaching, presenting both the added value of our co-creative approach and an example for the implementation and evaluation of an activating hybrid seminar.

Schlagwörter: Co-Präsenz, Co-Kreation, hybride Lehre, Aktivierung, Studierende, Spieldesign, Lehrerentwicklung

1 Co-Kreation als Lösung für komplexe Herausforderungen

Unsere Welt ist von einer hohen Komplexität, vielen schnellen Veränderungen, Ambiguität und dadurch entstehender Unsicherheit geprägt (vgl. Willkomm, 2021). Komplexe Herausforderungen können Michalik (2020) zufolge jedoch nicht durch vertikale, hierarchische Prozesse gelöst werden, da sie chaotisch verlaufen, Prozessschritte überspringen und in iterativen Kreisen ablaufen. Co-Kreation – von Michalik (2020) definiert als die Verbindung der Beteiligten mit sich selbst, den anderen und einem gemeinsamen Ziel – trägt dazu bei, dass die Beteiligten ein gemeinsames Bild der Realität und des zu lösenden Problems entwickeln. Grundlage dafür sind Offenheit, Vertrauen und Transparenz. Die persönliche Verbindung mit anderen führt zu einem größeren Interesse aneinander, das wiederum dazu beiträgt, dass bereichsübergreifend gedacht und gehandelt werden kann. Damit können komplexe Herausforderungen besser bewältigt werden (vgl. Michalik, 2020).

Ursprünglich stammt der Begriff der Co-Kreation aus dem Marketing und ist die Konsequenz eines Paradigmenwechsels von einer produkt- zu einer dienstleistungszentrierten Logik, die davon ausgeht, dass Werte nicht durch das unidirektionale Anbieten von Leistungen entstehen, sondern durch den Austausch mit der Kundschaft (Vargo & Lusch, 2004). Co-Kreation ist somit eng mit dem Ansatz des menschenzentrierten Designs verbunden und hat sich auch in anderen Kontexten als der Ökonomie etabliert, etwa in der Bildung. Bei Co-Kreation geht es nicht nur um effizientere Arbeitsabläufe (vgl. Spuller, 2020) oder Teilverantwortung (vgl. Flores, 2019). In der Co-Kreation vereinen sich die Beteiligten, um etwas Gemeinsames zu schaffen. Wichtige Elemente sind hierbei die Wertschätzung der Beteiligten als Individuen in einem Team (vgl. Michalik, 2020), der gleichberechtigte Wissens- und Informationsaustausch im Dialog (vgl. Prahalad & Ramaswamy, 2004) sowie das Aushalten von Widersprüchen (vgl. Bormann et al., 2019). Mit Co-Kreation können nicht nur Innovationen entwickelt, sondern auch Organisationen verändert werden (Bormann et al., 2019).

Auch in der Lehre werden durch die aktive Mitwirkung Studierender („active student participation“) wirkungsvolle Veränderungen möglich (Barrineau et al., 2019). Lehrveranstaltungen können umstrukturiert (vgl. Bovill, 2020) oder an neue technologische und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden, wie in diesem Beitrag gezeigt wird. Da Co-Kreation nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozess ist, fühlen sich die Beteiligten stärker verpflichtet und wirksam (vgl. Bormann et al., 2019). Lehr-Lern-Innovationen werden nicht mehr allein von der Lehrperson,

sondern co-kreativ in gemeinsamer Verantwortung von Lehrenden und Studierenden entwickelt. Das motiviert Studierende, verbessert das Verständnis von Lehre und Lernen bei ihnen und den Lehrenden – und es stärkt darüber hinaus die Beziehungen untereinander (vgl. Bovill, 2020). Dabei können Studierende nicht nur Wissen erwerben, sondern sich auch persönlich weiterentwickeln (vgl. Barrineau et al., 2019): Sie können als Expert:innen für ihr eigenes Lernen agieren und erleben so Selbstbestimmung (Zybura & Pietsch, 2022).

Gute Beziehungen und Vertrauen zwischen allen Beteiligten sind für co-kreative Lehre entscheidend (vgl. Bovill, 2020). Zybura und Pietsch (2022) machen jedoch darauf aufmerksam, dass soziale Barrieren und ein Ungleichgewicht zwischen Lehrenden und Studierenden (z. B. durch Benotung) sowie innerhalb von Studierendengruppen (z. B. durch sozialen Status und Leistung) der Institution Hochschule inhärent sind. Die Möglichkeiten, teilzuhaben und Anliegen einzubringen, sind ungleich verteilt. Diese hierarchischen Verhältnisse müssen durch hierarchiesensibles Handeln aufgebrochen werden, um echte Co-Kreation zu ermöglichen (Zybura & Pietsch, 2022).

2 Hybride Lehre als komplexes Zukunftsthema

An unserer Hochschule, der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (kurz: „die Ohm“), verstehen wir unter hybrider Lehre synchrone Lehrveranstaltungen, in denen die Teilnahme sowohl virtuell als auch vor Ort möglich ist. In der englischsprachigen Literatur hat sich für diese Form der hybriden Lehre der Begriff „blended synchronous learning“ (Hastie et al., 2010) etabliert.

Unbestritten ist, dass virtuell Teilnehmende und vor Ort Teilnehmende eine hybride Lehrveranstaltung unterschiedlich erleben. In der Literatur sowie in Erfahrungsberichten wird ein breiter Konsens darüber deutlich, dass gute hybride Lehre aktives Lernen sowie eine aktive Rolle seitens der Studierenden erfordert (vgl. z. B. Zydny et al., 2019; Grabensteiner et al., 2021). Die didaktische Herausforderung besteht darin, die Lehre so zu konzipieren, dass sie für beide Gruppen bei unverändertem fachlichem Niveau eine vergleichbare Lernerfahrung ermöglicht (vgl. Raes et al., 2020). Das Konzept der wahrgenommenen Co-Präsenz – „a sense of co-presence“ (Bower et al., 2014, S. 173; vgl. auch Zydny et al., 2019) – beschreibt die gleichwertige Integration von Vor-Ort- und Online-Gruppe in das Veranstaltungsgeschehen: Die virtuellen und die vor Ort Teilnehmenden sind gleichermaßen eingebunden und ihre Interaktion wird gefördert. Ein Gefühl von Co-Präsenz entsteht, wenn die beiden „Welten“ der vor Ort und der virtuell Teilnehmenden durch ein lernendenzentriertes, aktivierendes Setting zusammengebracht werden, in dem Lehrende und Studierende in geteilter Verantwortung zum Erfolg der Veranstaltung beitragen.

Um dies in der Praxis zu erreichen, gilt es, die vielen Perspektiven (Lehrende/Studierende, vor Ort/online, aktiv/passiv) sowie deren Kommunikations- und Arbeitsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Darüber hinaus muss ein guter Umgang mit den hohen (meta-)kognitiven und technischen Anforderungen erreicht werden, die diese

Form der Lehre an die Lehrenden und Studierenden stellt. Ziel ist eine Verschmelzung physischer und virtueller Räume in technischer wie didaktischer Hinsicht, um in der Lehrveranstaltung natürliche Interaktion zu ermöglichen. Hybride Lehre zu entwickeln, die diesen Anforderungen entspricht, ist eine vielschichtige, komplexe Herausforderung, die mit Co-Kreation bewältigt werden kann.

3 Der co-kreative Innovationsprozess

Im Team „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ der Ohm bringen wir Hochschulangehörige mit Interesse am Lehren und Lernen zusammen, um gemeinsam an neuen Lösungen für die Lehre zu arbeiten. Um Formate für aktivierende hybride Lehre zu entwickeln, haben wir uns für einen co-kreativen, auf Prinzipien des Spieldesigns basierenden Prozess entschieden. Dieser Prozess, der in Abbildung 1 näher ausgeführt ist, basiert auf dem Ansatz des Design Thinking nach dem Modell des Hasso-Plattner-Instituts und umfasst die Phasen *Empathy* – *Define* – *Ideate* – *Prototype* – *Test* (HPI School of Design Thinking, 2023). Diese Phasen werden in der Regel nicht linear, sondern in Iterationen durchlaufen (Verbindungslinien in Abb. 1), bis am Ende ein Prototyp entwickelt und getestet wird.

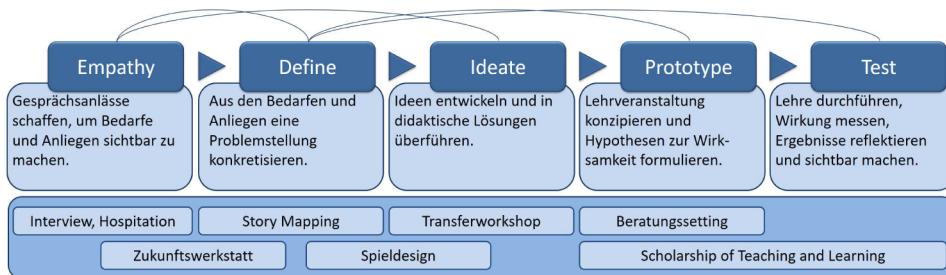


Abbildung 1: Exemplarische Darstellung eines Innovationsprozesses für hybride Lehre (Quelle: Eigene Darstellung.)

Oben: Phasen des Design Thinking. Mitte: Unser Ziel in der jeweiligen Phase zum Thema „hybride Lehre“. Unten: Formate und Methoden, die in der jeweiligen Phase eingesetzt wurden. „Scholarship of Teaching and Learning“ meint die wissenschaftlich fundierte Betrachtung der eigenen Lehre von der Hypothesenbildung bis zur Publikation (vgl. Arnold et al., 2023). „Spieldesign“ meint die an der Ohm entwickelte Methode EMPAMOS (<https://www.empamos.de/>).

Empathy bedeutet, über Beobachten und Eintauchen ein Bild der Zielgruppe zu gewinnen. Im hier beschriebenen Innovationsprozess führte ein medientechnischer Mitarbeiter während zwei Semestern Interviews und Hospitationen durch und begleitete Workshops, um über Fachdisziplinen hinweg die verschiedenartigen Lehrsituations und technischen Bedarfe der Lehrenden zu erfassen. In einer Zukunftswerkstatt mit Lehrenden und Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen sammelten wir zudem Hürden bei der Anwendung hybrider Settings sowie Idealvorstellungen und Wünsche.

Bei der Auswertung der Zukunftswerkstatt konkretisierten wir die erarbeiteten Idealvorstellungen, indem wir die technischen Bedarfe sowie die gewünschten Lehrszenarien präziser ausarbeiteten und beschrieben (**Define**). Dafür bildeten wir die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt in einer Mind-Map ab und überführten diese in eine Story-Map (vgl. Moreira, 2015), in der die erarbeiteten Anforderungen den verschiedenen Phasen einer Lehrveranstaltung („Story“) zugeordnet wurden. Dabei unterschieden wir technische und didaktische Themen. Aus den technisch fokussierten Themen leiteten wir dann User Storys ab, die verschiedene typische Muster bei technischen Anforderungen und Bedarfen in Steckbriefen abbilden. Die didaktisch fokussierten Themen konnten wir wiederum in die zwei Problemfelder „Mehrwert vor Ort“ und „Aktivierung virtuell Teilnehmender“ untergliedern.

Die Lehrenden und Studierenden, die bereits an den Interviews und Hospitationen sowie an der Zukunftswerkstatt mitgewirkt hatten, befassten sich im Folgenden ein Semester lang als „Expertisezirkel Hybride Lehre“ mit der Entwicklung (**Ideate**), Versuchsmodellierung (**Prototype**) und Erprobung (**Test**) hybrider Settings in technischer und didaktischer Hinsicht. Wir – Mitarbeitende aus Didaktik und Innovationsmanagement – steuerten als Teil des Expertisezirkels den Prozess zur Bearbeitung der didaktisch fokussierten Themen.

Den ersten Schritt stellte dabei ein Innovationsworkshop mit Lehrenden und Studierenden zu den Problemfeldern „Mehrwert vor Ort“ und „Aktivierung virtuell Teilnehmender“ dar, in dem die Fragestellungen präzisiert (**Define**) und Lösungsideen entwickelt wurden (**Ideate**). Hierbei kam mit EMPAMOS (<https://www.empamos.de/>) eine Innovationsmethode zum Einsatz, die Muster aus dem Spieldesign nutzt. Die Annahme hinter dieser Methode besteht darin, dass die Logik aus Spielen in einem spielfremden Kontext wie der Hochschullehre zu sozialen Innovationen führen kann (vgl. Roth et al., 2015), insbesondere in Form neuer (Lern-)Motivation. Die Methode unterteilt den Prozess hierfür in einen Problem- und einen Lösungsraum. Im Problemraum wird Lehre als ein „kaputtes Spiel“ betrachtet: Wenn die Lehrveranstaltung ein Spiel wäre, warum würde sie nicht die Freude und Motivation hervorrufen, die ein funktionierendes Spiel üblicherweise mit sich bringt? Typische Muster aus der Spielforschung helfen dabei, ein Problem konkreter zu beschreiben und dadurch verständlicher zu machen. So zeigte sich im Workshop etwa, dass hybride Lehre von Studierenden oft als bedeutungslos, vorhersehbar und wenig kooperativ erlebt wird. Oder, in der Sprache des Spiels ausgedrückt:

- Aktive Beteiligung ist für ein „erfolgreiches Spiel“ nicht erforderlich.
- Der „Spielverlauf“ ist in allen Veranstaltungen ähnlich.
- Man braucht die anderen Studierenden für einen „Spielerfolg“ nicht.

Im anschließenden Lösungsraum entschärft die Methode – inspiriert durch typische Spiel-Elemente – die problematische Lehrsituation. In Bezug auf hybride Lehre wurden vor allem die Spielelemente „Rollen“, „Ressourcen“ und „eingeschränkte Kommunikation“ als relevant identifiziert, um Ideen zu beschreiben, wie hybride Lehre moti-

vierend und aktivierend für die online und vor Ort Teilnehmenden gestaltet werden kann. In Abbildung 2 sind die Teilnehmenden des virtuellen Innovationsworkshops bei der Sammlung von Spielelementen zur Lösung des Problems „Das Spiel fördert keine Kooperation“ zu sehen.

Abschließend wurden die Spielelemente in Transferworkshops auf den Lehrkontext übertragen und didaktische Lösungen ausgearbeitet. Die Ergebnisse bildeten die Grundlage für die Konzeption konkreter hybrider Lehrveranstaltungen mit dem Ziel der Co-Präsenz (Prototype). Ein Beispiel soll im Folgenden vorgestellt werden.

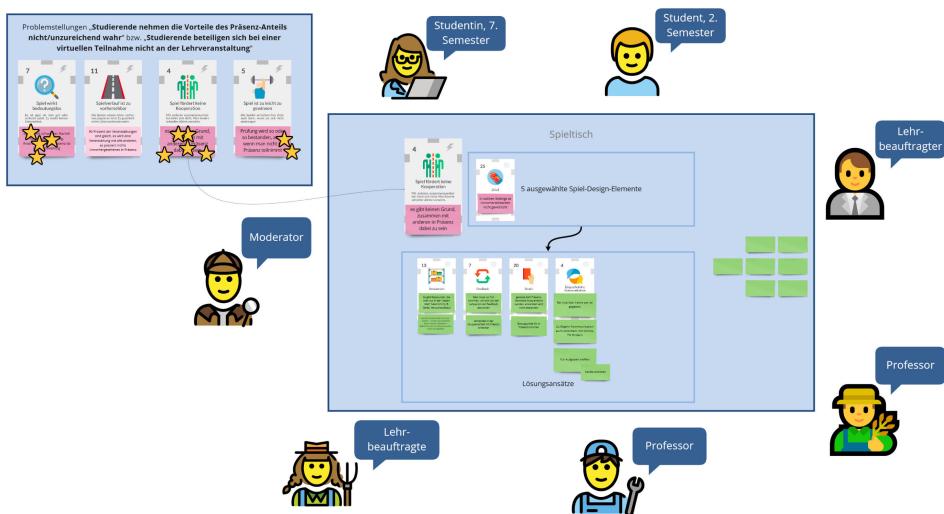


Abbildung 2: Die Teilnehmenden des Innovationsworkshops sammeln ihre Avatare am virtuellen Spieltisch (blaues Feld). Die Problemstellung "Studierende nehmen die Vorteile, vor Ort zu kommen, nicht wahr." wird präzisiert (obere Spielkarte mit gelbem Kärtchen). Danach werden aus Spieldesign-Elementen (aufgereihte Spielkarten unten) Lösungen für die Lehre abgeleitet (grüne Kärtchen). (Quelle: Eigene Grafik unter Verwendung von Ressourcen von Miro.com. Spielkarten erstellt von Prof. Dr. Thomas Voit mit Icons unter Verwendung von Ressourcen von Flaticon.com)

3.1 Co-Präsenz in einer hybriden Lehrveranstaltung – ein Praxisbeispiel

Eine Blockveranstaltung im Schwerpunkt Schulsozialarbeit des Fachbereichs Soziale Arbeit, an der zwölf Studierende teilnahmen, wurde als Prototyp für ein optimiertes hybrides Setting ausgewählt. Da manche der Teilnehmenden aus unterschiedlichen Gründen (z. B. Care-Arbeit oder eigene Einschränkungen) die Veranstaltung nicht vor Ort besuchen können, war dieses Seminar gut für das Vorhaben geeignet. Bisher war die hybride Veranstaltung vor allem auf die Bedürfnisse der vor Ort Teilnehmenden ausgerichtet; online Teilnehmende wurden nur wenig einbezogen. Die Dozierende wollte mit Hilfe der co-kreativen Beratung ein didaktisch fundiertes Setting entwickeln, das alle Studierenden gleichermaßen einbindet und aktiv am Lernprozess beteiligt.

3.2 Co-kreative Beratung

Die Beratung zur Weiterentwicklung der hybriden Lehrveranstaltung wurde getreu dem Gesamtkonzept des Projekts co-kreativ angelegt. Der Aufbau von Vertrauen und der Abbau von Hierarchien waren Voraussetzungen dafür. Das Beratungsteam setzte sich aus zwei Mitarbeitenden aus den Fachbereichen Didaktik bzw. Innovationsmanagement des Teams „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ der Ohm sowie einer ehemaligen Studierenden der Dozentin zusammen. Mit Hilfe eines offenen Austausches über Hemmnisse konnten der Erfolgsdruck der Dozentin abgemildert und die Grundlage für eine offene Arbeitskultur geschaffen werden.

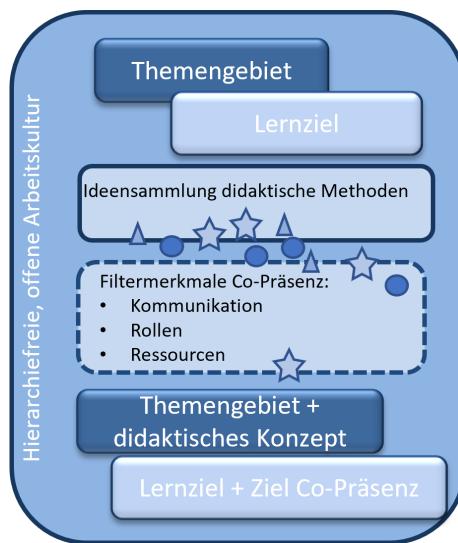


Abbildung 3: Beispielhafte Vorgehensweise zur Erarbeitung des hybriden didaktischen Konzepts (Quelle: Eigene Darstellung)

Anmerkung: Die Symbole (Kreise, Sterne, Dreiecke) stehen für die verschiedenen Ideen, die auf Förderung von Co-Präsenz geprüft wurden.

Zunächst wurde der inhaltliche Aufbau der Veranstaltung geklärt. Dann definierten die Beteiligten die Lernziele für jedes Themengebiet, sammelten Ideen für didaktische Methoden und bewerteten deren Eignung für die Erreichung der Lernziele. Im Anschluss wurden die Ideen unter dem Gesichtspunkt der Co-Präsenz gefiltert (siehe Abb. 3). Dazu wurden die durch den Expertisezirkel erarbeiteten Spielelemente „eingeschränkte Kommunikation“, „Rollen“ und „Ressourcen“ als Bewertungskriterien angelegt. Nur die Ideen, die den Aspekten der Co-Präsenz entsprachen, wurden weiter ausgearbeitet. Das Ergebnis war ein didaktisches Konzept, welches einerseits dem Lernziel, andererseits aber auch dem Anspruch der Co-Präsenz gerecht wurde.

3.3 Das Lehrveranstaltungskonzept mit Co-Präsenz

Um Co-Präsenz in einer Lehrveranstaltung herzustellen, müssen sich technische Einrichtung und didaktische Aspekte gegenseitig ergänzen. Abbildung 4 zeigt exemplarisch, wie der Raum für Kleingruppen eingerichtet werden kann. Zwei Bildschirme wurden in den Sichtlinien der Lehrperson und der vor Ort teilnehmenden Studierenden platziert. Auf dem ersten Bildschirm wurden die online Teilnehmenden, auf dem zweiten die verwendete Präsentation gezeigt. Die Studierenden vor Ort saßen an einem Gruppentisch. Mit Hilfe von zwei im Raum installierten 360°-Kameras konnten die online Teilnehmenden alle vor Ort Teilnehmenden jederzeit sehen.

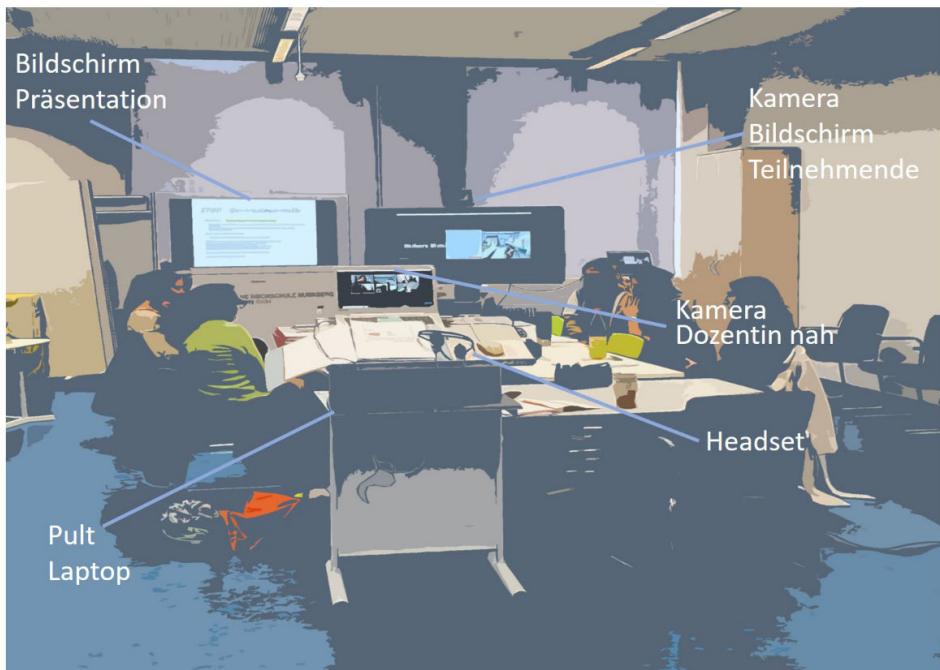


Abbildung 4: Beispielhafte hybride Raumausstattung (Quelle: Eigene Darstellung)

Nach einem theoretischen Input zu Beginn erhielten beide Gruppen eine Teamaufgabe, welche die Ressourcen der jeweiligen Gruppe gezielt nutzte. Die Online-Gruppe erhielt einen Film als Wissensinput und hatte Zugang zu einem mit Whiteboard und Leitfragen ausgestatteten virtuellen Raum, um unbeobachtet diskutieren zu können. Die Leitfragen der Vor-Ort-Gruppe wurden hingegen so gestaltet, dass keine Recherche erforderlich war, sondern das Alltagswissen der Studierenden und die Diskussion dazu als Ressourcen dienten. Die vor Ort Teilnehmenden hatten außerdem Zugang zu einem Flipchart. Beide Gruppen erarbeiteten jeweils einen Standpunkt zur Teamaufgabe, der dann im Plenum diskutiert wurde.

Nach einem weiteren theoretischen Input durfte die Gruppe vor Ort eine Pause einlegen, während die Online-Gruppe ein Statement erarbeitete, mit dem die Teilneh-

menden vor Ort wiederum nach ihrer Pause weiterarbeiteten. Die Online-Gruppe hatte währenddessen Pause. Anschließend wurden die beiden Gruppen wieder zusammengeführt und diskutierten die Ergebnisse. So konnte die Kommunikation in und zwischen den Gruppen gefördert werden.

3.4 Reflexion durch die Dozentin

Aus Sicht der Dozentin war die Veranstaltung herausfordernd, wurde aber qualitativ insofern als höherwertiger empfunden, als das Ziel der Co-Präsenz und die Lernziele erreicht werden konnten. Es war zu beobachten, dass alle aktiv an der Lehrveranstaltung und den Diskussionen beteiligt waren. Durch die klare Rollenverteilung übernahmen die Studierenden mehr Eigenverantwortung. Die technische Anordnung ermöglichte es der Dozentin, alle im Blick zu behalten und auch auf die Gestik und Mimik der online teilnehmenden Studierenden zu reagieren. Durch die gezielte Nutzung der in der jeweiligen Teilnahmeform zugänglichen Ressourcen wurde die Entscheidung für die Art der Teilnahme – online oder vor Ort – aufgewertet und relevant. Die bei hybrider Lehre oftmals eingeschränkte Kommunikation konnte durch die Aufgabenverteilung auf den virtuellen und physischen Raum sowie durch die spezifische technische Ausstattung vor Ort überwunden werden.

Letztendlich bedarf es aus Sicht der Dozentin allerdings einer umfangreicheren Vorbereitung als bei einer nur vor Ort oder nur online stattfindenden Lehrveranstaltung. Das hybride Setting erfordert außerdem von allen Beteiligten eine sehr hohe Konzentrationsfähigkeit, was mehr Pausen notwendig macht, die mit eingeplant werden sollten. Darüber hinaus könnte die Sichtbarkeit der Meldungen von vor Ort Teilnehmenden für die online Teilnehmenden noch optimiert werden, z. B. durch das Hellen einer Karte.

3.5 Feedback der Studierenden

Nach der Lehrveranstaltung gaben die Studierenden ein kurzes schriftliches Feedback. Ergänzt wurde dieses durch die Rückmeldungen zweier studentischer Mitarbeiterinnen, die bei der Veranstaltung in der Vor-Ort-Gruppe bzw. in der Online-Gruppe hospitiert hatten.

Sowohl die Studierenden vor Ort als auch diejenigen, die online teilnahmen, empfanden das Setting als gelungen und fühlten sich aktiviert, eingebunden und in ihren Bedürfnissen wahrgenommen – vor allem durch die jeweils an die Erfordernisse des Raumes angepasste methodische Vorgehensweise. Die störungsfreie Ton- und Bildübertragung gab den online Teilnehmenden das Gefühl, ein Teil der Gruppe vor Ort zu sein. Dies spricht dafür, dass auch aus Sicht der Studierenden Co-Präsenz hergestellt werden konnte. Insgesamt beurteilten die Studierenden das hybride Setting als gelungen und wünschten es sich für alle Lehrveranstaltungen, da sie so mit ihren Bedürfnissen und in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden.

Die hospitierenden Studierenden bewerteten darüber hinaus das störungsfreie technische Setting und den professionellen Umgang der Lehrperson damit als Erfolg. Außerdem fiel die vertrauensvolle und wenig hierarchische Beziehung zwischen der

Lehrperson und den Studierenden positiv auf, die zu aktiver Beteilung ermutigte und dadurch ebenfalls das Gefühl der Co-Präsenz förderte (vgl. Bower, 2014).

4 Mehrwert der Co-Kreation im Innovationsprozess

Im gesamten Innovationsprozess waren im Sinne der Co-Kreation zwei Gruppen von Akteur:innen relevant: Die Lehrenden als diejenigen, die hybride Settings entwickeln und im Lehralltag verantworten, sowie die Studierenden, die hybride Settings erleben und mitgestalten. In allen Prozessschritten arbeiteten Lehrende, Studierende und Mitarbeitende aus unserem Team zusammen. Studentische Mitarbeitende waren auch bei der Konzeption und Nachbereitung der Workshops involviert, um die Formate von Beginn an auf die Bedarfe der Studierenden auszurichten. Design Thinking diente als menschzentrierte Herangehensweise, um im Sinne der Co-Kreation die Akteur:innengruppen miteinander in den Austausch zu bringen.

Im Vergleich zu den hochschuldidaktischen Formaten einer klassischen Beratung oder eines weiterbildenden Workshops wurde von uns als Mehrwert wahrgenommen, dass Lösungen für didaktische Problemfelder gemeinsam mit Kolleg:innen sowie der Zielgruppe der Studierenden erarbeitet wurden. Da jede:r Einzelne persönlich involviert war, hatte – so unser Eindruck – das Erzielen von Ergebnissen eine höhere Relevanz als bei der Erarbeitung von Gruppenaufträgen in einem Workshop. Das Arbeiten an einer gemeinsamen fachübergreifenden Problemstellung förderte in unserer Wahrnehmung das Gefühl von Zugehörigkeit und gegenseitiger Unterstützung. Dieser Eindruck wurde durch informelle Rückmeldungen sowie in Feedbackrunden bestätigt. Auch bei Bovill (2020) wird beschrieben, dass das gemeinsame Entwickeln von Lehr-Lern-Innovationen zu Motivation, Verständnis und stärkeren Beziehungen zwischen den Beteiligten führt.

Von den Lehrenden und Studierenden in unserer co-kreativ gestalteten Lehrveranstaltung wurden besonders die flexible Vorgehensweise, der konstruktive Austausch, die Vernetzung und der Kontakt zu unterschiedlichen Akteur:innengruppen und Fachbereichen sowie die Tatsache, dass am Ende verwertbare Ergebnisse vorlagen, positiv hervorgehoben. Das veranschaulicht, dass die Verbindung der Beteiligten mit sich selbst, den anderen und einem gemeinsamen Ziel im Rahmen der Co-Kreation bereichsübergreifendes Denken und damit die Bewältigung komplexer Herausforderungen möglich macht (vgl. Michalik, 2020).

Mit EMPAMOS nutzten wir eine Kreativitätstechnik, die zwangloses Arbeiten ermöglicht und über Perspektiwechsel eine gemeinsame Sprache schafft (vgl. Zinger et al., 2023; Bröker et al., 2021). Durch das Vokabular aus der Spiele-Sprache wurden Hierarchien reduziert, was sich z. B. darin zeigte, dass die Kommunikation auch zwischen den verschiedenen Gruppen von Akteur:innen offen erfolgte. Dies half dabei, Probleme auf eine abstrakte Ebene zu heben und zu analysieren, ohne konkrete Personen zu kritisieren. Damit konnte der Ansatz der Co-Kreation realisiert werden, denn sowohl die Lehrenden als „Anbietende“ als auch die Studierenden als „Nutzende“ von

Lehre saßen gemeinsam an einem „Spieltisch“ und konnten auf Augenhöhe an innovativen Lösungen arbeiten. Wir konnten beobachten, dass auf diese Weise auch in Gruppen mit unterschiedlichen formalen Hierarchien und mit hoher fachlicher Heterogenität innovative Lösungsideen entstanden. Es gelangen innovative Betrachtungsweisen und Perspektivwechsel, die im Ergebnis dazu führten, dass wir eine „Blaupause“ für die Entwicklung konkreter hybrider Lehrveranstaltungen bereitstellen konnten (Meissner, 2023).

Gerade beim komplexen Thema der hybriden Lehre hat sich der co-kreative Ansatz als besonders fruchtbar erwiesen. Studierende konnten sowohl für die Rolle der online Teilnehmenden als auch der vor Ort Teilnehmenden klare Möglichkeitsfelder für hybride Lehre aufdecken und spezifische Anforderungen formulieren. Die Studierenden schilderten ihre Wahrnehmung und ihr Erleben der „virtuellen Welt“ bzw. der „physischen Welt“ sowie deren Kombination und konnten rein didaktische Überlegungen um die Dimensionen der veränderten Lebens- bzw. Lernwelten bereichern. Dabei lieferten sie etwa authentische Erklärungen dafür, warum Studierende hybride Veranstaltungen vermehrt online besuchen (Care-Arbeit, weite Anreise) oder sich hinter einer schwarzen Kachel verstecken (Unwohlsein, andere Menschen im selben Raum). Dadurch konnten die Bedürfnisse der Studierenden direkt aufgegriffen werden, ohne bei didaktischen Überlegungen auf Vermutungen zurückzgreifen zu müssen. Feedback und Perspektive der Studierenden führten nicht nur dazu, dass neue Ideen beigesteuert wurden, sondern lieferten auch eine Einschätzung, ob eine Idee in der Anwendung funktionieren kann. Darüber hinaus fungierten Studierende zum Teil sogar als „Türöffner:innen“, da sie ohne Lehr-Expertise frei assoziierten, ohne sofort mögliche institutionelle oder technische Einschränkungen mitzudenken. Aus all diesen Gründen bot Co-Kreation in unserem Kontext einen Weg mit großem Potenzial zur Weiterentwicklung der Lehre.

5 Ausblick

Bei der co-kreativen Weiterentwicklung der Lehre bleiben formale Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Studierenden weiter bestehen (Vode & Tichter, 2024). Diese Machtverhältnisse müssen durch hierarchiesensitive Räume und Methoden, die ein Arbeiten auf Augenhöhe fördern, nivelliert werden. In einem solchen Rahmen kann Co-Kreation zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote ebenso funktionieren wie zur Entwicklung neuer Lehrformate und didaktischer Designs. Im besten Falle könnte die gemeinsame Problemstellung als Kondensationspunkt für eine Community fungieren, die den Austausch über den Innovationsprozess hinaus sucht, um sich z. B. komplexe Lehrthemen zu erschließen oder Überlegungen zu neuen Lehrformaten zu reflektieren.

Zukünftiges Ziel im Bereich co-kreativer Lehrentwicklung könnte sein, die Communitybildung zu stärken und den Gedanken der co-kreativen Lehrentwicklung in die Lehrveranstaltungen selbst zu tragen. Als Idealbild denken Lehrende und Studierende einer Lehrveranstaltung im Sinne einer agilen Hochschuldidaktik (vgl. Arn, 2016) die

Lehrplanung im Semesterverlauf gemeinsam und entwickeln sie dynamisch fort. Wenn Studierende sich als (Mit-)Gestaltende der Lehre – und damit des eigenen Lernens – erleben, wird Lernen zu einem individuellen, situativen Prozess. Lehre wandelt sich – in Analogie zu User Experiences bei Service-Innovationen, aus deren Umfeld der Begriff der Co-Kreation stammt – vom „Produkt“ zur „Learning Experience“.

Literatur

- Arn, C. (2016). *Agile Hochschuldidaktik*. Beltz Juventa.
- Arnold, M., Reisas, S. & Vöing, N. (2023, 3. August). Lehrentwicklung durch Scholarship of Teaching and Learning – mit SoTL Hochschullehre beforschen, weiterentwickeln und teilen. *e-teaching.org*. <https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/lehrentwicklung-durch-scholarship-of-teaching-and-learning>
- Barrineau, S., Engström, A. & Schnaas, U. (2019). *An Active Student Participation Companion*. Uppsala University.
- Bormann, H.-W., Benfer, M. & Bormann, G. (2019). *Change durch Co-Creation. So verdopeln Sie den Erfolg Ihrer Transformationsprojekte*. Campus Verlag.
- Bovill, C. (2020). *Co-creating Learning and Teaching. Towards Relational Pedagogy in Higher Education*. Critical Publishing Ltd.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M. J. W. & Kenney, J. (2014). Blended Synchronous Learning—A Handbook for Educators. *Office for Teaching and Learning*. <https://blendsync.org/>
- Bröker, T., Voit, T. & Zinger, B. (2021). Gaming the System: Neue Perspektiven auf das Lernen. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 497–513). Springer VS.
- Flores, S. (2019). Collaborative Intelligence—Chance kognitiver Diversität an Hochschulen. In F. Feuser, C. Ramos Méndez-Sahlender & C. Stroh (Hrsg.), *Diversität an Hochschulen: Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance* (S. 73–79). transcript Verlag.
- Grabensteiner, C., Schönbächler, E., Stadler, D. & Himpel-Gutermann, K. (2021). Ein hybrider Lernraum entsteht. Partizipative Raumgestaltung mit digitalen Medien. *Medien-impulse*, 59(4), 1–29.
- Hastie, M., Hung, I.-C., Chen, N.-S. & Kinshuk (2010). A blended synchronous learning model for educational international collaboration. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/14703290903525812>
- HPI School of Design Thinking. (2023). *Mit Design Thinking die Zukunft gestalten*. <https://hpi.de/school-of-design-thinking/design-thinking.html>
- Meissner, B. (2023, 23. November). Hybride Lehre. *Wiki Digitale Lehre*. https://leko.th-nuernberg.de/wiki/blendedlearning/doku.php?id=szenarien:hybride_lehre
- Michalik, G. (2020). *Co-Creation. Die Kraft des gemeinsamen Denkens*. Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791048123>

- Moreira, M. (2015, 26. Juli). Story Telling with Story Mapping. *Agile Adoption Roadmap*. <http://cmforagile.blogspot.com/2015/07/story-telling-with-story-mapping.html>
- Prahalad, C. K. & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5–14. <https://doi.org/10.1002/dir.20015>
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I. & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Roth, S., Schneckenberg, D. & Tsai, C.-W. (2015). The Ludic Drive as Innovation Driver: Introduction to the Gamification of Innovation. *Creativity and Innovation Management*, 24(2), 300–306. <https://doi.org/10.1111/caim.12124>
- Spuller, S. (2020). Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 357–367). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5858>
- Vargo, S. L. & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1–17. <https://doi.org/10.1509/jmkg.68.1.1.24036>
- Vode, D. & Tichter, S. (2024). Zwischen „mitmachen dürfen“ und Selbstermächtigung – Hierarchiesensibel co-kreieren an Schreibzentrum und Hochschule. In diesem Band.
- Willkomm, D. (2021). *Roadmap durch die VUCA-Welt. Für Führungskräfte, Scrum Master und Agile Coaches*. UVK Verlag.
- Zinger, B., Zitzmann, C. & Kreulich, K. (Hrsg.) (2023). *Lehrlabor³. Ein Netzwerk zur teambasierten Lehrentwicklung*. https://opus4.kobv.de/opus4-ohm/frontdoor/deliver/index/docId/925/file/FIDL_Band_4_Lehrlabor3_2023_Web.pdf
- Zybura, T. & Pietsch, K. (2022). Ressource anstatt Hürde sein: *Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch Unconditional Teaching*. Diskussionspapier Nr. 17. Hochschulforum Digitalisierung.
- Zydny, J. M., McKimmy, P., Lindberg, R. & Schmidt, M. (2019). Here or There Instruction: Lessons Learned in Implementing Innovative Approaches to Blended Synchronous Learning. *TechTrends*, 63(2), 123–132. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0344-z>

Autorinnen und Autoren

Barbara Meissner ist im Team „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm im Fachbereich Didaktik tätig. Sie entwickelt gemeinsam mit Lehrenden und Studierenden Lehrinnovationen und begleitet deren didaktische Implementierung. Zuvor war ihr Fokus die didaktische Beratung MINT-Lehrender sowie der Aufbau eines Wissensmanagements für Erfahrungswerte Lehrender. www.th-nuernberg.de/gutelehre E-Mail: barbara.meissner@th-nuernberg.de

Stefanie Gandt leitet das Team Lehr- und Kompetenzentwicklung im Fachbereich Lehrinnovationen und ist Projektleiterin des Projektes STARFISH – digitale Transformation der Hochschullehre (Stiftung Innovation in der Hochschullehre) an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Seit zehn Jahren ist sie zudem Lehrbeauftragte für qualitative Sozialforschung. In ihren Lehrveranstaltungen probiert sie die mit ihrem Team entwickelten Lehrinnovationen gern direkt aus und evaluiert diese.

Max Höllen ist Startup- und Gründungsmanager bei der Stadt Ludwigsburg. Er promovierte zu Entrepreneurship in der Kultur- und Kreativwirtschaft und arbeitete zwei Jahre an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm als Referent für Innovation. Seine wissenschaftliche und praktische Arbeit befasst sich mit dem Einfluss von Kunst- und Kulturprodukten auf Wirtschaft und Gesellschaft. Stadt Ludwigsburg. E-Mail: max.hoellen@posteo.de

Kerstin Heinz ist als Sozialpädagogin in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig. Zuvor hat sie an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm im Bachelor Soziale Arbeit studiert und währenddessen als studentische Mitarbeiterin im Team Lehr- und Kompetenzentwicklung im Bereich Communitys und Innovation die Perspektive Studierender eingebracht. E-Mail: heinz.kerstin@mailbox.org

Tabea Gutmann hat an der Technischen Hochschule Nürnberg ihr Bachelorstudium im Fach Soziale Arbeit abgeschlossen. Derzeit studiert im Masterstudiengang „Sozialmanagement“ per Fernstudium. Sie war als studentische Mitarbeiterin im Team „Lehr- und Kompetenzentwicklung“ im Bereich Communitys und Innovation an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm tätig.

Schule in ihrer Komplexität – wahrnehmen, analysieren, reflektieren. Ein innovatives Konzept zur co-kreativen Auseinandersetzung mit 360°-Videos im Grundschullehramtsstudium

KATRIN GLAWE & JANA HERDING

Zusammenfassung

Anspruch aktueller Hochschullehre in der Lehrkräftebildung ist die Anbahnung einer professionellen Wahrnehmung, über die individuelle Deutungen durch eine Relationierung von praxisbezogenem und theoriebasiertem Wissen ermöglicht werden. Darunter werden unterschiedliche Kompetenzen gefasst, etwa Beobachtung und Beurteilung von komplexen Unterrichtssettings und deren Qualität, aber auch solche, die auf Planung und Gestaltung von Handlungsalternativen im Sinne einer Praxisoptimierung abziehen. Um diesen Anforderungen nachzukommen, wurde im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn das hochschuldidaktische Konzept *Schule in ihrer Komplexität – wahrnehmen, analysieren, reflektieren* entwickelt, um über Fallarbeit mit 360°-Videos einen co-kreativen Lehr-/Lernprozess für (Grundschul-)Lehramtsstudierende mit prozessimmanenten Reflexionen zu realisieren.

Anhand der theoretisch-konzeptionellen Entwicklung und der Evaluation zeigt sich, dass der über Fallarbeit eröffnete Diskursraum für Studierende die individuelle sowie kollaborative Auseinandersetzung mit subjektiv relevanten Inhalten und Perspektiveinnahmen unter Einbezug verschiedenster Sichtweisen, kritischer Fragen und Unsicherheiten in Bezug auf die 360°-Fälle ermöglicht. Vor dem Hintergrund des u.a. postpandemisch bedingten Umbruchs von Organisations- und Lernumwelten geben die Befunde Impulse für die Professionalisierung Studierender und Dozierender.

Abstract

The aim of current university teaching in teacher education is to develop a professional perception that enables individual interpretations by relating practice-related and theory-based knowledge. This includes skills such as observation and assessment of complex teaching settings and their quality, as well as those aimed at planning and designing alternative actions in the sense of optimizing practice. In order to meet these requirements, the working group on primary pedagogy and early education at the University of Paderborn has developed the didactic concept *School in its Complexity —Perceiving, Analyzing, Reflecting* for teacher education and (primary) schoolteacher students in order to

realize a co-creative teaching/learning process with process-immanent reflections via case work with 360° videos.

Based on the theoretical-conceptual development and the evaluation, this article shows how the discourse space for students created via case work allows for both individual and collaborative examination of subjectively relevant content. It also shows how the inclusion of a wide range of perspectives, critical questions, and uncertainties regarding to the 360° cases helps students develop their perspective-taking skills. Against the background of the post-pandemic upheaval of organizational and learning environments, the findings provide impulses for the professionalization of students and teachers in higher education.

Schlagwörter: Fallarbeit, Lehrer:innenbildung, Hochschullehre, Reflexion, Professionalisierung

1 Einleitung

Der Lernerfolg Studierender hängt von verschiedenen Faktoren guter Lehre ab, wie aktuelle Befunde der Lehr-Lern-Forschung zeigen (Ulrich, 2020). Wird dabei insbesondere die Rolle der Lehrenden betrachtet, so fällt auf, dass eine klare Struktur, Zieltransparenz und eine qualitätsvolle Feedbackkultur für den Kompetenzerwerb der Lernenden entscheidende Faktoren sind (Ulrich, 2020). Der individuelle Wissensstand, die jeweilige Verarbeitungsmöglichkeit, die Selbststeuerungskompetenz sowie Motivation sind auf Seiten der Studierenden zentrale Variablen, die es in aktueller Hochschullehre zu berücksichtigen gilt (u. a. Deci & Ryan, 2012; Schneider et al., 2021). Wird Lernen als ein interaktiver Prozess in kollaborativen Settings zwischen Individuum und Umwelt verstanden (Kerres, 2021), so wird deutlich, dass gerade die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens in der Hochschullehre eine stärkere Berücksichtigung finden sollte. Auch der Wissenschaftsrat postuliert in den Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre, dass

[n]eben dem Erwerb von Grundlagenwissen [...] Studierende vom Studienbeginn an darin angeleitet und gefördert werden [sollten], mit wissenschaftlichen Methoden eigenständig nach Antworten und Lösungen zu suchen. Dies gelingt am besten, wenn alternierende Input- und Reflexionsphasen im Studienverlauf und an jedem Lernort inhärent sind. (Wissenschaftsrat, 2022, S. 29)

Die Realisierung von Lernszenarien, die das selbstregulierte Lernen (Justus, 2017), d. h. die individuelle Steuerung des eigenen Lernverhaltens in Bezug auf selbst gesetzte Lernziele anstreben, wird mit Blick auf die Motivation und (Meta-)Kognition Studierender über verschiedene methodische Ansätze zu einem zentralen Anspruch guter Hochschullehre (Kerres, 2021). Diese Ansätze berücksichtigen über explorative und co-kreative Angebote den Raum für mehr Autonomie bzw. autonomes Handeln und Lernen der Studierenden. Im Lehramtstudium ist die Anforderung des Aufbaus von Refle-

xionskompetenz als „Konsensformel“ (Leonhard, 2020, S. 14) seit Jahrzehnten etabliert, um Studierende auf die Kontingenz und Komplexität des unterrichtlichen Handelns – kurz: auf die pädagogische Praxis – vorzubereiten. Didaktische Konzepte und Formate, die auf der einen Seite situiertes, realitätsnahe Handlungswissen fokussieren und auf der anderen Seite eine systematisch kontextualisierte Wissensaneignung ermöglichen, werden seit jeher von Reflexionsmöglichkeiten determiniert (Reis et al., 2020). Konkret soll eine praxisorientierte Lehrkräftebildung den Erwerb von individuellem Wissen und selbstregulierten Handlungspotenzialen ermöglichen und dabei didaktische Lehr-/Lernformate mit explorativen Methoden bereitstellen, in denen subjektive Werte, Normen, Haltungen sowie Wissensstände und Lernziele kritisch-konstruktiv hinterfragt werden können.

Eine zentrale Anforderung und zugleich ein Lösungsansatz für die hochschulische Lehrkräftebildung besteht – auch unter Berücksichtigung der postpandemisch bedingten Disruptionen in Bezug auf veränderte Lern- und Organisationsumwelten – in der Eröffnung von Erfahrungs- sowie Diskursräumen (Büker et al., 2022). Über individuelle Erfahrungen unter Berücksichtigung von bewussten und systematischen Reflexionsanregungen sollen Studierende Theorie, Praxis und sich selbst kritisch hinterfragen, um individualisierte sowie ertragreiche Strategien für das künftige pädagogische Handlungsfeld zu gewinnen (Pieper et al., 2014). Dieser Anspruch wird insbesondere vor dem Hintergrund einer heterogenen Studierendenschaft mit immer individualisierteren Ausgangslagen bedeutsamer, u. a. bedingt durch den aktuellen Lehrkräftemangel, der dazu führt, dass Lernende bereits sehr früh im Studium erste Praxiserfahrungen durch Nebentätigkeiten an Schulen machen (Rank et al., 2023). Gleichzeitig sollte Lehre ebenso Diskursräume eröffnen, in denen insbesondere kollaborative Arbeitsformen bereitgestellt werden, da Transaktivität als Basis für tiefgreifendes Verständnis angesehen wird und somit den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die Affektivität sowie den Lernerfolg durch soziale Interaktionsprozesse positiv beeinflussen kann (Jeong et al., 2019).

In der in diesem Beitrag fokussierten Wahrnehmung, Analyse und Reflexion von Schule in ihrer Komplexität als ein Baustein zur Professionalisierung im Lehramtstudium wird der tradierten Form von Fallarbeit (Steiner, 2014) besonderes (hochschul-) didaktisches Potenzial zugeschrieben. Fallarbeit wird hier hinsichtlich des Lerngegenstands von Videofällen in 360°-Perspektive sowie einer Didaktisierung mit stark individualisierten Reflexionsformen im Lehrformat des Blended Learning neuartig konzeptualisiert. Dieses Konzept, das im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn entwickelt wurde, wird im Folgenden expliziert, bevor zentrale Befunde der Evaluation einen Diskussionsrahmen für die aktuelle Hochschullehre aufspannen.

2 Theoretische Grundlage des hochschuldidaktischen Konzeptes zur videobasierten Fallarbeit im 360°-Format

Intention des neu konzipierten Fallarbeitskonzeptes ist die Sensibilisierung Studierender für die Komplexität von Schule, indem Theorie-, Praxis- und Erfahrungswissen als parallel angelegte Analyse- und Reflexionsschritte iterativ in Relation gesetzt werden. Somit wird „wissenschaftliches Reflexionswissen“ (Häcker, 2017, S. 39) generiert, das unter Berücksichtigung individuell gewählter Lerngegenstände in direkter Perspektive auf das gesehene Unterrichtssetting überführt wird. Fallarbeit definiert sich in diesem Kontext als didaktisch gerahmte und co-kreative Auseinandersetzung mit Videos, die mit der Aufnahme einer 360°-Kamera einen Rundblick und somit besonders realitätsnahe Betrachtungsoptionen von Schule und Unterricht sichtbar werden lässt (Kunze, 2018; Schmidt & Wittek, 2019). Dementsprechend verfolgt das vorliegende Fallarbeitskonzept nicht das grundlegende Verständnis einer rekonstruktiven Intention, bei der der Aufbau einer reflexiven Haltung als (End-)Produkt einer forschungsbasierten Kasuistik angesehen wird, sondern fokussiert immanente Reflexionsanregungen, die den gesamten Prozess überdauern. Dadurch werden die Lernenden dazu angeregt, eigene Perspektiven und Deutungen sowie ihr Wissen und ihre Kompetenzen in allen Phasen der Auseinandersetzung mit dem videografierten Unterrichtssetting kritisch zu hinterfragen. Die Phasen der Fallarbeit werden dabei in der Arbeit mit den 360°-Videos analog für (selbst-)reflexive, individuelle und kollaborative Auseinandersetzungen mit einem eigens gewählten Sachverhalt genutzt. In der Analyse werden konkret theoretische Bezüge zu ausgewählten Praxisphänomenen hergestellt, indem besonders die Wahrnehmung und Interpretation der Studierenden – und demnach auch ihre vorherrschenden subjektiven (Vor-)Erfahrungsräume – zum Ausgangs- und Anknüpfungspunkt der Fallarbeit werden (Schumacher & Denner, 2017).

Im Gegensatz zu zweidimensionalen Unterrichtsvideos, die das videografierte Setting aus einer bestimmten Kameraperspektive einfangen, bietet dieses neuartige Format der Videobetrachtung die Möglichkeit eines multiperspektivischen Wahrnehmens von Unterricht und damit insbesondere die Chance für eine sehr individualisierte und studierendenzentrierte Fallauswahl. Da die subjektive Bedeutsamkeit des Falles hier als Motor der theoriegeleiteten Analyse und Reflexion (Hummrich, 2016) verstanden wird, ist anzunehmen, dass sie sich entsprechend effektiv auf die eigenständige Wissenskonstruktion auswirkt (Fiorella & Mayer, 2022). Um die Reflexionsgelegenheiten iterativ in den Prozess der Fallanalyse zu integrieren, wurde in weiteren theoretischen Überlegungen ein Rahmenmodell zur Reflexion genutzt, dessen grundlegende Struktur als besonders passfähig zu den Schritten der Fallarbeit angesehen wird: das EDAMA-Modell (Aeppli & Lötscher, 2016). Dieses intendiert in allen Reflexionsphasen eine starke Subjektorientierung, d. h. Haltungen, Emotionen, Wünsche und Ängste der Studierenden werden als bedeutsame Faktoren anerkannt, was dem übergeordneten Ziel des Konzeptes zur fallbasierten Auseinandersetzung mit 360°-Videofällen, einer studierendeninitiierten Arbeit, besonders zuträglich erscheint.

3 Didaktische Umsetzung des co-kreativen Konzeptes zur Fallarbeit im Lehrformat Blended Learning

Den Ausgangspunkt des neuen Konzeptes bildet ein auf dem Lernmanagementsystem Moodle basierendes Videoportal, das seit mehreren Jahren von allen Dozierenden der Universität Paderborn genutzt werden kann. Über zwanzig videografierte Settings aus realen Unterrichtskontexten in Kindertageseinrichtungen und Grundschule wurden hierfür im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn eigens produziert und nach sechs pädagogisch relevanten Themenbereichen strukturiert: bildungswissenschaftliche sowie fachdidaktische Unterrichtsplanning und -gestaltung, Persönlichkeit und Handeln von Lehrkräften, Einsatz von Medien, Classroommanagement und individuelle Förderung (Glawe & Herding, 2023). Bisher wurden diese thematisch zugeschnittenen Settings mit Aufgabenstellungen versehen, die niveaustufenartig aufeinander aufbauen und dadurch für alle Phasen des Lehramtsstudiums geeignet sind.

Konkret liegt der Fokus der tradierten Videoanalyse auf der Anbahnung einer professionellen Wahrnehmung (Krammer & Reusser, 2005; Seidel & Thiel, 2017), d. h. themenbezogene Aufgabenstellungen sorgen dafür, dass Studierende in einem Dreischritt zur Beobachtung, Analyse und abschließenden Reflexion im Sinne einer Praxisoptimierung oder Entwicklung möglicher Handlungsalternativen angeleitet werden. Somit lag der Schwerpunkt des Videoportals bislang auf einer stark angeleiteten und von Dozierenden vorstrukturierten Arbeit mit Fällen, die eher einem Verständnis von fallbasiertem Lernen im Kompetenzmodus folgt. Das neue Konzept wurde für die Analyse von Videos im 360°-Kameraformat entwickelt und konzeptualisiert Unterricht als soziales Geschehen (Kunze, 2020). Auf Grundlage individueller Erkenntnisziele wird das Setting von Studierenden kritisch hinterfragt, sodass Theorie und Praxis nicht eingeebnet werden, sondern über Reflexionsgelegenheiten gerade Antinomien aufgedeckt werden und die Komplexität im pädagogischen Handlungsfeld Schule erfahrbar wird. Das Lernen am Fall vollzieht sich nunmehr im Sinne einer lernprozesssteuernden Funktion und wird von Studierenden initiiert, indem sie nach der Betrachtung des dreidimensionalen Videos einen eigenen thematischen Schwerpunkt auswählen, um selbstbestimmt und autonom gemäß der individuellen Zuschreibung von Erfahrung, Sinnzuschreibung und Lernchance agieren zu können (Aufschnaiter et al., 2019). Das freie Anschauen von authentischer Praxis über dieses neue Videoformat und die Relationierung des ausgewählten Fokus durch theoretisch fundierte Deutungsvarianten intendieren ein subjektorientiertes Vorgehen in fünf aufeinander aufbauenden Schritten.

Jede dieser fünf Phasen (Abb. 1) besteht aus einem konkreten Arbeitsauftrag und sogenannten Reflexionsmomenten, die zu einer kritischen Auseinandersetzung genutzt werden sollen und in einem individuellen Lernportfolio begleitend festgehalten werden. Diese Zykluselemente stehen den Studierenden ebenfalls in dem bereits erwähnten moodlebasierten Videoportal als E-Portfolio zur digitalen Bearbeitung zur Verfügung. Nachdem die Studierenden eine Einführung in das Gesamtkonzept erhalten haben, werden die Phasen (1) *Erleben* und (2) *Darstellen* von den Studierenden im Selbst-

studium als „out of class“-Phasen bearbeitet. Hier gilt es, die gesamte Unterrichtsstunde anzusehen und Aspekte des individuellen Interesses zu identifizieren, bevor dann im nächsten Schritt ein Fokus, eine Szene oder eine Perspektive stellvertretend für den gewählten Schwerpunkt ausgewählt und detailliert beschrieben wird. Dabei sollen die Studierenden auch begründen, warum dieser spezielle Fokus gesetzt wurde und was sie daran besonders interessiert, irritiert oder inspiriert hat, und offene Fragen an den jeweiligen Fall formulieren.



Abbildung 1: Phasen des fallbasierten Konzepts zur reflexiven Arbeit mit 360°-Unterrichtsvideos (Quelle: Eigene Darstellung)

Nach diesen ersten Phasen kommen die Studierenden in eine Präsenzveranstaltung, in der die einzelnen Analyseschwerpunkte kurz vorgestellt und dadurch die Vielfältigkeit und Komplexität der beobachteten Phänomene transparent gemacht werden. Die unterschiedlichen Sichtweisen der Studierenden auf zum Teil gleich gewählte Videoausschnitte bilden den individuellen Startpunkt für die darauffolgende kollaborative Phase. Hier werden die Fokusthemen nach inhaltlicher Passfähigkeit gebündelt, sodass die Studierenden die nächsten Schritte des Analyse- und Reflexionsprozesses in Kleingruppen bearbeiten können. Nach diesem diskursiven Austausch verfassen die Studierenden jede:r selbstständig für sich in Phase (3) *Erkennen* eine kurze Zusammenfassung des bisher Beobachteten sowie das Erkenntnisziel für den weiteren Bearbeitungsprozess.

In Phase (4) *Analysieren* gilt es anschließend, den thematisch festgelegten Fokus unter theoretischer Perspektive zu untersuchen. Studierende, die sich auf einen gleichen oder ähnlichen Fokus festgelegt haben, können die weiteren Arbeitsphasen auch in Partnerarbeit oder Kleingruppen fortsetzen. Diese Phase gestaltet sich über mehrere Sitzungen, in denen somit diskursive Elemente zwischen Studierenden und Dozent:in sowie innerhalb der Studierenden-Peer group den weiteren Verlauf im Sinne des partizipativen co-kreativen Prozesses bestimmen. Insbesondere beim Suchen und Finden geeigneter Theorien und Modelle, die sich auf den ausgewählten Fall bzw. Fokus anwenden lassen, sowie bei der Umsetzung der Fallanalyse ist die Unterstützung und Beratung durch die Lehrperson unerlässlich. Reflexionsmomente, die diesen Schritt begleiten, werden dabei co-kreativ in unterschiedlichen Konstellationen von o. g. Kleingruppen, im Rahmen individueller Beratungen durch Dozierende sowie im Gesamtplenum entfaltet (Wegener & Leimeister, 2012). Beispielhafte Fragen dieser Arbeitsphase sind: Inwiefern lässt sich die Theorie/das Modell auf die gesehene Praxis anwenden? Hat die Auseinandersetzung mit theoretischen Bezügen zu einem veränderten Blick auf den Fokus und/oder die eigene Sichtweise geführt? Inwiefern führt die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu einer Verunsicherung, zu einem Erkenntniszuwachs und/oder zu weiteren Fragestellungen?

In der abschließenden Phase (5) *Alternative Szenarien entwickeln* erarbeiten die Studierenden kollaborativ auf einer konkreten Ebene der Theorie-Praxis-Verknüpfung eine begründete Argumentation für das Beibehalten oder die Veränderung der jeweiligen Fokusszene auf Basis der vorangegangenen Analyse. Für eine abschließende gemeinsame Reflexion des Prozesses werden die Gesamtergebnisse der Gruppen zusammengetragen. Dann wird ein kollektiver Rückblick auf den Ertrag der zurückliegenden Arbeitsphasen gerichtet; außerdem definieren die Studierenden perspektivische Erkenntnisziele für mögliche Praxisphasen, etwa für das Praxissemester als etablierte Ausbildungsphase im zweiten Semester des Masterstudiums im Lehramt. Das individuelle prozessbegleitende Portfolio ermöglicht zudem eine persönliche Bilanzierung zum Abschluss der Phasen.

4 Ausgewählte Evaluationsbefunde aus der Studierendenperspektive

Nachfolgend werden einige zentrale Befunde aus einer Studierendenevaluation dargestellt, die sich insbesondere auf die bereits angeführten Professionalisierungsaspekte beziehen. Konkret wurden über eine schriftliche Onlinebefragung ($n = 103$) Studierende des ersten Mastersemesters im Grundschullehramt zu diesem neuen Lehr-/Lernkonzept nach eigener Bearbeitung in der oben beschriebenen Vorgehensweise befragt. Die offenen Antworten wurden mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Im Bereich der Kategorie zur Selbststeuerungskompetenz (Deci & Ryan, 2012; Schneider et al., 2021) zeigen die Befunde ein eindeutiges Bild. Fast alle Studierenden gaben an, dass der studierendeninitiierte explorative Zugang zum Lern-

gegenstand von erhöhtem Interesse, gesteigerter Motivation und einem sinnstiftenden Lernertrag gekennzeichnet ist:

Sehr gut, weil ich viel motivierter war, mich wirklich damit zu beschäftigen. Ich durfte ein ‚Problem‘ finden, was mich wirklich interessiert und mich damit beschäftigen. Dabei lerne ich auf jeden Fall mehr, als wenn ich halbherzig ein Thema bearbeite, von dem mir jemand anderes sagt, dass es relevant ist. Und das ist auch wie wir später als Lehrpersonen arbeiten: wir beobachten und reflektieren Unterricht und finden selbst Probleme, mit denen wir uns auseinandersetzen wollen. Also: Selber Themen suchen ist besser für mein Lernen jetzt gerade und auch sinnvoller für die Berufsvorbereitung.[.] (Student:in B17)

Des Weiteren konnten durch die Fallanalysen mit parallelen Reflexionsmomenten neben motivationalen Aspekten auch metakognitive Prozesse angeregt werden, indem sich die Studierenden sowohl auf individueller als auch diskursiver Ebene mit ihren Haltungen, ihren Fähigkeiten und ihrem Wissen auseinandergesetzt haben (Justus, 2017). Die vorliegenden Ergebnisse im Bereich der Reflexionsdimensionen von Selbst- und Metareflexion (Schmidt & Wittek, 2019; Wegener & Leimeister, 2012) zeigen einen ebenso positiven Befund. Exemplarisch für über 170 Fundstellen, in denen Aspekte der Reflexion von den Studierenden positiv hervorgehoben wurden, steht die folgende Aussage:

Die Auseinandersetzung mit den Phasen des Konzepts hat dazu geführt, dass ich viel reflektiert habe. Einerseits habe ich reflektiert, wie ich den Einsatz von digitalen Medien in Praxisphasen erlebt habe. Ebenfalls habe ich eigene Erfahrungen aus meiner Schulzeit herangezogen. Ich habe auch bewusst reflektiert, wie es mir bei der Betrachtung des Videos und der Bearbeitung der Aufgaben ergangen ist[.] (Student:in A24)

Herausforderungen ergaben sich in Bezug auf das für Studierende ungewohnte Vorgehen der explorativen Methode mit 360°-Videomaterial vorrangig im Bereich der Technik, da die Videos durch den kamerabedingten Rundumblick manchmal unscharf wiedergegeben wurden oder die Audiospur zum Teil schlecht verständlich war. Hinsichtlich der Lernmethode zeigen die Ergebnisse, dass es für die Studierenden zunächst eine besondere Anforderung war, im ersten Schritt innerhalb des Videos einen bestimmten inhaltlichen und/oder perspektivischen Fokus oder zunächst eine interessante Szene für sich zu identifizieren. Dies lag einerseits an der Vielfalt möglicher Schwerpunktsetzungen, andererseits an der Komplexität des Videos. Diese teilweise als unangenehm empfundene anfängliche Freiheit wurde jedoch durch den kollaborativen Austausch in der nächsten Bearbeitungsphase nivelliert:

Man kann Unterricht nicht nur aus einer vorgegebenen Perspektive betrachten, sondern dass man seinen Fokus wirklich ganz individuell setzen kann und verschiedene Situationen auch mal aus unterschiedlichen Blickwinkeln sehen kann. Genau hier kann es jedoch auch schnell dazu kommen, dass man sich überfordert fühlt, da man nicht weiß, wo man genau drauf achten soll. Der Austausch mit den anderen hat dann aber zu einer Ausschärfung des Schwerpunktes geführt[.] (Student:in B14)

Kritisch zu betrachten ist die enorme didaktische Flexibilität und fortwährende Anpassungsanforderung auf Seiten der Dozierenden, da diese – wie die Studierenden für den Gestaltungsprozess der Fallarbeit – für das Einbringen geeigneter Theorien und Modelle zur Klärung, Optimierung und/oder Lösung des jeweiligen Falles bzw. Praxisphänomens verantwortlich sind. In der Weiterentwicklung des vorgestellten didaktischen Konzeptes wurde daher auf Grundlage der Erfahrungsberichte der Dozierenden innerhalb einer eigens gegründeten fachübergreifenden Paderborner Arbeitsgruppe mit Dozierenden aus den Fachbereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sachunterricht, Mathematik und Religion ein Literaturpool für die bislang ausgewählten thematischen Schwerpunkte sowie ein „How to use“-Leitfaden für den hochschuldidaktischen Einsatz angelegt, die sich ebenfalls in dem Moodle-Kurs befinden. Künftig gilt es, über weitere Einsatzvarianten insbesondere die Rolle der Dozierenden zu untersuchen, um herauszufinden, wie diese den Prozess der professionellen Begleitung von Reflexions- und Lernprozessen der Studierenden noch weiter (und in Bezug auf eine fachdidaktische Perspektive) ausgestalten. Zudem wird das Konzept künftig auf neue Videofälle aus dem Bereich der frühkindlichen Bildung angewendet, um es in weitere affine Studiengänge wie Sonderpädagogik integrieren zu können.

5 Resümee

Insgesamt zeigt sich entlang aller Ergebnisse eine überwiegend positive Bilanzierung des vorgestellten Konzepts. Dabei wurden die Studierenden explizit auch zu Äußerungen in Bezug auf die Herausforderungen aufgefordert. Diese zeigten sich vermehrt in der anfänglichen Überforderung aufgrund des erhöhten Informationsgehalts, der Perspektivenvielfalt und der ungewohnten Offenheit in Bezug auf die thematische Schwerpunktsetzung. Dass auf Seiten der Studierenden ein Überforderungsempfinden bei der Arbeit mit Videofällen existiert, konnte bereits in anderen Studien nachgewiesen werden (u. a. Schneider et al., 2016). Diese Problematik verschärft sich sicherlich insbesondere in der Auseinandersetzung mit dem in der videografierten Fallarbeit noch recht neuartigen Kameraformat in 360°-Perspektive. Hier erscheint es aber als besonders ertragreich, das Lehrformat des Blended Learning in Kombination mit co-kreativen Elementen in den Präsenzsitzenungen zusammenzudenken, um einer individuellen Auseinandersetzung Raum zu geben und danach den aufgekommenen Fragen und Irritationen wieder im gemeinsamen Diskurs zu begegnen.

Die gemeinsame Gestaltung der Fallanalyse als Produkt der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung erfordert außerdem auf Seite der Dozierenden die Offenheit und Flexibilität, sich auf ein unvorhersehbares Spektrum an Themen einzulassen und die Studierenden in ihren Analyseprozessen begleitend zu beraten und zu unterstützen. Dementsprechend bedingen sich Lernen und Lehren innerhalb der einzelnen Schritte des Konzeptes gegenseitig und bedürfen eines Wechsels aus Exploration, Input, Anwendung und Feedback (Kerres, 2021). Künftig könnte über Co-Kreation (nach der Erweiterung des Videospektrums) zudem eine Chance darin bestehen, dass Dozie-

rende in interdisziplinär angelegten Seminarkonzepten Studierende unterschiedlicher Studiengänge zusammenbringen und über hybride Sitzungen die gemeinsame Erarbeitung eines Falles avisieren. Formen der Hybridität erleichtern es sowohl Studierenden als auch Dozierenden, seminarübergreifende Kooperationen zu realisieren, da zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen dies oftmals erschweren.

Die vorliegenden Befunde resümierend, scheint es durchaus lohnenswert, den Anteil an explorativen Lehrelementen zu erhöhen, da beispielsweise durch hochschuldidaktische Konzepte wie Fallarbeit, forschendes oder problembasiertes Lernen (vgl. Berding et al., 2020; Reusser, 2005) die Aussicht besteht, dass Lehr- und Lerninhalte von Studierenden und Dozierenden in kollaborativen Settings gemeinsam bestimmt sowie neue Diskurs- und Erfahrungsräume geschaffen werden können. Dass diese Lernmethoden hinsichtlich ihrer Effektivität für die Wissenskonstruktion ertragreich sind, konnte bereits nachgewiesen werden (Fiorella & Mayer, 2022). Inwieweit das vorgestellte hochschuldidaktische Konzept zur Arbeit mit Videos im 360°-Kameraformat in unterschiedliche Studiengänge, Veranstaltungsformate und Studienphasen übertragbar ist, gilt es vor dem Hintergrund der deutlich gewordenen Komplexität und Anforderungen sowohl auf Seiten Studierender als auch Dozierender weiter zu erproben.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>
- Berding, T., Huber, L. & Reinmann, G. (2020). Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 249–252. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00276-1>
- Bükner, P., Glawe, K. & Herding, J. (2022). Professionalisierung angehender Grundschul-lehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschul-lehrkräften* (S. 276–292). Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (S. 416–436). Sage Publications Ltd.
- Fiorella, L. & Mayer R. E. (2022). The Generative Activity Principle in Multimedia Learning. In R. E. Mayer & L. Fiorella (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 339–350). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108894333.036>
- Glawe, K. & Herding, J. (2023). Videobasierte Fallarbeit im Format 360° – ein hochschul-didaktisches Konzept zur Reflexionsanregung im Grundschullehramtsstudium. In N. Vöing, R. Schmidt & I. Neiske (Hrsg.), *Aktive Teilhabe fördern: ICM und Student Engagement in der Hochschullehre* (S. 375–397). Visual Ink Publishing.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Humrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik der Erziehungswissenschaft. In M. Humrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_2
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E. & Jo, K. (2019). Ten years of computer-supported collaborative learning: A meta-analysis of CSCL in STEM education during 2005–2014. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100284>
- Justus, X. (2017). *Selbstregulation im virtuellen Studium. Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategie in Online-Seminaren*. Waxmann.
- Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838557182>
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 35–50. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.1.2005.10146>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Bressler & C. Cramer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. (2020). Über Erziehungswissenschaft, Fallarbeit und Lehrkräftebildung und die Fraglichkeit von Brücken und Verzahnungsmetapher. *Erziehungswissenschaft*, 60(1), 29–39. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.03>
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierungen zur Kon sensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3(2), 14–28.
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K. & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.) (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Springer VS.
- Rank, A., Büker, P., Miller, S. & Martschinke, S. (2023). Grundschullehramt zwischen Professionalisierung und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 67(34), 11–21. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.02>
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawłowski, A. (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn*. Universität Paderborn. <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.2.2005.10087>

- Schmidt, R. & Wittek, D. (2019). Reflexion und Kasuistik – Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. *Theoretischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen*, 3(2), 29–44.
- Schneider, J., Kleinknecht, M., Bohl, T., Kuntze, S., Rehm, M. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft*, 44(4), 474–490.
- Schneider, S., Beege, M., Nebel, S., Schnaubert, L. & Rey, G. R. (2021). The Cognitive-Affective-Social Theory of Learning in digital Environments (CASTLE). *Educational Psychology Review*, 34, 1–38. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09626-5>
- Schumacher, E. & Denner, L. (2017). *Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten*. Beltz.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – Ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(1), 6–20.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2., aktualisierte, korrigierte und erweiterte Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7>
- Wegener, R. & Leimeister, J. M. (2012). Peer creation of E-learning materials to enhance learning success and satisfaction in an information systems course. In *Proceedings of the 20th European Conference on Information Systems (ECIS)*.
- Wissenschaftsrat (2022) (Hrsg.). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

Autorinnen

Dr. Katrin Glawe ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt ist dabei das forschende Lernen. Weitere Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Inklusion und Digitalisierung sowie der Konzeption innovativer hochschuldidaktischer Angebote. Universität Paderborn. Kulturwissenschaften – Dr. Katrin Glawe (Universität Paderborn) (uni-paderborn.de). E-Mail: glawe@mail.uni-paderborn.de

Jana Herding ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung tätig. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt dabei auf der Transition in die Grundschule sowie von dieser in die weiterführende Schule. Ein weiteres Arbeitsfeld bildet zudem die Professionalisierung für Inklusion in Grundschulen. Kulturwissenschaften – Jana Herding (geb. Ogrodowski) (Universität Paderborn) (uni-paderborn.de) E-Mail: jana.herding@uni-paderborn.de

Partizipation als Weg zu studierendenzentrierter Innovation in der Public-Health-Lehre: Strukturen, Ansätze und Ziele eines Bremer Innovation Labs

KERSTIN FLOHR, KNARIK NIKOYAN, LINDA SWEERS & SOLVEIG LENA HANSEN

Zusammenfassung

Partizipation ist ein zentrales Element von Public Health; partizipative Ansätze finden sich in Forschungsdesigns, Methodologien und Curricula. In der Public-Health-Lehre können partizipative Elemente es ermöglichen, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft mit verschiedener beruflicher Vorbildung einzugehen, die individualisierte Möglichkeiten des Lernens erfordert. Unser Beitrag fragt, wie studierendenzentrierte Innovation in der Public-Health-Lehre gelingt. Dafür stellen wir die Strukturen eines Innovation Labs an der Universität Bremen vor, das in einem grundständigen Studiengang innovative Lehr-Lern-Pfade für wissenschaftliches Arbeiten entwickelt, die Studierenden und Lehrenden digital, barrierearm und semesterübergreifend zur Verfügung stehen. Wir zeigen, wie die Partizipation von Studierenden in der Grundstruktur eines Projekts und in allen Projektphasen konkret umgesetzt werden kann. Insbesondere die Interaktion von Studierenden, Lehrenden und universitären Einrichtungen fördert die nachhaltige Entwicklung digitaler Tools. Studierende können so Erfahrungen für das Berufsfeld Public Health sammeln. Jedoch steht die Partizipation auch vor Herausforderungen, etwa Rollenkonflikten, Hierarchien und Ressourcenmangel.

Abstract

Participation is a central element of public health. Participatory approaches are integrated into research designs, methodologies, and curricula. In public health teaching, participatory elements can address the diverse needs of a very heterogeneous group of students with different professional backgrounds. Such heterogeneity requires individualized ways of learning. This article analyzes how approaches in public health teaching can successfully integrate student-centered innovation. We present the structures of an Innovation Lab at the University of Bremen (B. A. public health program) that develops innovative teaching and learning paths for academic work and scientific writing that are digitally available and easily accessible across modules and semesters. We show how students' participation can be implemented in the basic structure of a project and in all project phases. In particular, the interaction of students, teachers, and university institu-

tions supports the sustainable development of digital tools, allowing students to gain experience that might prove useful in the professional field of public health. However, participation also faces challenges such as role conflicts, hierarchies, and a lack of resources.

Schlagworte: Public Health, Studierendenzentrierung, Partizipation, wissenschaftliches Arbeiten, Digitalisierung

1 Einleitung

Durch die COVID-19-Pandemie ist die Multidisziplin Public Health in Deutschland an der Schnittstelle zwischen Prävention, Politik und Gesellschaft aktiv in Erscheinung getreten (vgl. Zukunftsforum Public Health, o. J.). Public Health ist eine Wissenschaft, die sich in Zeiten komplexer globaler Verkettungen und multifaktorieller Krisen vor dem Hintergrund politischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Rahmenbedingungen stets aktualisieren muss (vgl. Czabanowska & Kuhlmann, 2021). Das gelingt jedoch – auch das hat die Pandemie gezeigt – nicht ohne die Beteiligung gesellschaftlicher Akteur:innen.

Partizipation ist daher ein „Schlüsselkonzept“ (Hartung & Wihofszky, 2022, S. 15) von Public Health. Partizipative Elemente finden sich in der praktischen Anwendung (z. B. Interventionen), aber auch in Forschungsdesigns, Methodologien und Public-Health-Curricula wieder (vgl. Tielking, 2019). Eine sehr heterogene Studierendenschaft mit verschiedener beruflicher Vorbildung erfordert jedoch innerhalb dieser Curricula auch individualisierte Möglichkeiten des Lernens, angepasst an unterschiedliche Lebenswelten (vgl. Blättner & Dierks, 2021).

Hiervon ausgehend fragt unser Beitrag, wie Studierendenzentrierung im Public-Health-Studium gelingen kann. Dafür stellen wir die Strukturen eines Innovation Labs an der Universität Bremen dar. Die Lab-Mitglieder gestalteten im Projekt „Wie geht Wissenschaft?“ digitale und nachhaltige Lehr-Lern-Pfade für den grundständigen Studiengang Public Health/Gesundheitswissenschaften. Diese Lehr-Lern-Pfade beinhalten umfassende Lehr- und Lernmittel zum wissenschaftlichen Arbeiten, die semester- und modulübergreifend digital verfügbar sind. Das Lab entwickelte und evaluierte dabei alle Arbeitsschritte im Dialog mit der Studierendenschaft. Am Beispiel dieses konkreten Projekts arbeitet unser Beitrag heraus, wie das Leitprinzip der Partizipation von der Antragstellung bis zur Evaluation die Lehr-Lern-Bedingungen nachhaltig verbessern kann. Beteiligte Studierende können so wichtige Erfahrungen für das Berufsfeld Public Health sammeln, da in diesem Feld häufig partizipativ gearbeitet wird. Jedoch sahen sich die partizipierenden Akteur:innen im Rahmen des Projekts „Wie geht Wissenschaft?“ auch mit Herausforderungen konfrontiert, etwa mit Rollenkonflikten, Hierarchien und Resourcenmangel, die im Nachfolgenden ebenfalls thematisiert werden sollen.

2 Hintergrund

Die Anfänge der deutschen Gesundheitswissenschaften sind in den 1870er Jahren zu finden (vgl. Riedmann, 2000). Im internationalen Vergleich blickt Deutschland jedoch auf ausbaufähige Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im Bereich Public Health (vgl. Leopoldina, 2015). Die Strukturen und die wissenschaftliche Gemeinschaft haben sich im deutschen Raum in den letzten Jahrzehnten verstärkt etabliert (vgl. DGPH, o. J.; Razum & Dockweiler, 2015).

2.1 Strukturen und Inhalte von Public Health

Im Fokus der Public-Health-Forschung und -Praxis stehen strukturelle Aspekte von Gesundheitssystemen und die Gesundheit von Populationen. Public Health betrachtet verschiedene Einflüsse der Lebenswelt auf die Gesundheit der Bevölkerung und interpretiert dabei Gesundheit und Krankheit innerhalb normativer, sozioökonomischer und politischer Dimensionen (vgl. Schmidt-Semisch & Schorb, 2021). Dies wird sowohl im öffentlichen Gesundheitsdienst (ÖGD) als auch an den Universitäten bzw. Hochschulen sichtbar. Entsprechend zeichnet sich das Public-Health-Studium durch ein hohes Maß an anwendungsbezogenem Wissen und Interdisziplinarität aus. Das Studium

vermittelt methodische und fachliche Grundlagen für die Durchführung von Analysen des Bedarfs (Assessment), der Entwicklung von Interventionsstrategien (Policy Development), ihrer Umsetzung (Assurance) und der Evaluierung der Interventionen, die die Gesundheit der Bevölkerung und von gesundheitlich benachteiligten Bevölkerungsgruppen verbessern. (DGPH, o. J.)

Klassische Beispiele für Themen in Lehrveranstaltungen sind Verhältnis- und Verhaltensinterventionen, Adipositas, Infektionskrankheiten, Digitalisierung oder soziale Determinanten der Gesundheit (vgl. Nowak et al., 2022).

Die Interdisziplinarität und der Theorie-Praxis-Bezug setzen voraus, dass Studierende ein differenziertes Verständnis für Forschungsparadigmen entwickeln: Als zukünftige Public-Health-Professionals müssen sie in der Praxis die aktuellen Erkenntnisse verschiedener Disziplinen und deren Implikationen für das Gesundheitssystem zusammenführen (vgl. VanderWielen et al., 2022). Den Lehrenden kommt daher die Aufgabe zu, diesen Lernprozess und die interdisziplinäre Verknüpfung anhand aktueller gesellschaftlicher und politischer Herausforderungen zu gestalten (vgl. Kivits et al., 2019).

2.2 Heterogene Studierendenschaft

An der Universität Bremen wird das Fach Public Health von vielen Studierenden auf dem zweiten Bildungsweg gewählt.¹ Sie verfügen über teils langjährige Erfahrung in Gesundheits- und Heilberufen (z. B. ÖGD, soziale Arbeit oder Versicherungswesen) und sind häufig auch parallel zum Studium in diesen Berufen tätig. Infolgedessen bringen sie unterschiedliches Vor- und Fachwissen mit. Im Rahmen partizipativer Forschung kann diese persönliche und fachliche Heterogenität einerseits als Ressource für die Gestaltung von neuen Lehr-Lern-Pfaden genutzt werden. Sie stellt die Studierenden aber andererseits auch vor unterschiedliche Herausforderungen, die in der Lehre berücksichtigt werden müssen. Der Auszug aus dem Elternhaus bei Studienbeginn, Doppelbelastung im Studium, die eigenständige Finanzierung des Lebensunterhalts und familiäre Verpflichtungen (vgl. Hanft, 2015): Aus der Heterogenität der Lebenswelten resultieren auch spezifische Unsicherheiten in Bezug auf die individuellen Bedürfnisse, welche wiederum gesundheitliche Belastungen oder Einschränkungen nach sich ziehen können (vgl. Sendatzki & Rathmann, 2022). Werden diese Faktoren bei der studentischen Partizipation gehört und berücksichtigt, geht es nicht nur in inhaltlicher Hinsicht um neue Ideen oder das Feedback von Studierenden. Vielmehr sollen auch die (gesundheitsrelevanten) Bedingungen des studentischen Arbeitens in den Blick genommen bzw. positiv beeinflusst werden.

2.3 Partizipation als Leitprinzip

Die Public-Health-Forschung geht davon aus, dass erfolgreiche Gesundheitsförderung erst durch die Partizipation ihrer Dialoggruppen nachhaltig umgesetzt werden kann (vgl. Wright, 2020). Mit Rosenbrock und Hartung (2012, S. 9) verstehen wir dabei unter Partizipation „die individuelle oder auch kollektive Teilhabe an Entscheidungen, die die eigene Lebensgestaltung und die eigene soziale, ökonomische und politische Situation und damit immer auch die eigene Gesundheit betreffen“. Im Kontext des Studiums verstehen wir Partizipation als die aktive Teilhabe von Studierenden an Entscheidungen, die die Mitgestaltung der Lehre ihres Fachbereichs betreffen. Das kann sich auf konkrete Lehr-Lern-Kontexte (Module, Lehrveranstaltungen, Schwerpunkte, Prüfungen), aber auch auf didaktische Zugänge, Feedbackkultur und Kommunikationsweisen beziehen. Zudem kann die Partizipation der Studierenden auf der Mikroebene der Lehre auch als Umsetzung eines demokratischen Organisationsprinzips verstanden werden, das auf alle Ebenen der Institution Hochschule rückwirken sollte (vgl. Macha, 2013).

Im Hochschulsystem hat sich die Idee der studentischen Partizipation zwar strukturell als ideelles Qualitätsmerkmal integriert, doch wirken partizipative Elemente an Hochschulen erst langfristig (vgl. Raffaele & Rediger, 2021). Für ein nachhaltiges Wir-

1 Die letzten dezentralen Studierendenbefragungen im Fachbereich der Verfasser:innen stammen aus dem Jahr 2020. Sie zeigen, dass der Anteil der Befragten, die vor dem Studium eine fachnahe Berufsausbildung absolviert haben, bei knapp 39 % lag (N=168). Die Ausbildungen fanden vor allem in den Bereichen Pflege und Rehabilitation, in Gesundheitsfachberufen in der Primärversorgung sowie in kaufmännischen Berufsfeldern statt. In dieser Stichprobe waren 88 % der Public-Health-Studierenden weiblich, der Altersdurchschnitt lag bei 24 Jahren. Informationen zum Qualitätsmanagement (QM) des Studiengangs sowie die Ansprechpartner:innen für die dezentrale Studierendenbefragung finden sich unter: <https://www.uni-bremen.de/fbl1/qm> (abgerufen am 2. Februar 2024).

ken sind veränderte Lehr-Lern-Kontexte nötig, die an den Bedürfnissen der Studierenden ansetzen. Doch was brauchen Studierende? Dieser Frage wollen wir im Folgenden an einem konkreten Projekt zum guten wissenschaftlichen Arbeiten im Fachgebiet Public Health nachgehen.

3 Ein Innovation Lab als Weg zum Ziel

Für das Innovation Lab, das an der Universität Bremen im Fachbereich Public Health eingerichtet wurde, gab es zwei Ausgangspunkte. Der erste war die dezentrale Studierendenbefragung im Jahr 2020 (vgl. Fußnote 2), die u. a. ergab, dass sich Studierende transparente und frühzeitige Informationen zur Studienorganisation wünschten. Kritisiert wurde auch das unzureichende Feedback zu Hausarbeiten und Klausuren. Zudem sollte die Vorbereitung auf die Bachelorarbeit verbessert werden.

Der zweite Ausgangspunkt für die Einrichtung des Innovation Lab war das Seminar „Partizipative Weiterentwicklung des B. A. Public Health/Gesundheitswissenschaften: Entwicklung von Zugängen für Studierende“² im Sommer 2021. Im Ergebnisbericht des Seminars wurden von zwanzig Studierenden und sieben Lehrenden des B. A. Public Health Empfehlungen³ formuliert, die sich u. a. auf eine Weiterentwicklung des Studiengangs bezogen.⁴ Hierfür wurden Arbeitgeber:innen und Public-Health-Expert:innen befragt. Ebenso wurden Public-Health-Studierende aller Fachsemester (B. A., M. A.) sowie Alumni für Gruppen- und Einzelinterviews rekrutiert, um sie mit ihren Ideen, Erfahrungen und Wünschen an der Weiterentwicklung des Studiengangs zu beteiligen. In diesem Kontext entstand die konkrete Empfehlung, das gute wissenschaftliche Arbeiten modul- und semesterübergreifend in verschiedene Lehrveranstaltungen einzubetten, insbesondere in Vorbereitung auf die Bachelorarbeit.

Hieran knüpft unser Innovation Lab mit dem Projekt „Wie geht Wissenschaft?“ im B. A. Public Health an.⁵ Dem Antrag ging eine hochschulöffentliche Ausschreibung des Projekts „*Studierendenzentriert, kollaborativ, innovativ – Lehren und Lernen an der Universität Bremen*“ (SKILL-UB) voraus. Der Antrag für das Innovation Lab wurde von Lehrenden und der studentischen Interessenvertretung (StuGA) gestellt. Darin konnten die Empfehlungen der dezentralen Studierendenbefragung und des Seminars mit den Erfahrungen der Lehrenden untermauert werden. Das Lab startete Anfang Mai 2022 und endete im Juli 2024. Es ergriff die Chance, die Studierenden mit digitalen Lehr-Lern-Pfaden beim wissenschaftlichen Arbeiten zu unterstützen und im Lernprozess zu begleiten.

2 Im Folgenden bezeichnet als „B. A. Public Health“.

3 Die Empfehlungen und der Ergebnisbericht des Seminars sind auf Nachfrage bei Solveig Hansen einsehbar.

4 Die damit einhergehende Umgestaltung des Curriculums konnte in eine Studiengangsreform integriert werden.

5 Informationen zu SKILL-UB finden sich unter: <https://www.uni-bremen.de/skill> (abgerufen am 2. Februar 2024). SKILL-UB wird gefördert von der Stiftung für Innovation in der Hochschullehre (StiL).

3.1 Struktur des Labs

Das Lab bestand zu einem Drittel aus Studierenden, zu einem Drittel aus Lehrenden und zu einem Drittel aus weiteren universitären Akteur:innen. Es war in thematische Arbeitsgruppen untergliedert, in denen die Planung einzelner Konzepte und weitere inhaltliche Arbeit stattfanden. Studierende – als studentische Mitarbeiter:innen oder als Mitglieder studentischer Gremien – und Lehrende in ihrer Funktion als Modulverantwortliche und Lehrkräfte waren gleichermaßen beteiligt, d.h. sie trugen gemeinsame Entscheidungen und teilten sich die Arbeitsprozesse auf.⁶ Die weiteren Akteur:innen der Universität Bremen waren die Studierwerkstatt, das Zentrum für Multimedia in der Lehre (ZMML), die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen (SuUB) und das Projekt „Barrierearmes Lernen und Lehren Online“ (BALLOON). Sie unterstützten das Lab bei der Bereitstellung von Materialien. Referent:innen für digitale Lehre aus dem Projekt SKILL-UB begleiteten das Lab mit individuell gestalteten Workshopkonzepten und berieten zu didaktischen Fragestellungen. Eine promovierte Public-Health-Wissenschaftlerin, die nicht aktiv in die Arbeitsprozesse involviert war, besetzte die Position der Ombudsperson, die ggf. bei Konflikten zwischen den unterschiedlichen Beteiligten vermittelte. Eine promovierte Mitarbeiterin des Studienzentrums, ebenfalls mit einem fachlichen Hintergrund in Public Health, koordinierte das Lab und betreute die studentischen Mitarbeiter:innen.

Ein Entscheidungskollektiv nahm eine übergeordnete organisatorische Perspektive ein. Daran waren zwei Lehrende, zwei studentische Mitarbeiter:innen und die Koordinatorin des Labs beteiligt. Sie trafen gemeinsam wichtige Entscheidungen, z.B. personelle, strukturelle oder technische. Da das Lab insgesamt rund zwanzig Personen umfasste, war diese Instanz für ein effizientes Arbeiten notwendig. Die Koordination und die am Projekt beteiligten Lehrenden sind unbefristet im Fachbereich beschäftigt. Dadurch sind eine kontinuierliche fachliche Perspektive sowie die langfristige, nachhaltige Nutzung des erstellten Materials gesichert.

3.2 Didaktische Ansätze

Studierende verfügen als Dialoggruppe der Veränderungsprozesse über wertvolles Wissen. Lehrende haben einen breiten Überblick über die Multidisziplin Public Health sowie methodische Kompetenzen und Erfahrung im Bereich Projektmanagement. Aus dieser Grundkonstellation ergibt sich ein partizipativer Ansatz: Das fachliche Wissen über Partizipation wird durch die aktive Beteiligung der Studierenden und Lehrenden in selbst Erlebtes und Erfahrbares transformiert (vgl. Macha, 2013). Studierende und Lehrende lernen bzw. vermitteln nicht nur theoretisch etwas über Partizipation, sondern werden selbst zu partizipativen Akteur:innen. Eine solche Anwendung partizipativer Lehr-Lern-Praktiken kann mit Annahmen konstruktivistischer Lerntheorien begründet werden (vgl. Gloerfeld, 2021). Diese Lerntheorien gehen davon aus, dass durch aktives Einbeziehen der Lernenden ein kollaboratives Arbeiten möglich wird. Wissen wird in diesem Verständnis individuell konstruiert – und in diesen

⁶ Neben den Lehrenden und den studentischen Mitarbeiter:innen gibt es Studierende, die an Seminaren des Labs teilnehmen und dafür im Rahmen der üblichen Modulbedingungen Credit Points erhalten.

Konstruktionsprozess fließen nicht nur kognitiv vermittelte Inhalte, sondern auch emotionale und soziale Prozesse ein. Aufgabe der Lehrenden ist es, durch geeignete Lehr-Lern-Situationen die Kompetenzen der Studierenden zu stärken. Die Rolle der Lehrenden besteht daher weniger in der Wissensvermittlung als darin, Studierende in die Lage zu versetzen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, anzuwenden und selbstständig auszuüben (vgl. Frank & Iller, 2013).

3.3 Ziele des Labs

Die zentrale Aufgabe des Labs bestand in der Entwicklung innovativer Lehr-Lern-Pfade für das wissenschaftliche Arbeiten, die für Studierende und Lehrende digital, barrierearm und semesterübergreifend zur Verfügung stehen sollen. Durch diese Lehr-Lern-Pfade können Studierende wissenschaftliche Arbeitskompetenz erlangen. Das Projekt folgte der Maxime, dass wissenschaftliches Arbeiten eine Schlüsselkompetenz für das gesamte Studium ist. In den Ergebnissen des Labs sollen die Kompetenzen der Studierenden in Bezug auf das gute wissenschaftliche Arbeiten gefördert werden: Selbstorganisation, fundierte kritische Recherche- und Informationskompetenz, Schreibkompetenzen sowie Argumentations-, Vergleichs- und Analysekompetenzen.

Dafür werden die Studierenden über den gesamten Studienverlauf mit Materialien zum wissenschaftlichen Arbeiten unterstützt und begleitet. Diese sind als Lehrmaterial in der digitalen Lernumgebung Courseware im Rahmen des an der Universität Bremen eingesetzten Lehrmanagementsystems Stud.IP abrufbar. Courseware bietet als Stud.IP-Tool die Möglichkeit, Lehrinheiten und Inhalte zu entwickeln und zu strukturieren. Das Tool ermöglicht eine Verzahnung verschiedener Formate, sodass die digitale Lernumgebung auf unterschiedliche Weise genutzt werden kann. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen (in Präsenz, digital und im Blended-Learning-Format) bietet das Tool die Möglichkeit, bestehende Lehrmaterialien sowie Filme, Podcasts, Tipps und Tricks zum wissenschaftlichen Arbeiten in Stud.IP zu implementieren und für eine sehr große Anzahl von Studierenden und Lehrenden nutzbar zu machen. Mit der Stud.IP-Funktion „Vips“⁷ können außerdem Übungsaufgaben integriert werden, die digitale Interaktivität und das Erhalten von Feedback zum Lernstand ermöglichen.

Verwendet wird Courseware in Orientierung am Inverted-Classroom-Modell (ICM). Hier werden in der ersten Phase einer Veranstaltung asynchrone Selbstlernaktivitäten bereitgestellt, die den Grundstein für die gemeinsame Arbeit in der synchronen Kontaktphase legen (vgl. Strayer, 2012; Sailer & Figas, 2018). Im ICM werden verschiedene pädagogische Ziele adressiert. So soll das vorgeschaltete Auslagern der Informationsvermittlung den Lernenden ermöglichen, diese Phase in ihrem eigenen Tempo zu gestalten, zu pausieren, Teilaufgaben zu wiederholen oder zu überspringen. Dadurch ermöglicht das ICM im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie die Individualisierung von Lernprozessen, die darauf aufbauende Intensivierung von kooperativen Ele-

⁷ Für mehr Informationen über Vips vgl. die offizielle Website von Stud.IP: <https://hilfe.studip.de/help/4.3/de/Vips/HomePage> (abgerufen am 9. Juni 2023).

menten sowie das Einbeziehen einer konkreten Problemorientierung, die insbesondere für das Lernen Erwachsener als relevant und motivationsfördernd erachtet wird (vgl. Bredow et al., 2021).

Durch die Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden im Lab entstand ein Repertoire aus barrieararmen visuellen und auditiven Tools (z. B. Erklärvideos, Podcasts, Skripte oder Quiz), die Studierenden eine an ihren Bedürfnissen ausgerichtete Auswahl ermöglichen. Welche Materialien die Studierenden ergänzend zur Lehre nutzen, organisieren sie individuell im Hinblick auf ihre eigenen Kompetenzen und Bedürfnisse.

Die erarbeiteten Konzepte und Materialien sollen nachhaltig über die Projektlaufzeit hinaus in die Lehre implementiert werden. Dafür wird die Arbeit des Projekts transparent und kontinuierlich vermittelt, damit auch nicht direkt involvierte Studierende und Lehrende des Fachbereichs die Möglichkeit haben, den Prozess nachzuvollziehen. Dies geschieht durch die Vorstellung des Labs in fachbereichsinternen Veranstaltungen und in Gremien.

3.4 Partizipatives Konzept

Die Partizipation zwischen Lehrenden, Expert:innen anderer universitärer Bereiche, studentischen Mitarbeiter:innen und Studierenden des B. A. Public Health ermöglichte Interaktion und die Berücksichtigung aller Perspektiven. Um Ergebnisse in der Entwicklung von Konzepten und Materialien zu generieren, war jedoch Partizipation auf verschiedenen Ebenen notwendig. Diese Ebenen und die auf ihnen agierenden Gruppen sollen im Nachfolgenden skizziert werden.

3.4.1 Interaktion zwischen Lehrenden, Expert:innen anderer universitärer Bereiche und studentischen Mitarbeiter:innen

Die Partizipation fand als Koproduktion aller beteiligten Akteur:innen statt, wobei die Lab-Mitglieder vielfältige Erfahrungen, Kompetenzen und Rollen einbrachten, um einen studierendenzentrierten Ansatz zu realisieren. Über einen Austausch in den Arbeitsgruppen und im Entscheidungskollektiv konnten Lehrende und Lernende miteinander Ideen diskutieren. Lehrende konnten die Lernpfade und Arbeitsweisen der Studierenden besser verstehen. Außerdem lernten sie die Bedürfnisse der Studierendenschaft kennen und konnten infolgedessen gezielt der Frage nachgehen, mit welchen Möglichkeiten diesen begegnet werden kann. Durch diese Partizipation der studentischen Mitarbeiter:innen im Lab konnte die hierarchische Abgrenzung zwischen Studierenden und Lehrenden durchbrochen werden. Dies eröffnete einen Weg, um die Wissensgenerierung als Koproduktion aller Beteiligten anzuerkennen (vgl. Wright, 2020, S. 2).

3.4.2 Interaktion zwischen studentischen Mitarbeiter:innen und der Studierendenschaft

Arbeitsprozesse im Lab gestalteten sich feedbackorientiert. Dafür war das Lab über die studentischen Mitarbeiter:innen hinaus auch auf die Unterstützung der allgemeinen Studierendenschaft angewiesen. Die Interaktion zwischen dem Lab und den Studie-

renden des Studiengangs fand auch über die Social-Media-Plattform Instagram statt. Dieser Kanal wurde wegen seiner Popularität unter den Studierenden gewählt. Hier wurden Tipps und Tricks zum wissenschaftlichen Arbeiten und über den Fachbereich von Studierenden an Studierende verbreitet. Dafür wurden die Beiträge für den Instagram-Kanal *@skill.fluencer* als kompakte Infographics erstellt. Die Follower:innen wurden dazu aufgerufen, Fragen, Themenvorschläge und Anregungen formlos über die Nachrichtenfunktion mitzuteilen. Die breite Studierendenschaft nahm das Angebot dieser Interaktionen mit den studentischen Mitarbeiter:innen allerdings nur selten an (siehe auch 3.6.3).

Die studentischen Mitarbeiter:innen waren außerdem im Studienalltag im ständigen Austausch mit ihren Kommiliton:innen. Diese Erfahrungen wurden an die Lehrenden im Lab weitergegeben. Bei der Materialentwicklung oder bei der Vorbereitung von Veranstaltungen agierten die studentischen Mitarbeiter:innen somit auch als Sprachrohr für ihre Kommiliton:innen und trugen dazu bei, das Projekt und seine Ergebnisse möglichst studierendenzentriert zu gestalten. Bei Konferenzen, Vorstellungen und anderen öffentlichen Veranstaltungen repräsentierten sie außerdem zusammen mit den Lehrenden das Lab. Damit traten die studentischen Mitarbeiter:innen nicht nur mit ihren Kommiliton:innen, sondern auch mit Studierenden und Lehrenden anderer Disziplinen in einen Dialog.

3.5 Beispiele für Materialien

Hier stellen wir exemplarisch einen Film aus der Arbeitsgruppe „Feedback“ und eine Podcast-Reihe vor, die die Studierenden von der Themensuche bis zum fertigen Text für die systematische Durchführung einer Haus- oder Abschlussarbeit begleitet.

Die Arbeitsgruppe „Feedback“ arbeitete daran, die Feedback-Kompetenz der Studierenden zu fördern. Zudem soll die Rückmeldung der Lehrenden so gestaltet werden, dass für Studierende eine transparente Reflexion ihrer Haus- oder Abschlussarbeiten ermöglicht wird. Dazu wurde ein Film entwickelt, der ein nicht gelungenes und ein gelungenes Feedback gegenüber- und somit gute Feedback-Regeln herausstellt. Dafür übernahm eine Lehrende die Rolle der Moderatorin und fünf studentische Mitarbeiter:innen nahmen die Rollen der Vortragenden und der Feedback-Gebenden ein. Dieser Film wurde in den Vorlesungen und Seminaren zum wissenschaftlichen Arbeiten Studierenden vorgestellt, die über einen kurzen Fragebogen Rückmeldung zur Verständlichkeit und zum Lerneffekt gaben. Auf Grundlage dieses Feedbacks wurde dann der Film durch die Arbeitsgruppe so angepasst, dass er den Bedürfnissen der Studierenden besser entsprach.

Die Podcast-Reihe wurde mit einer Expertin der Studierwerkstatt der Universität Bremen aufgenommen, die mit ihrer Erfahrung Themen zum Schreibprozess für Haus- und Bachelorarbeiten anschaulich und verständlich darstellte und mit vielen Tipps anreicherte. Eine studentische Mitarbeiterin des Labs nahm hierbei die Studierendenperspektive in den Fokus und verwies auf häufige Hürden und offene Fragen in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten, die vertieft besprochen und mit vielen Beispielen verdeutlicht wurden. So können die Studierenden beim Schreiben ihrer Haus-

oder Bachelorarbeit die einzelnen Themen in ihrem individuellen Arbeitstempo und in exakt der Reihenfolge anhören, in der sie benötigt werden. Die Podcast-Reihe sowie ein kurzer begleitender Leitfaden für die einzelnen Themen wurden über Instagram und Courseware bereitgestellt. In beiden Fällen wird die Relevanz der Zusammenarbeit universitärer Einrichtungen und Akteur:innen deutlich, deren Ressourcen und Expertise eine professionelle und praxisnahe Umsetzung des Projekts ermöglichen.

3.6 Umgang mit Herausforderungen der Partizipation

Wie auch in anderen Projekten, kann die aktive Beteiligung von Menschen an Entscheidungsprozessen mit verschiedenen Herausforderungen einhergehen. Im Folgenden beziehen wir uns auf konkrete Herausforderungen, die innerhalb der universitären Rahmenbedingungen auftreten können.

3.6.1 Partizipative Mitarbeit von Studierenden

Ditzel und Bergt (2013) sowie Schrader (2023) analysieren, dass Studierende für die partizipative Mitarbeit an Universitäten aufgrund von Hürden – zeitliche Beschränkungen, Unkenntnis hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten, Unsicherheit über die ausreichende Qualifikation oder fehlende Erfolgsfaktoren wie Verantwortungsgefühl – ermutigt werden müssten. Für eine große Anzahl Studierender in der gesamten Studierendenschaft können wir dies aus unserem Projekt bestätigen. Das Interesse einzelner Studierenden im B. A. Public Health an einer partizipativen Mitarbeit im Innovation Lab war jedoch durchaus vorhanden. Die von Ditzel und Bergt (2013) genannten Erfolgsfaktoren, wie z. B. das Bedürfnis nach Veränderung in der Studienrealität, entsprach den Aussagen der interessierten Studierenden, die sich für die Mitarbeit bewarben. In unserem Projekt wurde versucht, das Interesse an der Partizipation bereits durch die Stellenausschreibungen für die studentischen Mitarbeiter:innen zu wecken. Teil der Ausschreibung war die Bitte, eine Ideenskizze zu entwerfen, wie gutes wissenschaftliches Arbeiten über den gesamten Studienverlauf präsent bleiben kann. Es wurde ausdrücklich benannt, dass die studentischen Mitarbeiter:innen gemeinsam mit den Lehrenden Konzepte und Materialien entwickeln würden, die Studierende beim wissenschaftlichen Arbeiten in ihren Haus- und Abschlussarbeiten unterstützen sollen, um semesterübergreifende Synergieeffekte zu ermöglichen. Die eigenen Erfahrungen der studentischen Verfasserinnen dieses Beitrags mit fehlenden, passgenauen Materialien und der Wunsch nach einer Veränderung waren die Motivation für die Mitarbeit im Lab. Durch die Struktur des Labs, in dem die studentischen Mitarbeiter:innen für ihre Tätigkeit vergütet werden bzw. die Studierenden des Studiengangs Credit Points erhalten, wird zudem anerkannt, dass Partizipation kein Ehrenamt ist, sondern – wie bei den Lehrenden – honoriert werden sollte.

3.6.2 Rückmeldungen der Studierendenschaft

Die Studierenden des B. A. Public Health wurden gebeten, über Kurzfragebögen sowie über die Kommentarfunktion bei Instagram Rückmeldungen an das Lab abzugeben, wie die Materialien anders gestaltet werden könnten, um die Anwendbarkeit zu opti-

mieren. Mit diesen Erkenntnissen sollte die Wirksamkeit von bereitgestellten Materialien des Labs reflektiert und verändert werden. Aber die Reflexion machte auch die Barrieren der Partizipation erkennbar. Feedbackschleifen zur Anwendbarkeit von Materialien können nur entstehen, wenn die Studierenden erreicht und ermutigt werden – wenn sie davon überzeugt sind, dass ihre Meinung so viel Gewicht hat, dass sie eine Veränderung bewirken können. Das erforderte viel Präsenz und Transparenz im Studiengang, die wir auf Veranstaltungen des Studiengangs (z. B. SKILL-Vernetzungstreffen, Vortrag in der Orientierungswoche für Studienanfänger:innen, Lehrveranstaltungen in den Modulen) und über den Instagram-Kanal zeigten. Trotzdem waren Rückmeldungen von Studierenden spärlich; es brauchte kreative Beiträge und Anreize (z. B. Buchverlosungen), um einzelne Rückmeldungen zu erhalten. Der Zugang zu den Studierenden und das Interesse am Lab müssen weiterhin kontinuierlich auf- und ausgebaut werden, damit eine studentische Mitgestaltung an der Materialerstellung „zum Zwecke einer besseren Bedürfnisbefriedigung“ (Rosenbrock & Hartung, 2012, S. 9) gelingen kann. Eine mögliche Lösung könnte aus unserer Sicht sein, solche Feedbackschleifen und Rückmeldungen direkt als Lehreinheiten in Seminare zu integrieren, um dies für Lehrende und Studierende als Lehr- bzw. Lernzeit einzuplanen und zu honорieren.

3.6.3 Zeitliche Ressourcen

Unser Lab hatte eine Laufzeit von etwas über zwei Jahren. Die zahlreichen Treffen in den Arbeitsgruppen intensivierten den Aufbau einer guten Zusammenarbeit und förderten die Entwicklung von Kompetenz, waren aber auch sehr aufwendig für alle Beteiligten. Sie erforderten auf Seiten der Lehrenden viel Zeit und Ruhe, die zuweilen im hektischen Lehrbetrieb schwerlich gefunden werden konnte. Auch die studentischen Mitarbeiter:innen waren zeitlich in ihrem Studium eingebunden und die Prüfungsphasen erforderten oft, dass sie ihre Arbeitsprozesse verlangsamen oder ruhen ließen. Hier mussten Strategien entwickelt werden, um Ressourcen optimal zu nutzen, damit der Zeitaufwand effektiv gestaltet werden konnte. Die studentischen Mitarbeiter:innen und Lehrenden mussten in den Arbeitsgruppen im Voraus planen, welche zeitlichen Kapazitäten ihnen zur Verfügung standen, damit die Aufgabenverteilung individuell angepasst und der zeitliche Rahmen in der Materialentwicklung eingegrenzt werden konnte.

3.6.4 Gleichberechtigte Zusammenarbeit

Das Lab setzte sich aus den Lehrenden, studentischen Mitarbeiter:innen und verschiedenen universitären Akteur:innen (siehe oben) zusammen. Wie von Unger (2014, S. 95) beschreibt, generiert die gleichberechtigte Zusammenarbeit im partizipativen Arbeiten einen gegenseitigen Erkenntnisgewinn. In unserem Lab wurde dieser Erkenntnisgewinn in der gemeinsamen Arbeit der Arbeitsgruppen durch die unterschiedlichen Perspektiven erreicht. Außerdem ermöglichte diese Arbeit den studentischen Mitarbeiter:innen, eigene Ideen und Konzepte einzubringen. Die Gestaltung dieser Ideen stärkte das Selbstvertrauen, sodass die studentischen Mitarbeiter:innen mit der Zeit selbstbewusster wurden. Daher konnten Aufgaben neu beschrieben und zugeordnet werden,

um Unterforderung zu vermeiden und die Motivation für die partizipative Mitarbeit im Lab aufrecht zu erhalten.

Die Struktur unseres Labs versuchte, sowohl im Entscheidungskollektiv als auch in den Arbeitsgruppen Partizipation im Sinne von Mitbestimmung bzw. Entscheidungskompetenz statt nur Anhörung oder Einbeziehung (vgl. Wright, 2012) zu ermöglichen, um den Aufbau einer dauerhaften Gemeinschaft zu fördern. Die regelmäßig stattfindenden Großtreffen mit allen Lab-Mitgliedern garantieren den Blick auf das Gesamtprojekt und ermöglichen den Erfahrungsaustausch.

Partizipative Projekte können von Konflikten geprägt sein (Unger, 2014, S. 85). Eine Zusammenarbeit ist immer von unterschiedlichen Wissensständen, Interessen und Sichtweisen geprägt. In unserem Lab begegneten sich die studentischen Mitarbeiter:innen und die Lehrenden als gleichberechtigte Partner:innen, in anderen Lehrveranstaltungen aber auch als Studierende und Dozierende. Die Doppelfunktion der Lehrenden gegenüber den studentischen Mitarbeiter:innen setzte daher Kommunikationsbereitschaft und eine klare Definition der Rollen und Aufgaben im Lab voraus, um sie vom Studienalltag abzugrenzen. Nicht ausgetragene Konflikte infolge unklar wahrnommener Rollen konnten über ein Gespräch mit der Ombudsperson geklärt werden, deren Stelle im Lab für Konfliktlösungen verankert wurde.

4 Fazit und Ausblick

Unser Projekt zeigt, dass partizipative Labs eine besondere Lehr-Lern-Umgebung sind. Wir beantragten gemeinsam ein Projekt, in dem zwar die Ziele durch die neuen Lehr-Lern-Pfade gegeben waren, doch entwickelten wir die Strukturen und Arbeitsweisen kontinuierlich durch partizipative Verfahren. Dabei versuchten wir nicht zuletzt, durch Partizipation Impulse für eine innovative Arbeitskultur zwischen Studierenden und Lehrenden zu setzen.

Die Besonderheit unseres Labs bestand darin, dass Partizipation in der Fachdisziplin Public Health ein zentrales Prinzip ist und alle Beteiligten entsprechend über ein Grundverständnis der Möglichkeiten und Herausforderungen partizipativer Prozesse verfügten. Erstens benötigt Partizipation im Alltag der Hochschule seitens erfahrener Personen Geduld, die sich durch Zuhören und das Eröffnen neuer Möglichkeits- und Entscheidungsräume auszeichnet. Zweitens benötigt Partizipation Ressourcen – ohne die finanzielle Ausgestaltung seitens der Universität und ohne das Engagement der Lehrenden sowie die Kompensation der studentischen Arbeit wäre dies nicht möglich. Wichtig ist dabei, zu bedenken, dass im Voraus geplant werden muss, welche zeitlichen Kapazitäten studentische Mitarbeiter:innen mit ihrem Studium vereinbaren können. Drittens braucht Partizipation Struktur, d.h. Koordination, einen Ort zum Umgang mit Konflikten, klare Rollenverständnisse und Aufgabenbeschreibungen sowie ein kontinuierliches Mehraugenprinzip. Wichtig ist hierbei auch eine Evaluation der Arbeitsschritte und -prozesse. Die Verständigung über diese Möglichkeiten und Herausforderungen setzt einen intensiven Austausch zwischen Lehrenden und Ler-

nenden voraus. Die Umsetzung dessen ist hinsichtlich der vorfindbaren Realitäten an Universitäten jedoch nicht widerspruchsfrei, sondern zeigt zugleich die Hürden auf, die sich durch feste Rollenzuschreibungen ergeben.

In unserem Lab wurde Partizipation für Studierende und Lehrende selbst erleb- und erfahrbar. Dies ist gerade für einen Public-Health-Studiengang zentral. Studierende lernten auf fachtheoretischer Ebene, dass Partizipation ein konstitutives Merkmal und Handlungsprinzip der Gesundheitsförderung und Primärprävention ist. Dies ist auch zu verstehen als methodische Vorbereitung für den Ansatz der partizipativen Gesundheitsforschung, die Vorgehensweise partizipativer Qualitätsentwicklung und die Bedeutung und Umsetzung der Bürger:innen- und Patienten:innenbeteiligung im Gesundheitswesen. Das konkrete Beteiligt-Sein an der Gestaltung der Lehre und des Kontexts Universität ermöglichte damit ein direktes Erleben der Partizipation, welches im besten Fall auf die eigenen Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der späteren Berufspraxis vorbereitete.

Danksagung

Wir bedanken uns bei SKILL-UB für die Förderung des Projekts „Wie geht Wissenschaft? Innovation Lab zum guten wissenschaftlichen Arbeiten im B. A. Public Health/Gesundheitswissenschaften“. Besonderer Dank geht an Kirsten Bergert (SUUB), Dr. Julie Direnga, Miriam Kahrs und Corinna Sandkühler (SKILL-UB), Gabi Meihswinkel (Studierwerkstatt), Dr. Nadine Ochmann (Koordinatorin des Labs), Isabell Schaffer (ZMML) und das BALLON-Team. Wir danken zudem den studentischen Mitarbeiter:innen Luis Harting und Rasmus Bisanz sowie den Lehrenden Dr. Stefanie Dreger, Dr. Stefanie Helmer-Ohlmeier, Dr. Lisa Lüdders, Dr. Katja Thane und Dr. Martina Wachtlin. Unsere Arbeit und dieser Artikel wurden außerdem durch vielfältige Rückmeldungen der Public-Health-Studierenden in Bremen bereichert – auch ihnen möchten wir unseren herzlichen Dank aussprechen.

Projektförderung:

Diese Publikation entstand im Kontext des Projekts SKILL-UB, welches in der Förderlinie „Hochschullehre durch Digitalisierung stärken“ (FBM2020) gefördert wird. Mitgeber ist die Stiftung Innovation in der Hochschullehre.

Literatur

- Blättner, B. & Dierks, M. L. (2021). Lehre in Public Health: Entwicklung und Herausforderungen in Deutschland. In H. Schmidt-Semisch & F. Schorb (Hrsg.), *Public Health: Disziplin, Praxis, Politik* (S. 197–195). Springer VS.

- Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J. & Sweet, A. M. (2021). To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education. *Review of Educational Research*, 91, 878–918.
- Czabanowska, K. & Kuhlmann, E. (2021). Public health competences through the lens of the COVID-19 pandemic: what matters for health workforce preparedness for global health emergencies. *International Journal of Health Planning and Management*, 36, 14–19. <https://doi.org/10.1002/hpm.3131>
- Deutsche Gesellschaft für Public Health (o. J.). *Public Health Studieren*. Abgerufen am 9. Juni 2023 von <https://www.dgph.info/info-ueberblick/studiengaenge/>
- Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenhorst & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Organisation und Pädagogik* (S. 177–186). Springer.
- Frank, S. & Iller, C. (2013). Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4, 32–41. <https://doi.org/10.3278/REP1304W032>
- Gloerfeld, C. (2021). Analyse didaktischer Veränderungen durch Digitalisierung. Die Mär von mehr Partizipation? In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke* (S. 249–265). Springer VS.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Waxmann.
- Hartung, S. & Wihofszky, P. (2022). Partizipation – ein Schlüsselkonzept für Public Health? *Public Health Forum*, 30(1), 15–17. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2021-0132>
- Kivits, J., Ricci, L. & Minary, L. (2019). Interdisciplinary research in public health: the ‚why‘ and the ‚how‘. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(12), 1061–1062. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2019-212511>
- Macha, H. (2013). Organisation und Partizipation aus pädagogischer Sicht – eine Einführung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenhorst & H. Macha (Hrsg.), *Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik, Organisation und Pädagogik* (S. 45–60). Springer.
- Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2015). *Public Health in Deutschland. Strukturen, Entwicklungen und globale Herausforderungen*. Berlin.
- Nowak, A. C., Kolip, P. & Razum, O. (2022). Gesundheitswissenschaften/Public Health. In *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i061-2.0>
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre (HoF-Arbeitsbericht 117). *Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg*, 51. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf

- Razum, O. & Dockweiler, C. (2015). GeneralistInnen oder SpezialistInnen? Interdisziplinarität und fachliche Differenzierung innerhalb von Public Health in Deutschland. *Gesundheitswesen*, 77(11), 831–833.
- Riedmann, K. (2000). Die historische Entwicklung der Gesundheitsberichterstattung in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt* 43, 594–599.
- Rosenbrock, R. & Hartung, S. (2012). Gesundheit und Partizipation. Einführung und Problemaufriss. In R. Rosenbrock & S. Hartung (Hrsg.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (S. 8–26). Hans Huber.
- Sailer, M. & Figas, P. (2018). Umgedrehte Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zur Rolle von Lernvideos und aktivem Lernen im Flipped Teaching. *die hochschullehre* 4, 317–338.
- Schmidt-Semisch, H. & Schorb, F. (2021). Einleitung: Public Health zwischen Multi-, Inter- und Transdisziplin. In H. Schmidt-Semisch & F. Schorb (Hrsg.), *Public Health: Disziplin – Praxis – Politik* (S. 1–15). Springer VS.
- Schrader, S. (2023). Bedeutung und Potenziale studentischer Partizipation. Kontextualisierung und erste Ergebnisse einer durch das Projekt KOMWEID durchgeführten Befragung Studierender der HAW Hamburg, *API Magazin*, 4. DOI: 10.15460/apimagazin.2023.4.2.155
- Sendatzki, S. & Rathmann, K. (2022). Unterschiede im Stresserleben von Studierenden und Zusammenhänge mit der Gesundheit. Ergebnisse einer Pfadanalyse. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, 416–427. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00917-x>
- Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation, *Learning Environments Research* 15, 171–193.
- Tielking, K. (2019). Partizipation, Teilhabe und Gesundheit. In R. Haring (Hrsg.), *Gesundheitswissenschaften* (S. 479–488). Springer.
- VanderWielen, L. M., Vanderbilt, A. A., Dumke, E. K., Do, E. K., Isringhausen, K. T., Wright, M. S., Enurah, A. S., Mayer, S. D. & Bradner, M. (2014). Improving public health through student-led interprofessional extracurricular education and collaboration: a conceptual framework. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 7, 105–110. <http://dx.doi.org/10.2147/JMDH.S52019>
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Wihofszky, P., Wright, M., T., Kümpers, S., Layh, S., Bär, G. & Schäfer, I. (2020): Reflektieren in Forschungsgemeinschaften: Ansatzpunkte, Formate, und Erfahrungen. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden* (S. 63–84). Springer VS.
- Wright, M. T. (2012). Partizipation in der Praxis: die Herausforderung einer kritisch reflektierten Professionalität. In R. Rosenbrock & S. Hartung (Hrsg.), *Handbuch Partizipation und Gesundheit* (S. 91–101). Hans Huber.
- Wright, M., T. (2021). Partizipative Gesundheitsforschung: Ursprünge und heutiger Stand. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 140–145. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03264-y>

Zukunftsforum Public Health (o. J.). Eckpunkte einer Public-Health-Strategie für Deutschland. www.zukunftsforum-public-health.de/public-health-strategie
(Zugriff am 22. März 2023)

Autorinnen

Kerstin Flohr, B. A. war als studentische Mitarbeiterin im Innovation Lab im Studiengang Gesundheitswissenschaften/Public Health an der Universität Bremen tätig. Sie studiert im Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsförderung und Prävention. Universität Bremen. E-Mail: kflohr@uni-bremen.de

PD Dr. phil. Solveig Lena Hansen ist Lektorin für Ethik und Leiterin der Arbeitsgruppe *Public Health Ethik und Health Humanities* an der Universität Bremen. Sie studierte und promovierte an der Universität Göttingen, wo sie sich 2023 mit der Venia Legendi im Fachbereich Medizinethik/Medical Humanities habilitierte. 2022 erhielt sie den Bremer Hochschulpreis für ausgezeichnete Lehre. Universität Bremen www.solveiglenahansen.de E-Mail: sohansen@uni-bremen.de

Knarik Nikoyan, B. A. ist als studentische Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe „Evidence Based Public Health“ am Institut für Public Health und Pflegeforschung (IPP) tätig. Sie studiert im Masterstudiengang Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management an der Universität Bremen. E-Mail: nikoyan@uni-bremen.de

Linda Sweers, B. A. war als studentische Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten im Fachbereich Public Health an der Universität Bremen beschäftigt. Sie schließt ihr Masterstudium im Studiengang Komplexes Entscheiden/Professional Public Decision Making an der Universität Bremen ab.

Bedingungen für aktivierende Lehr- und Lernsettings – Erfahrungen aus einem Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden

STEPHANIE SCHULTE-BUSCH, FRIEDERIKE SCHULZE,
JAN HERRENKNECHT & MIRIAM BARNAT

Zusammenfassung

Auch wenn Studierende in aktivierenden Settings nachhaltiger lernen und höhere Kompetenzniveaus erreichen können, werden solche Settings von Studierenden oftmals als weniger positiv oder effektiv eingeschätzt. Dies zeigt einen Austauschbedarf zwischen Lehrenden und Studierenden auf, der bei einem *Tag der Lehre* an der FH Aachen umgesetzt wurde. Auf Einladung des Rektorats leiteten studentische Akteur:innen einen eigenen Workshop mit dem Ziel, einen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zu aktivierenden Lehrveranstaltungen zu ermöglichen. Hierfür wurden Studierende vorab zu ihren Erfahrungen und Perspektiven bezüglich aktivierender Lehrveranstaltungen befragt. Im Workshop wurden diese diskutiert und Konsequenzen für den erfolgreichen Einsatz von aktivierenden Lehr-/Lernmethoden abgeleitet. Im vorliegenden Artikel werden Resultate und Erkenntnisse aus dem Workshop unter besonderer Berücksichtigung der Rezeption der Lehrenden vorgestellt und diskutiert. Das Autor:innen-team besteht aus Hochschuldidaktikerinnen und Studierenden; außerdem werden Interviews mit Lehrenden in die Darstellung einbezogen.

Abstract

Students learn more sustainably in active courses than in passive learning environments. Active teaching strategies lead to more attendance and commitment from students and promote the development of expert attitudes towards the discipline. Nevertheless, students often prefer traditional teaching methods. This shows a need for exchange between teachers and students. Invited by the Vice Rector for Studies, Teaching, and International Affairs, students conducted their own workshop at a “Tag der Lehre” at FH Aachen, aiming to facilitate this dialogue. In preparation for this workshop, students were asked about their experiences with active learning environments. During the workshop session, students’ perspectives and the resulting consequences for the successful use of active teaching and learning methods were discussed. This article presents and discusses the results and findings with particular regard to the reception of the teachers. The team of authors consists of both students and experts on higher education; statements from teachers are also included.

Schlagwörter: aktivierende Lehr-/Lernsettings, studentische Perspektive, Students as Partners, co-kreatives Lehren

1 Einleitung

Studierende lernen besser und nachhaltiger in interaktiven bzw. aktivierenden Lehr-/Lernsettings als in traditionellen Lehrveranstaltungen, in denen der/die Lehrende den größten Redeanteil hat (z. B. Chi, 2009). Trotz der nachgewiesenen Überlegenheit aktivierender Lehr-/Lernsettings zeigen sich einige Herausforderungen, die den erfolgreichen Einsatz passender Methoden erschweren können. Neben solchen, die sich durch die Lehrperson oder die Infrastruktur der Hochschule ergeben (z. B. Mangel an Resourcen, Support oder Methodenkenntnis) spielt auch die Akzeptanz durch die Studierenden eine wesentliche Rolle. Die Diskrepanz zwischen den Erkenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung und der studentischen Perspektive auf aktivierende Methoden erfordert einen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden, um die Akzeptanz der Methoden weiter zu erhöhen. Dieser Dialog wurde beim *Tag der Lehre* an der FH Aachen auf neuartige Art und Weise eröffnet: Der Prorektor für Studium, Lehre und Internationales sprach im Vorfeld des Tages eine Einladung an die Studierenden aus, selbst einen Beitrag zum Thema „Aktivierendes Lehren“ zu leisten, bevorzugt als Workshop. Der vorliegende Artikel reflektiert diesen Workshop unter Rückgriff auf wissenschaftliche Erkenntnisse sowie empirische Daten zur Rezeption.

Der Text gliedert sich dabei wie folgt: Zunächst werden die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu aktivem Lernen sowie zur Rezeption aktivierender Lehrmethoden durch die Studierenden zusammengefasst. Daraufhin werden der Workshop, eine vorab durchgeführte Umfrage und die Reflexion der Wirkung durch Befragung Beteigter beschrieben. Abschließend wird die Empirie vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse diskutiert und es werden Schlüsse aus hochschuldidaktischer Perspektive gezogen.

2 Wirkung von aktivierenden Lehr-/Lernsettings auf das Lernen von Studierenden

Zahlreiche Studien legen einen Zusammenhang zwischen der gewählten Lehrmethode und dem studentischen Erwerb von Wissen und Kompetenzen nahe (Frey & Frey-Eiling, 2010). Das rein rezeptive Lernen im klassischen Frontalunterricht führt dazu, dass die zugrundeliegenden Inhalte nur oberflächlich verarbeitet und allenfalls reproduziert werden können. Die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen hingegen fördert ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen und damit auch die Fähigkeit, das Erlernte in andere Kontexte zu transferieren und anzuwenden (Marton & Säljö, 1976).

Ursächlich für diesen Zusammenhang ist, dass erst durch Eigenaktivität und selbstständiges Denken Wissen in die kognitiven Strukturen der Lernenden aufgenommen werden kann und Studierende auf diese Weise dabei unterstützt werden, wichtige Kompetenzen für das spätere Arbeitsleben aufzubauen. Von echtem Verstehen kann man erst sprechen, wenn Lernende z. B. in der Lage sind, Sachverhalte zu erklären, zu

interpretieren und Kenntnisse in neuen Situationen anzuwenden (Wiggins & McTighe, 2005). Aktivierende Lehrstrategien führen zu mehr Anwesenheit und Engagement der Studierenden und fördern ihre Entwicklung zu Expert:innen im eigenen Fach nachweislich (Ruiz-Primo et al., 2011).

Aktivierende Methoden sind vielfältig und reichen von Abstimmungen und Umfragen, die in die Vorlesung eingebettet sind, über Peer-Feedback (Harris, 1995), bei dem Studierende sich gegenseitig Feedback geben und auf diese Weise zu einem tiefen Verständnis des Inhalts gelangen, bis hin zum Inverted-Classroom-Konzept (Sams, 2012), bei dem die Veranstaltung nach einer asynchronen Phase der Wissensaneignung vor allem dazu dient, das Gelernte zu vertiefen und anzuwenden. Andere Beispiele sind Planspiele oder auch Exkursionen.

Der Einsatz aktivierender Methoden setzt voraus, dass die Lehrpersonen ihre Rolle als Lernbegleiter:innen sehen und diese Rolle verkörpern (vgl. Silverthorn et al., 2006, S. 204). Je nach gewählter Methode muss die Lehrperson mehr Zeit für die Vorbereitung einplanen, da sie sich z. B. in eine neue Methode zunächst einarbeiten oder für den Inverted Classroom passende Materialien erstellen oder recherchieren muss (vgl. Sams, 2012, S. 19). Zudem benötigt man auch innerhalb der Lehrveranstaltung für die einzelnen Lehrinhalte mehr Zeit, sodass deren Umfang im Vergleich zu traditionellen Lehrsettings reduziert werden muss (vgl. Lehner, 2020, S. 22). Der Einsatz aktivierender Methoden führt also dazu, dass die Studierenden insgesamt weniger Lerninhalte erfassen müssen, diese aber deutlich intensiver.

3 Die studentische Perspektive auf aktivierende Lehr-/Lernsettings: Erkenntnisse aus der Wissenschaft

Die Akzeptanz von aktivierenden Lehrmethoden ist unter Studierenden eher gering: Sie sind in der Regel an traditionelle, passivere Lehrveranstaltungen gewöhnt und nehmen diese als lehrreicher wahr als Settings, in denen sie selbst aktiv werden müssen (Deslauriers et al., 2019). Deslauriers et al. (2019) konnten zeigen, dass Studierende ihr eigenes Lernen nicht gut einschätzen können. Obwohl sie nach einer aktivierenden Sitzung im anschließenden Test deutlich besser abschnitten als nach einer passiven Lehrveranstaltung, schätzten sie ihren eigenen Lernzuwachs nach der rezeptiven Lehrveranstaltung besser ein. Um diesem scheinbaren Widerspruch auf den Grund zu gehen, interviewten die Wissenschaftler:innen die betroffenen Studierenden und fanden folgende Erklärung: Studierende empfinden eine Veranstaltung dann als lehrreich, wenn ihr kognitiver Fluss nicht unterbrochen wird, wie es bei aktivierenden Veranstaltungen aufgrund von Methodenwechseln häufiger der Fall ist. Kirk-Johnson et al. (2019) zeigen zudem auf, dass Studierende Veranstaltungen dann als lehrreich empfinden, wenn sie einen Lerngegenstand als einfach wahrnehmen. Wenn sie sich – wie in aktivierenden Settings – mehr anstrengen müssen, entsteht bei ihnen der subjektive Eindruck, dass der Lernprozess nicht gelingt. Andere Faktoren, die Studierende dazu verleiten, eine Lehrveranstaltung als lehrreicher zu empfinden, sind ein flüssiger Sprechstil der Lehrperson

(Carpenter et al., 2020) oder deren enthusiastisches Auftreten (Motz et al., 2017) – ungeteilt dessen, ob sie tatsächlich besser lernen. Dadurch, dass Studierende das deutlich tiefgreifendere Lernen in aktivierenden Settings nicht wahrnehmen können, ist nachvollziehbar, dass sie traditionelle Settings häufig bevorzugen (Seidel & Tanner, 2013) und als besser evaluieren (Carpenter et al., 2020). In einer Anschlussstudie konnten Deslauriers et al. (2019) zeigen, dass die Einstellung von Studierenden gegenüber aktivierenden Settings sich dann wesentlich verbesserte, wenn die Lehrperson zu Beginn des Semesters die Vorzüge und die Wirksamkeit aktivierender Methoden verdeutlichte und den Zusammenhang zwischen gefühltem und tatsächlichem Lernen offenlegte.

4 Eröffnung eines Dialogs zwischen Studierenden, Lehrenden und Hochschuldidaktiker:innen an der FH Aachen

Der *Tag der Lehre* 2022 an der FH Aachen, der größtenteils von Hochschuldidaktiker:innen gestaltet wurde, war dem Thema „aktivierende Lehr-/Lernsettings“ gewidmet. Ziel hierbei war es, das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und gemeinsam einen Dialog über Hindernisse und Vorbehalte zu führen, sodass aktivierende Methoden erfolgreich zum Einsatz gebracht werden können. In diesem Rahmen boten studentische Akteur:innen – Mitarbeitende des allgemeinen Studierendenausschusses (ASta) – einen Workshop an, um den Austausch zum Thema zu fördern. Zur Vorbereitung führten die studentischen Workshopleitenden eine Umfrage unter Studierenden durch, deren Ergebnisse hier zunächst vorgestellt werden. In einem zweiten Schritt werden dann der Ablauf und die diskutierten Themen des Workshops beschrieben. Abschließend wird die Reflexion der Erfahrungen durch Beteiligte dargestellt.

4.1 Befragung unter Studierenden der FH Aachen

Um Informationen über die Perspektive der Studierenden auf das Thema zu erhalten, wurde in Vorbereitung auf den Workshop eine Umfrage des AStA zur digitalen Lehre im Wintersemester 2020/21 zurate gezogen (Allgemeiner Studierendenausschuss der FH Aachen, 2021). Die Umfrage wurde an alle Studierenden der FH Aachen (>15.000) versendet. Die 591 Teilnehmenden beantworteten u. a. Fragen wie „Welche Lehrveranstaltungen haben dir besonders gut gefallen und warum?“ und „Welche Lehrveranstaltungen sind dir besonders negativ aufgefallen und warum?“ Eine weiterführende offene Befragung von etwa 60 Studierenden der FH Aachen diente dazu, ein noch spezifischeres Stimmungsbild zu aktivierender Lehre einzufangen. Hierzu wurden sowohl Bachelor- als auch Master-Studierende aller Fachbereiche in einem informellen Gespräch oder per E-Mail zu ihren Erfahrungen mit aktivierender Lehre befragt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragungen mitsamt illustrierender Zitate zusammengefasst.

In den beiden Befragungen kamen als aktivierende Methoden vor allem Umfragen und Quizzes mittels digitaler Tools in der synchronen Veranstaltung, Kleingruppenarbeit, das Konzept des Inverted Classroom, Ringvorlesungen und Peer-Feedback zur

Sprache. Zusammenfassend bewertet der Großteil der Befragten den Einsatz von aktiveren Methoden als sinnvoll für das eigene Lernen und die Motivation. So werden beispielsweise Umfragen und Quizzes als auflockernd empfunden. Die Studierenden schätzen die Möglichkeit, unmittelbar und anonym Rückmeldung darüber zu erhalten, ob sie Sachverhalte verstanden haben, vor allem bei der Einordnung der eigenen Leistung im Vergleich zu anderen Modulteilnehmenden. Besonders hervorzuheben ist, dass Anonymität auch schüchternen, unsicheren Studierenden die Möglichkeit gibt, sich aktiv zu beteiligen, ohne Angst zu haben, sich aufgrund von Nicht-Wissen oder vermeintlich dummen Fragen bloßzustellen. Durchgehend positiv für das eigene Lernen und die Motivation wird auch das Einbauen von Kleingruppenarbeiten zur Vertiefung oder Erarbeitung von Inhalten bewertet. Hier schätzen die Studierenden außerdem die Tatsache, dass sie Kommiliton:innen besser kennenlernen und sich dadurch ein Netzwerk für gemeinsame Lernaktivitäten aufbauen können. Zudem fördere es eine angenehme, vertrauensvolle Atmosphäre. Auch der Einsatz von spielerischen Lernmethoden wird als sehr motivierend beschrieben: „Der Einsatz von Wettbewerben bringt mehr Spannung in die Vorlesung und der Lernerfolg wird gesteigert“ (Allgemeiner Studierendenausschuss der FH Aachen, 2021).

Bei der Methode des Inverted Classroom wird als sinnvoll erachtet, dass die Zeit der Veranstaltung für eine aktive Auseinandersetzung mit zuvor erarbeiteten Inhalten zur Klärung von Fragen und zur Vertiefung des Erlernten genutzt werden kann. Als positiv wird zum einen empfunden, dass die Aufmerksamkeit während der Veranstaltung höher sei als in traditionellen Lehrsettings. Zum anderen wird wertgeschätzt, dass man sich Inhalte in eigenem Tempo und mit eigener Zeiteinteilung erarbeiten kann, was für eigenverantwortlich Studierende sehr gut funktioniere, wie folgendes Zitat zeigt: „Nach ein paar Terminen kam man gut rein [in das Konzept Inverted Classroom] und konnte sich in diesem Modul so strukturieren, wie man es selbst am besten möchte“ (Allgemeiner Studierendenausschuss der FH Aachen, 2021). Für weniger gut organisierte Studierende führe die Methode jedoch teils dazu, dass sie ohne Vorbereitung in die Veranstaltung kommen. Teils wird bemängelt, dass der Zeitaufwand zu hoch sei, vor allem dann, wenn mehrere Lehrende gleichzeitig ihre Veranstaltung nach dieser Methode aufbauen, sich untereinander nicht absprechen und es zu einer Ballung von Aufgaben kommt, die im Selbststudium bearbeitet werden sollen. Weiterhin sei die Qualität und Angemessenheit der vorab zu bearbeitenden Materialien von hoher Relevanz für den Erfolg der Methode. Beides sollte inhaltlich an das Vorwissen der Studierenden anknüpfen; zudem sollte die Qualität des Materials ausreichend gut sein. Außerdem sollte die Bearbeitungsdauer nicht überfordern, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlicht: „Wir haben teilweise zu den Hauptvorlesungen und zur Hauptübung [...] Videomaterial [...] bekommen, welches wöchentlich einen Umfang von zusätzlich 4 bis 5 Stunden hatte. Dabei ist die Zeit von anhalten, verstehen und mitschreiben nicht inbegriffen“ (Allgemeiner Studierendenausschuss der FH Aachen, 2021). Teils berichten Studierende, dass sie sich nicht ausreichend informiert fühlten, zu welchem Zweck der Inverted Classroom eingesetzt und wann welche Leistung von ihnen erwartet wird. Auch wenn Credit Points nicht nur für die Zeit der Veranstaltung

vergeben werden, sondern auch die Vor- und Nachbereitung beinhalten, entspreche dies nicht der gängigen Praxis und man müsse den Studierenden die Möglichkeit geben, die für sie neue Arbeitsweise zu verstehen und sich umzugewöhnen.

Zusammenfassend erkennen die meisten befragten Studierenden Vorteile in aktivierenden Methoden für die Motivation, den Lernerfolg und das Miteinander in der Gruppe. Die am häufigsten genannten Kritikpunkte betreffen mangelnde Transparenz in Bezug auf den Zweck einer gewählten Methode und auf die Erwartung der Lehrperson, mangelnde Absprachen zwischen den Lehrenden verschiedener Module sowie Selbstlernmaterialien, deren Umfang zu hoch oder deren Qualität zu schlecht war.

4.2 Der Workshop

Unter den Teilnehmenden des Workshops waren sieben Lehrende, drei Studierende und vier Hochschuldidaktiker:innen. Tabelle 1 illustriert den Ablauf des 90-minütigen Workshops.

Tabelle 1: Ablauf des Workshops

	Aktivität	Methoden
10 Min.	Begrüßung/Vorstellung	Vorstellungsrunde
10 Min.	Aktivierung von Vorwissen durch Sammlung von aktivierenden Methoden und passender didaktischer Einsatzmöglichkeiten bzw. Erfahrungen damit	Think-share
60 Min.	Vorstellung der studentischen Perspektive unter Berücksichtigung der Befragungsergebnisse und Diskussionsrunde	Vortrag Diskussion im Plenum
10 Min.	Fazit/Abschluss	Feedbackrunde

Folgende Faktoren für den erfolgreichen Einsatz aktivierender Lehr-/Lernsettings wurden diskutiert:

Transparent kommunizieren

Als wesentliche Faktoren wurden die Themen Transparenz und gelingende Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrpersonen diskutiert. Die Idee war: Je deutlicher und verständlicher die Lehrperson zu Beginn des Semesters kommuniziert, warum welche Methoden eingesetzt werden und wann mit welchem Arbeitsaufwand zu rechnen ist, desto besser würden aktivierende Methoden angenommen und desto besser seien auch die Lernergebnisse. Viele Studierende seien aus ihrem Studienalltag eher an traditionelle Settings gewöhnt, z. B. an Vorlesungen, an denen sie während des Semesters teils mehr, teils weniger regelmäßig teilnehmen, um vor der Prüfung dann in eine zeitaufwendige Lernphase einzutreten. Dass die Credit Points für jede Veranstaltung bereits die Vor- und Nachbereitung implizieren, ist außerdem nicht allen Studierenden bewusst. Hier wäre es an der Lehrperson, dies zunächst deutlich zu machen. So ließe sich etwa unter Zuhilfenahme einer Zeitkalkulation aufzeigen, wieviel Zeit man in der

stressigen Prüfungsphase sparen kann, wenn man diese bereits während des Semesters in den Lernstoff investiert. Des Weiteren seien Hintergrundinformationen zu Lerntheorien sinnvoll, um den Mehrwert der aktivierenden Methoden zu verstehen.

Eigenständiges, selbstverantwortliches Lernen fördern

Im Zusammenhang mit transparenter Kommunikation wurde auch darüber diskutiert, dass diese die Motivation der Studierenden deutlich erhöhe. Die beteiligten Gesprächspartner:innen waren sich darüber einig, dass Studierende so eigenverantwortlich und selbstständig studieren sollten wie möglich. Dieses Ziel erreiche man nur, wenn die Studierenden verstehen, *warum* sie etwas tun sollen. So berichtet ein Lehrender, dass er grundsätzlich sehr überzeugt vom Inverted Classroom sei, diese Methode aber nur in den höheren Semestern anwende. Grund dafür ist, dass zu Beginn des Studiums viele Studierende, die frisch aus der Schule kommen, noch nicht daran gewöhnt sind, eigenständig zu arbeiten und sich so intensiv auf Lehrveranstaltungen vorzubereiten. Nach seiner Erfahrung seien daher die meisten dieser jüngeren Studierenden nicht ausreichend vorbereitet, um in der Sitzung auf bereits erarbeitetem Wissen aufzubauen. Dies führe dazu, dass die betreffenden Studierenden sich schlecht fühlten und die Sitzung nicht gut genutzt werden könne. Daher führe er die Studierenden sukzessive über die ersten Semester an selbstständigeres Arbeiten heran, bevor er einen Inverted Classroom anbiete.

Vertrauensvolle Atmosphäre schaffen

Ein Lehrender berichtete, dass er versuche, seine Vorlesung so interaktiv wie möglich zu gestalten. Wenn er eine Frage in den Raum stelle, melde sich aber häufig niemand. Die studentischen Workshopteilnehmenden nannten als einen wahrscheinlichen Grund, dass die Studierenden Angst hätten, vor der Gruppe einen Fehler zu machen. Es wurde diskutiert, dass besonders in Großgruppen die Aktivierung schwierig sei, da sich die Studierenden häufig untereinander nicht kennen. Dem könne man begegnen, indem man eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffe, z. B. durch Einführung einer Onboarding-Phase, in der die Studierenden die Gelegenheit erhalten, einige Kommiliton:innen und die Lehrperson kennenzulernen. Eine Lehrende berichtet, dass sie gute Erfahrungen damit gemacht habe, zu Beginn des Semesters eine kurze Einheit zu positiver Fehlerkultur durchzuführen. Darin macht sie deutlich, dass die Veranstaltung ein geschützter Raum ist, in dem man Fehler machen darf und soll, um daraus zu lernen. Ferner sei es wichtig, dass sie selbst eine positive Fehlerkultur vorlebe.

Absprachen zwischen Dozierenden

Die Teilnehmenden diskutierten, inwiefern aktivierende Methoden einen höheren Absprachebedarf zwischen Lehrenden voraussetzen. Nach Angaben der Studierenden kommt es insbesondere bei Anwendung von Inverted-Classroom-Konzepten phasenweise zu einem erhöhten Arbeitsaufkommen, das sich nur durch bessere Absprachen zwischen den Dozierenden auflösen könne. Die Anwesenden diskutierten, dass genau diese Absprachen zwar sinnvoll und erstrebenswert seien, in der Praxis aber häufig zu

kurz kämen. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Anwendung aktivierender Methoden nicht nur für Studierende neu sei, sondern dass auch Lehrende hier noch einiges lernen müssten und es z. B. engerer Absprachen bedürfe.

4.3 Reflexion des Workshops

Insgesamt erfreute sich der Workshop reger Beteiligung und angeregter Diskussion. Die Lehrenden äußerten sich wertschätzend über die Möglichkeit, sich direkt mit Studierenden auszutauschen. Sie gaben in anschließend durchgeführten Kurzinterviews an, im Gespräch mit den Studierenden, Hochschuldidaktiker:innen und Kolleg:innen aus der Lehre neue Ideen und Erkenntnisse hinzugewonnen und im Nachgang über die eigene Lehre und den Einsatz aktivierender Methoden reflektiert zu haben. Hier bespielhaft das Statement einer Lehrenden:

Mir hat der Austausch mit den Studierenden viel gebracht. Ich überlege nun, wie ich meine Lehrveranstaltung anpassen kann. Ich hatte im vorletzten Durchlauf bereits viel mehr aktivernde Elemente eingeflochten, eine Onboardingphase und vorab einen Kurzinput mit Hintergrundinfos zu erfolgreichem Lernen gemacht. Nachdem ich dann aber schlechtere Evaluationen hatte als sonst und mir Studierende zurückgemeldet haben, dass sie die nicht-inhaltlichen Anfangsaktivitäten nicht brauchten, habe ich die Lehrveranstaltung teils wieder zurückentwickelt: Das Onboarding habe ich komplett weggelassen und den Vortrag zu den Methoden stark gekürzt (was im Übrigen genauso schlechte Evaluationen gebracht hat.) Nun habe ich den Eindruck, dass ich zu früh aufgegeben habe. Neues braucht nun mal seine Zeit, bis es anerkannt wird. Da hilft vielleicht nur Beharrlichkeit. Und ich frage mich: Sollte ich mich wirklich nur von den Evaluationen leiten lassen? Nach der Diskussion im Workshop habe ich beschlossen, dass das Konzept eigentlich ganz gut war und ich es damit wieder versuchen werde. (Lehrende der FH Aachen, persönliche Kommunikation, 11. Januar 2023)

Auch aus Sicht der studentischen Workshopleitenden taten sich einige neue Gedanken und Perspektiven auf, wie der folgende Ausschnitt aus einer abschließenden Reflexion zeigt:

Die Diskussion mit den Lehrenden war sehr aufgeschlossen und alle Teilnehmenden erschienen mir motiviert und interessiert. Ich habe das so wahrgenommen, dass einige Lehrende auch mit konkreten Fragen in den Workshop gekommen sind, womit ich nicht unbedingt gerechnet hatte. Das Interesse war viel größer, als ich erwartet hatte. Bei einigen Fragen war es schwierig, Antworten zu liefern, wenn wir diese in den Befragungen nicht explizit erhalten hatten. Zum Beispiel auf die Frage eines Lehrenden, warum die Beteiligung bei Umfragen und Quizzes teils sehr gering ist. Dies haben wir dann aber mit Hilfe der teilnehmenden Studierenden gut auflösen können. Die Diskussion mit den Lehrenden hat mir gezeigt, dass interaktive Lehrkonzepte sehr unterschiedlich durchgeführt werden können. Die Art und Weise hat gravierenden Einfluss auf die Akzeptanz durch die Studierenden. Dabei kommt es sehr auf Organisation, Auswahl der Inhalte und Gestaltung der Medienangebote an. Vor allem aber habe ich das große Interesse und das ehrliche Bedürfnis wahrgenommen, Lehre verbessern und weiterentwickeln zu wollen, während ich eigentlich davon ausgegangen war, mehr Überzeugungsarbeit leisten zu müssen. Ich kann mir gut vorstellen, den Workshop nochmal durchzuführen. Beim nächsten Mal würde ich vorab überlegen, wie während des Workshops Arbeitsphasen eingebaut werden können, die zu verwertbaren Ergebnissen führen. Außerdem würde ich mir überlegen, wie wir das Zeit-

management im Workshop verbessern könnten, da manche Diskussion recht ausuferte.
(F. Schulze, persönliche Kommunikation, 11. Januar 2023)

5 Perspektive der Hochschuldidaktik und Ausblick

Der Workshop schuf einen Raum, in dem Studierende und Lehrende Einsichten in die jeweils andere Perspektive gewinnen und gemeinsam Lösungen für den erfolgreichen Einsatz aktivierender Methoden erarbeiten konnten. Dadurch, dass der Workshop von Studierenden geplant und moderiert wurde und diese nicht nur die Expert:innenrolle für die studentische Perspektive innehatten, hebt die FH Aachen die Relevanz des Einbezugs Studierender bei der Weiterentwicklung von Studium und Lehre bewusst hervor. Der Ansatz *Students as Partners* impliziert, dass Lehrende und Studierende auf Augenhöhe interagieren und ihre verschiedenen Perspektiven auf bestmögliche Weise nutzen, um die Lehre weiterzuentwickeln: „Engaging students as partners is a powerful idea, the implementation of which has the potential to transform HE [higher education]“ (Healey et al., 2016, S. 8). Die positiven Auswirkungen des Ansatzes bestätigten sich im Workshop durch das positive Feedback sowie die fruchtbare Diskussion.

Eine Disruption ergibt sich jedoch aus der in den Reflektionen der studentischen Workshopleitungen und der Lehrenden beschriebenen Erwartungsentäuschung: Die am Workshop teilnehmenden Lehrenden waren im Vorfeld davon ausgegangen, dass Studierende aktivierende Methoden eher ablehnen und dass sie im Workshop die Gründe hierfür erfahren und diskutieren würden. Die studentischen Workshopleitungen waren ebenfalls mit einer falschen Annahme in den Workshop gegangen – nämlich der, dass die Lehrenden aktivierende Methoden eher ablehnen und die Studierenden diesbezüglich Überzeugungsarbeit leisten müssten. Die Disruption ergibt sich daraus, dass im Workshop nur Personen zusammenkamen, die den Wert und die Vorteile von aktivierenden Methoden bereits erkennen. Interessant wäre es nun, auch Personen mit in den Austausch zu holen, die traditionelle Lehr-/Lernsettings deutlich bevorzugen. Hierzu könnten Lehrende zunächst gemeinsam mit befürwortenden Studierenden Kommunikationsstrategien erarbeiten, um die eher ablehnenden Studierenden von den positiven Auswirkungen der Methoden zu überzeugen und die Akzeptanz zu erhöhen. Eine weitere erfolgsversprechende Möglichkeit ist es, befürwortende Studierende aktiv in der hochschuldidaktischen Beratung und Weiterbildung einzusetzen, um Lehrende darin zu bestärken, aktivierende Methoden in ihrer Lehre zu nutzen.

Wie in der studentischen Reflexion veranschaulicht, fühlten sich die Workshopleitungen teils von Fragen der Lehrenden überfordert, wenn die Antwort nicht explizit aus den Befragungen hervorging und sich spezifisch auf Verhaltensweisen ihrer Studierenden in ihrem speziellen Lehrkontext bezog. Hier gilt es, in Zukunft die Rolle der Workshopleitenden als Übermittelnde der studentischen Perspektive deutlicher hervorzuheben. Um die spezifischen Fragestellungen der Lehrenden besser in den Blick nehmen zu können und sie dabei zu unterstützen, ihre eigene Lehre hinsichtlich aktivierender Methoden zu verbessern, sollten hochschuldidaktisch koordinierte kollegiale und studentische Hospitationen organisiert werden. Das Konzept sieht vor, dass ein ko-kreati-

ves Duo – bestehend aus einer Lehrperson und einem/r Studierenden – in einer Lehrveranstaltung hospitiert und im Anschluss im Dialog Verbesserungsideen zwischen dem Duo und der beobachteten Lehrperson entwickelt werden.

Der Einbezug FH-interner Daten in Form der Befragungsergebnisse sollte ein unmittelbares Stimmungsbild der Studierenden abbilden. Es zeigen sich wesentliche Unterschiede zwischen der studentischen Perspektive, wie die Literatur sie beschreibt, und den Befragungen unter den Studierenden an der FH Aachen. In der Literatur werden die Studierenden eher als ablehnend gegenüber aktivierenden Methoden beschrieben, während der Großteil der befragten FH-Studierenden den Mehrwert aktivierender Lehr-/Lernsettings bereits erkennt und die Methoden wertschätzt. Es bleibt unklar, wie repräsentativ die Antworten der 591 Befragungsteilnehmenden für die gesamte Studierendenschaft der FH Aachen (>15.000) sind. Es ist durchaus denkbar, dass auf die Befragungen nur jene Studierende reagieren, die überdurchschnittlich reflektiert sind und damit auch den Mehrwert der Methoden womöglich eher erkennen als der Großteil ihrer Kommiliton:innen. Diese These wird z. B. durch die Tatsache unterstützt, dass in den studentischen Befragungen nur positive Reaktionen auf den Einsatz von Quizzes und Umfragen erfolgten, manche Lehrende aber durchaus berichteten, dass sich deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden an ebensolchen nicht beteilige. Zudem geben Erkenntnisse aus der Literatur Hinweise darauf, dass unter bestimmten Befragungsmodalitäten deutlich mehr zufriedene Personen reagieren als Unzufriedene oder Personen aus dem Mittelfeld (Boyer, 2009). Um dieser Diskrepanz genauer auf den Grund zu gehen, sollten zusätzlich Befragungsergebnisse aus den professionell durchgeführten Evaluationen hinzugezogen und mit den bereits vorliegenden Daten aus der Befragung durch den AStA verglichen werden.

Um die konkreten Gründe für schlechte Evaluationen – wie beispielhaft von einer Lehrenden in Kapitel 4.3 beschrieben – offenzulegen, haben die Lehrenden der FH Aachen die Möglichkeit einer hochschuldidaktisch moderierten Gruppendifiskussion zu ihrer spezifischen Lehrveranstaltung unter den Studierenden (Teaching Analysis Poll). Auch die schon erwähnten studentisch-kollegialen Hospitationstandems können zur Klärung spezifischer Schwierigkeiten beitragen. Hier wäre es interessant, jeweils eine:n Lehrende:n mit guten und eine:n mit schlechten Evaluationsergebnissen zusammenzubringen. Für die Zukunft sind weitere Veranstaltungen unter studentischer Leitung auch für andere Themenfelder (z. B. alternative Prüfungsformate) geplant. Die naturgemäß noch relativ unerfahrenen Studierenden sollen für Planung und Durchführung dieser Veranstaltungen zukünftig auf hochschuldidaktische Beratung zurückgreifen können. Hier können z. B. Fragen geklärt werden, die die zeitliche, inhaltliche oder methodische Planung angehen, und es können Strategien für den Umgang mit unerwarteten Situationen besprochen werden.

6 Fazit

Die Zielsetzung des Workshops war es, den Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden hinsichtlich des Einsatzes, der Wirkung und der Hindernisse aktivierender Methoden zu fördern. Die angeregte Diskussion und das Interesse an der jeweils anderen Perspektive sowie die positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen, dass sich ein solcher Austausch lohnt. Lehrende haben beschrieben, dass sie ihre Herangehensweise im Nachgang an den Workshop hinterfragt haben und planen, einige Änderungen an ihrer Lehrveranstaltung vorzunehmen. Andere fühlten sich bestätigt in dem, was sie bereits in ihrer Lehre umsetzen. Um der aufgezeigten Disruption Rechnung zu tragen, dass im Workshop nur Befürworter:innen der aktivierenden Methoden im Austausch standen, sollen in Zukunft verschiedene Maßnahmen (s. o.) ergriffen werden, um auch Personen in den Dialog zu bringen, die traditionelle Lehr-/Lernsettings bevorzugen, und somit den institutionellen Entwicklungsprozess hin zu einer zeitgemäßen Lehre weiter zu fördern.

Literatur

- Allgemeiner Studierendausschuss der FH Aachen (2021). Unveröffentlichte Umfrage unter den Studierenden der FH Aachen zur Lehre im Wintersemester 2020/2021.
- Boyer, L. (2009). *Student Satisfaction Surveys and Nonresponse: Ignorable Survey, Ignorable Nonresponse* (Dissertation, Soziologie). University of Waterloo, Canada. <http://hdl.handle.net/10012/4407>
- Carpenter, S. K., Northern, P. E., Tauber, S. U. & Toftness, A. R. (2020). Effects of lecture fluency and instructor experience on students' judgments of learning, test scores, and evaluations of instructors. *Journal of experimental psychology. Applied*, 26(1), 26–39. <https://doi.org/10.1037/xap0000234>
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E. & Tauber, S. K. (2020). On students' (mis)judgments of learning and teaching effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 137–151. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2019.12.009>
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. utb Verlag.
- Harris, K. R. (1995). Helping young writers master the craft: Strategy and self-regulation in the writing process (2. Aufl.). Brookline Books.
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqui.4.2.3>

- Kirk-Johnson, A., Galla, B. M. & Fraundorf, S. H. (2019). Perceiving effort as poor learning: The misinterpreted-effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice. *Cognitive psychology*, 115, 101237. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2019.101237>
- Lehner, M. (2020). *Didaktische Reduktion* (2. Aufl.). Haupt Verlag.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative Differences in Learning: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11. <https://doi.org/10.4324/9780203053690-7>
- Motz, B. A., Leeuw, J. R. de, Carvalho, P. F., Liang, K. L. & Goldstone, R. L. (2017). A dissociation between engagement and learning: Enthusiastic instructions fail to reliably improve performance on a memory task. *PLoS one*, 12(7), e0181775. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181775>
- Ruiz-Primo, M. A., Briggs, D., Iverson, H., Talbot, R. & Shepard, L. A. (2011). Impact of undergraduate science course innovations on learning. *Science*, 331(6022), 1269–1270. <https://doi.org/10.1126/science.1198976>
- Sams, A. (2012). Der „Flipped“ Classroom. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz* (S. 13–24). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Seidel, S. B. & Tanner, K. D. (2013). „What if students revolt?“ – considering student resistance: origins, options, and opportunities for investigation. *CBE life sciences education*, 12(4), 586–595. <https://doi.org/10.1187/cbe-13-09-0190>
- Silverthorn, D. U., Thorn, P. M. & Svinicki, M. D. (2006). It's difficult to change the way we teach: lessons from the Integrative Themes in Physiology curriculum module project. *Advances in physiology education*, 30(4), 204–214. <https://doi.org/10.1152/advan.00064.2006>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding By Design* (2. Aufl.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Autorinnen und Autoren

Stephanie Schulte-Busch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) der FH Aachen. Ihre Interessenschwerpunkte sind die Vermittlung von Zukunftskompetenzen, die Arbeit an zeitgemäßen, Transformation ermöglichen Lehrkonzepten sowie die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula. FH Aachen E-Mail: schulte-busch@fh-aachen.de <https://www.fh-aachen.de/fh-aachen/hochschulstruktur/zentrale-wissenschaftliche-einrichtungen/zhq/menschen>

Friederike Schulze studiert Mathematik an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Sie ist zudem Absolventin der FH Aachen (Produktdesign), wo sie im AStA als Projektleiterin im Referat für Hochschulpolitik sowie in Gremien der studentischen Selbstverwaltung tätig ist. Sie bearbeitet die Themen Digitalisierung,

Hochschulreform und Studienqualität und richtet regelmäßig Workshops aus. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen. E-Mail: friederike.schulze@asta.fh-aachen.org

Jan Herrenknecht studiert an der FH Aachen Elektrotechnik mit dem Schwerpunkt Energietechnik. Nebenbei ist er im Allgemeinen Studierenden-Ausschuss (AStA) als Verantwortlicher für Hochschulpolitik tätig. Dabei arbeitet er u. a. eng mit dem Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) der FH Aachen zusammen und richtet regelmäßig Workshops für Lehrende und/oder Studierende aus. FH Aachen E-Mail: Jan.herrenknecht@asta.fh-aachen.org

Miriam Barnat ist Professorin für hochschuldidaktische Qualitätsentwicklung und innovative Lehr-Lernmethoden sowie Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) an der FH Aachen. Sie forscht zu Studienerefolg, -abbruch und organisationalem Wandel. Ihr Interesse gilt außerdem kompetenzorientierter Curriculumentwicklung und Decoding the Disciplines. FH Aachen E-Mail: barnat@fh-aachen.de <https://www.fh-aachen.de/fh-aachen/hochschulstruktur/zentrale-wissenschaftliche-einrichtungen/zhq/menschen>

Zwischen „mitmachen dürfen“ und Selbstermächtigung – hierarchiesensibel co- kreieren an Schreibzentrum und Hochschule

DZIFA VODE & SIMONE TICHTER

Zusammenfassung

Dieser Beitrag kombiniert die Konzepte Co-Kreation und Hierarchiesensibilität, um zu zeigen, wie hierarchiesensible Praktiken in statusübergreifenden Teams an Hochschulen zu positiven Arbeits- und Lernerfahrungen für Studierende führen, während zugleich die Hochschulentwicklung von der studentischen Mitarbeit stark profitiert. Wir greifen dafür auf unsere eigene Arbeitsumgebung zurück, die Entwicklung eines Online Writing Labs. Dabei hinterfragt der Beitrag die Annahme, dass Hierarchien in typischerweise streng hierarchisch geprägten hochschulischen Kontexten aufgelöst werden können. Stattdessen regen wir eine hierarchiesensible Haltung der Beteiligten an. Illustriert werden unsere Überlegungen mit den Ergebnissen einer Befragung zweier studentischer Mitarbeiterinnen, die wir qualitativ-explorativ auswerteten. Die Auswertung lässt die Schlussfolgerung zu, dass Third-Space-Mitarbeitende genauso wie Studierende an der Konstruktion und der Dekonstruktion von Hierarchien aktiv beteiligt sind. Es braucht gleichermaßen Mitarbeitende, die Hierarchien hinterfragen, wie Studierende, die sich ihrer Macht bewusst sind. Der Beitrag endet mit Reflexionsfragen für Teams, die co-kreativ und hierarchiesensibel arbeiten möchten.

Abstract

This paper combines the concepts of co-creation and hierarchy sensitivity to show how hierarchy-sensitive practices in cross-status teams at universities lead to positive working experiences for students, while university development benefits from student collaboration. To challenge the assumption that hierarchies can be dissolved in typically highly hierarchical higher education contexts, we draw on our experiences with developing an online writing lab. Instead, we suggest a hierarchy-sensitive approach. We illustrate our considerations with the survey results of two student employees, which we analyzed using a qualitative explorative design. We conclude that Third Space employees are actively involved in the construction as well as the deconstruction of hierarchies, just like students. There is an equal need for staff to question hierarchies as there is for students to be aware of their power. The article ends with reflection questions for teams that want to work co-creatively and hierarchy-sensitively.

Schlagwörter: Co-Kreation, Hierarchiesensibilität, Schreibzentrum, Online Writing Lab, Third Space

1 Einleitung

Nach einem Jahr gemeinsamer Arbeit im Projekt wollten wir es wissen. Wir fragten zwei der studentischen Mitarbeiter:innen, wie sich ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit mit uns gestaltet. Wir, das sind die zwei Referentinnen für das Online Writing Lab (nachfolgend OWL), eine Art digitales Schreibzentrum,¹ das wir im Rahmen des Projekts „STARFISH – Digitalisierung der Hochschullehre“² an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm entwickeln. Die frei formulierten Antworten, die wir von den Studierenden erhielten, erschienen uns positiv, anerkennend und wertschätzend. Wir fühlten uns in unserem – für Schreibzentren typischen – kollaborativen Ansatz bestätigt und klopften uns innerlich auf die Schultern. Der Anspruch der Co-Kreation zwischen Studierenden und Mitarbeitenden, die auch ein Teil unseres Projektantrags war, schien erfüllt.

Der zweite Blick ließ uns jedoch innehalten: Muten wir den studentischen Mitarbeiter:innen zu, etwas aufzulösen, was innerhalb der Hochschule unauflösbar scheint? Ist es nicht eher so, dass wir in unserem Versuch, Hierarchien abzubauen, sie auch reproduzieren? Unsere kritische Selbstreflexion führte uns zu unserer Ausgangsthese für diesen Beitrag: Im Hochschulkontext funktioniert statusübergreifende Kollaboration auf Augenhöhe nicht. Hochschulen zeichnen sich durch klar definierte Rollen aus, die deutliche Statusunterschiede aufweisen: Präsident:in, Dekan:in, Professor:in, wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, Verwaltungsmitarbeiter:in, Lehrbeauftragte:r, Studierende:r. Damit einher gehen starre Prozesse und formalisierte Interaktionen wie Vorlesung, Referat, Prüfung und Noteneinsicht. Gerade bei Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen Mitarbeitenden und Studierenden ist die Macht stark ungleich verteilt. Auch wir selbst, als Mitarbeiter:innen des sogenannten Third Space,³ des Bereichs zwischen Lehre und Verwaltung, befinden uns in einer eher prekären Situation im hochschulischen Machtgefüge, was auch schon die implizite Hierarchisierung in der Metapher anzeigt (first, second, third) (Salden, 2013, S. 31f.).⁴ Unserer Auffassung nach lassen sich diese Hierarchien auch bei besten Absichten nicht einfach im Rahmen eines statusübergreifenden Teams ignorieren. Dennoch, so unsere Schlussfolgerung, können sich Beteiligte für diese Hierarchien sensibilisieren und in statusübergreifenden Teams hierarchiesensibel agieren. Das Ergebnis im Idealfall: menschlicheres Arbeiten, möglicherweise kreativer und produktiver.

1 Mit einem Online Writing Lab (OWL) stellt ein Schreibzentrum sein Angebot oder Teile davon in Form selbst erstellter Materialien online zur Verfügung. Unterscheiden lassen sich synchrone und asynchrone Angebote sowie Mischungen davon. Ein synchrones Angebot ist beispielsweise die Online-Schreibberatung, ein asynchrones Angebot etwa ein Selbstlernkurs. Das erste, weltweit bekannte Online Writing Lab ist das Purdue OWL (<https://owl.purdue.edu>). Anders als das Purdue OWL soll das – aktuell in der Entwicklung befindliche – OWL der TH Nürnberg über eine Online-Sammlung von textlichen Inhalten hinausgehen. Geplant ist eine multimediale Aufbereitung von Inhalten in einer modernen, durchsuchbaren, interaktiven Wissensdatenbank.

2 Das Projekt wird von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert.

3 Mitarbeitende des Third Space führen wissenschaftlich geprägte und wissenschaftsnahe, zugleich aber auch serviceorientierte Aufgaben aus, z. B. in den Bereichen Hochschuldidaktik, E-Learning, Bibliothek und Schreibzentren (Salden, 2013).

4 Dazu Salden (2013, S. 32): „Man kann dies auch für die Hochschulen akzeptieren: Ohne wissenschaftlichen Bereich ist keine Universität mehr vorhanden, ohne administrativen Bereich bricht sie zusammen. Zwangsläufig sind beide in der Regel reicher an Personal und insgesamt priorisiert in den Entscheidungen der Hochschulleitung. Der Third Space dagegen ist bedeutsam, aber er ist für das System doch weniger existenziell als die anderen beiden Räume.“

Im Folgenden diskutieren wir die Anforderungen an hierarchiesensible Co-Kreation an der Hochschule und ihre Grenzen. Ziel dieses Beitrags ist es, Mitarbeiter:innen in Schreibzentren und anderen Bereichen des Third Space für ihren Status und ihre Privilegien zu sensibilisieren und sie dabei zu unterstützen, ihr Handeln in der Zusammenarbeit mit studentischen Mitarbeiter:innen im Hinblick auf Hierarchiesensibilität zu professionalisieren (in Anlehnung an Misamer & Thies, 2019, S. 500). Sowohl durch unseren Kontext als auch durch unsere theoretischen Bezüge halten wir diesen Beitrag für Hochschuldidaktik und Schreibzentrumsforschung für relevant. Zur Illustration beziehen wir uns auf unsere Zusammenarbeit mit den studentischen Mitarbeiter:innen im eingangs erwähnten Teilprojekt OWL. Zur Erweiterung unserer Sichtweise haben wir die Perspektive der Studierenden mittels eines Fragebogens mit offenen Antwortmöglichkeiten erhoben und qualitativ-explorativ ausgewertet.

2 Hierarchiesensibel co-kreieren an Hochschulen und Schreibzentren

Unser Projektarbeitsalltag ist von Praktiken der *New Work* geprägt. Besonders neu ist diese *New Work* aber nicht unbedingt: Bereits in den 1980er Jahren formulierte Frithjof Bergmann seinen damals radikalen Gegenentwurf zu einer Arbeit, die er als zunehmend automatisiert und sinnentleert wahrnahm (Bergmann, 2004). Heute ist *New Work* keine sozialphilosophische Vision mehr, sondern in vielen Unternehmen und Organisationen Realität (Hofmann et al., 2019). Charakteristika von *New Work* sind die örtliche und zeitliche Flexibilisierung von Arbeit, eine agile und projektorientierte Organisation, eine wertebasierte und sinnstiftende Arbeit sowie partizipative und enthierarchisierte Führungsstrukturen (Hofmann et al., 2019). Nicht erst seit der Pandemie – aber durchaus verstärkt durch diese – hat *New Work* auch an Hochschulen Einzug gehalten (Ziegele, 2022).

Ein fester Bestandteil von *New Work* und auch unserer Projektarbeit ist *Co-Kreation*, die aktive Beteiligung verschiedener Disziplinen, gesellschaftlicher Gruppen oder Interessengruppen an einem gemeinsamen Entwicklungsprozess (Kurzhals et al., 2022). Dies gilt im Rahmen unseres Projekts insbesondere für die Gruppe der Studierenden, deren Bedarfe als wesentliche Zielgruppe der zu entwickelnden Angebote im Zentrum unserer Aktivitäten stehen.⁵ In unserem auf drei Jahre angelegten Rahmenprojekt STARFISH wurde die studentische Perspektive bereits im Projektantrag von vornherein mitgedacht. Das zeigt sich insbesondere an einer vermutlich einzigartigen Konstellation: Die Projektleitung von STARFISH ist aufgeteilt zwischen einer Studierenden und einer Mitarbeiterin mit Personalverantwortung. Zusätzlich sind Studierende als studentische Mitarbeiter:innen aktiv in die Entwicklung von Angeboten (z. B. des OWL) involviert. Mithilfe einer solchen Einbindung zukünftiger Nutzer:innen in den Entwicklungspro-

⁵ Die Bedarfe weiterer Zielgruppen (Lehrende, Mitarbeitende) werden über verschiedene Formate wie User Circle, Befragungen und Tests erhoben. Dies spielt für den Fokus des vorliegenden Beitrags jedoch keine Rolle und wird deshalb hier nicht weiter thematisiert.

zess soll, wie für co-kreative Settings üblich, vermieden werden, dass Angebote an Zielgruppen vorbeientwickelt werden (Gachago & Hörfurter, 2022, S. 329–330). Eine gelungene Co-Kreation erfordert die Verbundenheit aller Beteiligten (Michalik, 2020, S. 42).

Generell erscheint Co-Kreation als typisch für Schreibzentren, allerdings in der Regel unter dem Begriff des kollaborativen Lernens (Bruffee, 1984, 1999). Beim kollaborativen Lernen ist in Schreibzentren, häufig nicht nur die Kollaboration zwischen Studierenden (z. B. in der Peer-Schreibberatung) gemeint, sondern explizit auch die Kollaboration zwischen Studierenden und (Schreibzentrums-)Mitarbeitenden. So kommt Girgensohn (2017) ausgehend von Expert:inneninterviews mit Leitenden von Schreibzentren in den USA zu dem Schluss, dass kollaboratives Lernen von Schreibzentrumsakteur:innen als Wert allen Interaktionen zugrunde liegt. Dies gilt insbesondere für hierarchieübergreifende Konstellationen (Girgensohn, 2017, S. 288). Im Einklang damit sehen sich Schreibzentren traditionell als eine Art *safe space*, in dem Studierende angstfrei lernen können (Wingate, 2001, S. 10) und traditionelle Hochschulstrukturen und -hierarchien infrage gestellt werden (Girgensohn, 2017, S. 15).

Auch Mitarbeiter:innen in Schreibzentren können jedoch, so unsere These, Hierarchien ungewollt reproduzieren, wenn sie sich der Tatsache, dass auch sie sich in einem hierarchischen Verhältnis befinden, nicht explizit stellen. Wir bringen deshalb das Konzept der *Hierarchiesensibilität* anstelle der *Hierarchiefreiheit* in die Diskussion. Im Hochschulkontext wird Hierarchiesensibilität, oft unter dem Begriff Machtsensibilität, auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden bezogen (z. B. Misamer & Thies, 2019). In diesem Beitrag betrachten wir Hierarchiesensibilität im Kontext der Beziehungen zwischen regulär angestellten und studentischen Mitarbeiter:innen. Wie Misamer und Thies (2019, S. 498) für Lehrende, sehen wir auch für Hochschulmitarbeiter:innen, die mit Studierenden zusammenarbeiten, eine Notwendigkeit, ihr höheres Maß an Macht und damit Verantwortung anzuerkennen. Dazu gehört es, sich den eigenen Status und die damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten bewusst zu machen sowie die Wahrnehmungsprozesse und -verzerrungen, die Machtdynamiken immanent sind, aktiv zu reflektieren, um professionell und transparent zu handeln (Misamer & Thies, 2019, S. 498).

Für eine Definition des Begriffs folgen wir Wohlfahrt (2021), die Hierarchiesensibilität für die Hochschullehre definiert. Übertragen auf den Hochschulkontext generell lautet unsere Definition somit:

Hierarchiesensibles Verhalten und Handeln im Hochschulkontext bedeutet, aufmerksam und reflektiert gegenüber der gegebenen asymmetrischen Machtverteilung zwischen Studierenden und hierarchisch höhergestellten Personen zu sein, den Studierenden durch eine bewusste und professionelle Haltung Möglichkeiten zur Teilhabe am und Verantwortungsübernahme im Hochschulgeschehen zu geben und die Machtverteilung – im Sinne der Dekonstruktion – offenzulegen.

Für studentische Mitarbeiter:innen ist ihre Beschäftigung nicht nur eine Möglichkeit, Geld zu verdienen, sondern auch Lern- und Entwicklungschance. So zeigen empirische Studien zur Kompetenzentwicklung bei Schreibtutor:innen, dass diese durch ihre Tätigkeit im Schreibzentrum Schüsselkompetenzen in verschiedensten Bereichen

entwickelt haben und rückblickend ihre Tätigkeit teilweise als wertvollstes Element ihres Studiums einordnen (Kail et al., 2010 für die USA; Vode, 2020 für Deutschland, Österreich, Schweiz; siehe auch Parsons & Brown, 2022). Auch für die Organisation stellt die studentische Tätigkeit eine Entwicklungschance dar. So zeigt Gergensohn (2013) auf, dass Schreibzentren stark von der Mitarbeit der Studierenden profitieren. Wir sehen also Co-Kreation an der Hochschule zwischen Studierenden und Mitarbeiter:innen, vor allem im Third Space, als Teil der Hochschulbildung und insofern relevant für hochschuldidaktische Betrachtungen. Inwiefern bestehende Hierarchien auch bei gutem Willen einen begrenzenden Einfluss auf Co-Kreation und Kollaboration haben, zeigen wir im nächsten Abschnitt an unserem Beispiel.

3 Die Zusammenarbeit im statusübergreifenden Team

Von Projektbeginn an stellten wir an uns selbst den Anspruch, in der Zusammenarbeit mit Studierenden auf Augenhöhe zu agieren. Als Projektreferentinnen versuchen wir, den studentischen Mitarbeiter:innen unsere Wertschätzung praktisch auszudrücken und Verbundenheit im Team aufzubauen. Dies erfolgt über verschiedene Maßnahmen, die teils implizit im Laufe des Projekts gewachsen sind und teils explizit in der Zusammenarbeit mit den Studierenden erarbeitet wurden:

- *Onboarding:* Bei der Einarbeitung nehmen wir uns Zeit für eine Vorstellung des Projekts und der verwendeten Tools. Auf einem Kanban-Board können die neuen studentischen Mitarbeiter:innen ihre Einarbeitungsschritte erledigen, in einem Moodle-Raum stehen wichtige Dokumente zur Verfügung. Über diesen Raum können sich die studentischen Mitarbeiter:innen auch teilprojektübergreifend vernetzen und kommunizieren. Zusätzlich treffen sich die Studierenden über das Rahmenprojekt in einem monatlichen Meeting, das von der bereits erwähnten studentischen Projektleitung moderiert wird und Belange aller studentischer Mitarbeiter:innen thematisiert.
- *Meetings:* Da wir als räumlich verteiltes Team ausschließlich online zusammenarbeiten, nehmen wir uns wöchentlich mindestens eine Stunde Zeit für ein Online-Meeting. Hinzu kommen bei Bedarf gemeinsame Arbeitssitzungen und Retrospektiven.
- *Check-in:* Die Sitzungen beginnen mit einem sozialen Check-in, in dem wir als Projektreferentinnen die studentischen Mitarbeiter:innen einladen, unserem Beispiel zu folgen und etwas Persönliches zu teilen. Wie privat die Antwort ist, entscheidet jede:r selbst.
- *Erreichbarkeit:* Als Referentinnen versuchen wir, die studentischen Mitarbeiter:innen zu priorisieren. Wenn sie eine Frage oder ein Anliegen haben, reagieren wir möglichst umgehend.
- *Vulnerabilität:* Als Referentinnen teilen wir im Gespräch gegenüber den studentischen Mitarbeiter:innen unsere Fehler, Schwächen und persönlichen Probleme (in einem für berufliche Kontexte angemessenem Rahmen).

- *Entscheidungsfindung*: Entscheidungen werden bevorzugt konsensual getroffen. Kann kein Konsens erzielt werden, treffen wir als Referentinnen die Entscheidung.
- *Selbstständigkeit*: Die studentischen Mitarbeiter:innen erledigen ihre Arbeiten selbstständig, das genaue Wie bleibt ihnen selbst überlassen. Als Projektreferentinnen stehen wir zur Verfügung, wenn sie Ressourcen oder Unterstützung benötigen.
- *Qualität der Tätigkeiten*: Die Zuweisung der Aufgaben an die studentischen Mitarbeiter:innen erfolgt im Austausch mit den Studierenden, sodass ihre Kompetenzen, Interessen und Präferenzen beachtet werden. Als Referentinnen versuchen wir, wann immer möglich, sinnhafte und verantwortungsvolle Aufgaben auszuwählen.

Im Oktober 2022 legten wir zwei der studentischen Mitarbeiter:innen in unserem Team, Mona und Rita,⁶ einen Fragebogen mit neun offenen Fragen vor – mit dem Ziel, ihre Einschätzung der Zusammenarbeit einzuholen. Gefragt haben wir unter anderem:

- Welche Tätigkeiten hast du im Rahmen deiner SHK-Tätigkeit im OWL ausgeübt?
- Welche Tätigkeiten hast du als am sinnvollsten empfunden und warum?
- Beschreibe die Zusammenarbeit im gesamten OWL-Team mit fünf Adjektiven.
- Wie hast du Entscheidungsprozesse im OWL-Team erfahren?
- Beschreibe eine Situation, in der du fandest, dass eine Entscheidung im OWL-Team zu deiner Zufriedenheit getroffen wurde.
- Wie schätzt du deinen Einfluss auf die Entwicklung des OWL ein?

Anlass der Befragung war, dass eine der beiden studentischen Mitarbeiterinnen ihre Mitarbeit im Projekt aus studiumsorganisatorischen Gründen beendete. Die beiden Studierenden waren darüber informiert, dass ihre Antworten im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertet werden, und haben ihr Einverständnis dazu erteilt. Es handelte sich von den (zu diesem Zeitpunkt) drei studentischen Mitarbeiter:innen um diejenigen, die bereits am längsten im Projekt mitarbeiteten, nämlich sieben Monate mit acht (Mona) bzw. zehn (Rita) Stunden je Woche. Die ausgefüllten Fragebögen codierten wir, die Autorinnen dieses Beitrags, vorerst jeweils getrennt voneinander Zeile für Zeile mit einem beschreibenden Begriff, der nach Möglichkeit dem Material entnommen wurde (in Anlehnung an die Grounded Theory nach Glaser & Strauss, 1998). Die ausgewählten Wörter clusterten wir anschließend, sodass sich in mehreren Schritten insgesamt 21 Kategorien ergaben. Diese fassten wir wiederum in fünf Oberkategorien zusammen. Wir ordnen unser Vorgehen als qualitativ-explorativ ein.

Die Ergebnisse der Befragung der beiden studentischen Mitarbeiterinnen lassen sich in zwei Kernthesen zusammenfassen: (1) Wir dekonstruieren Hierarchien, während wir zugleich (2) Hierarchien (re-)konstruieren.

⁶ Bei den im Rahmen dieses Artikels benutzten Namen handelt es sich um Pseudonyme.

3.1 Dekonstruktion von Hierarchien

Unsere Maßnahmen scheinen durchaus die angestrebte Wirkung zu erzielen. Die befragten studentischen Mitarbeiterinnen heben hervor, dass sie uns in der Interaktion als wertschätzend wahrnehmen und ihre Tätigkeiten als sinnvoll erleben. So beschreibt Mona: „Ich wurde als SHK⁷ in Entscheidungsprozesse mit einbezogen und nach meiner studentischen Perspektive gefragt. So konnte ich [...] meine Meinung dazu einbringen, welche Funktionen ich als Studentin für das OWL sinnvoll finden und nutzen würde“. Rita beschreibt:

Unsere Meinung zu einzelnen Bestandteilen und Funktionen des OWLs wurde auch noch einmal explizit während mehrerer User Circles erfragt. Die Teilnahme daran erachte ich als sinnvollste Aufgabe, [...] durch die Zusammensetzung der Gruppe aus Studierenden, Lehrenden und Schreibtutor:innen ist es mir anschließend leichter gefallen, mich in diese Personengruppen hineinzuversetzen, wovon das OWL sicher profitiert.

Rita beschreibt die Interaktionen im OWL-Team als rücksichtsvoll (in Bezug auf Vorlesungen und Prüfungen), während Mona die Kommunikation positiv hervorhebt: „Im Team wird wertschätzend und auf Augenhöhe kommuniziert und es wird auch auf unsere Meinung als SHKs eingegangen“. Wir gehen davon aus, dass in streng hierarchischen Organisationen Gefühle statusübergreifend eher nicht kommuniziert werden.⁸ Sowohl in den Teamsitzungen als auch in der Befragung artikulieren die Studierenden ihre Gefühle offen. Wir als Mitarbeitende bieten den Rahmen, in dem Gefühle kommuniziert und ernst genommen werden, zum Beispiel indem wir selbst in den sozialen Check-ins unsere Gefühle offen äußern. Das Ausdrücken von Gefühlen weist auf einen hierarchiefrei erlebten Kontext hin.

Die Arbeit im OWL erscheint den studentischen Mitarbeiter:innen als „ideenreich“ (Mona), sie empfinden ihre Aufgaben als vielfältig und kreativ – wenngleich nicht alle, denn sie grenzen auch kreative von langweiligen Aufgaben ab. Auf die Bitte im Fragebogen, für die Zusammenarbeit eine Metapher zu wählen, reagieren Mona und Rita mit relativ umfangreichen bildhaften Beschreibungen. Mona vergleicht die Zusammenarbeit mit einem Gehirn und ergänzt ihren Text durch ein Bild (Abb. 1):

Für mich erscheint deshalb das Bild eines Gehirns, das Schritt für Schritt aus unterschiedlichen Puzzlesteinen zusammengesetzt/entwickelt wird, als geeignet. Wir als Team arbeiten zusammen auf ein gemeinsames Ziel hin: Das OWL/Gehirn zu vervollständigen und funktionsfähig zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen tauschen wir uns als Team regelmäßig in einem wöchentlichen Teammeeting aus (Austausch: gestrichelte Linie). Das OWL-Team unterstützt sich gegenseitig, gibt gegenseitiges Feedback und Rückmeldung. Dabei erfolgt die Kommunikation untereinander immer sehr wertschätzend. Jedes Teammitglied kann seine Ideen einbringen und aus seiner Perspektive etwas zum OWL beitragen (Pinke Pfeile).

7 SHK = studentische Hilfskraft

8 Uns sind bisher keine Studien begegnet, die die Beziehung zwischen Hierarchie und dem Ausdrücken von Gefühlen untersucht haben. Jedoch gehen wir davon aus, dass die Abhängigkeit, die mit Machtverhältnissen einhergeht, dazu führt, dass Mitarbeitende eher zögern, ihre Gefühle zu äußern und sich damit verletzlich zu machen. Sachdienliche Hinweise zu Belegen, die diese These stützen oder auch schwächen, nehmen wir gerne per E-Mail entgegen.

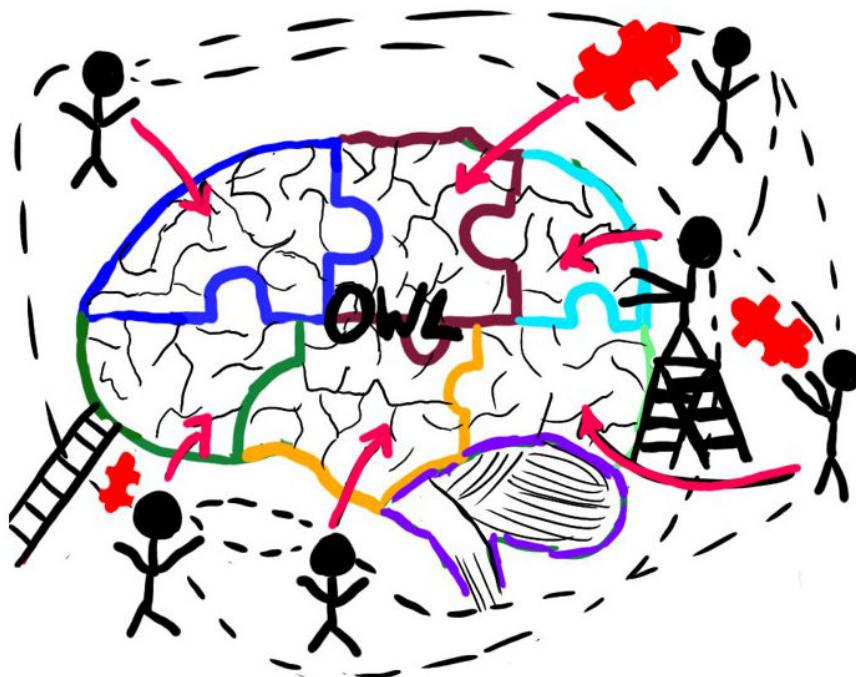


Abbildung 1: Die Zusammenarbeit im OWL, Darstellung aus der qualitativen Befragung (Mona)

Rita stellt die Zusammenarbeit als Baum dar. Ihre Metapher zeigt, dass das Projekt als flexibel und anpassungsfähig wahrgenommen wird, denn alte Ideen werden verworfen. Beide Metaphern heben Wachstum und Entwicklung als essenziell hervor. Wie für die vorangegangene Kategorie gehen wir auch hier davon aus, dass Hierarchien eher kreativitätsfeindlich sind.⁹ Dass die Studierenden sich als kreativ und zu Kreativität ermutigt beschreiben, deutet also darauf hin, dass sie ihre Arbeit als einen wenig hierarchischen Raum erleben. Gleichzeitig dekonstruieren auch wir Mitarbeiterinnen Hierarchie, indem wir Aufgabenstellungen so wählen, dass Kreativität gefordert ist, und die kreativen Anregungen der Studierenden aufgreifen.

Entscheidungen und Bewertungen werden in der Zusammenarbeit des OWL als kollaborativ und demokratisch beschrieben. Mona und Rita nehmen sich in kollaborativen Prozessen als gleichwertig wahr, beschreiben ihr Gefühl, auf Augenhöhe zu sein. Prozesse der Entscheidungsfindung bezeichnen sie als demokratisch und Priorisierungsprozesse als gemeinschaftlich. Wir leiten auch hier ab, dass Hierarchie von uns allen dekonstruiert wird, denn anders als in hierarchischen Organisationen, in denen Entscheidungen vorrangig auf der Führungsebene getroffen werden, dekonstruieren

⁹ Uns sind bisher keine Studien begegnet, die die Beziehung zwischen Hierarchien und Kreativität untersuchen. Jedoch gehen wir davon aus, dass Hierarchien mit Formen von Kontrolle einhergehen, die Kreativität eher hemmen oder gar unterdrücken. Sachdienliche Hinweise zu Belegen, die diese These stützen oder auch schwächen, nehmen wir gerne per E-Mail entgegen.

wir die bestehenden Hierarchien, indem wir Bewertungs- und Entscheidungsprozesse an das Team herantragen und die Perspektive der Studierenden einholen. Die studentischen Mitarbeiter:innen in unserem Projekt dekonstruieren zudem Hierarchien, indem sie sich an Bewertungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen und uns ihre Perspektiven darauf mitteilen.

3.2 Konstruktion von Hierarchien

Zugleich zeigt die Befragung, dass sowohl wir, die Mitarbeiterinnen, als auch die Studierenden Hierarchien (re-)konstruieren. Einerseits erleben sich die studentischen Mitarbeiterinnen auf Augenhöhe, andererseits artikulieren sie den Eindruck, wir würden sie „mitmachen lassen“. Sie greifen in ihren Schilderungen häufig auf Begriffe wie „mitgestalten“ (Mona), „mitwirken dürfen“ (Rita) oder „einbringen“ (Rita) zurück. Rita beschreibt beispielsweise: „Da wir selbst immer bei Entscheidungen mitwirken dürfen, die uns später auch betreffen, wurden die Entscheidungen bislang immer zu meiner Zufriedenheit getroffen.“ Sie führt außerdem aus: „Unsere studentische Perspektive durften wir auch während mehrerer Sitzungen zum Erstellen von Personas einbringen.“

Offenbar nehmen sich die Studierenden als Bonus für das Projekt wahr, der jedoch – überspitzt ausgedrückt – aus ihrer Sicht keine Notwendigkeit darstellt. Es scheint, als würden wir ihnen hier eine Freiheit gewähren: Die Freiheit, mitmachen zu dürfen. Zusätzlich beschreiben sie einige ihrer Aufgaben als „reine Fleißarbeit“ (Rita). Das zeigt uns, dass wir auch als Entscheidungsträgerinnen wahrgenommen werden, die Fleißaufgaben an die Studierenden weiterreichen. Rita fasst zusammen: „Grundsätzlich kann ich zwar meine studentische Perspektive mit einbringen, jedoch obliegen letzte Entscheidungen, die das OWL betreffen, als SHK natürlich nicht mir.“ Ebenso signalisiert das Wort „informiert“ (Rita) eine hierarchische Struktur. Rita beschreibt: „Ich fühle mich als ein wichtiges Teammitglied, da extra für uns studentische Mitarbeiter jeden Monat ein Meeting organisiert wird, in dem wir auf dem neusten Stand des Projektes gebracht werden und auch über organisatorische Themen informiert werden.“ Wir als Referentinnen verfügen über einen Informationsvorsprung, da wir im Rahmen der Hochschulorganisation Informationen erhalten. Diese Informationen reichen wir im Rahmen unseres eigenen Ermessens an die Studierenden weiter. Hier konstruieren wir also gemeinsam eine Hierarchie, die uns als Mitarbeitende über die Studierenden stellt. Die Freiheit der Studierenden besteht so lange, wie sie von den Mitarbeiter:innen und Leitungen gewährt wird, denn wir beginnen und beenden Beschäftigungsverhältnisse und tragen letztlich die Verantwortung für Entscheidungen.

Für die studentischen Mitarbeiterinnen ist klar, dass sie *eine* Perspektive (von mehreren) für unser Projekt mitbringen – nämlich die studentische: „Im Team besteht Interesse daran immer wieder die studentische Perspektive einzuhören, die dann auch gehört und anerkannt wird“, schreibt Mona. Anders als die Studierenden sich selbst, nehmen wir Mitarbeitenden unser Projekt als abhängig von dieser Perspektive wahr. Wir sind darauf angewiesen, dass die studentischen Mitarbeitenden bestehende Bedarfe – bzw. ihre Perspektive auf Angebote und Inhalte – transparent machen oder

bereit sind, die eigenen Bedarfe zu reflektieren, beispielsweise in User Circles. Unsere User Circles verstehen wir als moderierte Gruppendiskussionen unter zukünftigen Nutzer:innen des OWL zu ausgewählten Fragestellungen. Sie sichern die bedarfsgerechte Entwicklung des Online Writing Labs. Wir laden zu solchen Veranstaltungen auch Studierende ein, die nicht Teil unseres Teams sind, da wir davon überzeugt sind, dass die studentischen Mitarbeitenden mit ihrer Perspektive nicht die gesamte Studierendenschaft repräsentieren. Sie erhöhen jedoch die Heterogenität unter den Entwickler:innen und sorgen dadurch für mehr Kreativität und Lösungsvielfalt. An dieser Stelle konstruieren wir folglich eine Hierarchie, die Studierende in eine machtvolle Position befördert – der sie sich aber vermutlich nicht bewusst sind.

Dies zeigte sich im Laufe des Projekts auch in Situationen, in denen studentische Mitarbeiter:innen Verhaltensweisen an den Tag legten, die von den oben beschriebenen Beobachtungen und der Befragung abwichen. Hier wurden – aus unserer Sicht – Aufgaben eher unkreativ abgearbeitet, die Studierenden agierten nicht proaktiv, brachten wenig eigene Gedanken ein, warteten eher passiv auf neue Anweisungen, nutzten Freiräume nicht und nahmen Kommunikationsangebote nicht wahr. Dieses Verhalten erinnert aber auch an das Konzept „being student“. Damit ist gemeint, dass Studierende typische studentische Praktiken ausführen, mit denen sie sich als Studierende inszenieren, z. B. „zu spät kommen“ (Garfinkel, 2002), sich von Anforderungen distanzieren, das eigene Engagement oder die Vorbereitung verbal herunterspielen (Benwell & Stokoe, 2005; Stokoe et al., 2013), sich bei der Gruppenarbeit mit minimalem Einsatz begnügen (Heinzel et al., 2019) oder Sachen vor Beendigung der Sitzung zusammenpicken (Tyagunova, 2017). Dies kann durchaus von Verhaltensweisen unsererseits ausgelöst worden sein, mit denen wir unbewusst wie typische Vorgesetzte im Kontext Hochschule agieren. Darüber hinaus erfordert gelungene Co-Kreation unseres Erachtens auch Studierende, die aus den limitierenden Praktiken ihrer eigenen Rolle heraustrreten und sich damit selbst ermächtigen.¹⁰

Unsere Zusammenarbeit in einem statusübergreifenden Team spielt sich also in einem Spannungsfeld ab. Auf der einen Seite besteht unser Wunsch, gemäß der Tradition der Schreibzentrumsarbeit, aber auch im Einklang mit jüngeren Forderungen nach gleichwürdigen Beziehungen an der Hochschule (Koch et al., 2023), auf Augenhöhe zu arbeiten. Wir sehen sowohl in der täglichen Arbeit als auch in der Reflexion und im Feedback, dass unsere Einladung zur Co-Kreation von den studentischen Mitarbeiter:innen größtenteils angenommen wird. Auf der anderen Seite befinden wir uns an der Hochschule weiterhin in einem hierarchischen System, in dem wir – bei aller Zufriedenheit mit unserer Arbeitssituation als Projektmitarbeiterinnen – Einschränkungen und Vorgaben folgen und diese an unsere studentischen Mitarbeiter:innen weitergeben müssen. Unseren Werten können wir in diesem Spannungsfeld nur gerecht werden, wenn wir kontinuierlich eine hierarchiesensible Praxis leben, uns

10 Vgl. dazu auch Gergensohn: „Denn obwohl die studentischen Mitarbeitenden in der traditionellen Hochschulhierarchie in einer deutlich niedrigeren Machposition sind als Lehrende oder als die Schreibzentrumsleitung, ist es für ihre verantwortungsvollen Aufgaben äußerst wichtig, dass sie ermächtigt werden (bzw. sich selbst ermächtigen), Verantwortung für das Gelingen der Schreibzentrumsarbeit zu übernehmen.“ (Gergensohn, 2017, S.18)

unsere Privilegien bewusst machen und überlegen, wie wir sie zum Nutzen weniger privilegierter Personen im Team einsetzen können.

4 Reflexionsfragen für statusübergreifende Teams an Schreibzentrum und Hochschule

Unser Beitrag endet mit Reflexionsfragen für Teams, die statusübergreifend und hierarchiesensibel zusammenarbeiten möchten. Darin folgen wir dem Beispiel von Pietsch und Zybura (2022, S. 11 f.) die Lehrende zur Reflexion darüber anregen möchten, wie sie aktiv Hürden abbauen können.¹¹ Wir möchten Teams dazu anregen, zu erkennen, wie sie Hierarchien dekonstruieren (können) und welche hierarchischen Verhaltensweisen auf allen Seiten noch beibehalten werden. Wir empfehlen, dass alle Beteiligten die folgenden Fragen erst einzeln schriftlich für sich beantworten und dann im Team diskutieren:

1. Wie reproduziere ich Hierarchien in unserer Zusammenarbeit? Welche Barrieren ergeben sich dadurch?
2. Wo verhindern oder demotivieren wir in unserer Zusammenarbeit Teilhabe?
3. Wo beeinflussen Vorurteile über bestimmte Gruppen mein Handeln im Team?
4. Wo glaube ich, dass Dinge nicht anders gemacht werden können? Welche Zwänge nehme ich wahr?
5. Welche Art von Zusammenarbeit wünsche ich mir?
6. Welche Freiheiten und Spielräume finde ich trotz aller Zwänge?
7. Wo kann ich mich mit meinem Team gegen Hürden und Barrieren verbünden?
8. Wie kann ich stärker in Beziehung gehen?

Eine hierarchiesensible Haltung erfordert zunächst die Einsicht, dass und weshalb es wichtig ist, sich die Machtverhältnisse in der Zusammenarbeit bewusst zu machen und sie aktiv anzugehen. Es bedarf der Entscheidung, sich eigener Privilegien zu vergegenwärtigen und auf sie zu verzichten. Und nicht zuletzt braucht es neben Techniken wie der individuellen und gemeinsamen Reflexion, dem Einholen von Feedback und dem kritischen Blick auf sich selbst auch Mut, um sich eventuellen unangenehmen Realitäten zu stellen. So sind auch wir während der Arbeit an diesem Beitrag zunehmend selbstkritischer geworden und mussten feststellen, dass auch bei uns in Sachen Hierarchiesensibilität noch Luft nach oben ist.

¹¹ Die Formulierungen haben wir teilweise gekürzt und vereinfacht, teilweise der statusübergreifenden Reflexion im Team entsprechend abgeändert.

Danksagung

Wir danken den studentischen Mitarbeiter:innen in unserem Projekt für die Teilnahme an der Befragung sowie für grundlegendes Feedback zu diesem Beitrag in verschiedenen Stadien. Ebenso danken wir unseren anonymen Gutachter:innen für ihre wertvollen Hinweise sowie Kathrin Schelling und ihrem Team für ihr motiviertes und motivierendes Lektorat – vielen Dank!

Literatur

- Bergmann, Frithjof (2004). *Neue Arbeit, neue Kultur*. Arbor.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2005). University Students Resisting Academic Identity. In K. Richards & P. Seedhouse (Hrsg.), *Applying Conversation Analysis* (S. 124–139). Palgrave Macmillan UK eBooks.
- Bovill, C. (2020). *Co-creating learning and teaching. Towards relational pedagogy in higher education*. Critical Publishing.
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative Learning and the ‚Conversation of Mankind‘. *College English*, 46(7), 635–652.
- Bruffee, K. A. (1999): *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge* (2. Aufl.). The John Hopkins University Press.
- Gachago, D. & Hörfurter, A. (2022). E-Learning-Entwicklung durch Co-Creation. Bedeutsam und gemeinsam. In M. A. Pfannstiel & P. F.-J. Steinhoff (Hrsg.), *E-Learning im digitalen Zeitalter. Lösungen, Systeme, Anwendungen* (S. 327–341). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36113-6_16
- Garfinkel, H. (2002). A Study of the Work of Teaching Undergraduate Chemistry in Lecture Format. In H. Garfinkel (Hrsg.), *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism* (S. 219–244). Rowman & Littlefield.
- Girgensohn, K. (2013). Mutual Growing. How Student Experience can Shape Writing Centers. *Journal of Academic Writing*, 2(1), 127–137. <https://doi.org/10.18552/joaw.v2i1.68>
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004629w>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. H. Huber.
- Hofmann, J., Piele, A. & Piele, C. (2019). *New Work – Best Practices und Zukunftsmodelle*. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation IAO.
- Heinzel, F., Krasemann, B. & Sirtl, K. (2019). Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In T. Tyagunova (Hrsg.), *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung* (S. 57–88). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21246-9_4

- Hughes, B., Gillespie, P. & Kail, H. (2010). What They Take with Them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *The Writing Center Journal*, 30(2), 12–46. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1671>
- Koch, J., Pietsch, K. & Zyburia, T. (2023). Unconditional Teaching: Eine schreibdidaktische Perspektive. In A. Karsten (Hrsg.), *Begriffe für die Schreibwissenschaft*. wbv.
- Kurzhals, K., Uude, K., Sormani, E., Chak, C. M. & Banze, M. (2022). *Das Co-Creation Tool-book*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36411-3>
- Markgraf, D. (16.02.2018). Definition: Co-Creation. Springer Fachmedien. Abgerufen am 14. Dezember 2022 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/co-creation-54454/version-277486>
- Michalik, G. (2020). *Co-Creation. Die Kraft des gemeinsamen Denkens*. Schäffer-Poeschel. <https://doi.org/10.34156/9783791048123>
- Misamer, M. & Thies, B. (2019). Macht- und statussensible Hochschullehre. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Springer Vieweg. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_24
- Parsons, M. & Brown, E. (2022). Tutor Alumni Doing Good: A Qualitative Study of the Character Strengths of Writing Tutor Alumni. *Praxis: A Writing Center Journal*, 20(1), 38–46.
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In M. Barnat, S. Hofhues, A. C. Kenneweg, M. Merkt, P. Salden, P. & D. Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27–36). wbv.
- Stokoe, E. (2013). The (In)Authenticity of Simulated Talk: Comparing Role-Played and Actual Interaction and the Implications for Communication Training. *Research on Language and Social Interaction*, 46(2), 165–185. <https://doi.org/10.1080/08351813.2013.780341>
- Tyagunova, T. (2017). *Interaktionsmanagement im Seminar. Empirische Untersuchungen zu studentischen Partizipationspraktiken*. Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17342-5>
- Wingate, M. (2001). Writing Centers as Sites of Academic Culture. *The Writing Center Journal*, 21(2), 7–20. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1444>
- Vode, D. (2020). Was sie mitnehmen – Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor*innen. In B. Zinger, N. Oberbeck & D. Vode (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung* (S. 122–142). Beltz Juventa.
- Wohlfahrt, S. (2021). *Hierarchiesensible Veranstaltungsformen in der Hochschullehre: Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden in Veranstaltungen „guter Hochschullehre“*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Erfurt.
- Ziegele, F. (2022). Arbeiten an Hochschulen nach der Pandemie – „New University“ statt „New Work“? *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, 3, 14–17.
- Zyburia, T. & Pietsch, K. (2022). Ressource anstatt Hürde sein: Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch Unconditional Teaching. Hochschulforum Digitalisierung (Diskussionspapier 17).

Autorinnen

Dr. Dzifa Vode ist Mitarbeiterin des Schreibzentrums der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Als freie Schreibtrainerin und Schreibcoach begleitet sie Forschende beim Schreiben. Zu ihren Forschungsinteressen gehören Schreibgruppen und das Schreiben in den Fächern, insbesondere in Zeiten von generativer KI. Zuletzt veröffentlichte sie *Über das Schreiben sprechen* (wbv, 2023). Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm www.academicwriting.de E-Mail: dzifa.vode@th-nuernberg.de

Simone Tichter, M. A. war an verschiedenen universitären Schreibzentren tätig und hat Wissenschaftliches Schreiben gelehrt. Sie promoviert unter dem Titel „Queering Academic Writing“ zu Qualitätskonstruktionen in Peer-Review-Verfahren und koordiniert aktuell die „Gender-Werkstatt“ der Universität Hildesheim am Zentrum für Geschlechterforschung. Universität Hildesheim www.simonetichter.de E-Mail: simone.tichter@uni-hildesheim.de

Co-Design: Die Erstellung eines Weiterbildungsprogramms als kollaborativer Lernprozess

LEA SEGEL, MIRIAM BARNAT & STEPHANIE SCHULTE-BUSCH

Zusammenfassung

Um Lehrende bei der Kompetenzentwicklung für die Lehre in einer digitalisierten Welt zu unterstützen, bedarf es angepasster Weiterbildungskonzepte. Der Artikel beschreibt den Prozess der Erstellung des Weiterbildungsprogramms HD@DH.nrw, das sich an alle Hochschullehrenden in Nordrhein-Westfalen richtet. Angesichts der Offenheit der digitalisierungsbedingten Entwicklungen in Arbeitswelt und Gesellschaft sowie der auf verschiedene Hochschulen verteilten Akteur:innen, die mit der Entwicklung des Programms beauftragt wurden, ist der Erstellungsprozess eine Herausforderung. Ziel dieses Beitrags ist es, die Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Konzepts des Co-Designs im Kontext der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Hochschulen zu diskutieren und die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen nutzbar zu machen. Ergebnis ist, dass es einige Herausforderungen bei der Umsetzung von kollaborativen Praktiken in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen gibt, zum Beispiel die hierarchisch-administrativen Routinen im Wissenschaftssystem oder die Feedbackkultur.

Abstract

To support higher education teachers in developing their competencies in teaching in a digitized world, new concepts for education are required. This article describes the process of creating the education program *HD@DH.nrw*, which is open to all teachers in North Rhine-Westphalia. Given the openness of the digitalization-related developments in work and society, as well as the actors distributed across various universities who were commissioned to develop the program, the creation process has proved a challenge. The aim of this article is to discuss the possibilities and limitations of applying the concept of co-design in the context of collaboration between different universities and to make the insights and experiences gained usable. The result is that there are some challenges in implementing collaborative practices in cooperation between universities, such as hierarchical-administrative routines in the academic system or its feedback culture.

Schlagwörter: agiles Arbeiten, Hochschuldidaktik, Lessons Learned, digitale Weiterbildung, Co-Design

1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Zeichen der Digitalisierung

Die fortschreitenden Möglichkeiten der Digitalisierung, gekoppelt mit den Erfahrungen aus dem Emergency Remote Teaching während der Corona-Pandemie, ermöglichen Innovationen im Kontext der Lehre, deren didaktische Potenziale zurzeit erkundet werden (Barnat et al., 2021; Reinmann, 2019). Im Projekt *HD@DH.nrw: Hochschuldidaktik im digitalen Zeitalter* wurde ab 2020 etwa drei Jahre lang ein zeitgemäßes, rein digitales hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm konzipiert, das den Bedarfen unterschiedlicher Stakeholder im Bereich der Hochschule gerecht wird. Beteiligt waren an diesem Projektvorhaben 13 Konsortialhochschulen aus ganz Nordrhein-Westfalen, weswegen Projektmitarbeitende an verschiedenen Hochschulen angesiedelt waren, die inhaltlich zusammenarbeiten sollten, um die Projektziele zu erreichen, und gleichzeitig die Anforderungen der Konsortialhochschulen und weiteren Stakeholder erfüllen mussten. Eine zentrale Aufgabe war damit, die Praktiken und Arbeitsweisen so umzugestalten (Stalder, 2018), dass ein hochschulübergreifendes Arbeiten ermöglicht und gefördert werden konnte. Allen Beteiligten war klar, dass diese Aufgabe nur durch einen kollaborativen Arbeitsansatz zu bewältigen war.

Unter Kollaboration wird die Arbeit von zwei oder mehr Individuen an Material, das geplant ausgerichtet wird, um ein Gruppenziel zu erreichen (Leimeister, 2014), verstanden. Im Kontext eines Projekts beschreibt Kollaboration als übergeordneter Begriff die Zusammenarbeit von Personen oder Gruppen, die darauf abzielt, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kollaboration lässt sich durch die Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) dabei klar vom Begriff der Kooperation als „Tätigsein von zwei oder mehr Individuen, das bewusst planvoll aufeinander abgestimmt die Zielerreichung eines jeden beteiligten Individuums in gleichem Maße gewährleistet“ (Piepenburg, 1991, S. 82) abgrenzen, da IKT-Werkzeuge genutzt werden, um gemeinsam an der Zielerreichung zu arbeiten (Leimeister, 2014).

Aufgrund der bereits skizzierten Anforderungen an das Projektvorhaben *HD@DH.nrw* musste also ein gemeinsamer Design- und Innovationsprozess gestaltet werden, bei dem die unterschiedlichen Perspektiven der Stakeholder eingeholt werden konnten, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Hier könnte Design Thinking als eine systematische Herangehensweise an komplexe Problemstellungen, bei denen Nutzer:innenwünsche und -bedürfnisse sowie nutzer:innenorientiertes Erfinden im Zentrum des Prozesses stehen (HPI Academy, o. J.), ein geeigneter Designprozess sein. Design Thinking konzentriert sich auf einen klar strukturierten Prozess mit definierten Phasen und zielt darauf ab, innovative und nutzer:innenzentrierte Lösungen zu generieren. Der Prozess an sich ist aber trotz allem stark auf die Perspektive der Designer:innen konzentriert. Im Projekt *HD@DH.nrw* war die Entwicklung gemeinsamer Lösungen, die von allen Stakeholdern mitgetragen werden, für den Projekterfolg enorm wichtig. Deshalb sollte sich diese Priorität auch im Prozess abbilden. Die Prinzipien des Co-Designs im Sinne eines partizipativen Design-Ansatzes und einer spezifischen Art der Kollaboration schienen hier für die Umsetzung des Projekts geeigneter. Co-Design be-

tont die Zusammenarbeit, den Austausch und die Schaffung gemeinsamer Lösungen der verschiedenen Stakeholder stark. Es bringt Design, Wissenschaft und Nutzer:innen-zentrierung zusammen und ist im Entwicklungsprozess ein spezifischer Teil der breiter gefassten Co-Kreation¹ (Sanders & Stappers, 2008). Wie aber lässt sich Co-Design praktisch an Hochschulen umsetzen?

Ziel dieses Artikels ist es, den Erstellungsprozess des Weiterbildungsprogramms *HD@DH.nrw* anhand des Konzepts des Co-Designs systematisch zu reflektieren, um Einsichten in die Anwendungsmöglichkeiten im Kontext hochschulischer Kooperationsprojekte zu gewinnen. Nach einer kurzen Darstellung der Rahmenbedingungen wird zunächst das Konzept des Co-Designs genauer erläutert. Im Mittelpunkt der Arbeit steht nachfolgend die Beschreibung des Vorgehens zur Erstellung des Weiterbildungsprogramms. Dies wird strukturiert durch die vier Prinzipien des Co-Designs. Um ein Fazit vorzubereiten, werden die Erfahrungen aus diesem Prozess in Form von Lessons Learned diskutiert und bewertet.

2 Die Rahmenbedingungen

Das Projektvorhaben *HD@DH.nrw* eröffnete den Lehrenden in NRW die Möglichkeit, den An- und Herausforderungen einer digitalen Gesellschaft zu begegnen und den digitalen Wandel durch eine entsprechend zeitgemäße Lehre verantwortungsbewusst mitzugestalten. Das Projekts basierte auf dem *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), dem europäischen Rahmenplan für die digitale Kompetenz Lehrender, der von der gemeinsamen Forschungsstelle der Europäischen Kommission (JRC) vorgelegt wurde (Redecker, 2017). In diesem Rahmenplan werden in sechs Kompetenzbereichen insgesamt 22 Kompetenzen beschrieben, die die digitale Kompetenz von Lehrenden als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts fördern. Diese Kompetenzen reichen vom Erstellen und Anpassen geeigneter digitaler Ressourcen über die Förderung der digitalen Teilhabe bis hin zu digitalem Problemlösen. Im Rahmen des Projekts *HD@DH.nrw* wurden für alle 22 Kompetenzen bedarfsgerechte Angebote für Lehrende entwickelt. Diese umfassen neben Selbstlerneinheiten u. a. auch themenbezogene Veranstaltungen und langfristig angelegte Labs zur (Weiter-)Entwicklung der eigenen Lehre sowie asynchrone Vernetzungsmöglichkeiten (*HD@DH.nrw*, o. J.).

Die Erstellung des Weiterbildungsprogramms brachte neben der beschriebenen dezentralen Ausrichtung durch das Konsortialvorhaben die Herausforderung mit sich, dass die digitale Transformation nicht abgeschlossen ist und somit nicht alle Veränderungen in der Arbeitswelt bereits abzusehen sind. Es haben sich schon während der dreijährigen Projektlaufzeit enorme Entwicklungen im Bereich der digitalen Lehre (bspw. hybride Lehre, ChatGPT) ereignet, auf die ein möglichst innovatives Weiterbil-

1 In der Literatur werden Co-Design und Co-Kreation teilweise synonym verwendet. In diesem Beitrag wird Co-Design als ein Erstellungsprozess verstanden, in dem Personen mit heterogenen Hintergründen und Erfahrungen kollaborativ zusammenarbeiten (ausdrücklich Personen, die gemeinsam im Designentwicklungsprozess zusammenarbeiten, nicht aber zwangsläufig im Design ausgebildete Personen sind).

dungsprogramm eingehen sollte. Hinzu kommt, dass die Lehrenden an den Hochschulen zum Teil keine Erfahrung in der digitalisierten Arbeitswelt haben, weil die Entwicklung stattfand, nachdem sie an die Hochschule gewechselt hatten. Infolgedessen war es eine zusätzliche Herausforderung, dass seitens der Lehrenden nicht immer Erfahrungen mit den Folgen der digitalisierten Arbeitswelt vorhanden waren. Dies galt auch für viele der hochschuldidaktischen Expert:innen. Die Kultur der Digitalität ist damit an Hochschulen als Lernfeld zu begreifen, das sich zugleich weiterentwickelt. Der Prozess der Projektentwicklung verlief daher explorativ und orientierte sich an der Expertise in der Gestaltung von Lernprozessen verschiedenster Art sowie an Methoden des agilen Projektmanagements (Hofert, 2021), um möglichst zeitnah auf Bedarfe und Entwicklungen reagieren zu können.

3 Co-Design eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms

Co-Design hat sich im Lauf der Jahre aus verschiedenen Ansätzen und Bewegungen entwickelt. Seine Wurzeln sind im partizipativen Design der 1970er Jahre zu finden, das die aktive Einbeziehung von Nutzer:innen und Stakeholdern in den Mittelpunkt des Designprozesses rückte (Sanders & Stappers, 2008). Von Ramaswamy und Prahalad (2000) wurden diese Ideen weiterentwickelt, um die Interessen diverser Stakeholder und die Bedarfe der Zielgruppen bestmöglich zu berücksichtigen. Das Projekt *HD@DH.nrw* folgte der Definition von Co-Design nach McKercher (2020), die das Konzept für Regierungen und Non-Profit-Organisationen wie folgt auslegt:

Co-design is an approach to designing with, not for, people. A co-designer is someone who is part of a co-design team throughout the co-design process. A co-design team is made up of people with lived experience. It is helpful in many areas, but it typically works best where people with lived experience, communities and professionals work together to improve something that they all care about. It involves sharing power, prioritising relationships, using participatory means and building capability. (McKercher, 2020, S. 8)

Co-Design verbindet hier die zwei wesentlichen Elemente „gemeinsam“ und „kreieren“: Es geht über die Grenzen des Teams hinaus und verbindet Menschen aus unterschiedlichen Organisationen miteinander, um gemeinsam kreativ neue Wege zu beschreiten. Das Projektteam von *HD@DH.nrw* arbeitete dabei in einem reinen Online-Setting agil zusammen und entschied gemeinsam über das Was, Wie und Wann seiner Arbeit (Hofert, 2022). Es wurde der Ansatz verfolgt, sich durch einen konstruktiven Austausch und eine gelebte Kultur des Teilen kontinuierlich zu verbessern.

3.1 Akteur:innen und Akteur:innengruppen

Für die Anwendung von Co-Design auf die Entwicklung eines zeitgemäßen hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms wurde im Projekt *HD@DH.nrw* mit drei Personengruppen gearbeitet.

The Small Circle setzte sich aus Lehrenden, Hochschuldidaktiker:innen und Third-Space-Mitarbeiter:innen mit heterogenen Hintergründen aus den Bereichen E-Learning, Curriculumentwicklung und Lehrevaluation (Zellweger et al., 2010) zusammen, die von allen beteiligten Konsortialhochschulen benannt wurden. Diese Personen bildeten das Co-Design-Team (Burkett, 2021; Gumpelmaler-Mach, 2019), das das Weiterbildungsprogramm konzipiert und agil umgesetzt hat.

The Big Circle waren Vertreter:innen von Hochschulleitungen und Leitungen von E-Learning- und Didaktikzentren der Konsortialhochschulen, die sporadisch die Aktivitäten des Co-Design-Teams unterstützten, als Sparringspartner:innen zur Verfügung standen und organisatorische und administrative Entscheidungen trafen (McKercher, 2020).

Das Support-Team bestand aus der inhaltlichen Koordination, die für Organisation, Koordination und Community Management zuständig war. Dieses Team übernahm die Organisation des Co-Design-Prozesses und damit auch die Koordination der agilen Prozesse zur Erfüllung der gesetzten Ziele und hatte die Aufgabe, für eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu sorgen (Hofert, 2022).

3.2 Die Prinzipien von Co-Design

Co-Design beteiligt aktive Endverbraucher:innen und relevante Stakeholder im Entwicklungsprozess. Es wird davon ausgegangen, dass alle relevanten Akteur:innen stets auch Expert:innen ihrer eigenen Erfahrung zum Thema sind und infolgedessen alle gleichberechtigt voneinander lernen können (Gumpelmaler-Bach, 2019). Bei der Anwendung von Co-Design stehen vier Prinzipien im Vordergrund, die durch das heterogene Co-Design-Team und das Support-Team angeleitet und umgesetzt (Draganovská et al., 2019; Burkett, 2021) wurden: *Share Power, Prioritise Relationships, Use Participatory Means* und *Build Capability*.

3.2.1 Share Power

„When differences in power are unacknowledged and unaddressed, the people with the most power have the most influence over decisions, regardless of the quality of their knowledge or ideas. To change that, we must share power in research, decision-making, design, delivery and evaluation. Without this, there is no co-design.“ (McKercher, 2020, S. 14)

Der eigentlichen Umsetzungsphase des digitalen Weiterbildungsprogramms wurde eine einjährige Konzeptionsphase vorausgeschickt, damit eine tragfähige Basis für das durch verschiedene Hochschulen zu erstellende Projekt entstehen konnte. Erst nach der Konzeptionsphase wurden die personellen Ressourcen des Projekts mit der Beteiligung aller Konsortialpartner:innen verteilt. Das von den Konsortialhochschulen benannte Co-Design-Team operationalisierte zu Beginn der Konzeptionsphase im Rahmen synchroner und asynchroner Zusammenarbeit den Referenzrahmen des Projekts, den DigCompEdu (Redecker, 2017). Durch diese Recherchen, Diskussionen und Priorisierungen sowie die Festlegung von Qualitäts- und Umsetzungsstandards wurde der Referenzrahmen mit Leben gefüllt. Das Team bestimmte thematische Schwerpunkte,

recherchierte bestehende Praxisbeispiele und formulierte klare Empfehlungen, wie die Kompetenzbereiche des DigCompEdu in einem Weiterbildungsprogramm umgesetzt werden sollten. Die Ergebnisse der Konzeptionsphase wurden vom Co-Design-Team in einem projektinternen Handbuch zusammengefasst.

Nach der Konzeptionsphase sollten die festgelegten Schwerpunkte von einem neu zusammengestellten Team im Weiterbildungsprogramm umgesetzt werden. Aufgrund der Vorarbeit konnten die zu besetzenden Projektstellen vom Support-Team thematisch zugeschnitten und mit Hilfe des Big Circle in gemeinsamen Werkstattgesprächen geschärft werden. Hierbei wurden die Interessen der Hochschulen durch strukturierte Einzel- und Gruppengespräche mit dem Support-Team gewahrt, sodass am Ende des Prozesses die Teilprojektstellen einstimmig an die interessierten Hochschulen vergeben werden konnten.

3.2.2 Prioritise Relationships

„Co-design isn't possible without social connection and trust among co-designers, funders and organisers of co-design. The better the social connection, the better the process and outputs of co-design.“ (McKercher, 2020, S. 14)

Das Support-Team ergänzte die rein virtuelle Zusammenarbeit des Co-Design-Teams mit vertrauensbildenden Maßnahmen und schuf Raum für informellen Austausch. Zusätzlich wurden jährlich etwa drei Präsenztage organisiert, in denen teambildende Maßnahmen im Vordergrund standen, die die Entstehung einer produktiven Atmosphäre im Team unterstützen.

Die vertrauensvollen, produktiven Gespräche mit dem Big Circle zur Vergabe der Teilprojektstellen können als Grundsteinlegung für die Beziehungsarbeit mit den Konsortialhochschulen angesehen werden, die im Verlauf durch die Teilprojektstellen und Gremienarbeit fortgeführt wurde. Durch die gemeinsame Arbeit auf der digitalen Kommunikationsplattform *HumHub* konnte eine hohe Transparenz geschaffen werden, die weiter in den Big Circle getragen wurde.

3.2.3 Use Participatory Means

„Co-design provides many ways for people to take part and express themselves, instead of relying solely on writing, slideshows and long reports. Participatory approaches aren't about relaying information or giving presentations; they're about facilitating self-discovery and moving people from participants to active partners.“ (McKercher, 2020, S. 15)

Das projektinterne Handbuch sowie die Zugänge zur zu diesem Zeitpunkt bereits bestehenden Onlineplattform *HumHub*, auf der die gesamte Kommunikation der Konzeptionsphase verschlagwortet aufzufinden ist, wurde den neuen Kolleg:innen zum Start zur Verfügung gestellt. Somit konnten sie neben dem Projektreferenzrahmen (Redecker, 2017) auf die gesamte Vorarbeit und die Ausführungen zu ihren jeweiligen Themenschwerpunkten zurückgreifen und sich im Sinne des Konsortiums einarbeiten.

Bereichert wurde die Arbeit des Co-Design-Teams durch einen für die Schwerpunkte thematisch aufgebauten Feedbackgeber:innenpool,² der konsequent in den gesamten Erstellungsprozess – vom Konzeptentwurf einer Weiterbildung über inhaltliche Feedbacks zu Selbstlerneinheiten bis hin zu User:innentests bei der Erstellung der Online-Lernumgebung – einbezogen wurde. Zusätzlich wurden in Anlehnung an die agile Projektmanagement-Methode Scrum (Schwaber & Sutherland, 2020) Reviews durchgeführt, in denen die entwickelten Bestandteile des Weiterbildungsprogramms vorgestellt wurden, um während des Erstellungsprozesses ein breites Feedback einzuholen. Zu den Reviews wurde aktiv offen eingeladen, wodurch neben Stakeholdern und Mitgliedern des Feedbackgeber:innenpools auch Projektinteressierte mit heterogenen Hintergründen und Interessen anwesend waren und ein detailliertes Meinungsbild eingeholt werden konnte.

3.2.4 Build Capability

„Many people require support and encouragement to adopt new ways of being and doing, learn from others, and have their voices heard. To support that, designers can move from expert to coach. In co-design, everyone has something to teach and something to learn.“
(McKercher, 2020, S. 15)

Durch den Aufbau des Co-Design-Teams und das transparente Wissensmanagement konnte die Arbeit der Konzeptionsphase sehr gut in der darauffolgenden Umsetzungsphase realisiert werden. In der an Scrum angelehnten agilen Umsetzung (Hofert, 2022) wurde im Co-Design-Team mit Prototypen gearbeitet, die durch die beschriebenen Feedbackmöglichkeiten sukzessive verbessert wurden (Burkett, 2021). Zudem wurde bei der Umsetzung der synchronen Weiterbildungsformate gezielt Feedback der teilnehmenden Lehrenden eingeholt, das in die anschließende Überarbeitung der Formate einbezogen wurde. Asynchrone Prototypen (Selbstlerneinheiten) konnten zudem mit synchronen Formaten verknüpft werden, um auch hier die Nutzer:innenperspektive zu stärken und noch weiter über den Tellerrand des ohnehin heterogenen Co-Design-Teams hinauszuschauen, wie Hofert (2022) es empfiehlt.

4 Lessons Learned – Erkenntnisse aus der Anwendung von Co-Design

Teambasierte Formen der Arbeitsorganisation gibt es schon seit vielen Jahren. Viele Modelle und Konzepte können zur Gestaltung herangezogen werden (Mütze-Niewöhner et al., 2020). Allerdings haben sich die Bedingungen, unter denen kooperative Arbeit stattfinden kann, durch die fortschreitende Digitalisierung wahrnehmbar verändert – und verändern sich auch weiterhin (Mütze-Niewöhner et al., 2020). Im Kontext von

² Der vom Support-Team aufgebaute Feedbackgeber:innenpool bestand aus Lehrenden der Konsortialhochschulen, Kolleg:innen des Small Circle, den hochschuldidaktischen Netzwerken in NRW und Personen aus Projekten der DH.nrw.

HD@DH.nrw erschien Co-Design als eine geeignete Anwendungsform, um das Projektziel – ein zeitgemäßes, rein digitales hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm für die Lehrenden in NRW – zu erreichen und gleichzeitig den beschriebenen Voraussetzungen zu begegnen. Prinzipiell schien der hochschulische Kontext dazu geeignet, die Prinzipien des Co-Designs zu realisieren, da mit der akademischen Selbstverwaltung die Macht geteilt wird und Feedbackprozesse zur Weiterentwicklung hier ebenfalls eine sehr große Rolle spielen. Im Folgenden werden die Projekterfahrungen aus Sicht des Support-Teams diskutiert und im Hinblick auf die Passung von Co-Design im vorliegenden Kontext bewertet.

Erfahrungswert 1: *Co-Design-Prozesse sind langwierig und für viele ungewohnt. Dafür entsteht ein hohes Maß an Mitbestimmung.*

Die Anwendung von Co-Design bedeutet, Ideen auszuprobieren, zu testen, zu verwerfen, gemeinsame Entscheidungen im Team zu treffen, diese zu tragen und dadurch Projekte und Beziehungen zu formen (Burkett, 2021). Diese Art der Teamarbeit ist in sich herausfordernd, denn sie setzt ein hohes Maß an Flexibilität, Diskussionsfreudigkeit und Frustrationstoleranz auf Seiten des Co-Design-Teams voraus. Jede:r Einzelne erhält damit aber auch ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung. In den Prozessen muss jedes Teammitglied die eigenen Perspektiven mit denen anderer Teammitglieder abgleichen und die Risiken und Rechte anderer bei Entscheidungen mitdenken. Das bedeutet kritische Distanz bei gleichzeitiger experimenteller, offener Haltung gegenüber den zu entwickelnden Inhalten, wodurch die gelebte Praxis von Wissenschaftsdidaktik und Bildungstheorie deutlich wird (Reinmann, 2019). Im Projekt *HD@DH.nrw* wurde in der Zusammenarbeit im Small Circle das Prinzip *Share Power* weitestgehend gelebt, wie das folgende Zitat zeigt:

Die Zusammenarbeit war sehr angenehm, der Austausch verlief respektvoll, alle Perspektiven hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte und Hürden wurden eingebracht, auch kritische Äußerungen wurden wertschätzend aufgenommen. Die flachen Hierarchien ermöglichen Diskussionen auf Augenhöhe. Aus meiner Sicht hat die Vorbereitung sowie Moderation wesentlich zu der positiven Atmosphäre sowie der guten Zusammenarbeit untereinander beigetragen. (Mitglied des Small Circle)

Auch die Verteilung der personellen Ressourcen an die Konsortialhochschulen nach der einjährigen Vorarbeitsphase funktionierte dank intensiver Kommunikation sehr gut. Hier konnten die Expertise und die Rolle des Big Circle an der Hochschule genutzt und der Grundstein für eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre gelegt werden, deren Wichtigkeit Jones et al. (2022) betonen. Das spiegelt sich auch in den Erfahrungen der Beteiligten. „Ich denke, dass die Netzwerkstruktur einen großen Anteil daran hatte, dass die hochschulübergreifende Zusammenarbeit gut funktioniert hat“, erklärt etwa ein Mitglied des Big Circle.

In der Zusammenarbeit konnten die Faktoren Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität stark gefördert werden – drei Prinzipien, die sowohl durch die Wissenschaftsdidaktik (Reinmann, 2019) als auch durch die Bildungstheorie (Klafki,

2007) eng mit dem Projekt verknüpft sind. Dies verdeutlicht die Anschlussfähigkeit von Co-Design an didaktische Ideen.

Die Arbeit mit dem Big Circle und die damit verbundene vertrauensvolle Zusammenarbeit von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen und Prorektor:innen bis hin zur gemeinsamen Entscheidungsfindung verändert zudem die Arbeitskultur in den hierarchischen Strukturen der Hochschullandschaft wie Hüther (2010) sie beschreibt. Hochschulen haben in der Selbstverwaltung das Prinzip der geteilten Macht (*Share Power*) etabliert. An den Schnittstellen zur Governance der Hochschulen zeigte sich im Projekt *HD@DH.nrw* jedoch, dass die beteiligten Hochschulen stärker durch hierarchisch-administrative Praktiken geprägt sind: Hier mussten Kompromisse in Bezug auf die Umsetzung der eigentlich basisdemokratisch konzipierten Vorgehensweise eingegangen werden. So gab es im Projekt beispielsweise kein gleichwertiges Mitspracherecht des Co-Design-Teams im Leitungsgremium, dessen Existenz durch die im Antrag angelegte Projektgovernance vorgegeben war. Dies illustriert letztlich Erkenntnisse aus der Hochschulforschung (Hüther, 2010) und zeigt, dass Co-Design nur bedingt zu der derzeitigen Struktur von Hochschulen passt.

Erfahrungswert 2: Prototyping ist geeignet, um Entwicklungen schnell zu korrigieren, aber die Akzeptanz steckt an Hochschulen teilweise noch in den Kinderschuhen.

Im Erstellungsprozess des Weiterbildungsprogramms wurden die Konzepte, Veranstaltungen und Selbstlerneinheiten von Lehrenden, Hochschuldidaktiker:innen und Third-Space-Mitarbeitenden in Weiterbildungsangeboten durch Feedback, Fokusgruppen und eigens konzipierte Reviews immer wieder auf den Prüfstand gestellt und weiterentwickelt. So war es dem Co-Design-Team möglich, Feedback zu den Entwicklungen einzuholen und gleichzeitig Kontakt zur Zielgruppe – den Lehrenden in NRW – zu halten, um die in der Projektlaufzeit entstehenden Bedarfe und Entwicklungen in die Konzeption des Weiterbildungsprogramms einfließen zu lassen.

Das sehr frühe Teilen von entstehenden Materialien und Konzepten war für das Co-Design-Team zu Beginn aber gewöhnungsbedürftig. In öffentlichen Reviews, zu denen neben dem Big Circle und Personen aus dem Feedbackgeber:innenpool auch inhaltlich interessierte Lehrende aus NRW eingeladen waren, entstand der Eindruck, dass die Teilnehmenden der Sitzung den prototypischen Status der Produkte nicht immer wahrgenommen hatten und sie zum Teil wie Endprodukte beurteilten. Die teils extrem kritischen Äußerungen von Teilnehmenden zeigten dem Team, dass die gewählte Arbeitsweise an Hochschulen noch nicht etabliert ist und ein erhöhter Erklärungsbedarf gegenüber Außenstehenden besteht. Wie hingegen Personen, denen der Arbeitsprozess durch die Projektnähe (z. B. Personen aus dem Big Circle) bekannt war, den Prozess beurteilten, zeigt exemplarisch nachfolgendes Statement:

Die Teilnahme an den Reviews war gleichermaßen erfrischend und lehrreich. Einerseits, weil man das Gefühl hatte, die eigene Meinung ist wirklich wichtig für den Prozess, andererseits, weil es immer wieder Dinge zu entdecken gab, die man noch nicht kannte. Durch die Außenperspektive war es hoffentlich für beide Seiten win-win. (Mitglied des Big Circle)

In der Forschung spielt Feedback in Form von Peer-Review-Verfahren eine große Rolle. Tatsächlich zeigt sich aber, dass die Feedbackkultur an Hochschulen nicht der Idee des Co-Designs entspricht. Die Projekterfahrung zeigt, dass Feedback an Hochschulen nicht unbedingt als aktive Partizipation der Feedbackgebenden im Konstruktionsprozess, sondern eher als Qualitätssicherungsmaßnahme verstanden wird.

Die Arbeitsweise, die für das Co-Design-Team im Projekt *HD@DH.nrw* gut funktionierte, lässt sich mit dem Prinzip *Build Capability* überschreiben und repräsentiert die folgenden in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts vertretenen Grundsätze: Augenhöhe statt Unterordnung, gemeinsames Arbeiten statt Silodenken, zusammen entwickeln statt anordnen (Brandes, 2014, S. 8). Auch in der Hochschullandschaft sind sich Führungskräfte und Mitarbeitende dieses Kulturwandels bewusst (Wehrlin, 2011). Wandel ist aber natürlich nie ein Selbstläufer; der Anstoß zum Umdenken wurde auch im Projekt *HD@DH.nrw* teilweise mühsam errungen.

Erfahrungswert 3: *Der Einbezug unterschiedlicher Nutzer:innengruppen eignet sich dazu, die Zielgruppe der Lehrenden immer im Fokus zu halten. Dabei besteht aber die Gefahr, dass nicht immer die aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besten Entscheidungen für die Entwicklung getroffen werden.*

Durch die beschriebene Vorgehensweise konnte die Perspektive der Lehrenden als Nutzer:innen stets berücksichtigt werden. Dem lag die Annahme zugrunde, dass die gelebte Erfahrung genauso wichtig ist wie die Meinung von Expert:innen (McKercher, 2020). Hier besteht ein Bezug zum Prinzip *Participatory Means*: Einerseits wurden die Beteiligten stärker einbezogen als es mit Bedarfsumfragen o. Ä. möglich gewesen wäre. Darüber hinaus konnten die Ergebnisse aus der Konzeptionsphase über ein Handbuch handlungsleitend für die tatsächliche Erstellung der Angebote verwendet werden. „Mir hat das Handbuch vor allem zu Beginn der Zusammenarbeit bei der Orientierung geholfen und um auf die Vorarbeit aus der Konzeptionsphase zurückzugreifen. Dies hat mir den Einstieg in die Arbeit in meinem Bereich sehr erleichtert“, erzählte z. B. ein Mitglied des Small Circle. Andererseits waren die heterogenen Hintergründe der Beteiligten eine Herausforderung. Ein Beispiel hierfür ist der Unterschied zwischen Lehrkompetenz und bildungswissenschaftlicher Kompetenz.

Die Lehrkompetenz wird häufig ohne bildungswissenschaftliche Reflexion entwickelt und hochschuldidaktische Weiterbildungen sind kein fester Bestandteil der Lehrkompetenzentwicklung von Wissenschaftler:innen an Hochschulen (Heiner, 2012). Da das Co-Design-Team aus Personen mit heterogenen Lehrerfahrungen bestand, führte die gleichberechtigte Entscheidungsfindung durch das Prinzip *Share Power* dazu, dass die bildungswissenschaftliche Perspektive im Prozess nicht vorrangig behandelt wurde und Kompromisse ausgehandelt werden mussten. So konnte aus bildungswissenschaftlicher Perspektive etwa einem zeitlich längeren Format, das eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre sowie Peer-Feedback und Lernbegleitungen umfasste, das wirksamere und nachhaltigere Potenzial zugemessen werden. Dies stand jedoch in Diskrepanz zur Vorliebe der Lehrenden für kürzere, zeitsparende Formate, die nicht mehr als Sensibilisierung und Generierung von Ideen leisten können. Durch den starken Einbezug von Lehrenden wurden in die Entwicklung des Weiterbildungspro-

gramms also auch praktische Aspekte einbezogen, die mit der empirisch belegten Wirksamkeit nicht zusammenpassen.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Prinzip *Use Participatory Means* in Verbindung mit dem heterogenen Co-Design-Team sehr nützlich ist, um die offensichtlichen Bedarfe der Zielgruppe abzudecken. Aufgrund der gleichverteilten Machtverhältnisse und Aushandlungsprozesse werden vertiefende bildungswissenschaftliche Bedarfe jedoch nicht favorisiert. Hier entsteht ein Spannungsfeld, in dem es ein Programm zu erschaffen gilt, das einerseits aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besonders wertvoll sein soll und dessen Erfolg andererseits auf Basis von Teilnehmendenzahlen – in direktem Vergleich zu anderen Angeboten – quantitativ bemessen wird.

Erfahrungswert 4: Durch die agile Zusammenarbeit kann ein rein digitaler Co-Design-Prozess mit einem sehr gut funktionierenden Team stark gefördert werden. Es ist aber sehr zeitintensiv. Durch die klar strukturierte reine Online-Zusammenarbeit, gepaart mit team- und vertrauensbildenden Maßnahmen funktionierte die Zusammenarbeit sehr gut. Diese Wahrnehmung teilten auch die Mitglieder der einzelnen Arbeitsgruppen, wie die folgenden Zitate zeigen.

Ich hatte das Gefühl, dass die reine Online-Arbeit uns nicht auf irgendeine Art gebremst hat, sondern eher die Chance gegeben hat, flexibel, offen und bereichernd durch die Einflüsse der verschiedenen Hochschulen gemeinsam an unserem Projekt zu arbeiten. Online fallen schnell die kleinen sozialen Interaktionen weg, deswegen muss man sich einfach etwas häufiger daran „erinnern“, dass soziale Aspekte essenziell für eine gute Zusammenarbeit sind und daher auch ihren Raum benötigen. Insgesamt habe ich mich im Projektteam sehr wohl gefühlt. Ich hatte den Eindruck, dass wir uns – trotz der räumlichen Entfernung – relativ schnell kennenzulernen und eine gute Arbeits- und Vertrauensbasis aufbauen konnten. (Mitglied des Small Circle)

Die Kommunikationsplattform war die perfekte Begleitung der Zusammenarbeit. (Mitglied des Small Circle)

Rein online angelegte Zusammenarbeiten können gut funktionieren, wenn Strukturen und Rollen gut abgestimmt sind. Mit den Konsortialhochschulen war das kein Problem, gerade auch, weil in den großen Meetings auf Methodenvielfalt und Austausch geachtet wurde. (Mitglied des Big Circle)

Es zeigte sich, dass ein freundlich-kollegiales Nebeneinander in Co-Design-Prozessen kaum mehr funktioniert: Es geht um co-kreative Leistungen, die nur im Zusammenspiel entstehen können, in denen die Stärken der Teammitglieder für die gemeinsame Arbeit eingesetzt werden. Das alles darf aber nicht zur Abwertung der Leistung und Wirkung Einzelner führen. In dem gemeinsamen Produkt und der gemeinsamen Zielerreichung sollte auch jede:r Einzelne sichtbar sein (Hofert, 2022). Das war nicht immer ein leichtes Unterfangen, aber durch klare Strukturen und Zeit für ein soziales Miteinander erfolgreich umsetzbar.

Dies zeigt, dass das Prinzip, die Beziehungen in den Vordergrund zu stellen (*Prioritise Relationships*), für sehr enge Zusammenarbeit wichtig ist. Dies gilt letztlich für alle

transdisziplinären Zusammenhänge, in denen die verschiedenen Disziplinen nicht arbeitsteilig komplementär arbeiten, sondern ein recht hoher Grad an gemeinschaftlicher Arbeit voneinander benötigt ist. Die Prinzipien des Co-Designs bieten hier Orientierung, gerade auch in hochschulischen Zusammenhängen, in denen eine starke Fokussierung auf die Sach- bzw. Inhaltsebene vorherrscht.

5 Fazit

Das gestiegene Gewicht der gemeinschaftlichen Wissensproduktion zeigt, dass in- und außerhalb von Hochschulen die Prozesse der transdisziplinären Zusammenarbeit immer wichtiger werden (Brouwers et al., 2022). Der Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen auf komplexe Situationen und Sachverhalte ist enorm wichtig (Stalder, 2018), um die Bedarfe der diversen Zielgruppen nicht aus den Augen zu verlieren. Mit Blick auf das entwickelte Weiterbildungsprogramm zeigt sich, dass die Anwendung von Co-Design eine mögliche Antwort auf die komplexe Aufgabe ist, ein rein digitales Weiterbildungsprogramm zu konzipieren, das den Ansprüchen der Lehrenden in der Hochschullandschaft von NRW genauso gerecht werden muss wie den Anforderungen der beteiligten Konsortialhochschulen.

Die Anwendung von Co-Design in einem hochschulübergreifenden Setting – geprägt mit unterschiedlichen organisatorischen und administrativen Praktiken an den beteiligten Hochschulen sowie den Vorschriften des öffentlichen Diensts – erfordert aber ein hohes Maß an Frustrationstoleranz und die Bereitschaft, neue Lösungen und Workarounds zu finden. Stark dezentrale Machtstrukturen machen einheitliche Prozesse dabei zu einer besonderen Herausforderung (Pietzonka, 2017). Insgesamt sind dies lösbar Herausforderungen, die im Wandel der Hochschulorganisation zukünftig hoffentlich der Vergangenheit angehören werden. Allen Widrigkeiten zum Trotz lohnt sich die Umsetzung von Co-Design hochschulübergreifend, um Antworten auf die immer komplexer werdenden Anforderungen unserer Zeit zu finden.

Literatur

- Barnat, M., Bosse, E. & Szczyrba, B. (Hrsg.) (2021). *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung 10). TH Köln. <https://doi.org/10.57684/COS-946>
- Beinke, C. & Steller, P. (2023). *FUTURE ORGANISATION PLAYBOOK: Die unverzichtbare Anleitung für innovative Unternehmen in der Transformation*. Murmann Publishers.
- Brandes, U. (2014). *Management Y: Agile, Scrum, Design-Thinking & Co.: So gelingt der Wandel zur attraktiven und zukunftsfähigen Organisation*. Campus-Verlag.
- Brouwers, K., van Lelyfeld, W., Takács, E. & Abcouwer, T. (2022). Lifelong learning through knowledge-sharing & digital collaboration. *Proceedings of the 23rd European Conference on Knowledge Management* (S. 122–131). <https://doi.org/10.34190/eckm.23.1.748>

- Burkett, I. (2021). *An Introduction to Co-Design*. Knodel.
- Draganovská, A., Kaltenbrunner, M., Predan, B., Retegi, A., Schosswohl, G., Sauvage, B. & Tomás, E. (2019). *The Co-CREATE Handbook*. Co-CREATE Consortium. http://www.cocreate.training/wp-content/uploads/2019/03/co-design_handbook_FINAL.pdf
- Gumpelmaler-Mach, W. (2019). *Was ist Co-Design? – Eine Einführung in kollaboratives Gestalten*. Co-CREATE Consortium. <https://creativeregion.org/2019/03/was-ist-co-design-einfuehrung-in-kollaboratives-gestalten/>
- HD@DH.nrw (o. J.). *Hintergrund & Ziele*. DH.nrw. Abgerufen am 20. Februar 2024 von <https://hd.dh.nrw/ziele>
- Hofert, S. (2021). *Agiler führen: Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33910-4>
- Hofert, S. (2022). *Business Slowdown: Co-creativ führen in postagilen Zeiten*. GABAL.
- HPI Academy (o. J.). *Was ist Design Thinking?* Hasso-Plattner-Institut für Digital Engineering gGmbH. Abgerufen am 20. Februar 2024 von <https://hpi-academy.de/design-thinking/was-ist-design-thinking/>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag.
- Leimeister, J. M. (2014). *Collaboration Engineering: IT-gestützte Zusammenarbeitsprozesse systematisch entwickeln und durchführen*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20891-1>
- McKercher, K. A. (2020). *Beyond sticky notes: Co-design for Real: Mindsets, methods and movements*. Beyond sticky notes.
- Mütze-Niewohner, M., Hacker, W., Hardwig, T., Kauffeld, S., Latniak, E., Nicklich, M. & Pietrzyk, U. (Hrsg.) (2021). *Projekt- und Teamarbeit in der digitalisierten Arbeitswelt: Herausforderungen, Strategien und Empfehlungen*. Springer Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62231-5>
- Piepenburg, U. (1991). Ein Konzept von Kooperation und die technische Unterstützung im Bürobereich. In H. Oberquelle (Hrsg.), *Kooperative Arbeit und Computerunterstützung. Stand und Perspektiven* (S. 79–94). Verlag für angewandte Psychologie.
- Pietzonka, M. (2017). Digitalisierung von Hochschulen als Change-Management-Projekt. Organisationspsychologische Praxisempfehlungen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26(2), 20–31.
- Ramaswamy, V. & Prahalad, C. K. (2000). Co-opting Customer Competence. *Harvard Business Review*, 78(1), 79–87. <http://hbr.org/product/co-opting-customer-competence/an/R00108-PDF-ENG>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications office of the European Union.
- Reinmann, G. (2019). Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In J. Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* (S. 232–251). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783957103406-232>
- Sanders, E. B.-N. & Stappers, P. J. (2008). Co-Creation and the new landscape of design. *CoDesign*, 4, 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

- Schwaber, K. & Sutherland, J. (2020). *Der Scrum-Guide. Der gültige Leitfaden für Scrum: Die Spielregeln.* <https://scrumguides.org/docs/scrumguide/v2020/2020-Scrum-Guide-German.pdf>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität.* Suhrkamp. <https://doi.org/12679>
- Stalder, F. (2018, 12. Juli). Herausforderung der Digitalität jenseits der Technologie. *Hochschulforum Digitalisierung.* <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/herausforderungen-der-digitalitaet-jenseits-der-technologie-felix-stalder>
- Wehrlin, U. (2014). *Die Hochschule als Innovationskultur. Herausforderung Innovationsmanagement – innovationsfreundliche Organisationskultur als Aufgabe des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements.* Optimus.
- Zellweger Moser, F. & Bachmann, G. (2010). Zwischen Administration und Akademie – neue Rollen in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 1–8. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-04/01>

Autorinnen

Lea Segel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) der FH Aachen. Mit großem Interesse verfolgt sie Themen wie zeitgemäße Bildung im digitalen Wandel und die Zusammenarbeit in Remote-Teams und treibt sie am ZHQ in Weiterbildungsveranstaltungen und Tagungsbeiträgen voran. FH Aachen <https://www.fh-aachen.de/fh-aachen/hochschulstruktur/zentrale-wissenschaftliche-einrichtungen/zhq/menschen> <https://de.linkedin.com/in/lea-segel> E-Mail: segel@fh-aachen.de

Miriam Barnat ist Professorin für hochschulidaktische Qualitätsentwicklung und innovative Lehr-Lernmethoden sowie Geschäftsführerin des Zentrums für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) an der FH Aachen. Sie forscht zu Studienerfolg, -abbruch und organisationalem Wandel. Ihr Interesse gilt außerdem kompetenzorientierter Curriculumentwicklung und Decoding the Disciplines. FH Aachen <https://www.fh-aachen.de/fh-aachen/hochschulstruktur/zentrale-wissenschaftliche-einrichtungen/zhq/menschen> E-Mail: barnat@fh-aachen.de

Stephanie Schulte-Busch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung (ZHQ) der FH Aachen. Ihre InteressenSchwerpunkte sind die Vermittlung von Zukunftskompetenzen, die Arbeit an zeitgemäßen, Transformation ermöglichen Lehrkonzepten sowie die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula. FH Aachen <https://www.fh-aachen.de/fh-aachen/hochschulstruktur/zentrale-wissenschaftliche-einrichtungen/zhq/menschen> E-Mail: schulte-busch@fh-aachen.de

Das Potenzial communitybasierter Ansätze als hochschuldidaktische Praxis zur Förderung organisationalen Lernens an Hochschulen

JOHANNA RUGE & MARIANNE MERKT

Zusammenfassung

Die Bildungsqualität in Studium und Lehre ist von besonderer Relevanz für die Bewältigung von sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulbildung. Im Kontext hochschulpolitischer Förderprogramme sind lehrbezogene Entwicklungsprojekte entstanden, die die Förderung organisationalen Lernens als eine Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre beinhalten. Als geeignetes Format dafür haben sich in der hochschuldidaktischen Praxis communitybasierte Ansätze etabliert. Deren Umsetzung ist jedoch mit Widerständen und Hürden verbunden: Zwar sind diese Konzepte im hochschuldidaktischen Diskurs präsent, doch der Einfluss struktureller Rahmenbedingungen auf communitybasierte Konzepte wurde bislang kaum untersucht. In diesem Beitrag wird daher zunächst das Potenzial des Community-of-Practice-Konzeptes zur strukturierten Begleitung organisationaler Lernprozesse aus Perspektive hochschuldidaktischer Praxis und wissenschaftlicher Konzepte betrachtet. Zur Einschätzung, ob Rahmenbedingungen förderlich oder erschwerend für organisationale Lernprozesse sind, wird der Educational-Governance-Ansatz als Analyseinstrument genutzt. Abschließend werden Überlegungen zur möglichen Funktion hochschuldidaktischer Einrichtungen bei der Förderung organisationalen Lernens zum Aufbau von Expertise-Netzwerken angestellt.

Abstract

Educational quality in teaching and learning is of particular relevance for tackling changing societal demands on higher education. In the context of funding programs for higher education development, teaching-related development projects have emerged that include the promotion of organizational learning as a prerequisite for quality development in teaching and learning. As a suitable format for this, community-based approaches have become established in the practice of higher education didactics, which are associated with resistance and hurdles in implementation. These concepts are present in the discourse on higher education didactics. The influence of structural conditions on community-based concepts, however, has barely been investigated. First, the potential of the Community of Practice concept for the structured support of organizational learning processes is considered from the perspective of higher education didactics and scientific concepts. In order to assess whether general conditions are conducive

or hindering for organizational learning processes, the Educational Governance approach is used as an analytical tool. Finally, reflections are made on the possible function of higher education didactic institutions in the promotion of organizational learning for the development of expertise networks.

Schlagwörter: Organisationales Lernen, lehrbezogene Organisationsentwicklung, Community of Practice, Educational Governance

1 Einleitung

Mit dem Begriff Disruption bezeichnet Hörl (2022) ein Phänomen der geschichtlichen Epoche der Moderne, das durch gesellschaftliche Krisen¹ ausgelöst wird und zu einem Abbruch des gesellschaftlichen „Programms der Überlieferung, des Erbes, der Sorgesysteme“ führt. Die Disruption äußert sich in der „Geschichts-, Welt- und Selbsterfahrung [...] eines Abbruchs, einer Zerstörung von Zukunft und von Zukunftserwartung und einer absoluten Gefährdung von Welt“ (ebd., S. 3).² Dies hat Auswirkungen auf gesellschaftliche Lebensformen, Wissen und Denken. Hochschulen betrifft diese epochale Disruption in zweifacher Weise. Zum einen erleben sie sie als Rahmenbedingung und zum anderen haben sie die gesellschaftliche Verantwortung, Zukunft mitzugestalten, indem an ihnen Orte gestaltet werden, an denen Antworten auf die Disruption gefunden werden und die gesellschaftliche Transformation durch Reflexion und wissenschaftliche Innovationen gefördert wird. Daraus leitet Hörl auch eine Verantwortung der Hochschullehre für diese Transformation ab, die sie de jure hat, de facto aber nicht erfüllt (2022). Mit dem Verweis auf Vernunft, Recht und Wissenschaft im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Verantwortung sind in seiner Argumentation implizit humanistisch orientierte bildungstheoretische Werte angesprochen, die er für die Hochschullehre und ihre Aufgabe voraussetzt.

Ausgehend von dieser Argumentation zur Verantwortung der Hochschulen für gesellschaftliche Transformation als Prämissen, leiten wir in diesem Beitrag für die Hochschullehre daraus ab, dass Hochschulen gesellschaftliche Transformationsprozesse, für die sie mitverantwortlich sind, nur unterstützen können, wenn sie eigene organisationale Lernprozesse ermöglichen. Die Reflexion disruptiver Bedingungen und die Entwicklung zukunftsähnlicher wissenschaftlicher Innovationen können als ein wesentliches Element des Innovationspotenzials von Hochschulen bezeichnet werden. Dafür müssen sie allerdings auch auf der überindividuellen Ebene diskutiert und strategisch verankert werden.

Mit dem Konzept der *Communities of Practice* (CoP) (Lave & Wenger, 1991) hat die Hochschuldidaktik bereits eine Praxis etabliert, mit der organisationales Lernen in der Hochschullehre gefördert werden kann. Das CoP-Konzept ist jedoch von organisationalen Rahmenbedingungen abhängig, die seinen Einsatz fördern oder erschweren

1 Aktuell sind das z. B. die Folgen der Digitalisierung, der Corona-Pandemie oder von Kriegen und Fluchtbewegungen.
2 Deutlich artikuliert sich dieser Abbruch in der Punk-Bewegung *No Future* oder dem Bündnis *Letzte Generation*.

können. Für hochschuldidaktische Einrichtungen ist es daher wichtig, ein Verständnis der eigenen Position und Funktion innerhalb der Hochschule als Organisation zu entwickeln, um den Spielraum für organisationales Lernen mit bildungstheoretischem Ziel nutzen und erweitern sowie professionell mit Widerständen umgehen zu können. Um sich diesem Verständnis zu nähern, wird in Kapitel 2 das CoP-Konzept als hochschuldidaktische Praxis beschrieben und auf sein Potenzial zur Unterstützung organisationaler Lernprozesse hin beleuchtet. In Kapitel 3 werden die Rahmenbedingungen für organisationales Lernen in Hochschulen unter der Perspektive der Educational Governance (Altrichter, 2018), also unter Kategorien von Steuerungssystemen analysiert. Diese Perspektive bietet Erklärungen für den Spielraum, d. h. welche Konstellationen förderlich sind und wieso es beim Einsatz von CoP-Konzepten zu Widerständen und Hemmnissen kommt. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse zum CoP-Konzept und den relevanten organisationalen Rahmenbedingungen unter hochschuldidaktischer Perspektive diskutiert und daraus Überlegungen zur möglichen Funktion der Hochschuldidaktik in Hochschulorganisationen abgeleitet.

2 Communitybasierte Ansätze – eine hochschuldidaktische Praxis zur Unterstützung des organisationalen Lernens

Die gesellschaftlichen Krisen der letzten Jahre haben die Hochschulbildung vor ständig neue Herausforderungen gestellt, die sich auch auf die Praxis der Hochschuldidaktik ausgewirkt haben. Sie betreffen nicht nur organisationsbezogene Herausforderungen an Verfahren und Prozesse in der Hochschullehre, sondern beinhalten auch die Verhandlung wertebezogener Ziele der Bildungsqualität, beispielsweise der Bildungsgerichtigkeit im Kontext der digitalisierten Hochschullehre oder im Umgang mit geflüchteten Studierenden. Hochschulen müssen sich der bildungstheoretisch motivierten Frage stellen, wie sie Studierende unter den veränderten Bedingungen verantwortungsvoll auf die gesellschaftlichen Herausforderungen in ihren zukünftigen beruflichen Feldern vorbereiten und Studieninhalte und -strukturen als entsprechende Lernumgebungen gestalten wollen. Eine nachhaltige Hochschulentwicklung in diesem Sinne ist auf organisationale Lern- und Diskussionsprozesse angewiesen. Das Potenzial des CoP-Konzeptes für die strukturierte Begleitung dieser Prozesse soll im Nachfolgenden auf Grundlage hochschuldidaktischer Praxis (Kap. 2.1) und wissenschaftlicher Konzepte (Kap. 2.2) behandelt werden.

2.1 Communitybasierte Ansätze als hochschuldidaktische Praxis

Im Kontext einschlägiger Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat die Hochschuldidaktik im letzten Jahrzehnt eine dynamische Entwicklung als berufliches und wissenschaftliches Feld erfahren. Zusätzlich zu Standard-Aufgaben wie der individuellen Beratung und Weiterbildung von Lehrenden wurden hochschuldidaktische Einrichtungen in geförderten Projekten zunehmend

auch in die Organisationsentwicklung von Studium und Lehre eingebunden, beispielsweise in die Entwicklung institutioneller Lehrstrategien.³ Mit dieser Entwicklung und den damit einhergehenden Herausforderungen setzt sich die hochschuldidaktische Fachcommunity auseinander. Es werden u. a. Rollen- und Kompetenzprofile (Arbeitsgruppe Weiterbildung, 2018), die Notwendigkeit der individuellen und kollektiven Professionalisierung (vgl. hierzu Merkt, 2023) oder CoP-Konzepte zur Unterstützung organisationalen Lernens in der Hochschullehre (z. B. Mårtensson & Roxå, 2014; Seidel et al., 2017) diskutiert.

CoP-Konzepte werden als hochschuldidaktisches Instrument der lehrbezogenen Organisationsentwicklung genutzt und diskutiert. In reflexiven Erfahrungsberichten zu Projekten und Begleitforschung zur Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre werden Herausforderungen wie die Kooperation vieler unterschiedlicher Akteure oder auch Rahmenbedingungen beschrieben (Bulizek et al., 2019; Mårtensson & Roxå, 2014; Rose et al., 2020, Seidel et al., 2017).

Mit Blick auf die Evaluationen der lehrbezogenen BMBF-Förderprogramme argumentieren Magnus (2016) und Schmidt (2017) für die Notwendigkeit organisationalen Lernens, äußern jedoch auch Zweifel, ob der durch Projekte initiierte Entwicklungsschub nachhaltig Wirkung entfalten kann. Die Rahmenbedingungen, die für das Gelingen organisationaler Lernprozesse relevant sind, hängen auch von hochschulischen Steuerungssystemen ab. Dieser Aspekt steht in der wissenschaftlichen Diskussion bislang jedoch kaum im Fokus (Schmidt, 2017, S. 38 f.; Stensaker, 2018, S. 276). Wir werden hierauf in Kapitel 3 eingehen.

2.2 Das CoP-Konzept – Prinzipien und Herausforderungen aus wissenschaftlicher Sicht

Mit dem CoP-Ansatz betonen Lave und Wenger (1991) das Lernen in Gemeinschaften als soziale und situierte Praxis. Partizipation, also der kollektive Charakter,⁴ wird zur zentralen Metapher für Lernprozesse (vgl. Engeström, 2007). Auf Grundlage empirischer Studien wurden Prinzipien und Mechanismen des Lernens in Gemeinschaften beschrieben, die über die theoretischen Generalisierungen von Lernen hinausgingen (Busch-Jensen, 2014). Interessant für die Hochschuldidaktik ist dabei insbesondere, dass mit den später entwickelten Gestaltungsprinzipien von Wenger und Snyder (2000) sowohl die Förderung der Lernprozesse von Noviz:innen in Praxisgemeinschaften als auch die Begleitung von Expertise-Netzwerken konzeptualisiert werden konnten.

Die wesentlichen Prinzipien des Konzepts sind:

1. Formen von CoP sind in der Praxis sehr vielfältig und entstehen aufgrund eines gemeinsamen Interessengebiets oder Ziels.
2. Sie beruhen auf einem gemeinsamen Anliegen, dem sich die Mitglieder verpflichtet fühlen.

3 Vgl. hierzu auch den Blogeintrag von Martin Wiarda (2017) zur Implementation institutioneller Lehrstrategien an Hochschulen.

4 Im Gegensatz zu kognitiven Lerntheorien, die Lernen in Individuen verorten (vgl. die Kritik von Chaiklin & Lave, 1993).

3. Der prozesshafte Charakter der CoP zeigt sich darin, dass durch die soziale Interaktion und das gemeinsame Repertoire an Erfahrungen, Denk- und Vorgehensweisen sowohl implizit *geteilte Praktiken* als auch *soziale Beziehungen* entwickelt werden, die zu *geteilten Wertvorstellungen* und zu einem Zugehörigkeitsgefühl bzw. einer *Identifikation* mit der CoP als sozialer Entität führen.
4. Die Mitglieder entwickeln *gemeinsame Kompetenzen*, die sie von Nicht-Mitgliedern unterscheidbar machen.

Mit dem Konzept der *legitimen peripheren Partizipation* bezeichneten Lave und Wenger (1991, S. 281) die Bewegung, die sowohl den Lernweg vom Status der Noviz:innen hin zu Expert:innen abbildet als auch die Verortung im sozialen Raum der CoP verdeutlicht. Durch die komplexere Konzeptualisierung von Lernen, Wissen, Communities und Praktiken eignet sich das CoP-Konzept einer lernenden Gemeinschaft als ein Modell für *organisationales Lernen*. Wie im Folgenden ausgeführt, lassen sich aus der wissenschaftlichen Bearbeitung des Konzepts drei kritische Aspekte zusammenfassen, die bei der zielgerichteten Etablierung von CoP – beispielsweise in der hochschuldidaktischen Praxis für organisationsbezogene Lehrentwicklungen – auftreten können. Es sind

- a) die Selbstorganisation bzw. Selbstbestimmung versus Autoritäts-/Machtverhältnisse,
- b) die Aushandlung des gemeinsamen Verantwortungsbereichs und
- c) die Herausforderungen der nachhaltigen Verankerung.

Diese drei Aspekte wollen wir nun ein wenig genauer beleuchten.

2.2.1 Selbstorganisation bzw. Selbstbestimmung versus Autoritäts-/ Machtverhältnisse

Lave und Wenger (1991) dient die Bewegung vom Lehrling hin zum Meister:innen-Status als Prototyp zur Beschreibung von Lernen in einer Praxisgemeinschaft. Das Lernen von Praxisgemeinschaften und deren Weiterentwicklung rückt in darauf aufbauenden Arbeiten stärker in den Fokus. Engeström (2007) verweist kritisch darauf, dass im ursprünglichen Konzept hierarchische Lehr-Lernverhältnisse gefasst⁵ werden, die analytisch in der Rezeption nicht aufgegriffen werden. Diese Konzeptualisierung steht im Widerspruch zu der Feststellung von Wenger und Snyder (2000), dass die Art und Form der Teilhabe an einer Community selbstgewählt und in der Ausgestaltung selbstorganisiert sein muss (ebd., S. 142).

Expertise-Netzwerke, in denen sich Mitglieder mit unterschiedlicher Expertise in einer arbeitsteiligen Struktur zusammenfinden und die Bewegungsrichtung der Lernprozesse uneindeutig ist, sind eher durch eine *collaborative interdependence* gekennzeichnet, die mit neuen Herausforderungen an die Machtverhältnisse zwischen den

⁵ Diese Sicht resultiert aus einer – aus der ursprünglichen Empirie stammenden, die sich mit traditionellen handwerklichen Verhältnissen beschäftigte – hierarchischen Betrachtungsweise von Zentrum und Peripherie, in denen das Zentrum bzw. die Zentren die Deutungshoheit über Praktiken innehaben.

Mitgliedern verbunden ist (Adler & Heckscher, 2006). In dieser Netzwerkform sind es die *Aushandlungsprozesse*, die darüber entscheiden, ob das Netzwerk zu einer gemeinsamen Verantwortung und arbeitsteiligen Struktur findet und eine gemeinsame Identität aufbaut.

2.2.2 Aushandlung des gemeinsamen Verantwortungsbereichs

Die Identifikation der Mitglieder mit dem *Anliegen der CoP* ist wesentlich dafür, inwieweit sie sich in die *Community* einbringen, sich auf gemeinsame Aktivitäten und Aushandlungsprozesse einlassen und Verantwortung für Entwicklungsprozesse übernehmen, bzw. sich auf wechselseitige Verpflichtungen und Engagement einlassen (*mutual engagement*) (Wenger, 2000). Eine Herausforderung von Expertise-Netzwerken besteht folglich darin, einen gemeinsamen Verantwortungsbereich für das *Anliegen der CoP* zu definieren, also auszuhandeln, worum es in der gemeinsamen Unternehmung (*joint enterprise*) gehen soll (ebd., S. 229). Erst auf dieser Basis entwickelt sich mit der Zeit ein geteiltes Repertoire (*shared repertoire*) von Ressourcen, das Routinen, Fachvokabular sowie eine gewisse Sensibilität für bestimmte Aspekte und Narrative umfasst.

Das Gelingen dieses Aushandlungsprozesses innerhalb einer CoP in *collaborative interdependence* hängt von mehreren Voraussetzungen ab (vgl. hierzu auch Adler & Heckscher, 2006; Engeström, 2007): Die Struktur der *Community* muss ein hohes Maß an Arbeitsteilung und eine Vielfalt von Kenntnissen und Expertisen zulassen. Autorität wird aufgrund von Wissen und Fachkenntnissen zugestanden, nicht aufgrund von Status. Deutungen werden ausgehandelt und nicht anhand von Hierarchien oder Machtstrukturen entschieden. Der *Aushandlungsprozess* wird *diskursiv* gestaltet, sodass die gemeinsame Entscheidungsfindung und Verantwortungsübernahme unterstützt werden. Mit bestehenden *Machtverhältnissen wurde ein Umgang gefunden*, der diese Aushandlungsprozesse über Statusgruppen hinweg erlaubt und *Entscheidungen über Ressourcen, Regelungen und Sanktionen* nicht pauschal an formal Vorgesetzte delegiert. Die *Werte*, auf denen diese Entscheidungen beruhen, wurden von den Mitgliedern der CoP diskutiert und bilden die Grundlage für eine gemeinsame Orientierung.

Engeström (2007) bezeichnet diese Prozesse auch als ein Netzwerken im Modus des Aushandelns (*negotiated knotworking*), da die Aushandlungen über horizontale und vertikale Grenzen der Organisation hinweg stattfinden müssen. Mit dem Begriff des *collaborative knotworking* verwenden Elmberger und Kolleg:innen (2020) eine ähnliche Bezeichnung bei der Einführung einer Innovation in einem hochschuldidaktischen Kontext. Als komplexen Aushandlungsprozess beschreiben sie, dass das Anliegen zunächst eruiert und rekontextualisiert werden musste und die darauffolgende Veränderung von Praktiken bedeutete, zunächst deren Verflechtungen nachzuvollziehen.

Diese Aushandlungsprozesse sind konfliktbehaftet, wie bereits Lave und Wenger (1991) beschreiben: „Conflict is experienced and worked out through a shared everyday practice in which differing viewpoints and common stakes are in interplay“ (S. 116). Busch-Jensen (2014) konkretisiert diese konfliktbehafteten Aushandlungsprozesse innerhalb einer CoP zum einen als Orte der Zugehörigkeit, der Identität und des Wandels und zum anderen als Orte des Konflikts, der Ausgrenzung und der Reproduktion.

2.2.3 Herausforderung der nachhaltigen Verankerung

Eine kritische Phase der nachhaltigen Implementation von lehrbezogenen Innovations in Hochschulen ist der Transfer von Ergebnissen aus der Projektförderung in grundständige Strukturen. Während eine Untersuchung von Mårtensson und Roxå (2014) zu dem Ergebnis kommt, dass sich CoP als Modell hochschuldidaktischer Weiterbildung dazu eignet, Lehrkulturen an Hochschulen zu fördern, gibt es auch Zweifel daran, ob mit dem CoP-Ansatz Projektentwicklungen nachhaltig im Hochschulkontext verankert werden können (Nagy & Burch, 2009; Rose et al., 2020).

Eine besondere Herausforderung birgt dabei der Transfer von implizitem Handlungswissen oder nicht explizierten Praktiken in transferierbare Wissens- und Handlungsformate. Es besteht eine nur schwer zu überwindende Diskrepanz zwischen praxisorientierten Lösungen in Form von Improvisationen, die auf situiertem Wissen und nicht explizierten Praktiken beruhen und deshalb nicht mit den Standards bzw. Routineverfahren in Organisationen kompatibel sind (Busch-Jensen, 2014). Zudem besteht bei situiertem Wissen stets auch die Gefahr, dass relevante Kontextinformationen des Wissens nach Projektende verloren gehen (Rose et al., 2020).

Weitere Herausforderungen hängen mit sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen zusammen, die den Transfer solcher Wissensformate beeinflussen. Aufgrund einer Untersuchung zu einem Lehrentwicklungsprojekt im Bereich universitärerer Lehrer:innenbildung stellen Rose und Kolleg:innen (2020) fest, dass *unterschiedliche Formen von Führungsverhalten* den dafür erforderlichen Wissenstransfer und die Praktiken des sozialen Lernens beeinflussen. Während sich ein direktiver Führungsstil als hinderlich herausstellt, wird ein moderierender (*facilitatory*) Führungsstil als dem sozialen Lernen förderlich beschrieben, da dieser es allen Statusgruppen erlaubt, ihre Ideen einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Gleichzeitig stellen die Autor:innen allerdings auch fest, dass die Interaktion von struktureller und kultureller Veränderung und ihrer Bedeutung für die Institutionalisierung von Projekterkenntnissen bislang nicht wissenschaftlich bearbeitet wurde.

In der Hochschulentwicklungsforschung werden *knowledge transfer practices* (vgl. Arndt & Ladwig, 2021) diskutiert, also Maßnahmen zur Explikation des im Projekt gesammelten Wissens und zum Transfer in andere Bereiche der Organisation. Als Transferhemmnisse werden dabei Differenzen beschrieben, die verschiedene Akteur:innen hinsichtlich der Bedeutungen und Interpretationen haben. So erschweren beispielsweise unterschiedliche fachkulturelle Referenzsysteme den Wissenstransfer (vgl. Rose et al., 2020). Hier sind die Entwicklung eines *shared repertoire* und Mechanismen wie geteilte Narrative, Stories und Metaphern wichtig (vgl. Mårtensson & Roxå, 2014), um einen *common ground* zu schaffen, der geteilte Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen ermöglicht.

Das Potenzial, kollektive *Lernprozesse zu fördern* und damit *kollektive Expertise aufzubauen*, macht den CoP-Ansatz attraktiv für die Hochschuldidaktik. Beim Aufbau von solchen, meist projektgeförderten Netzwerken nach CoP-Prinzipien stoßen Hochschuldidaktiker:innen jedoch auch auf Widerstände innerhalb der Organisationen, die mit spezifischen Hochschulstrukturen zusammenhängen. An Hochschulen existieren

parallel „zwei Welten“ (Albrecht, 2018), die grundfinanzierte und die drittmittelgeförderte. Projekte werden zusätzlich zu bestehenden Strukturen in Studium und Lehre durchgeführt (Rose et al., 2020). Damit die Entwicklung, die in einem Projekt stattgefunden hat, die Organisation Hochschule erreicht, bedarf es einer Institutionalisierung⁶ dieser Entwicklung. Entwickeltes Wissen und Praktiken müssen in die Strategien, Strukturen und Kulturen der Organisation eingebettet werden. Als Barrieren für eine solche Übertragung benennen Dee und Leišyte (2016) ein hohes Maß an struktureller Differenzierung, weitgehende Dezentralisierung und schwache Rückkopplungsschleifen. Hinzu kommen weitere für den Aufbau einer Community hinderliche Aspekte: Während Projekte meist aufgrund von Förderlaufzeiten von geringer zeitlicher Dauer sind, zeigen sich Wirkungen einer *Community* etwa zeitlich verzögert und verstreut und treten in verschiedenen Bereichen der Organisation auf (Wenger & Snyder, 2000). Diese Aspekte stellen eine Herausforderung an die gängigen Berichtslegungspflichten und geforderten Wirkungsnachweise von Drittmittelprojekten dar. Derartige strukturelle Bedingungen beeinflussen die Entwicklung von CoPs, da sie den Wissentransfer und das soziale Lernen fördern oder erschweren (Rose et al., 2020).

3 Hochschulgovernance als Rahmenbedingung für organisationales Lernen in Hochschulen

Mit wissenschaftlichen Konzepten der Hochschulgovernance (Schimank, 2007) können Mechanismen der Steuerung struktureller Rahmenbedingungen von Hochschulen – bzw. von Hochschulentwicklung – erklärt werden. Diese ermöglichen auch Aufschluss über konkrete Ausprägungen der Hochschulgovernance. Somit eignen sich diese Konzepte auch zur Analyse von Rahmenbedingungen für organisationales Lernen als Voraussetzung für CoP-Modelle. Im Folgenden gehen wir näher auf die Perspektive der Educational Governance (Altrichter, 2018; Schimank, 2007) ein und zeigen auf, wie hochschuldidaktische Einrichtungen die Konzepte dieser Perspektive auf Hochschulgovernance zur Analyse ihrer eigenen Positionierung in ihrer Hochschulorganisation nutzen können, um damit den eigenen Spielraum für Organisationsentwicklung einzuschätzen.

3.1 Educational Governance als Analysewerkzeug für organisationales Lernen

Aus organisationspädagogischer Perspektive wird *organisationales Lernen* als ein Prozess definiert, bei dem Mitglieder der Organisation einen *Akteur:innenstatus* zur Gestaltung von Impulsen für *kollektive Lernprozesse* übernehmen und dadurch eine Entwicklungsdynamik in Gang setzen. Untersucht werden sowohl diese Akteur:innen als auch die Rahmenbedingungen, Ermöglichungsstrukturen und Methoden der Unter-

⁶ Der Begriff der Institutionalisierung, wie er in diesem Beitrag verwendet wird, entstammt dem sogenannten 4i-Modell (Crossan et al., 1999). In diesem Modell werden vier Phasen projektbasierten Lernens unterschieden: *intuition*, *interpretation*, *integration* und *institutionalizing*.

stützung (Göhlich et al., 2018, S. 2–3). Der spezifische Ansatz der Educational Governance ist in der Schulentwicklungsforschung im Kontext von Schulreformen entstanden und bietet ein Begriffssystem als Instrumentarium zur Analyse *organisationaler Lernprozesse* an, das offen ist für die Untersuchung verschiedenster Konstellationen und Governance-Ausprägungen (Altrichter, 2018, S. 447).

Im Fokus unserer Analyse steht die *Handlungskoordination* der an einer Reform beteiligten *kollektiven oder korporativen Akteur:innen*, die in verschiedenen *Akteur:innenkonstellationen* im *komplexen Mehrebenensystem* einer Organisation zusammenarbeiten. Insbesondere fokussiert der Ansatz die *Ebenen überschreitende Kommunikation*, aus der sich neue *Struktur- und Handlungsangebote* für die Meso-Ebene ergeben, auf der die Steuerung der sozialen Ordnung erfolgt (Altrichter, 2018, S. 450).

Wesentlich für die Nutzung des Ansatzes in der Hochschuldidaktik ist die Definition der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene. Die *Mikro-Ebene* wird als die Ebene definiert, auf der die *systemspezifische Leistung von Bildungsorganisationen* in der sozialen Interaktion von Studierenden und Lehrenden, hier als kollektive Akteure definiert, hergestellt wird. Auf der *Meso-Ebene*, auf der Hochschul- und Fachbereichsleitungen mit Beteiligung von zentralen Einrichtungen und Verwaltung angesiedelt sind, werden *Entscheidungen über die strukturellen Rahmenbedingungen* der Mikro-Ebene in unterschiedlichen Akteur:innenkonstellationen getroffen, z. B. im Senat oder in für Lehre zuständigen Kommissionen oder Arbeitsgruppen. Dort wird über Ressourcenzuweisungen, Regelungen, Sanktionen oder Strukturveränderungen entschieden. Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie zentrale und Verwaltungseinheiten, also auch hochschuldidaktische Einrichtungen, sind als formale Organisationseinheiten korporative Akteure. Die *Makro-Ebene* wird als die *strukturgebende Ebene* bezeichnet, die z. B. durch Förderprogramme der Bildungspolitik einen vermittelten Einfluss auf die Lehr- und Hochschulentwicklung ausübt. Es ist jedoch die Meso-Ebene, die sowohl Impulse der Makro-Ebene aufnehmen kann, indem sie etwa Projektanträge stellt, als auch Impulse der Mikro-Ebene, indem sie durch Entscheidungen innerorganisationale Lösungen für akuten Bedarf im Lehr-Lernbetrieb ermöglicht.

Mit dem Educational-Governance-Ansatz kann der Status Quo des *organisationalen Lernens* in einer Hochschule beleuchtet werden. Untersucht werden kann, ob und welche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und -prozesse es z. B. in Kommissionen, Gremien oder Arbeitsgruppen zwischen den Akteuren – auch ebenenübergreifend – gibt. Ebenso kann die Kooperationskultur betrachtet werden, indem festgestellt wird, ob Impulse aus der Mikro- oder Makro-Ebene aufgegriffen werden, ob es Rückkopplungsschleifen zu den Ebenen gibt, wie mit Konflikten in diesem Prozess umgegangen wird und wie diskursive Aushandlungsprozesse zwischen unterschiedlichen Akteuren mit verschiedenen Handlungslogiken verlaufen.

3.2 Spannungsfelder zwischen Akteur:innen und ihren Handlungslogiken

In Kapitel 2.2 wurden Herausforderungen ausgeführt, die bei der Etablierung einer CoP auftreten können. Betrachtet man diese Herausforderungen aus der Perspektive der Educational Governance, so lassen sie sich als Spannungsfelder zwischen unter-

schiedlichen – kollektiven und korporativen – Akteur:innen und ihren Handlungslogiken und zwischen den drei Ebenen analysieren, die in den Akteur:innenkonstellationen in lehrbezogenen Gremien oder Kommissionen auftreten können. Zu Konflikten und Widerständen kommt es beispielsweise, wenn bei Entscheidungen über Personal- und Ressourcenausstattungen oder über Regelungen in Bezug auf Studium und Lehre unterschiedliche Handlungslogiken aufeinanderstoßen, die sich in unterschiedlichen Orientierungen der Akteur:innen an spezifischen hochschultypischen Governance-Modi ausdrücken.

[E]ine hohe akademische Selbstorganisation, die von den Wissenschaftler:innen im Sinne einer Profession und deren Entscheidungsfindung über Konsensbildung durch Diskurs ausgeht, [kann] nicht mit einer hohen hierarchischen Selbststeuerung verbunden sein, die von einer starken Hochschulleitung mit weitgehenden Befugnissen ausgeht und Top-down-Entscheidungen durchsetzt[.] (Merkt et al., 2021, S. 443)

Auf eben diesen Widerspruch weist auch Stensaker (2018) hin. Er stellt fest, dass Charakteristika einer Hochschulgovernance, die sich am New Public Management⁷ (vgl. Lange, 2008) orientiert, hinderlich für eine Kulturentwicklung als Voraussetzung für organisationales Lernen sind. Governance-Modi sind auch nicht statisch, sondern befinden sich in einem ständigen „Kampf über die Durchsetzung von Ordnungsvorstellungen“, der sich „in Interessen- und Einflusskonstellationen vollzieht“ (Schimank, 2007, S. 228). Mit dem Modell der Educational Governance können in Entscheidungsprozessen auftretende Konflikte und Widersprüche auf unterschiedliche Handlungslogiken und ihre Auswirkungen hin diskutiert werden. Aus den Prinzipien des CoP-Konzepts lassen sich konkrete Gestaltungshinweise ableiten, wie mit den genannten Konflikten und Widerständen konstruktiv umgegangen werden kann, sodass organisationales Lernen und die Entstehung von Expertise-Netzwerken gefördert werden. In der hochschuldidaktischen Praxis sind communitybasierte Ansätze zur Prozessbegleitung von organisationalem Lernen bereits etabliert (Kap. 2.1).

4 Implikationen für die Funktion von hochschuldidaktischen Einrichtungen

Mit den Analysewerkzeugen des CoP-Konzepts und der Educational Governance kann das Potenzial einer Hochschule für organisationales Lernen und die Implementierung von Expertise-Netzwerken eingeschätzt werden. Insbesondere das Innovationspotential von Hochschulen, das Hörl (2022) für die gesellschaftliche Funktion von Hochschulen anmahnt, kann gefördert werden, weil Expertise-Netzwerke wichtige Impulse für die Organisationsentwicklung liefern können.

⁷ Der Begriff New Public Management fasst Governance-Ausprägungen zusammen, die auf eine Etablierung von Quasi-Märkten setzen und somit die Steuerung von Hochschulentwicklung über Wettbewerbsprozesse organisieren.

In diesem Zusammenhang ergeben sich jedoch zwei Fragen an die Funktion von hochschulidaktischen Einrichtungen in Hochschulorganisationen:

1. Welche Handlungslogik vertritt die Hochschulidaktik als korporativer Akteur in Hochschulen im Kontext von Disruption?
2. Was bedeutet es, wenn eine Hochschule der Hochschulidaktik die Funktion einer Begleitung von organisationalem Lernen zur Entwicklung von Expertise-Netzwerken als korporativer Akteur in Hochschulen überträgt?

Zu 1.: Vorausgesetzt, die Hochschulidaktik übernimmt eine Mitverantwortung für die gesellschaftliche Funktion der Hochschullehre als Motor für gesellschaftliche Transformationen, dann könnte sie humanistisch orientierte bildungstheoretische Werte in die Organisationsentwicklung einbringen, und zwar in Form einer Handlungslogik, die bislang nicht systematisch in Hochschulorganisationen verankert ist. Eine solche Handlungslogik wird zwar wissenschaftlich diskutiert, doch als kollektiver Akteur hat sich die Hochschulidaktik bisher, z. B. durch Positionen der hochschulidaktischen Fachgesellschaft, noch nicht dazu positioniert. Des Weiteren wäre eine strukturierte Weiterbildung erforderlich, mit der sich hochschulidaktisch Tätige, die aus allen Disziplingebieten kommen und meist Quereinsteiger:innen sind, bildungstheoretisch professionalisieren können (vgl. Merkt et al., 2021).

Zu 2.: Vorausgesetzt, Hochschulen entscheiden sich dazu, organisationales Lernen und die Entwicklung von Expertise-Netzwerken zu fördern, dann könnten hochschulidaktische Einrichtungen diese Aufgabe übernehmen, wenn ihnen entsprechende Verantwortlichkeiten dafür auch formal übertragen werden. Den CoP-Prinzipien entsprechend bedeutet das, in der Hochschule Rahmenbedingungen der Governance und der Kultur des Umgangs miteinander zu entwickeln, die eine Wertediskussion und Aushandlungsprozesse mit allen beteiligten Akteuren zulassen. Die Verantwortung hierfür liegt nicht bei einzelnen Akteuren, sondern ist eine geteilte Verantwortung von Lehrenden, Hochschulleitung, Fachbereichsleitungen und zentralen Einheiten, d. h. auch der Hochschulidaktik.

Eine bewusste Auseinandersetzung sowohl mit dem Potenzial als auch mit den Spannungsfeldern organisationalen Lernens an Hochschulen ist notwendig, damit die Hochschulidaktik eine Mitverantwortung in der Gestaltung gesellschaftlicher Transformationen übernehmen kann. Vor allem communitybasierte Ansätze bieten vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung von Transformationen, sie sind jedoch auf bestimmte Rahmenbedingungen angewiesen, damit sie ihr volles Potenzial entfalten können.

Anmerkungen

Dieser Beitrag ist Bestandteil des Forschungsvorhabens *NetKoop – Erfolgsfaktoren für Netzwerke zur Hochschulentwicklung: Governancemodelle und soziale Praxis interdisziplärer Kooperation* – Teilvorhaben: Intraorganisationale Educational Governance in

Netzwerken, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird (FKZ: 16PH20007C).

Literatur

- Adler, P. S. & Heckscher, C. (2006). Towards a collaborative community. In C. Heckscher & P. S. Adler (Hrsg.), *The firm as a collaborative community: Reconstructing trust in the knowledge economy*. Oxford University Press.
- Albrecht, P.-G. (2018). Die zwei Welten im Innenleben der neuen deutschen Hochschule. *DNH Die Neue Hochschule – Zeitschrift des Hochschullehrerbundes*, 2(18), 22–25.
- Altrichter, H. (2018). Governance als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 443–454). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5_39
- Arbeitsgruppe Weiterbildung (2018). Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätiger. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Abgerufen am 3. Juni 2024 von https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen-_und_Kompetenzprofile_fuer_hochschuldidaktisch_Taetige_final.pdf
- Arndt, C. & Ladwig, T. (2021). Transferfaktor Fachdisziplin. Empirische Erkenntnisse aus dem Projekt BRIDGING. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen – Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 145–164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33667-7_8
- Bulizek, B., Habicher, A., Kostrzewa, M. & Wiesmann, M. (2019). Kooperieren statt Konkurrieren. Die community of practice im Universitätsverbund digiLL. In A. Bresges & A. Habicher (Hrsg.), *Digitalisierung des Bildungssystems: Aufgaben und Perspektiven für die LehrerInnenbildung* (S. 83–92). Waxmann Verlag.
- Busch-Jensen, P. (2014). Community of Practice. In T. Teo (Hrsg.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (S. 281–284). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_52
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1993). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Crossan, M., Lane, H. & White, R. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Dee, J. & Lešytė, L. (2016). Organizational learning in higher education institutions: theories, frameworks, and a potential research agenda. In Paulsen, M. (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (S. 275–348). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-26829-3_6
- Elmberger, A., Blitz, J., Björck, E., Nieminen, J. & Bolander Laksov, K. (2022). Faculty development participants' experiences of working with change in clinical settings. *Medical Education*. <https://doi.org/10.1111/medu.14992>
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. In J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Hrsg.), *Communities of practice: critical perspectives* (S. 41–54). Routledge.

- Göhlich, M., Schröer, A. & Weber, S. M. (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5>
- Hörl, E. (2022, 02. März). *Universität in der Disruption: Digitalisierung der Hochschullehre im Kontext*. [Video]. YouTube. Abgerufen am 23. Mai 2024 von <https://www.youtube.com/watch?v=z4BBYgAdBbA&t=1595s> mit Skript: <https://www.leuphana.de/lehre/lehrentwicklung/projekte/digital-transformation-lab-for-teaching-and-learning/kick-off.html>
- Lange, S. (2008): New Public Management und die Governance der Universitäten. *Der moderne Staat*, 1/2008, 237–248. <https://doi.org/10.3224/dms.v1i1.12>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Magnus, C. D. (2016, 5. Dezember). Der Qualitätspakt Lehre – Möglichkeiten und Grenzen einer Verbesserung von Studienbedingungen und Lehre durch Wettbewerb. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/238518/der-qualitaetspakt-lehre-moeglichkeiten-und-grenzen-einer-verbesserung-von-studienbedingungen-und-lehre-durch-wettbewerb/>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2014). Promoting learning and professional development through communities of practice. *Perspectives on Pedagogy and Practice*, 5, 1–21.
- Merkt, M., Knauf, A. K., Preiß, J., Kraut, M. & Schulze, K. (2021). Professionalisierungsprozesse hochschuldidaktisch Tätiger – ein theoretisches Rahmenmodell. *die hochschul Lehre*, 7(1), 436–450. <http://doi.org/10.3278/HSL2137W>
- Merkt, M. (2023). Professionalisierung der Hochschuldidaktik im Spannungsfeld von Organisation und Profession. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 357–378). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461808-020>
- Nagy, J. & Burch, T. (2009). Communities of practice in Academe (CoP-iA): Understanding academic work practices to enable knowledge building capacities in corporate universities. *Oxford Review of Education*, 35(2), 227–247. <https://doi.org/10.1080/03054980902792888>
- Rose, A. L., Dee, J. & Leišyte, L. (2020). Organizational learning through projects: a case of a German university. *The Learning Organization* 27(2), 85–99. <https://doi.org/10.1108/TLO-11-2018-0200>
- Seidel, N., Engbrocks, B. & Gaaw, S. (2017). Facharbeitskreise: Hochschulübergreifende Communities of Practice zur Qualifizierung von Lehrenden. In: K. Franke, B. Engbrocks, C. Bade (Hrsg.), *Qualitätspakt Lehre in Sachsen – Ergebnisse und Perspektiven aus der ersten Förderphase* (S. 157–172). Klemm+Oelschläger.
- Schmidt, U. (2017). Steuerungs- und Governancestrukturen für Entwicklungsprojekte und die Rolle der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung. In A. Hanft, F. Bischoff & S. Kretschmer (Hrsg.), *Hochschulsteuerung. Perspektiven aus der Begleitforschung des Qualitätspakt Lehre*. KoBF Working Paper.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9

- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization* 7(2), 225–246.
- Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139–146. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wiarda, M. (2017, 16. November). Die Zeiten ändern sich gerade. <https://www.jmwiarda.de/2017/11/16/die-zeiten-%C3%A4ndern-sich-gerade>

Autorinnen

Johanna Ruge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik/Hochschulforschung am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Weiterentwicklung von Studium und Lehre sowie in der Hochschuldidaktik des Fachs Mathematik und in der universitären Lehrer:innenbildung. Universität Hamburg <https://www.hul.uni-hamburg.de/ueber-uns/personen/wiss-ma/johannaruge.html> E-Mail: johanna.ruge@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Marianne Merkt ist FH-Professorin für Hochschuldidaktik im Ruhestand und leitet ein BMBF-gefördertes Projekt am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Professionalisierung der Hochschuldidaktik und -lehre sowie in der lehrbezogenen Organisationsentwicklung. Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit Studierfähigkeit und Methoden hochschuldidaktischer Forschung. Universität Hamburg, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen <https://www.hul.uni-hamburg.de/ueber-uns/personen/wiss-ma/mariannemerkt.html> E-Mail: marianne.merket@uni-hamburg.de

„Es kann das Ganze nicht gelingen, wenn man nicht zusammenwirkt“ – Die SoTL-Rundreise als communitybasiertes Interaktionsformat

MAIK ARNOLD, SABINE REISAS, ANKE TIMMANN, NEREA VÖING & STEFKA WEBER

Zusammenfassung

Der Beitrag fokussiert auf die Diskussion von Gelingensbedingungen eines spezifischen Scholarship-of-Teaching-and-Learning-Formates (SoTL). Auf Basis einer qualitativ-empirischen Analyse erfolgte die Untersuchung dreier Thesen zur Qualitätssicherung, Transdisziplinarität und Kooperation im Format „SoTL-Rundreise“ auf Mikro-, Meso- und Makroebene der Hochschullehrentwicklung. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass SoTL Lehrende dabei unterstützen kann, Wirkungsfaktoren und Gelingensbedingungen von Lehre systematisch zu untersuchen (These 1). Hierzu sollten Studierende und Lehrende gleichermaßen aktiv in die strategischen Überlegungen involviert werden. Der fach- und lehrbezogene Wissens- und Erfahrungstransfer erfolgte über die inhaltliche Ebene hinaus und betraf ebenfalls die professionell-persönliche Ebene (These 2). Hierbei wurde jedoch eine deutlich begrenzte Einbindung der Studierenden als Akteur:innen des Austausches sichtbar. Das Format eröffnet zudem Raum für eine disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifende Verständigung über die Entwicklung von Lehre (These 3).

Abstract

This article discusses the conditions for success regarding a specific Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) format. Based on a qualitative-empirical analysis, hypotheses on quality assurance, transdisciplinarity, and cooperation in the “SoTL Round Trip” format were examined on the micro, meso, and macro levels of higher education. Firstly, the results show that SoTL, among other things, can support teachers in systematically examining the impact factors and conditions for successful teaching (hypothesis 1). This is why students and teachers alike should be actively involved in the development of academic programs. Secondly, the transfer of subject-specific and teaching-related knowledge and experience seen in the SoTL Round Trip concerned the professional-personal level (hypothesis 2), yet students’ involvement in the exchange was clearly limited. Thirdly, the format allows those involved to gain a better understanding of the factors that may shape teaching development across disciplines, university types, and status groups (hypothesis 3).

Schlagwörter: Community Building, Hochschullehre, Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Kollaboration

1 Einleitung

Das im Jahr 2017 gegründete Deutschsprachige Netzwerk für Scholarship of Teaching and Learning – kurz: SoTL – hat sich zum Ziel gesetzt, die Umsetzung von SoTL an deutschsprachigen Hochschulen sowie eine damit verbundene spezifische Haltung gegenüber der Hochschullehre zu fördern. Huber (2014) definiert den Begriff wie folgt: „Scholarship of Teaching and Learning ist die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (S. 21).

Wenn im Folgenden von SoTL gesprochen wird, sehen die Autor:innen darin eine Vielfalt und Vielzahl an Ansätzen, Konzepten und methodischen Zugängen von SoTL.¹ In diesem Kontext wird vom Deutschsprachigen SoTL-Netzwerk² bereits seit dem Wintersemester 2020/21 die sogenannte „SoTL-Rundreise“ veranstaltet. Dieses virtuelle Interaktionsformat ermöglicht den gezielten Austausch zwischen Lehrenden, Hochschuldidaktiker:innen und involvierten Studierenden unterschiedlicher Hochschulen. Die Teilnahme an der Rundreise ist – im Unterschied zu anderen SoTL-Formaten, die bspw. innerhalb hochschuldidaktischer Zertifikatsprogramme angeboten werden – komplett freiwillig und nicht mit extrinsischen Anreizen wie Credit Points oder Zertifizierungen verbunden. Dennoch konnte ein großes Spektrum nicht nur hinsichtlich der Hochschultypen und Disziplinen, sondern auch im Hinblick auf die jeweiligen Statusgruppen der Teilnehmenden wahrgenommen werden. Die Termine der ersten beiden Rundreisen zwischen November 2020 und Januar 2023 wurden forschend begleitet und im Rahmen des vorliegenden Beitrags analysiert – mit dem Ziel, dieses kollaborative Format kritisch zu diskutieren und Weiterentwicklungs- sowie Transfermöglichkeiten zu beschreiben.

Im Mittelpunkt der SoTL-Rundreise steht ein performativer Erkenntnisbildungsprozess im Sinne einer co-kreativen Lehr-Forschungs-Praxis (Ploder, 2011): Forschende präsentieren ihre Ergebnisse und werden gleichzeitig zu Rezipient:innen von SoTL-Forschung. Die Rezipient:innen der SoTL-Forschung sind aber nicht einfach Konsument:innen von Forschungsergebnissen, sondern reflektieren im Sinne einer performativen Wissenschaftslogik gemeinsam die Konstitution des Forschungsprozesses, wobei einerseits die beforschte Wirklichkeit der Hochschullehre durch Forschung transformiert wird und andererseits alle Beitragenden im Zuge dessen neue Forschungserkenntnisse produzieren, die später Einzug in die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium halten können.

1 Vgl. z. B. die Diskussion unterschiedlicher evidenzbasierter SoTL-Verständnisse zur „Konzeptgestaltung hochschuldidaktischer SoTL-Maßnahmen“, die verschiedene Zielstellungen, Methoden, Haltungen etc. umfassen (Schweitzer, 2021).

2 <https://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/sotl/deutschsprachiges-sotl-netzwerk>

Vor diesem Hintergrund werden im nachfolgenden Abschnitt zunächst die Merkmale des Interaktionsformats sowie die Reisestationen beschrieben. Der empirische Teil des Beitrags umfasst die Beschreibung der Herkunft des vorliegenden Datenmaterials und die im Hinblick auf die Wahl der methodischen Herangehensweisen getroffenen Entscheidungen. Die im Rahmen der Datenanalyse erzielten Ergebnisse werden darauffolgend dargestellt und die Thesen diskutiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick ab.

2 SoTL-Rundreise als communitybasiertes Interaktionsformat

Die „SoTL-Rundreise“ wird jährlich durchgeführt und umfasst jeweils mehrere „Destinationen“ (vgl. Tab. 1), die im Rahmen einer virtuellen Besichtigung der entsprechenden hochschulichen Institutionen die Vorstellung von Projekten vor Ort (durch die sogenannten „*Local Guides*“ und „*Buddies*“) sowie eine anschließende Diskussion ermöglichen. Die Konzeption und Organisation obliegt den Sprecher:innen des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks. Der Hauptaufwand besteht hierbei in der Ausschreibung der Rundreise sowie der entsprechenden Zusammenstellung der Destinationen. Für die einzelnen Destinationen gibt es kurze Vorbesprechungen mit den jeweiligen *Local Guides*; in der Durchführung der Termine hält sich der Aufwand für die Organisator:innen in Grenzen und besteht überwiegend in der Moderation. Die Merkmale des Formats korrespondieren mit dem Konzept für *Community of Practice* (CoP) (z. B. Wenger et al., 2002, S. 12): Es handelt sich dabei um Gruppen von Menschen, die sich mit einem Problem oder Thema aus professioneller Sicht befassen und in einem fortlaufenden, freiwilligen Austausch ihr Wissen dazu erweitern. Die von Wenger et al. (2002) vorgeschlagenen Kennzeichen einer CoP – *Domain*, *Community* und *Practice* – lassen sich im Laufe der SoTL-Rundreise wiedererkennen. Gleichzeitig bilden die Beforschung der Lehre und eine daraus folgende (Weiter-)Entwicklung der Lehre den gemeinsamen Nenner, welcher die Teilnehmenden zur aktiven Mitwirkung und Mitgestaltung der einzelnen Termine motiviert. Zudem werden sowohl vorhandenes Wissen als auch die in diversen Formen der Interaktion (etwa Diskussionen im Plenum, in Kleingruppen, Vernetzung etc.) erzielten Ergebnisse geteilt und für zukünftige Praxen zur Verfügung gestellt.

SoTL bietet somit einen geeigneten Rahmen, um sowohl fachlich-inhaltliche als auch übergreifende hochschuldidaktische Diskurse in Beziehung zueinander zu setzen. Über die Durchführung aller Rundreisen hinweg waren unterschiedliche epistemologische Überzeugungen und daraus abgeleitete methodologische Herangehensweisen an die SoTL-Forschung zu beobachten, die auf unterschiedlich ausgeprägte SoTL-Verständnisse von Evidenzbasierung schließen lassen (vgl. die in Tab. 1 dargestellten Themen und SoTL-Projekte, die in den verschiedenen Destinationen eingebracht wurden). Die Ausbildung der Fähigkeit zur Reflexion über das eigene Fach und damit verbundene Überzeugungen ist ein zentrales Element der Professionalisierung

von Lehrenden und unerlässlich, um in einen förderlichen Diskurs zu kommen, der die Hochschullehre insgesamt voranbringt (Schweitzer, 2021). Neben den genannten Zielen des communitybasierten Austauschs im Rahmen von SoTL stand auch der Fokuspunkt von SoTL als Going-Public-Aktivität im Vordergrund. Mit *Going Public* ist hierbei die Veröffentlichung der Ergebnisse aus den SoTL-Projekten gemeint, die ein zentraler Bestandteil des SoTL-Prozesses ist (Vanderbilt University Center for Teaching, 2013; siehe auch 4.3). Dabei sollten sowohl erfolgreiche als auch die häufig nicht erfolgreichen Momente des Forschungsprozesses diskutiert werden. SoTL wird dabei nicht nur als Ansatz zur Produktion von Erkenntnissen, sondern auch als Prozess zur Reflexion der Art und Weise der Erkenntnisbildung angesehen.

Seitdem das Format ins Leben gerufen wurde, erfolgten bereits drei Rundreisen. Eine weitere ist für das Jahr 2025 in Vorbereitung. Aufgrund des hohen Interesses sowie der Tatsache, dass die Teilnehmenden eine sehr diverse Herkunft haben (Universitäten, Fachhochschulen, Technische Hochschulen, hochschuldidaktische Netzwerke etc.), entstand die Idee, diese Veranstaltung näher zu analysieren. Dazu wurden Materialien aus unterschiedlichen Quellen genauer in den Blick genommen: die Zusammenfassungen von teilnehmenden Beobachtungen, die zur jeweiligen Reise schriftlich geteilten Eindrücke auf dem von den Organisator:innen der Rundreise zur Verfügung gestellten *Miro Board* (Online-Whiteboard) und *Padlet* (Online-Pinnwand) sowie weitere quantitativ und qualitativ erhobene Details im Hinblick auf das Publikum (Anzahl, Status-Gruppe, institutionelle Herkunft etc.). Die Analyse zielt auf die kritische Diskussion der SoTL-Rundreise als kollaboratives Format sowie auf die Entdeckung möglicher Weiterentwicklungs- sowie Transferpotenziale und basiert ausschließlich auf den während der ersten Rundreise erhobenen Daten. Nachstehende Tabelle 1 bildet die im Rahmen der bisherigen Rundreisen besichtigten Destinationen ab. In die Gestaltung und Durchführung der zwölf Termine waren insgesamt 44 *Local Guides* und *Buddies* involviert; viele der rund 140 Teilnehmer:innen nahmen an mehr als einem Termin teil.

Tabelle 1: An der SoTL-Rundreise teilnehmende Hochschulen und Universitäten (Arnold et al., 2023)

Land	Standort	Typ	Themen
Deutschland	Universität Hamburg	Uni	Destination Hamburg: Forschen durch Gestalten der eigenen Lehre: SoTL mit Design-Based Research (2023)
	Universität zu Lübeck	Uni	Destination Lübeck: Lehre im Fokus: Community Building über Fachgrenzen hinaus durch SoTL (2022)
	Universität Mannheim	Uni	Destination Mannheim: Neue Präsenz: Wie integrieren wir Errungenschaften aus der digitalen Lehre? (2022)
	Universität Erfurt	Uni	Destination Erfurt/Potsdam: SoTL, ein Lehrprojekt und eine fachdidaktische Weiterbildungsreihe im Bereich Kunst – Kultur – Medien (2021)
	Hochschule Niederrhein	HS	

(Fortsetzung Tabelle 1)

Land	Standort	Typ	Themen
	Netzwerk Studienqualität Brandenburg	Netzwerk	
	Universität Heidelberg	Uni	Destination Heidelberg: Reflektierter Austausch, innovative Lehre, nachhaltiges Lernen? (2020)
	HTWK Leipzig	HS	Destination Leipzig: Wie kann selbstgesteuertes Lernen in digitalisierten Lehr- und Lernprozessen erfolgen? (2021)
	TH Köln	TH	Destination Köln: Institutionelle SoTL-Anker im Panorama (2020) Destination Köln: REDiEE for SoTL? Hybride Lehre entwickeln, erforschen, transferieren (2022)
	HD Sachsen	Netzwerk	Destination HD Sachsen: Ora et Labora in der LiT.School SoTL (2020)
	Bayerischen Zentrums für Innovative Lehre	Netzwerk	Destination Ingolstadt: Decoding the Disciplines: Kollegiale Beratung, Lehrentwicklung und SoTL in Symbiose (2021)
	TU München	TU	Destination Wien/München: Eine SoTL-Analyse über zwei Exkursionen nach Russland (2021)
Österreich	Universität für Bodenkultur Wien	Uni	
Norwegen	University of Bergen	Uni	Destination Bergen: SoTL på norsk: Lehrentwicklung im Fach und mit der Universitätspädagogik an der Universität Bergen (2022)

Vor diesem Hintergrund wird in der folgenden Untersuchung von drei forschungsleitenden Thesen ausgegangen, die einem Impulspapier des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks (2020) entstammen:

These 1: Der SoTL-Ansatz ist in hohem Maße relevant für die (innovative) Weiterentwicklung der Hochschullehre.

Qualitätssicherung in der Hochschullehre bezeichnet den systematischen und kontinuierlichen Prozess, der darauf abzielt, die Qualität der Lehr- und Lernaktivitäten, der Studieninhalte sowie der Studienbedingungen an einer Hochschule zu sichern und zu verbessern. Dies umfasst die Entwicklung und Anwendung von Kriterien, Standards und Verfahren zur Bewertung der Lehre, die Implementierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen, die Einbindung von Feedback von Studierenden und anderen relevanten Stakeholder:innen sowie die regelmäßige Evaluation der Lehrqualität, um hohe Standards der Bildung und eine optimale Lernumgebung zu gewährleisten (vgl. Reil & Winter, 2002). Im Rahmen von SoTL können Lehrende ihre eigene Lehrpraxis durch themenbezogenes Analysieren und Reflektieren angemessener an veränderte Rahmenbedingungen, Anforderungen und Bedingungen im Lehrumfeld anpassen. Die

Aneignung von SoTL-Expertise trägt somit zur grundlegenden Entwicklung einer professionellen hochschuldidaktischen Handlungskompetenz sowie einer reflexiven Haltung der Lehrenden bei und kann Auswirkungen auf die lehrbezogene Professionalisierung, fachbezogene Lehrentwicklung, fachbezogene Hochschuldidaktik und die Hochschulentwicklung haben.

These 2: *Die Erforschung der eigenen Lehre mit dem Prinzip SoTL fördert einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer.*

Betont These 1 das Potenzial von SoTL für die Qualitätssicherung und die innovative Weiterentwicklung von Hochschullehre, so verhandelt These 2 das Verhältnis der Disziplinen in diesem Prozess. SoTL trägt maßgeblich zur Weiterentwicklung von Lehren und Lernen an Hochschulen bei, indem es ermöglicht, neue Forschungsergebnisse in die Lehre zu integrieren und Best Practices innovativer Lehrformate wissenschaftlich zu untersuchen. Die disziplinspezifischen aber auch -übergreifenden Forschungspraktiken, Ansätze und Methoden in SoTL ermöglichen den Transfer in andere akademische Kulturen, wobei ein lehrbezogener Austausch in Form von kollegialen Beratungen erreicht werden kann. SoTL ist insofern ein transdisziplinäres Konzept, weil es dazu anregt, im Prozess des Erforschens der eigenen Lehre Wissen, Methoden und Perspektiven aus verschiedenen Disziplinen zu kombinieren und darüber eine neue, umfassendere Sichtweise auf komplexe Probleme zu entwickeln (vgl. dazu auch Philipp & Schmohl, 2021, S. 16–17). Die Transdisziplinarität nimmt folglich in den SoTL-Projekten selbst ihren Anfang und wird durch den Erfahrungstransfer ausgebaut. In Abgrenzung zum Begriff der Transdisziplinarität konzentriert sich der Erfahrungstransfer allerdings auf die Übertragung von Wissen oder Praktiken von einer Situation auf eine andere, ohne notwendigerweise eine enge Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen zu involvieren.

These 3: *SoTL schafft Möglichkeiten, sich disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre zu verstündigen.*

Neben der Präsentation von SoTL-Projekten im Rahmen eines spezifischen hochschuldidaktischen Formats und unter Einbeziehung unterschiedlicher Statusgruppen (hier: Lehrende, Studierende, Mitarbeitende in der Hochschuldidaktik) folgt der Austausch in der SoTL-Rundreise dem übergeordneten Ziel der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und -erkenntnissen für die Fachöffentlichkeit.

3 Methodische Vorgehensweise

Den im Rahmen der SoTL-Rundreise ermöglichten Austausch zwischen interessierten SoTL-Forscher:innen haben die Autor:innen zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht. Diese Untersuchung folgt dem Ansatz der Einzelfallstudie, deren Ziel darin besteht, spezifische Fälle detailliert zu untersuchen und zu verstehen, anstatt allgemeine Aussagen über eine größere Gruppe von Fällen zu machen. Eine

Einzelfallstudie trägt einerseits dazu bei, ein tiefgehendes Verständnis für komplexe Zusammenhänge, Prozesse oder Phänomene zu erlangen, die nicht leicht quantitativ erfassbar sind. Andererseits ermöglicht sie die (Weiter-)Entwicklung von theoretischen und konzeptuellen Zusammenhängen (Kelle & Kluge, 2010). Im Folgenden werden Sample, Fallbeschreibung, die Datenerhebungs- und -auswertungslogik sowie die im Rahmen der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Sample und Fallbeschreibung

Aus den in Tabelle 1 dargestellten Rundreiseterminen wurde das Sample mittels folgender theoretischer Kriterien generiert:

- a) Die Fälle zeigen vielfältige und kontrastierende Indizien für die aufgestellten Thesen,
- b) sie beinhalten relevante Anhaltspunkte für alle Querschnittsthemen,
- c) die Hochschulen bzw. Universitäten haben unterschiedliche fachliche Spezialisierungen,
- d) es werden unterschiedliche Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung (z. B. Brahm, 2016) thematisiert: unmittelbare Lernumgebung (z. B. Kompetenzentwicklung und didaktisches Design), Studienprogramm (Gestaltung des Profils und dessen Kohärenz) und/oder Organisation der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen.

Im Zuge dieses „theoretical sampling“ (Strauss & Corbin, 1998) haben wir folgende zwei Fälle isoliert: Die Technische Hochschule Köln (TH Köln) und die Universität für Bodenkultur Wien (BOKU Wien).³

Die TH Köln ist mit etwa 25.000 Studierenden und 440 Professor:innen die größte Fachhochschule Deutschlands (TH Köln, 2023a). Sie bietet insgesamt 100 Bachelor- und Masterstudiengänge in Vollzeit an. Diese Hochschule wurde als Fall gewählt, um damit zwei wesentliche Aspekte der pädagogischen Hochschulentwicklung aufzuzeigen: einerseits die Entwicklung der Qualität in der Hochschullehre und andererseits die institutionelle Verankerung von SoTL in der Hochschule. Im Rahmen der SoTL-Rundreise präsentierten Prof. Dr. Sylvia Heuchemer (Vizepräsidentin für Lehre und Studium) und Dr. Birgit Szczyrba (Leiterin des Teams Hochschuldidaktik im Zentrum für Lehrentwicklung) von der TH Köln die Einbindung von SoTL als Bestandteil der Lehrstrategie und des Hochschulentwicklungsplans 2030 sowie verschiedene Maßnahmen neben den SoTL-Projekten, die darauf abzielen, die Lehrenden an der TH Köln dazu anzuregen, Lehre als Teil der Wissenschaft aufzufassen und zu gestalten (vgl. TH Köln, 2023b).

Die BOKU Wien wurde 1872 gegründet und ist ein Bildungs- und Forschungszentrum für erneuerbare Ressourcen in Wien, Österreich. Sie vereint Expertise in den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Biotechnologie sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (BOKU, 2023). In Forschung und Lehre konzentriert

³ Es wurde die Erlaubnis eingeholt, dass die beiden Hochschulen mit Klarnamen dargestellt werden dürfen. Wir danken für die Rückmeldungen und die wertvollen Hinweise der lokalen Ansprechpartner:innen zum Manuscript.

sie sich auf Themen wie den Schutz und die Entwicklung von Lebensräumen, Wirtschaft und Lebensstandard, das Management von natürlichen Ressourcen und Umwelt sowie den Schutz von Lebensmitteln und Gesundheit. Diese Hochschule wurde ausgewählt, da sie im Rahmen der SoTL-Rundreise einen spezifischen Ansatz von „Students as Partners“ (SaP) vorgestellt hatte.⁴ Dr. Martin Schletterer⁵ präsentierte gemeinsam mit Kolleg:innen von der BOKU Wien in Kooperation mit der TU München und gemeinsamen Studierenden ein Lehrveranstaltungsformat mit Exkursion, welches in einem SoTL-Projekt erforscht wurde. Der Fokus der Forschungsarbeit bestand darin, die über Fragebögen und Interviews erhobene studentische Perspektive auf die Einbindung der Exkursionen in das Curriculum des Studienganges und deren praktische Umsetzung in die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung einzubeziehen.

3.2 Datenerhebungs- und Datenanalysemethodik

Für die Analyse wurden über verschiedene Datenerhebungsverfahren unterschiedliche Daten gesammelt. Es wurden schriftliche Beobachtungsprotokolle zu teilnehmenden offenen Beobachtungen erstellt, die sowohl empirische Notizen als auch methodische Notizen und theoretische Reflexionen beinhalten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 61–62). Videoaufnahmen der Zoom-Sitzungen zu den für das Sample ausgewählten Destinationen der SoTL-Rundreise wurden nicht erstellt. Das Beobachtungsverfahren dient dem Verstehen der alltagsweltlichen sozialen Interaktionen und Verhaltensweisen in einem natürlichen Kontext, der Dynamiken von Gruppen sowie der institutionellen Kontexten. Es trägt auch dazu bei, Hypothesen über den jeweils untersuchten Gegenstand zu generieren, Theorien zu validieren oder zu widerlegen und vor allem subjektive Erfahrungen der Teilnehmenden zu erfassen.

Im Rahmen der Datenerhebung wurden zusätzlich schriftliche Rückmeldungen der Teilnehmenden auf einem Padlet (1. Rundreise 2020/2021) und einem Miro Board (2. Rundreise 2022/2023) gesammelt. Hierfür erfragten die Organisator:innen jeweils zu Beginn der virtuellen Sitzung die Erwartungen der Teilnehmenden (Frage: „Was packe ich in meinen Koffer für die Reise?“) und zum Ende die persönlichen Takeaways und Lessons Learned (Frage: „Welche Souvenirs nehme ich mit?“). Schließlich wurde auch die Anwesenheit der Teilnehmenden ausgezählt: 60 % kamen von Universitäten, 37 % von Fachhochschulen, Technischen Hochschulen und HAWs. Mit Blick auf die organisationale Zuordnung waren alle relevanten Akteur:innen-Gruppen vertreten (siehe Abb. 1). Diese Vielfalt bestätigte die Wahrnehmung der Autor:innen, dass die Teilnehmenden der SoTL-Rundreise sich durch eine große Diversität auszeichnen und das Format dem Anspruch, einen disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifenden Austausch zu ermöglichen, gerecht wird.

Im Rahmen einer teilnehmenden offenen Beobachtung wurden von zwei (BOKU Wien) und drei (TH Köln) Beobachter:innen deren Eindrücke in einem Beobachtungs-

4 SaP bezeichnet nach Cook-Sather et al. (2014, S. 6–7) einen „kooperativen und wechselseitigen Prozess, bei dem alle Teilnehmer die Möglichkeit haben, gleichberechtigt, wenn auch nicht unbedingt auf die gleiche Weise, zur Konzeptualisierung, Entscheidungsfindung, Umsetzung, Untersuchung oder Analyse von Lehrplänen oder pädagogischen Inhalten beizutragen.“

5 Für weitere Beteiligte siehe Schletterer et al. (2022).

bogen schriftlich und anonymisiert dokumentiert. Neben Datum, Dauer, Anzahl der Teilnehmenden und Thema der Veranstaltung wurden dabei auch chronologisch und stichpunktartig Situationen, Handlungen und Äußerungen notiert.

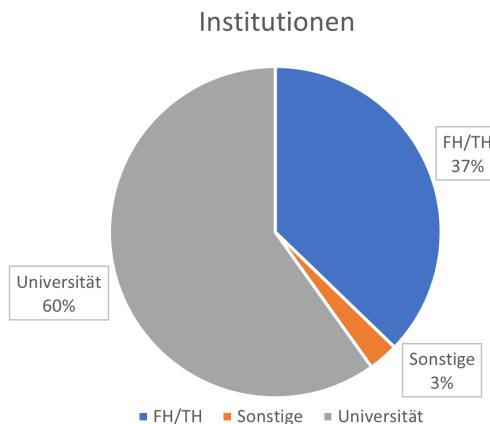


Abbildung 1: Beteiligte nach institutioneller Zuordnung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Datenauswertung erfolgte mithilfe der Methode der thematischen Analyse (u. a. Braun & Clark, 2006). Die gewonnenen Beobachtungen haben wir entsprechend der in Tabelle 2 dargestellten Kategorien sortiert, strukturiert und kontextualisiert.

Tabelle 2: Kategoriensystem für die Beobachtungen (Quelle: Eigene Darstellung)

	Students as Partners	Offener Austausch	Community Building	<i>in-vivo-</i> Kategorien
These 1: Der SoTL-Ansatz ist in hoherem Maße relevant für die (innovative) Weiterentwicklung der Hochschullehre.				
These 2: Die Erforschung der eigenen Lehre mit dem Prinzip SoTL fördert einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer.				
These 3: SoTL schafft Möglichkeiten, sich disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre zu verständigen.				

Diese Kategorien wurden vorwiegend auf deduktivem Wege entwickelt. Die drei Thesen wurden aus dem im vorherigen Abschnitt dargestellten Impulspapier des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks (2020) übernommen. Sie können als Vorannahmen angesehen

werden, die es zu überprüfen gilt. Die Querschnittsthemen „Students as Partners“ (SaP), „offener Austausch“ und „Community Building“ können gleichsam als Ziele der SoTL-Rundreise angesehen werden. Mithilfe des Kategoriensystems werden Überschneidungen zwischen den drei in Abschnitt 2 genannten Thesen und den folgenden vier Querschnittsthemen identifiziert: (1) Das Konzept SaP betont eine Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden auf Augenhöhe bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und der Hochschulentwicklung. Dabei sollen die Studierenden als aktive Mitgestalter:innen und Co-Produzent:innen von Wissen in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden. (2) Ein offener Austausch kann durch die Schaffung eines respektvollen und für alle Diskursteilnehmenden zugänglichen Lernraums gefördert werden, in dem alle Beteiligten nicht nur gleichberechtigt ihre Meinungen und Perspektiven einbringen können, sondern in dem auch offen über Probleme, Herausforderungen und Fehler kommuniziert wird. (3) Der Community-Building-Ansatz des SoTL-Netzwerks bzw. der virtuellen SoTL-Rundreise kann dazu beitragen, den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern der SoTL-Community zu fördern, Netzwerke und Partnerschaften zu etablieren und einen Raum für Reflexion und Diskussion über die Praxis des forschenden Lehrens und Lernens zu schaffen. (4) Mit *in-vivo*-Kategorien sind Schlüsselbegriffe oder Phrasen gemeint, die von den Teilnehmenden direkt im gemeinsamen Austausch geäußert und entsprechend im Original übernommen wurden.

Im Rahmen der Datenanalyse wurde dem Grundsatz gefolgt, dass nur das ausgewertet wird, was von den Beobachter:innen zu den einzelnen virtuellen Sitzungen wahrnehmbar war und was von den Teilnehmenden selbst klar benannt wurde, *ergo* beobachtbar war. Dies stellt mit anderen Worten bereits eine ‚Verarbeitung‘ dessen dar, was tatsächlich passiert ist. Entsprechend den Prinzipien der qualitativ-empirischen Sozialforschung im Sinne des hermeneutisch-interpretativen Paradigmas beinhalteten unsere Beobachtungen damit sowohl Deskriptionen als auch Interpretationen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021).

Die im nächsten Abschnitt dargestellte Ergebnispräsentation stellt eine konzise und kommentierte Interpretation der über digitale Medien (Padlet und Miro Board; Abschnitt 3.3) und in der teilnehmenden Beobachtung (Abschnitt 4) erhobenen Daten dar, jeweils geordnet nach den Thesen und entsprechenden Überschneidungen mit den Querschnittsthemen.

3.3 Ergebnisse der Analyse der Padlets und Miro Boards

Die Erwartungen und Lernergebnisse der Teilnehmenden, gruppiert nach den thematischen Überlappungen der drei Thesen und vier Querschnittsthemen in den Feldern A-L wurden in Tabelle 3 zusammengefasst und den jeweiligen Querschnittsthemen des aufgestellten Kategoriensystems zugeordnet.

Tabelle 3: Kategoriensystem nach Auswertung des Padlets und Miro Boards (Quelle: Eigene Darstellung)

	Students as Partners	Offener Austausch	Community Building	in-vivo-Kategorien
These 1: Der SoTL-Ansatz ist in hoherem Maße relevant für die (innovative) Weiterentwicklung der Hochschullehre.	A: Studierende begleiten; Bildungsinnovationen einfangen mit Studierenden	B: formative Evaluation; Reflexion; Ideenaustausch; Didaktik; Technologie; neue Themen	C: Treffen; Kennenlernen; Augenhöhe; miteinander lernen und erproben; gemeinsame Sprache; Methoden; Lehrkonzepte; Ideen; Anregungen; Lupe	D: Weiterentwicklung der Lehrprojekte; Beziehungsgestaltung im digitalen Raum; Reflexion; Tools; Erklärvideos; Evaluation; Exploration von Zusammenhängen in Lehre und Lernen; Spektrum für Forschung
These 2: Die Erforschung der eigenen Lehre mit dem Prinzip SoTL fordert einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer.	E: Studierende einbeziehen	F: Inspiration; Ideen; Praxis; Projekte; Erforschen; Transfer; Anregungen; Methode; Potenziale	G: Beziehungsarbeit im digitalen Raum; Community Building; Austausch; Expert:innen; Kompetenzspektrum; Ideen; flexibel und fokussiert bleiben; Lupe	H: Austausch; Erfahrungen; Idee; Neuerungen; SoTL-Standards; Publikationsmöglichkeiten; Methodologie; Transparenz; Projekte; Design-Based Research; Dokumentation; „SoTL ist die Rettung“
These 3⁶: SoTL schafft Möglichkeiten, sich disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre zu verständigen.	I: Austausch mit Studierenden; Students as Partners	J: Erfolgsfaktoren; Ideen; Anregungen; Verknüpfungen; fachspezifisch; Techniken	K: SoTL-Aktivitäten; Ideen; Austausch; „eigene Sprache“; Möglichkeiten; Netz; Verbindungen; Übersetzungsarbeit; Transdisziplinarität; Zusammenarbeit mit Hochschuldidaktik; sich gegenseitig „verstehen“	L: forschende Brille

6 Bei These 3 handelt es sich um die im Impulspapier des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks (2020) dargestellte 4. These.

4 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Beobachtungen im Hinblick auf die Thesen und die Querschnittsthemen „Students as Partners“, „Offener Austausch“ und „Community Building“ betrachtet.

4.1 These 1: Der SoTL-Ansatz ist in hohem Maße relevant für die (innovative) Weiterentwicklung der Hochschullehre

SoTL hat das Potenzial, nicht nur auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen, sondern auch darüber hinaus Lehrentwicklung auf organisationaler Ebene anzustoßen und strukturelle Lehrinnovationen zu erproben und die dazu notwendige fragende, neugierige Haltung zu fördern (Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk, 2020; Huber & Reinmann, 2019).

Students as Partners. Betrachtet man These 1 mit Blick auf den Ansatz „Students as Partners“, ließ sich in beiden Fällen beobachten, dass Studierende sowohl (1) auf Augenhöhe mit Lehrenden im Lehr-Lernprozess agieren als auch (2) als aktiv Mitgestaltende und Co-Produzierende von Wissen in den Lehr- und Lernprozess einbezogen werden. Im Beispiel der BOKU waren die Studierenden durch das Format „Exkursion“ *per se* enger eingebunden und das Erlebte wurde direkt vor Ort mit den Lehrenden diskutiert (vgl. Schletterer et al., 2022). Durch die Beforschung der Exkursion im Rahmen eines SoTL-Projekts wurde eine weitere Feedbackschleife eingezogen und die Studierenden wurden anhand von Fragebögen und Interviews dazu aufgefordert, zu überlegen, was sie aus der Exkursion gelernt haben. Studierende und Lehrende beschreiben die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Exkursion als einen „hohen Aufwand, der sich aber gelohnt hat“ (Wien).⁷ Hervorgehoben wurde vor allem das Erlernen von für die Masterarbeit notwendigen Schreibkompetenzen. Bei der Präsentation der Ergebnisse während der Rundreise fragten die Teilnehmenden die Studierenden explizit nach ihren Erfahrungen und bedankten sich am Ende bei den Studierenden für das Einbringen ihrer Perspektive. An dieser Destination nahmen mehr Studierende teil als an den anderen Destinationen. Auf Mikroebene der Lehrveranstaltung scheint der Einbezug von Studierenden bereits automatisch zu geschehen, teilweise unterstützt durch entsprechende Formate. Auf organisationaler Mesoebene scheinen Studierende jedoch weniger aktiv eingebunden; zumindest wurde ein aktives Involvement aus den Beobachtungen nicht explizit deutlich. In einer anderen Destination, die nicht zu den hier analysierten beiden Fällen gehört, wurde beispielsweise ein SoTL-Projekt von einer Lehrenden gemeinsam mit einer ihrer Studierenden vorgestellt. Trotz der Fokussierung auf das studentische Lernen sollte die Frage nicht außer Acht gelassen werden, wie sich die Ressourcen der Lehrenden gut einsetzen lassen, sodass auch sie einen Benefit durch SoTL haben (Köln).

Community Building. An manchen Standorten hat die Einladung zur Vorbereitung der SoTL-Rundreise zu intensiven Diskussionen geführt. Dabei wurde u. a. im Vor-

⁷ Aus Vereinfachungsgründen wird bei Zitaten aus den Beobachtungsprotokollen nur der Ort der jeweiligen Hochschule angegeben, z. B. Köln, Wien.

feld diskutiert, wie sich Bildungsprozesse didaktisieren lassen, wie Lehrende, Studierende und weitere beteiligte Akteur:innen ihr *Lehrverständnis und das ihres Fachs* hinterfragten. Außerdem kamen Machtfragen zur Sprache und es wurde eingeübt, *auf Augenhöhe zu kommunizieren* und die eigene Lehre mittels einer *forschenden und neugierigen Haltung* zu entwickeln. Dass sich mit SoTL *Hochschulen in Bewegung halten* lassen, wurde gerade am Fall der TH Köln besonders deutlich. Zu Beginn der Rundreise hielt die für Lehre verantwortliche Vizepräsidentin den „Genius Loci-Preis“ – eine Art kleiner, goldener Oskar – in die Kamera und drückte ihre Anerkennung für gemeinsam Geleistetes aus. Mit dem vom Stifterverband ausgelobten Genius Loci-Preis wurden zwischen 2017 und 2020 jährlich Hochschulen prämiert, die über eine beispielhafte hochschulweite Lehrstrategie verfügen und Lehre auch als Experimentier- und Innovationsfeld begreifen. Dabei erwähnte die Vizepräsidentin auch überwundene Hürden und betonte, wie wichtig es ist, sich systematisch auf organisationaler Ebene mit der Frage, was gute Lehre ausmacht, auseinanderzusetzen und diese Erfahrungen weiterzugeben. Hervorgehoben wurde das stark reflexiv auf Lehre ausgerichtete Neuberufenencoaching, durch das Lehre als Wissenschaftspraxis gefördert wird. Im Verlauf der weiteren Diskussion betonten die *Local Guides*, dass SoTL – gerade für Lehrende, die jahrelang in der Praxis tätig waren – auch einen stark in die Hochschule *integrierenden Aspekt* beinhaltet. Es zeigt sich, dass die *wissenschaftsgeleitete Beschäftigung mit Fragen der eigenen Lehre* auch die eigene Forschung befördert. Betont wird in dem Erfahrungsaustausch immer wieder der „neugierige, sich selbst hinterfragende Blick“ (beide Hochschulen). Gelingt er, stellt er ein die Community verbindendes Element im Sinne einer *gemeinsamen Handlungspraxis* dar (CoP, s. Kap. 1). Betrachtet man die (innovative) Weiterentwicklung von Lehre unter dem Ansatz des Community Building, zeigt sich in den Beobachtungen, dass SoTL hier einen wertvollen Beitrag liefern kann. Der SoTL-Ansatz ermöglicht es den Beteiligten, über Fragen der eigenen Lehre hinaus institutionsspezifische Fragestellungen zu kreieren und für die Hochschule aufzubereiten. Dadurch entstehen neue Handlungsspielräume, die im Rahmen von SoTL gefunden, erprobt, diskutiert und in Innovationsideen umgesetzt werden.

Offener Austausch. Wie kommen Lehrende zu SoTL und was brauchen sie dafür? Wichtige Anreize, ein SoTL-Projekt durchzuführen, sind „Neugier und der Wunsch, zu Erkenntnis zu kommen“ (Wien), durch systematische Beforschung der Lehre *Hindernisse zu überwinden*, und zum Teil auch die *Erreichung eines Zertifikats*, wenn SoTL in hochschuldidaktische Zertifikatsprogramme integriert ist (z. B. Jansen-Schulz & Timmann, im Druck; Vöing, 2022). Dabei zeigt sich im Verlauf der Projekte eine *Selbst-wirksamkeitserfahrung* (Mut machend durch Erfahrung, offene Fragen, Zugeben von Herausforderungen). So sagte beispielsweise eine:r der Lehrenden angesichts von 20 Studierenden, „die keine Freunde sind“, sich eventuell nicht kennen und 7.000 km zusammen in einem Bus verbringen: „[E]s wundert mich, dass es zu keiner Meuterei gekommen ist“ (Wien). Auf diese Aussage reagierten viele der Exkursionsteilnehmer:innen mit einem Grinsen. Gerade zu Beginn braucht es Mut und Ermutigung, um in die Beforschung der eigenen Lehre einzusteigen. Der offene kollegiale Aus-

tausch ermutigt andere, zu beginnen – es entwickelt sich eine *selbstverstärkende Dynamik*.

In beiden Fällen war ein fachlich-inhaltlicher und lehrbezogener Austausch auch auf mikrodidaktischer Ebene zu beobachten, der den Einstieg in die Diskussionen darstellte. Darüber hinaus wird auch die Lehrentwicklung durch einen offenen Austausch auf organisationaler Ebene angeregt. Aus dem Kreis der langjährigen Lehrenden wird Wertschätzung dafür ausgedrückt, dass die Lehre nunmehr verstärkt im Fokus der Hochschulentwicklung steht: „das war nicht immer so“ (Köln). Es war zu beobachten, dass sich aus der Diskussion auf Lehrveranstaltungsebene heraus Themenstellungen entwickelten und Bedarfe benannt wurden, die als „Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Lehre auf institutioneller Ebene“ dienen können (Köln). Eine dieser Anregungen ging direkt an die Hochschulleitung, verbunden mit dem Vorschlag, diese wiederum als „Anforderungen an den Akkreditierungsrat“ weiterzugeben (Köln). Insgesamt lässt sich sagen, dass der beobachtete Austausch sehr offen, nicht geschönt, keine reine Selbstdarstellung, sondern authentisch war. Es wurden Schwachstellen, Stolpersteine und zum Teil auch Scheitern thematisiert, das produktiv als „lessons learned“ verstanden und mit dem Hinweis versehen wurde, was beim nächsten Mal verbessert werden kann. Somit bot der Austausch im Rahmen der SoTL-Rundreise auch eine *praktische Hilfestellung für Lehrende*, die diesen Schritt noch vor sich haben.

Fazit These 1. Anhand der Beobachtungen zu den beiden Beispielen lässt sich These 1 bestätigen: SoTL unterstützt Lehrende dabei, Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen von Lehre systematisch zu untersuchen. Dabei geht es „nicht nur darum, gute Lehre zu machen, sondern auch zu verstehen, warum sie gut ist“ (Titel eines Inputs, Köln). Die hochschuldidaktische Wissensproduktion und SoTL werden in Beziehung zueinander gesetzt. Um Lehre strategisch und hochschulweit oder sogar darüber hinaus weiterzuentwickeln, sind neben der SoTL-Maßnahme als „institutioneller Anker in der Lehrentwicklung“ (Titel der Destination Köln) weitere flankierende Maßnahmen notwendig und hilfreich (z. B. Lehrpreis, Night of The Scholars,⁸ Schriftenreihe, Lehre als Wissenschaftspraxis im Falle Köln). Dabei sollten Studierende und Lehrende gleichermaßen aktiv in die strategischen Überlegungen mit einbezogen werden. Es gilt, eine lern- und erkenntnisförderliche Haltung gegenüber Lehre einzuüben. Im Beispiel der TH Köln unterstützt dabei das Verständnis von „Lehre als Wissenschaftspraxis und Teil der Wissenschaft“. Es hat sich gezeigt, dass ein offener, ungeschönter Austausch über die Erfahrungen und Erkenntnisse unverzichtbar ist, um „auf organisationaler Ebene den Diskurs zu initiieren“ und über den „(Rück-)Transfer der Erkenntnisse die Lehre weiterzuentwickeln“ (beide Hochschulen). Eine Lehr-Lern-Kultur, in der Lehrforschung wertgeschätzt wird, in der Ergebnisse aufgegriffen und strategisch-strukturelle Maßnahmen auch von Seiten der Hochschulleitungen unterstützt werden, ist eine unverzichtbare Bedingung dafür, dass Hochschullehre über die reine Lehrveranstaltungs-

⁸ Im Rahmen der *Night of the Scholars* an der TH Köln können Lehrende, die sich mit ihrer eigenen Lehre und dem Lernen ihrer Studierenden befassen – sei es wissenschaftlich, forschend oder konzeptionell – ihre Erkenntnisse zur Diskussion stellen und in den Austausch mit anderen Lehrenden treten.

ebene hinaus organisational weiterentwickelt werden kann und damit zur systemischen Hochschulentwicklung beiträgt (Roxå et al., 2011).

4.2 These 2: Die Erforschung der eigenen Lehre mit dem Prinzip SoTL fördert einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer

Der Übertrag aus der (hochschul-)didaktischen Forschung sowie aus der Forschung der Bezugsdisziplinen gelingt oftmals nur bedingt. Gründe hierfür sind u. a., dass die hochschuldidaktisch Forschenden zumeist aus der psychologischen, pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Forschung kommen und mit den entsprechenden Fragestellungen, Methoden, und Designs arbeiten sowie in der eigenen Community mit der gängigen Fachsprache publizieren (Rhein & Wildt, 2023). Die speziellen Bedingungen und der Bedarf von Lehre in den einzelnen Disziplinen finden hier nur bedingt Eingang. Diese 2 zufolge fördert die Erforschung der eigenen Lehre mit dem Prinzip SoTL jedoch einen fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer (Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk, 2020).

Bei der Erforschung der eigenen Lehre im Sinne von SoTL werden Fachspezifika stärker berücksichtigt, wodurch der Ausbau einer fach- und lehrbezogenen Hochschuldidaktik stattfindet, die wiederum besser in die Lehrpraxis der einzelnen Disziplinen hineinwirken kann. Darüber hinaus berücksichtigt SoTL immer auch den individuellen Zugang zur Lehre und enthält folglich ein starkes selbstreflexives Moment, wodurch die Spezifika des beforschten Kontextes transparent dargestellt und die subjektiven Erfahrungen der Forschenden berücksichtigt werden. Des Weiteren bringt SoTL den Austausch zwischen fachbezogener und allgemeiner Hochschuldidaktik voran, da pädagogische, psychologische und fachbezogene Forschungsfragen und Erkenntnisse diskutierbar werden. Durch die Verortung in den jeweiligen Fächern selbst, das selbstreflexive Moment sowie die Möglichkeit zur Betrachtung der Lehre aus verschiedenen Forschungsperspektiven fördert die Lehrentwicklung nach SoTL-Prinzip u. a. zwei Arten von Transfer: Die Überführung (1) von Erkenntnissen aus der Forschung in die Lehrpraxis sowie die Verbreitung (2) von Good Practice innovativer Lehre in andere Fächer oder an andere Standorte. In den Beobachtungen der zwei für unsere Untersuchung ausgewählten Destinationen der SoTL-Rundreise bestätigt sich diese These mit Bezug zu den formulierten Querschnittsthemen mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Students as Partners. Eine partizipative Einbindung Studierender in einen durch SoTL ausgelösten fach- und lehrbezogenen Wissens- und Erfahrungstransfer zeigt sich in der Destination Wien/München. Durch das hierbei vorgestellte Veranstaltungsumformat „Exkursion“ gab es – wie bereits unter 4.1 beschrieben – eine überdurchschnittlich hohe Anzahl studentischer Teilnehmer:innen. Der Austausch während des Termins hatte dabei einen starken Fokus auf die Ebene der Mesodidaktik, also die Durchführung und Erforschung der Lehrveranstaltungen der *Local Guides*. Hier wurde die studentische Perspektive mit ihren Erfahrungen während und ihrem Feedback zu den Lehrveranstaltungen auch sichtlich wertgeschätzt, indem Studierende als *Buddies* aktiv eingebunden und ihren Äußerungen Raum und Zeit gegeben wurden. Aus Teil-

nehmendenperspektive wurde dieser Umstand auch explizit als positiv bewertet. Abgrenzen muss man diesen Befund bzw. diese Beobachtung allerdings von dem im Kontext von These 1 beschriebenen Beispiel der TH Köln: Eine Einbindung der studentischen Perspektive im tatsächlichen Sinne von SaP zur Weiterentwicklung von Lehre auch auf der Ebene der Studiengangs- respektive Organisationsentwicklung ließ sich in der Rundreise nicht explizit beobachten. Es findet folglich ein fach- und lehrbezogener Wissens- und Erfahrungstransfer statt, sowohl innerhalb der SoTL-Projekte als auch im Austausch über sie. Die studentische Partizipation konnte dabei jedoch eher auf der Ebene der Mikro- und Mesodidaktik beobachtet werden.

Community Building. Die Thematisierung der eigenen Motivation zu SoTL, des eigenen Werdegangs sowie der eigenen Weiterentwicklung und der diesen Aspekten zugrundeliegenden Haltung (z. B. die Perspektive auf die eigenen Studierenden) war immer wieder Bestandteil der Rundreise-Termine. Dabei wurden auch gezielt Rückfragen an die Local Guides gestellt, etwa im Rahmen der Destination Wien: „Können Sie zu Ihrem eigenen Werdegang noch etwas sagen?“ Als Reaktion wurde wiederholt geäußert (etwa im Chat), dass solche Beiträge die Teilnehmer:innen dazu animieren, ihre eigene Haltung sowie Lehrentwicklung zu reflektieren und/oder dass es sie dazu ermutigt, auch in herausfordernden Phasen von SoTL-Projekten ‚durchzuhalten‘. So äußerte ein:e Teilnehmer:in, die Präsentation habe dazu „ermutigt, im Spannungsfeld dranzubleiben“ (Wien). Deutlich wurde auch, dass häufig der Kontakt zu bzw. Impulse von lehrenden oder hochschuldidaktisch tätigen Kolleg:innen den Anstoß dazu gaben, nach dem Prinzip SoTL die eigene Lehre zu beforschen. Hieraus lässt sich schließen, dass der über SoTL angeregte fach- und lehrbezogene Wissens- und Erfahrungstransfer neben der inhaltlichen Ebene auch eine *gemeinschaftsstiftende Funktion* besitzt.

Offener Austausch. Das Potenzial des Community Building fußt auf der Offenheit, mit der sich in den Rundreise-Termen ausgetauscht wurde. Wiederholt wurde etwa auch der Aspekt des Scheiterns thematisiert. Auch von Irritationen wurde berichtet, bspw. bezüglich der eigenen Rolle und Haltung als Lehrende:r, ausgelöst durch den Austausch mit Kolleg:innen aus anderen Fachdisziplinen. Hierin zeigte sich, dass die Kolleg:innen innerhalb der SoTL-Community (seien es Lehrende oder Hochschuldidaktiker:innen) in einem konstruktiven Sinn als ‚critical friends‘ wahrgenommen werden, deren Feedback dabei unterstützen kann, die eigene Lehre weiterzuentwickeln. Wiederholt wurden im Chat Äußerungen wie „Sehr spannend! Vielen Dank!“, „Herzlichen Dank! Was ich besonders interessant finde, ist die Haltung so sehr in den Mittelpunkt zu stellen“ oder „Spannend Eure Antworten, Dank!“ mit der Gruppe geteilt. Die Beobachtung der Destinationen zeigte, dass u. a. die Grundhaltung sowie Intention der Teilnehmer:innen insgesamt dazu beitrug, dass ein sehr offener, ehrlicher, ungeschönter und authentischer Austausch stattfand, in dem auch das Ansprechen sensibler Themen und das Offenlegen von Zweifeln, blinden Flecken und gescheiterten Versuchen möglich war.

Fazit These 2. Anhand der Beobachtungen in den beiden Beispielen lässt sich These 2 nicht nur bestätigen, sondern auch ausdifferenzieren. Der fach- und lehrbezogene Wissens- und Erfahrungstransfer erfolgte nicht nur auf der erwartbaren *inhalt-*

lichen Ebene – über die Erkenntnisse der SoTL-Projekte, über Ideen zur (innovativen) Weiterentwicklung von Hochschullehre, über methodische Fragen und SoTL-Standards und Publikationsmöglichkeiten – sondern ebenfalls auf einer *professionell-persönlichen* Ebene, hervorgerufen durch einen kollegialen, authentischen und offenen Austausch, der die inhaltliche Funktion des Austausches um eine gemeinschaftsstiftende ergänzt. Deutlich wurde aber auch, dass Studierende dabei nur sehr begrenzt als Akteur:innen in Erscheinung treten bzw. involviert werden. Das von Cook-Sather et al. (2014) geforderte „studentische Engagement“ in die Weiterentwicklung von Lehre sollte entsprechend noch weiter gefördert werden.

4.3 These 3: SoTL schafft Möglichkeiten, sich disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre zu verständigen

Das ‘Going Public’, also die Veröffentlichung der Ergebnisse der jeweiligen Projekte, die auf unterschiedliche Art und mit unterschiedlicher Reichweite bis hin zu (gerankten) Journals geschehen kann, ist zentrales Element des SoTL-Prozesses. Diese Praxis ermöglicht neben dem Transfer von Erfahrungen und Evidenzen auch die standortinterne sowie -übergreifende Vernetzung. Eine solche Vernetzung findet auch im Deutschsprachigen SoTL-Netzwerk statt, das sich *bottom-up* aus SoTL-interessierten Hochschuldidaktiker:innen, -lehrenden und -entwickler:innen sowie freien Trainer:innen entwickelt hat. Erklärte Ziele der Netzwerkarbeit sind, einen Raum für einen strukturierten Austausch über SoTL zu eröffnen sowie weitere Standorte für eine Lehrerentwicklung nach dem SoTL-Prinzip zu sensibilisieren. An den hier vertretenen Standorten sowie durch die (internationale) Vernetzung der beteiligten Akteur:innen hat sich eine Expertise angesammelt, in der sich über Landes-/Bundesland-, Disziplin-, Hochschultypen- und Statusgruppen-Grenzen hinweg das Erfahrungs- und Professionswissen bündelt (Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk, 2020).

Students as Partners. Darauf, dass sich auch These 3 bestätigt hat, lässt die Zusammensetzung sowohl der *Local Guides* und *Buddies* als auch der Teilnehmenden der SoTL-Rundreise schließen (vgl. Abb. 2). So wurden von Studierenden über Lehrende und Hochschuldidaktiker:innen bis hin zu Mitgliedern von Hochschulleitungen unterschiedliche Akteur:innen in diesen Rollen aktiv. Die Teilnahme von Studierenden als *Buddies* (etwa bei der Destination Wien) eröffnete den Teilnehmenden verschiedene Perspektiven auf Lehrveranstaltungen und SoTL-Projekte. Tendenziell war der Aufbau der Destinationen Wien aber dahingehend ausgerichtet, dass die *Local Guides* die hochschuldidaktische Rahmung thematisierten, d. h. die Lehrenden einen Einblick in ihre Lehrveranstaltung und die Fragen, mit denen sie sich beschäftigten, boten, während die Studierenden primär eine Einschätzung bezüglich der Qualität der Lehrveranstaltung hinzufügten. Als Mitforschende waren die Studierenden in anderen Destinationen (mit Ausnahme der Destination Erfurt/Potsdam) hingegen nicht eingebunden. Nichtsdestotrotz wurden die studentischen Inputs explizit wertgeschätzt, wie sich etwa in der Äußerung einer Lehrperson zeigt: „Toll, dass direkt die Sicht der Studierenden vertreten ist und man sie direkt fragen kann“ (Wien). Es ließ sich folglich beobachten, dass Studie-

rende durchaus Teil des disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifenden Austauschs in der SoTL-Community sind und ihre Perspektive als wertvoll angesehen wird. Ihre Integration verbleibt aber – ähnlich unserem Befund zu These 2 (vgl. Kap. 4.2) – auf der Ebene des Austauschs über mikro- und mesodidaktische Aspekte der Lehrentwicklung.

Beteiligte nach organisationaler Zuordnung

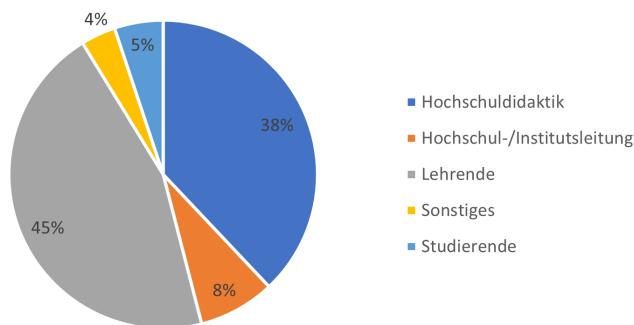


Abbildung 2: Beteiligte nach organisationaler Zugehörigkeit (Quelle: Eigene Darstellung)

Community Building. Anhand der Zusammensetzung der *Local Guides* und *Buddies* sowie der Teilnehmenden lässt sich ablesen, dass die SoTL-Rundreise als Interaktionsformat ein grenzüberschreitendes Community Building fördert und Personen unterschiedlicher Statusgruppen, Disziplinen und Hochschultypen in einen gemeinsamen lehrbezogenen Austausch treten. Dass dieser Austausch funktioniert und für die Teilnehmenden einen Mehrwert generiert, zeigt sich an der Entwicklung der Teilnehmendenzahlen, welche von Destination zu Destination stiegen. Der Austausch blieb dabei nicht auf die Dauer der einzelnen Termine begrenzt, sondern es gab Hinweise, dass auch jenseits der Rundreise eine Vernetzung stattfand, etwa über den Austausch von Mailadressen und Veranstaltungshinweisen – aus den Terminen heraus wurde also weiteres Community Building angestoßen. Der Umstand, dass die SoTL-Rundreise sowohl ein *communitybasiertes* als auch ein *communitybildendes* Format ist, mag im SoTL-Prinzip selbst begründet sein. SoTL-Projekte sind *per se* Gemeinschaftsprojekte, in die nicht nur idealerweise unterschiedliche Statusgruppen involviert sind, sondern in denen auch 'Going Public' und 'Sharing Knowledge', also der Öffnung nach außen – sowohl in Richtung der Peer-Group als auch in die SoTL-Community – und dem grenzüberschreitenden Austausch ein hoher Wert beigemessen wird.

„Es kann das Ganze nicht gelingen, wenn man nicht zusammenwirkt“ (Köln) – so formulierte ein:e Teilnehmer:in eine Gelingensbedingung von SoTL-Projekten. SoTL ist vom Grundprinzip her auf Zusammenarbeit ausgerichtet, auch wenn die einzelnen SoTL-Projekte bei den Lehrenden „liegen“. Die statusgruppenübergreifende Zusam-

menarbeit basiert auf drei Faktoren. Erstens werden Studierende an den Projekten beteiligt, und sei es ‚nur‘ als Beforschte. Zweitens werden SoTL-Projekte an den unterschiedlichen Hochschulstandorten zumeist von Hochschuldidaktiker:innen begleitet und die Ergebnisse idealerweise hochschulintern mit Funktionsträger:innen (etwa Mitgliedern der Hochschulleitung) geteilt. Drittens eröffnet ein SoTL-Projekt stets auch Chancen sowohl zur Rezeption als auch zur Partizipation an einem disziplin- und hochschultypenübergreifenden Diskurs, der einerseits vorhandene Forschung berücksichtigt und andererseits die Möglichkeit zur Veröffentlichung eigener Ergebnisse bietet.

Offener Austausch. Wie sich in Tabelle 1 sowie Abbildung 2 ablesen lässt, war die Diversität der Teilnehmenden groß. Dennoch oder gerade deswegen wurde der Austausch über die eigenen Fach- und Statusgrenzen hinaus als wertvoll erachtet und auch wertgeschätzt. Wiederholt bedankten sich die Teilnehmenden für die spannenden Inputs (vlg. Kap. 4.2) und es war gar vom „kostbare[n] SoTL-Publikum“ (Köln) die Rede. Dies zeigt, dass die Verständigung und das Verständnis über eigene Fach- und Statusgrenzen hinweg konstruktiv gestaltet werden konnten. Auch dabei wurde ein sehr offener und authentischer Austausch gepflegt. So wurde etwa in der Destination Köln berichtet, dass SoTL dort auch genutzt wird, um die FH-Professor:innen gut in den Wissenschaftsbetrieb zu integrieren. Zudem ermöglichte es der offene grenzüberschreitende Austausch, realistisch über das Transferpotenzial der Ergebnisse in andere Veranstaltungen und Formate zu diskutieren.

Fazit These 3. Wie die Beschreibungen der *Local Guides* und *Buddies* sowie der Teilnehmenden zeigt, hat das Format der SoTL-Rundreise einen Raum eröffnet, in dem sich unterschiedliche Akteur:innen disziplin-, hochschultyp- und statusgruppenübergreifend über die Entwicklung guter Lehre verständigen konnten. Dass dabei eine *gemeinsame Sprache* gefunden und der grenzüberschreitende Austausch konstruktiv gestaltet sowie genutzt wurde, bildet sich u. a. in dem beobachteten offenen Austausch ab, in dem sich die Grundprinzipien von SoTL sowie die Intention der an der Rundreise Beteiligten hinsichtlich einer Verständigung über Lehre mit dem Ziel des Von-einander-Lernens spiegeln. Einzuschränken ist diese Beobachtung lediglich mit Blick auf die studentische Partizipation, denn ein faktisches „Students as Partners“ war zumindest in dem gewählten Sample nicht zu beobachten.

Zusammenfassung der drei Thesen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass anhand der Beobachtungen in den beiden Beispielen die drei Thesen nicht nur bestätigt, sondern auch weiter differenziert werden können. Es hat sich gezeigt, dass ein offener Austausch über Erfahrungen und Erkenntnisse unverzichtbar ist, um im Rahmen von SoTL-Projekten den Diskurs zu Lehre und Lernen auf organisationaler Ebene zu initiieren und die Lehre weiterzuentwickeln. Eine Lehr-Lern-Kultur, die Lehrforschung wertschätzt und strategisch-strukturelle Maßnahmen unterstützt, ist daher ein unverzichtbarer Bestandteil der systematischen Hochschulentwicklung. Um Lehre strategisch und hochschulweit weiterzuentwickeln, sind neben der SoTL-Maßnahme weitere flankierende Maßnahmen förderlich, wie etwa die Vergabe von Lehrpreisen, die Integration in hochschuldidaktische Qualifizierungsprogramme oder Austausch-

formate. Sowohl Studierende als auch Lehrende sollten gleichermaßen in die strategischen Überlegungen einbezogen werden. Das studentische Engagement für die Weiterentwicklung der Lehre lässt sich mittels SoTL gut einbeziehen und sollte im Sinne von „Students as Partners“ zukünftig verstärkt auch auf der Makroebene weiter gefördert werden. Es hat sich zudem gezeigt, dass das Format der SoTL-Rundreise einen geeigneten Raum für disziplin- und statusgruppenübergreifenden fachlichen Austausch bietet und darüber hinaus auch zur Verständigung über die Entwicklung guter Lehre beiträgt. SoTL unterstützt Lehrende dabei, nicht nur gute Lehre zu praktizieren, sondern systematisch Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen von Lehre zu untersuchen und deren Wirksamkeit zu verstehen.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Wie die vorliegende qualitativ-empirische Analyse des Interaktionsformats der virtuellen SoTL-Rundreise gezeigt hat, sind Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen der pädagogischen Hochschulentwicklung (z. B. Brahm et al., 2016) erkennbar. Das Format fordert eine Weiterentwicklung der Hochschullehre *in puncto* Qualitätssicherung, Transdisziplinarität und Kooperation und es wird dabei deutlich, dass sich dieses Potenzial auf den Mikro-, Meso- und Makroebenen des Systems Hochschule entfalten kann, auch wenn sich in den analysierten Beispielen zeigt, dass in den SoTL-Projekten und/oder -Programmen jeweils ein Schwerpunkt gesetzt wird. Die dargestellten Deskriptionen und Interpretationen auf Basis der durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen sollen einen Anstoß für weiterführende Diskussionen in unterschiedlichen Forschungs- und Praxiskontexten von SoTL liefern. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die in diesem Beitrag getroffenen Interpretationen auf einer Einzelfallbetrachtung beruhen und damit nicht generalisierungsfähig sind. Um Verzerrungen aufgrund der Stichprobenwahl weitgehend einzuschränken, wurden auf Basis des „theoretical sampling“ (Strauss & Corbin, 1998) insbesondere solche Fälle selektiert, die ausreichend empirische Belege für alle drei diskutierten Thesen lieferten. Künftige Untersuchungen sollten u. a. darauf abzielen, zu erforschen, wie Studierende in allen Phasen des Forschungsprozesses in SoTL-Aktivitäten einzubeziehen, evidenzbasierte Lehrpraktiken auf Grundlage von Forschungsergebnissen auf allen Ebenen der Hochschule weiterzuentwickeln und die übergreifende Kommunikation und Entwicklung von Lehr-, Lern- und Reflexionsgemeinschaften als SoTL-Communities-of-Practice zu unterstützen sind.

Literatur

- Arnold, M., Vöing, N. & Reisas, S. (2023). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) als Motor für eine inter- und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In R. Rhein & J. Wildt (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven* (S. 393–409). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461808-022>
- 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). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_2
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cook-Sather, A., Bovill, C. & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey-Bass.
- Deutschsprachiges SoTL-Netzwerk (Hrsg.) (2020). *Impulspapier für die Einrichtung einer Programmlinie zur Förderung von Lehrentwicklung mit dem Prinzip des „Scholarship of Teaching and Learning“ (Januar 2020)*. https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/SoTL/Impulspapier_IDL.pdf
- 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). Bertelsmann. DOI: 10.25656/01:10129
- Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Jansen-Schulz, B. & Timmann, A. (im Druck). Partizipative Forschung: gezielte Verknüpfung von Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) mit der Wirkforschung. In T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. transcript.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6>
- Philipp, T. & Schmohl, T. (2021). Transdiziplinäre Didaktik. Eine Einführung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdiziplinäre Didaktik* (S. 13–23). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-003>
- Ploder, A. (2011). The Power of Performance: methodologische Neuorientierungen in den Sozialwissenschaften. In G. Lechleitner & C. Liebl (Hrsg.), *Jahrbuch des Phonogrammarchivs der Österreichischen Akademie der Wissenschaften* (S. 139–169). Cuvillier Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-262504>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663-201>
- Reil, T. & Winter, M. (Hrsg.) (2002). *Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis*. Bertelsmann.

- Rhein, R. & Wildt, J. (2023). *Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461808>
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and Influencing Teaching and Learning Cultures at University – A Network Approach. *Higher Education*, 62(1), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Schletterer, M., Berg, L., Reisenbüchler, M., Rutschmann, P., Schwedhelm, H., Zeiringer, B., Kuzovlev, V. V., Hein, T. & Schmutz, S. (2022). Forschungsorientierte Lehre im Rahmen von Auslands-Exkursion(en) – eine SoTL-Analyse über zwei Exkursionen nach Russland. In N. Vöing, S. Reisas & M. Arnold (Hrsg.), *Scholarship of Teaching and Learning: Eine forschungsgeleitete Fundierung und Weiterentwicklung hochschul(fach)didaktischen Handelns* (S. 21–44). TH Köln. <https://doi.org/10.57684/COS-986>
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre*, 7, 58–68. <https://doi.org/10.3278/HSL2107W>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Technische Hochschule Köln (TH Köln) (2023a). *Profil*. https://www.th-koeln.de/hochschule/profil_3746.php
- Technische Hochschule Köln (TH Köln) (2023b). *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*. https://www.th-koeln.de/hochschule/scholarship-of-teaching-an-learning-sotl_96414.php
- Universität für Bodenkunde (BOKU) (2023). *Über die BOKU*. <https://boku.ac.at/ueber-die-boku>
- Vanderbilt University Center for Teaching (2013). *Going Public. Joining the Larger Conversation*.
- Vöing, N. (2022). Wirksamkeit von SoTL im Rahmen hochschuldidaktischer Weiterbildung auf die Weiterentwicklung der (Lehr-)Kompetenz. Das Vertiefungsmodul im Paderborner Zertifikatsprogramm. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent, & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen! Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 363–386). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5>
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Links zum Datenmaterial:*
- Arnold, M., Timmann, A., Vöing, N. & Weber, S. (2023). *Padlet*. https://padlet.com/sreisas/1_SoTL_Rundreise_20_21
- Arnold, M., Timmann, A., Vöing, N. & Weber, S. (2023). *Miro Board*. <https://miro.com/app/board/uXjVOSkO4ek=/>

Autorinnen und Autoren

Dr. Maik Arnold ist Professor für Sozialmanagement an der Hochschule Nordhausen und leitet dort u.a. den Zertifikatsstudiengang „Sozialbetriebswirt“. Er hat Betriebswirtschaftslehre, Interkulturelle Kommunikation und Evangelische Theologie studiert sowie in den Sozialwissenschaften promoviert. Er ist Fellow of the Royal Society for Arts, Manufactures and Commerce (FRSA), Sprecher des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks sowie im Vorstand der Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Sozialmanagement/ Sozialwirtschaft tätig. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. Leadership and Organisational Change, Didaktik des Sozialmanagements, Interkulturelle Kommunikation und SoTL. E-Mail: maik.arnold@hs-nordhausen.de, <https://www.maik-arnold.de/>

Anke Timmann, M. A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Lehrentwicklung und Hochschuldidaktik an der Universität zu Lübeck. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Lehr-Lern-Forschung, individuelle Lehr- und Lernbegleitung, qualitative Forschung, Professionalisierung der hochschuldidaktischen Tätigkeit, informelle Netzwerke und die Hochschulentwicklung. Universität zu Lübeck. E-Mail: anke.timmann@uni-luebeck.de <https://www.uni-luebeck.de/universitaet/personalangelegenheiten/interne-weiterbildung/ueberblick/team/anke-timmann.html>

Dr. Nerea Vöing leitet die Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik an der Universität Paderborn. Darüber hinaus ist sie die Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V. und Sprecherin des Deutschsprachigen SoTL-Netzwerks. Zu ihren Hauptarbeitsbereichen gehören Angebote für professorale Hochschullehre, SoTL sowie die Studiengangs- und Organisationsentwicklung. Universität Paderborn. E-Mail: nerea.voeing@uni-paderborn.de <https://www.uni-paderborn.de/person/5054>

Stefka Weber, M. A. promoviert derzeit am Institut für Erziehungswissenschaft an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. Nach langjähriger Mitarbeit im Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre an der FH Aachen bilden der Einsatz kompetenzorientierter Methoden im Lehr-/Lernprozess und die Digitalisierung von Lehre und Lernen den Schwerpunkt ihrer Forschungstätigkeit. Zudem ist sie Sprecherin des deutschsprachigen SoTL-Netzwerks. E-Mail: s.weber@fh-aachen.de

Sabine Reisas leitet die Abteilung Lernen und Lehren an der Universitätsbibliothek Kiel und ist zuständig für die Service- und Beratungsangebote im Bereich Lehr- und Curriculumentwicklung sowie digitale Lehre im Geschäftsbereich Qualitätsentwicklung, Referat Lehrentwicklung. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen die Entwicklung hybrider Lehrräume, digitale Kompetenzen, die Unterstützung der Studieneingangsphase, Lehr- und Curriculumentwicklung mit dem Schwerpunkt hybride Lehre, gestaltungsorientierte Forschung und Entwicklung sowie Partizipationsprozesse. E-Mail: sreisas@uv.uni-kiel.de

Die Hochschulbildung steht durch die schnellen technologischen und sozio-ökonomischen Veränderungen vor immer neuen Herausforderungen. Der Sammelband befasst sich mit der Konzeption und der Umsetzung co-kreativer Lernansätze als Antwort auf diese vielschichtigen und disruptiven Entwicklungen.

Ausgangspunkt sind die Annahmen, dass Bildungskonzepte neu gedacht werden müssen und dass Lernprozesse sozial konstruiert sind. Das Konzept des co-kreativen Lernens und Lehrens stellt daher die aktive Beteiligung und Mitgestaltung in den Vordergrund. Es steht für einen Bildungsansatz, bei dem Lernende und Lehrende gemeinsam am Austausch von Wissen arbeiten und Lernprozesse gemeinsam gestalten.

Die Beiträge zeigen die Bandbreite der Strategien kollaborativen Lernens und Lehrens, die von curricularen Innovationen über transformative Lehrmethoden bis hin zur aktiven Beteiligung der Studierenden am Bildungsprozess reichen.



ISBN: 978-3-7639-7621-8

wbv.de

wbv