



Christin Barbarino, Teresa Finsterer,
Katrín Girgensohn, Lena Hotze

Hochschullehre gemeinsam voranbringen

Das Konzept der Faculty Learning Communities

Hochschullehre gemeinsam voranbringen

Das Konzept der Faculty Learning Communities

Christin Barbarino, Teresa Finsterer, Katrin Girgensohn, Lena Hotze

Innovative Hochschule: digital – international – transformativ

Reihenherausgeberinnen

Dr.in **Elisa Bruhn-Zaß** ist Beraterin für Hochschulbildung und Wissenschaft bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Sie hat langjährige Erfahrung in Hochschulforschung und -administration sowie in der internationalen Hochschul- und Wissenschaftskooperation.



Prof.in Dr.in **Svenja Bedenlier** ist Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Digitalisierung in Hochschul- und Erwachsenenbildung am Department Pädagogik und dem Institut für Lern-Innovation an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsinteressen umfassen u. a. Digitalisierung im Kontext hochschulischer Internationalisierung und Open (and Distance) Education.



Dr.in **Tanja Reiffenrath** ist in der Abteilung Studium und Lehre der Georg-August-Universität Göttingen mit der Internationalisierung der Curricula betraut. In dieser Position unterstützt sie Lehrende dabei, internationale und transkulturelle Perspektiven in der Lehre vor Ort zu integrieren. Derzeit ist sie chair der „Expert Community Internationalisation at Home“ der European Association for International Education (EAIE).



Publikationsreihe

Die Reihe **Innovative Hochschule: digital – international – transformativ** bietet eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch zum Themenfeld innovativer Hochschulentwicklung. Sie richtet sich an Akteurinnen und Akteure aus Hochschulforschung, Hochschulmanagement und -administration sowie an Lehrende. Drei Schlagworte charakterisieren die Reihe:

- *Digital*: Hier werden Digitalisierungsprozesse in Hochschulcurricula, wissenschaftlicher Kollaboration und administrativen Praktiken sowie ihre Implikationen für die betreffenden Stakeholder aufgegriffen.
- *International*: Diverse Perspektiven auf die verschiedenen Ebenen umfassender Internationalisierung von Hochschulen werden diskutiert, unter besonderer Berücksichtigung innovativer Ansätze.
- *Transformativ*: Weitere Dimensionen des Wandels, den Hochschulen auf Basis eines veränderten Selbstverständnisses und aufgrund politischer und gesellschaftlicher Erfordernisse vollziehen, werden vorgestellt.

Berücksichtigt werden Wissenschaftstexte, Theorie-Praxistransfer-Texte und Qualifikationsschriften, die sowohl empirischer als auch theoretisch-konzeptioneller Art sein können. Sie können in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein.

Christin Barbarino, Teresa Finsterer, Katrin Girgensohn, Lena Hotze

Hochschullehre gemeinsam voranbringen

Das Konzept der Faculty Learning Communities

Wir bedanken uns herzlich für die finanzielle Unterstützung des Projektes bei der Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Treuhandstiftung in Trägerschaft der Toepper Stiftung gGmbH.



**Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre**

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

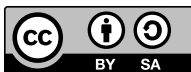
Umschlagmotiv: iStock/Nikada
Photo Elisa Bruhn-Zaß: © Michael Tölke,
Herford
Photo Svenja Bedenlier: © Stefanie Peters,
Oldenburg

ISBN Print: 978-3-7639-7703-1
ISBN E-Book: 978-3-7639-7704-8
DOI: 10.3278/9783763977048

Printed in Germany

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

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

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	7
1 Einleitung	9
2 Faculty Learning Communities	13
2.1 Theoretische Hintergründe	13
2.2 Entstehung und Praxis des Konzeptes in den USA	16
2.3 Das Konzept einer Faculty Learning Community	17
2.4 Das Programm Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL)	23
3 Methodisches Vorgehen	33
3.1 Grounded Theory als Forschungsmethodologie	33
3.2 Datenbasis: Leitfadengestützte Interviews und Reflexionen der Facilitators	35
3.3 Auswertung im Projektteam	38
3.4 Kritische Kontextualisierung und Schulterblick durch Interviews an der Miami University	41
4 Projektergebnisse	45
4.1 Kontextspezifische Projektbedingungen	45
4.2 Warum Faculty Learning Communities? Motivationen und Ziele der teilnehmenden Lehrenden (Ursächliche Bedingungen)	52
4.3 Sich austauschen als zentrales Phänomen der FLCs	54
4.3.1 Interaktionen und Emotionen – Wie Lehrende sich austauschen ..	61
4.3.2 Was den Austausch bremst und beflügelt (intervenierende Bedingungen)	70
4.4 Was aus Austausch alles entstehen kann – oder auch nicht (Konsequenzen)	79
5 Open Educational Resources – Nachhaltige Projektergebnisse	93
5.1 OER – Was ist das und welche Kompetenzen sind dafür nötig?	93
5.2 Die Herausforderungen von OER	98
5.3 Vorstellung ausgewählter OER aus PROKODIL	103
6 Fazit	107
Literaturverzeichnis	113

7	Anhang	119
7.1	Checkliste zur Implementierung von FLCs	119
7.2	Ablauf und Kick-off Lerngruppen	121
7.3	Strukturierte Abläufe in Critical Friends Groups	127
7.4	Agendasetting für FLCs	129
7.5	Lehr-/Lernvertrag im Rahmen des Programms PROKODIL	130
7.6	Herz, Hand, Kopf – Erkundungsspiel und Projektpitch	131
7.7	Dreischritt – Ein Ziel für die FLC-Teilnahme entwickeln	132
7.8	Feedback in der Hochschullehre	133
7.9	Poster – Würdigung und Sichtbarkeit an der Universität	142
7.10	Leitfragen in der Begleitforschung zu PROKODIL	143
7.11	Interviewtranskript zu FLCs an der Miami University	145
	Abbildungsverzeichnis	157
	Tabellenverzeichnis	157
	Autorinnen	159
	Danksagung	161

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Austausch über Lehre – fach-, sogar fakultätsübergreifend? Und das in festen, statusgruppenübergreifenden Teams, ein ganzes Jahr lang? An der Europa-Universität Viadrina wurden Faculty Learning Communities (FLCs) pilotiert, um genau dies zu ermöglichen. Welche Chancen im Transfer von der Miami University an die Viadrina lagen, aber auch welche Hürden es zu umschiffen galt, stellen die Autorinnen praxisnah dar.

Die im Experiment zusammentreffenden Mitglieder der Arbeitsgruppen – mehr noch: *Communities* – verbindet fachlich oftmals wenig. Doch muss das auch für die Lehre gelten? Die Autorinnen dieses Bandes kommen mittels eines Grounded Theory-Ansatzes zu der Erkenntnis, dass der transdisziplinäre Austausch über Lehre von diversen Sichtweisen sehr profitieren kann, etwa wenn eine „andere Perspektive durch andere Fragen, die wir uns nicht stellen würden“ entsteht – oder, ganz konkret, ein Kollege aus der juristischen Fakultät auf datenschutzrechtliche Bedenken aufmerksam macht. Mit ihrer Pilotierung der FLCs zeigen die Autorinnen, dass eine gemeinsame Weiterentwicklung der Lehre durch den Fokus auf fachliche Diskursgemeinschaften bislang noch (zu) wenig Beachtung erfahren hat.

Bis dato findet mit dem Argument der „Freiheit der Lehre“ häufig gar kein Austausch statt, konstatieren die Autorinnen. Dabei können Kolleg:innen den Dozent:innen an Hochschulen als „Critical Friends“ dienen und so zu Schlüsselfiguren für die Verbesserung der eigenen Lehre werden. „Both learning and community are essential outcomes“ einer gelungenen FLC, schreiben Ortquist-Ahrens und Torosyan 2009 (S. 31). Anders gesagt: In der Gemeinschaft, dem Finden des Gemeinsamen und des Verbindenden in der Lehre, liegt ein besonderer Mehrwert der Communities, der über den reinen Erkenntnisgewinn hinausgeht.

FLCs bieten einen geschützten Raum für kontinuierliches Lernen, gemeinsamen Austausch und kollaborative Problemlösung und stellen somit auch eine neue Form der beruflichen Weiterqualifizierung dar. Hier fügen sie sich in moderne Corporate Learning-Konzepte ein, die selbstgesteuertes, nonhierarchisches Lernen in Netzwerken in den Fokus nehmen. Learning Communities folgen dem Grundsatz, dass jedes Mitglied über wichtige Erfahrungen verfügt, die es selbst und andere befähigen, ihre eigene Praxis weiterzuentwickeln. Sie gehen über herkömmliche Modelle der Weiterqualifizierung hinaus und ermöglichen es den teilnehmenden Lehrenden, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren, sich gegenseitig zu „inspirieren und herauszufordern“ und sich in ihrem Lehrhandeln zu unterstützen. Wie nebenher eröffnen die Autorinnen auch eine Diskussion über den Stellenwert von Lehre an Hochschulen und die Wege, wie „das Innovative“ in die Hochschullehre gelangen kann.

Im Zentrum des Bandes stehen das für FLCs zentrale Phänomen des „sich Austauschens“ sowie kontextuelle und intervenierende Bedingungen, die sich auf die gruppeninternen Dynamiken auswirken und das Outcome einer FLC beeinflussen können. Hierzu zählen organisatorische Rahmenbedingungen, die generelle Arbeitsbelastung

der Teilnehmenden, die verfügbare technische Infrastruktur, die Gestaltung der Sitzungen sowie die Balance zwischen der Arbeit am eigenen Lehrprojekt und der nötigen Selbstlernzeit, inhaltlichen Inputs und Workshopanteilen.

Wer sich für einen Transfer an die eigene Hochschule interessiert, erhält in diesem Band eine umfassende, praxisnahe und anwendungsorientierte Orientierung. Wer sich von der theoretisch-wissenschaftlichen Seite her dem Thema nähern möchte, findet in dem Grounded-Theory-basierten Band einen fundierten Beitrag zum Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Eine intensive Auseinandersetzung mit den entstandenen Open Educational Resources (OER) und ihrer Funktion, Projektergebnisse nachhaltig zu gestalten, runden den Band ab.

Wir wünschen viel Freude und Inspiration bei der Lektüre.

Elisa Bruhn-Zaß
Tanja Reiffenrath
Svenja Bedenlier

1 Einleitung

„Hey, hier hapert es bei der Lehre [...]. Habt ihr anderen eine Idee oder so?“

Dieses Zitat einer Teilnehmerin an einer Faculty Learning Community zeigt anschaulich, worum es in diesem Buch geht: die Weiterentwicklung der eigenen Hochschullehre durch das Einbeziehen der Ideen von anderen Lehrenden. Dass es in der Lehre immer wieder mal „hapern“ kann, wissen alle Professor:innen und akademischen Mitarbeitenden, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Lehrbeauftragten, AG-Leiter:innen und Tutor:innen, die, egal in welchem Fach, sich der Herausforderung stellen, Wissen zu vermitteln und Kompetenzen zu fördern. Zugleich wissen alle diese Menschen aber auch, dass Hochschullehre, wenn es nicht „hapert“, sehr viel Freude machen kann. Viele empfinden es als großes Privileg, immer wieder die Begeisterung für das eigene Fachgebiet mit Studierenden teilen zu dürfen, Studierende daran heranzuführen und dabei auch die eigenen Gewissheiten immer wieder infrage zu stellen. Lehre nimmt so nicht nur einen wesentlichen Teil der Zeit im Berufsalltag ein, sondern bildet auch einen wichtigen Teil der professionellen Identität.

Umso erstaunlicher ist es, wie selten die Lehre im Hochschulalltag der Lehrenden thematisiert wird. So scheint es, als ob nicht viele Lehrende sich regelmäßig mit Kolleg:innen über den Verlauf ihrer aktuellen Seminare, Vorlesungen oder über andere Veranstaltungen austauschen, weder bei Begegnungen in der Hochschule noch bei Fachtagungen. Mittlerweile haben sich zwar Formate wie ein „Tag der Lehre“ oder Lehrpreise etabliert, doch sind diese nicht prägend für den Hochschulalltag, sondern eher die Ausnahme. In Gremien wird die Lehre oft erst dann zum Thema, wenn Studien- und Prüfungsordnungen aktualisiert werden oder wenn es Notlagen gibt: Täuschungsversuche, sinkende Studierendenzahlen, Abbruchquoten.

Diese Praxis steht im Widerspruch zu dem Anspruch, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe von Hochschulen zu betrachten (Wissenschaftsrat 2017). Gemeinschaftsaufgaben müssen gemeinsam angegangen werden. Aber wie? Das Konzept von Faculty Learning Communities versucht es dadurch, dass Lehrende tatsächlich *gemeinsam* an der Weiterentwicklung ihrer Lehrkonzepte und -ideen arbeiten. Faculty Learning Communities sind feste Gruppen von Lehrenden, die sich dafür über einen längeren Zeitraum hinweg (i. d. R. ein Jahr) treffen. Das Konzept stammt ursprünglich von der Miami University in den USA, wo es seit 1979 erfolgreich durch das *Center for Teaching Excellence* unterstützt und durch Lehrende umgesetzt wird. An der Europa-Universität Viadrina konnten wir das Konzept mit Förderung durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre ab August 2021 erstmals erproben.

Unsere Adaption des amerikanischen Konzepts an eine deutsche Universität haben wir dabei in dem Sinne als Experiment betrachtet, dass uns klar war: Beim Transfer eines Konzeptes wie diesem von einem kulturellen Kontext in einen anderen werden Anpassungen nötig sein. Deshalb haben wir die Durchführung der Faculty Learning

Communities forschend begleitet und haben durch Interviews mit den teilnehmenden Lehrenden zu verschiedenen Zeitpunkten sowie durch schriftliche Reflexionen der Mitarbeiterinnen, die die Gruppen als Facilitators unterstützt haben, herausgearbeitet, welche Faktoren zum Gelingen unserer Faculty Learning Communities beigetragen haben.

Anlass für die Faculty Learning Communities war ursprünglich die durch die Corona-Pandemie seit 2020 erzwungene Umstellung auf digitale Lehrformate. Damals hatte sich einerseits gezeigt, dass die Notsituation es nicht nur ermöglichte, neue Wege zu gehen, sondern dass Lehrende bemerkten, wie hilfreich es ist, kollegiale Tipps und didaktische Ideen zu bekommen. Weiterbildungsangebote des Zentrums für Lehre und Lernen (ehemals Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen) wurden rege genutzt und es setzte sich durch, im Internet nach Tipps für die eigene Lehre zu suchen. Andererseits hatte sich gezeigt, dass die Umstellungen, auch wenn sie mit viel Engagement verbunden waren und insgesamt von den Studierenden durchaus positiv bewertet wurden, viel zu schnell umgesetzt werden mussten. Es fehlte die Zeit, genauer nachzudenken, auszuwerten und Gelingen weiterzuentwickeln. Das neu erprobte Konzept der Faculty Learning Communities stand deshalb während der Förderzeit unter dem Oberthema „Digitalisierung der Lehre“ und sollte Lehrenden unter dem Motto „Zeit für gute Lehre“ die Weiterentwicklung ihrer Konzepte ermöglichen. Es wurde zudem mit der strategischen Weiterentwicklung des Themas Open Educational Resources (OER) verbunden. Offene Bildungsmaterialien – das hatte sich unter anderem in der Pandemie gezeigt – sind sehr hilfreich im Hinblick auf die Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe. Die Mitglieder der Faculty Learning Communities sollten daher am Ende ihrer Laufzeit entweder offene Bildungsmaterialien oder einen wissenschaftlichen Artikel zur eigenen Lehre publizieren.

Daraus ergab sich folgendes Selbstverständnis des Programms Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL):

1. Unser Programm richtet sich an alle Lehrenden der Europa-Universität Viadrina.
2. Wir wollen die (Weiter-)Entwicklung guter Lehre fördern, unabhängig vom Präsenz- oder Online-Format der Lehrveranstaltungen.
3. Wir sind überzeugt, dass erfolgreiche Lehrkonzepte Kombinationen aus synchronen, asynchronen und hybriden Formaten sind.
4. Unser Programm schafft einen Freiraum, in dem sich Lehrende aller Statusgruppen über ihre Lehre austauschen und interdisziplinär zusammenarbeiten können.
5. Eine gut durchdachte, mit modernen Methoden angereicherte Lehre kommt den Studierenden zugute und trainiert die fachlichen und digitalen Kompetenzen aller.
6. Lernszenarien mit digitalen Anteilen ermöglichen den zunehmend global vernetzten Studierenden individualisierte Lernwege und entsprechen so den unterschiedlichen Lebensentwürfen heutiger Studierender.
7. Lehrveranstaltungen, in denen digitale Tools sinnvoll eingesetzt werden, ermöglichen neue Formen der Partizipation und bereiten die Studierenden auf die Herausforderungen der heutigen und zukünftigen Berufswelt vor.

8. Wir treten dafür ein, die Entwicklung von qualitativ hochwertigen und zeitgemäßen Lehrveranstaltungen und damit verbundenen offenen Bildungsmaterialien stärker zu würdigen, z. B. durch Entlastungsmittel.

Konkret sah das Programm folgendermaßen aus:

Das Programm Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL) bot Lehrenden der Europa-Universität Viadrina die Möglichkeit, innovative Lehr-/Lernformate mit digitalen Anteilen in einem strukturierten Rahmen und mit Hilfe von kollegialem Feedback (weiter) zu entwickeln. Die Teilnehmenden fanden sich dafür in interdisziplinären und statusübergreifenden Kleingruppen zusammen. Über zwei Semester trafen sie sich mit ihren Peers in einem zweiwöchigen Rhythmus und nahmen an Workshops und Coachings teil. Die Lehrenden absolvierten im Verlauf des Programms einen kollaborativen Lernzyklus, der durch hochschuldidaktisch versierte Facilitators strukturiert und moderiert wurde.

Die Erfahrungen, die wir mit dem Konzept der Faculty Learning Communities gemacht haben, teilen wir in diesem Buch. Wir stellen in Kapitel 2 zunächst das Konzept von Faculty Learning Communities vor, wie es an der Miami University ursprünglich entwickelt wurde. Daran anschließend führen wir aus, wie es in unserem Projekt umgesetzt wurde, wobei wir bewusst projektberichtsartig vorgehen, um den Rahmen des hier vorgestellten Projektes bis hin zu Details wie Stellenanteilen offenzulegen. Wir hoffen, damit anderen Hochschulen den Transfer dieser Projektidee zu erleichtern.

Im Kapitel 3 skizzieren wir unser methodisches Vorgehen in der Begleitforschung, bei dem wir, der Grounded Theory Methodologie folgend, sukzessive Daten erhoben und ausgewertet haben. Die Interviews mit den Teilnehmenden zu vier verschiedenen Zeitpunkten im Programmverlauf bilden dabei die wichtigste Grundlage. Sie werden daher im Kapitel 4, in dem wir die Ergebnisse vorstellen, in Ausschnitten zitiert.

Als wichtigstes Phänomen der Faculty Learning Communities hat sich der Austausch erwiesen. Dem Phänomen Austausch nähern wir uns daher ergänzend zu unseren empirischen Ergebnissen in Kapitel 4 auch aus theoretischer Perspektive. Dass und wie die Lehrenden sich austauschen, steht im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung. Diese gliedern wir, dem für die Forschung genutzten paradigmatischen Modell entsprechend, in ursächliche, kontextuelle und intervenierende Bedingungen, interaktionale Strategien und Emotionen, die Kernkategorie Austausch und Konsequenzen.

In Kapitel 5 gehen wir ergänzend ausführlich auf das Thema Open Educational Resources (OER) ein, denn alle Teilnehmenden der Faculty Learning Communities hatten die Aufgabe, am Ende ein sichtbares Ergebnis ihrer Teilnahme zu veröffentlichen, wobei sich alle Teilnehmenden für die Erstellung einer OER entschieden. Im Projektverlauf wurde deutlich, wie neu und schwierig der Umgang mit offenen Bildungsmaterialien an Hochschulen noch immer ist.

In Kapitel 6 ziehen wir ein Fazit. Es hat sich gezeigt: Lehre kann gemeinsam gestaltet werden. Faculty Learning Communities sind auch im deutschen Hochschulkontext ein wirksames Mittel, um aktuellen Herausforderungen in der Lehre und der Organisation insgesamt zu begegnen und Anonymität und Wissensintransparenz abzubauen.

Wir runden unsere Publikation mit einigen Empfehlungen für den Transfer des Konzeptes von Faculty Learning Communities an deutsche Hochschulen ab.

In Kapitel 7 stellen wir als Service-Teil exemplarische Abläufe und Handouts vor, die im Projektverlauf entstanden sind und im Sinne von offenen Bildungsmaterialien gerne weiterverwendet werden dürfen. Den Service-Teil ergänzt ein Interview-Transkript zu Faculty Learning Communities an der Miami University in den USA mit konkreten Vorschlägen, die bei einem Transfer des Konzeptes hilfreich sein könnten.

Wir hoffen, dass wir mit dieser Veröffentlichung dazu beitragen können, das Konzept zu verbreiten. Denn die Idee, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe zu betrachten, ist keine neue, aber eine, die zu oft zu kurz kommt. In einer Zeit, in der Hochschulen sich ständig verändern und neue Herausforderungen aufkommen, ist es entscheidend, dass Lehrende sich als Teil einer lebendigen Lehr-Lern-Gemeinschaft fühlen können, in der das „Hapern“ genauso besprochen werden kann wie die Freude an Lehre. Genau hier setzen Faculty Learning Communities an. Sie bieten Raum für kollegialen Austausch, gemeinsame Reflexion und kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehre in einer Gemeinschaft, die Lehrende unterstützt, inspiriert und herausfordert.

Anmerken möchten wir noch, dass auch dieses Buch als Gemeinschaftsaufgabe in einem kollaborativen Prozess entstanden ist. Sicher wird beim Lesen an einigen Stellen zu merken sein, dass in unserer Co-Autorschaft verschiedene Stimmen durchschimmern. Da wir aber alle an allen Teilen dieses Buches mitgearbeitet haben, ordnen wir die Textteile bewusst nicht einzelnen Autorinnen zu.

2 Faculty Learning Communities

In diesem Kapitel werden Faculty Learning Communities als Gruppen von Lehrenden, die sich strukturiert über einen längeren Zeitraum mit ihrer Lehre oder damit verbundenen Thematiken auseinandersetzen, vorgestellt.

2.1 Theoretische Hintergründe

Bevor wir im Folgenden das Konzept von Faculty Learning Communities und dessen Entstehung erläutern, gehen wir hier auf einige theoretische Hintergründe ein. Diese werden nur kurz skizziert, da sie nicht im Fokus dieses Buches stehen. Sie sind jedoch für das Verständnis des Konzeptes wichtig.

Communities of Practice

Das Konzept von Faculty Learning Communities lässt sich im weiteren Sinne als eine spezielle Ausprägung einer *Community of Practice* fassen. Dieser Begriff geht zurück auf Jean Lave und Etienne Wenger (2011), die betonen, dass Lernen vor allem ein sozialer Prozess ist. Dieser findet in Gemeinschaften von Menschen statt, die ein Anliegen oder eine Leidenschaft teilen: „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.“ (Wenger und Wenger-Trayner 2015, o. S.)

Während der Begriff Communities of Practice (CoP) seit den 1990er-Jahren immer populärer wurde, ist das Phänomen, das er bezeichnet, keineswegs eine neue Erkenntnis. Wenger und Wenger-Trayner (2015) halten jedoch fest, dass nicht jede Gruppe oder jedes Netzwerk als Community of Practice bezeichnet werden kann, sondern dass dafür drei Kennzeichen gegeben sein müssen:

- Erstens entsteht eine CoP immer in einer Domäne, also einem bestimmten, abgegrenzten Bereich, in dem die Mitglieder über eine bestimmte Expertise verfügen.
- Zweitens ist die Gemeinschaft ein wichtiges Kennzeichen: Die Mitglieder interagieren und lernen voneinander.
- Drittens praktizieren die Mitglieder das, was das Thema ihrer CoP ist, aktiv, d. h. sie teilen *Praxen* und entwickeln sie dadurch weiter, was unter Umständen auch unbewusst passieren kann.

Wenn diese drei Kennzeichen gegeben sind, können CoP sehr unterschiedliche Formen annehmen. Sie können unterschiedlich groß sein, lokal oder global interagieren, formal in Firmen installiert oder informell entstanden sein, online oder analog zusam-

menkommen. Mittlerweile nimmt das Konzept von CoP Einfluss auf die verschiedensten Bereiche, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis – und eben auch auf Hochschulen.

Wissenschaftsdisziplinen

In Hochschulen bzw. in der Wissenschaft findet kollegialer Austausch jedoch in der Regel eher in der Tradition von Diskursgemeinschaften in Wissenschaftsdisziplinen statt. Rudolf Stichweh (2003) sieht wissenschaftliche Disziplinen als kommunikationsbasierte soziale Systeme der Wissenschaft, in denen spezifische Gegenstände mit spezifischen Herangehensweisen untersucht werden. Disziplinen stehen immer im Kontext von – und auch in Konkurrenz zu – anderen Disziplinen. Innerhalb von Disziplinen nutzen die Wissenschaftler:innen spezifisches Wissen und spezifische Theorien. Im Fokus steht das Wissen, auch wenn sich durchaus geteilte Praxen entwickeln, z. B. in Form von Publikations- und Tagungsformaten. Disziplinen bestimmen, „was als gültiges Wissen gilt, sie produzieren Ausschlüsse und grenzen sich ab von anderen Disziplinen“ (Girgensohn et al. 2020, S. 28). Die Wissenschaftler:innen, die bestimmten Disziplinen angehören, werden als Expert:innen wahrgenommen und ihre Expertise wird auch von außerhalb der Disziplin angefragt.

Anders als in Communities of Practice stehen an Hochschulen also durch die Tradition von Diskursgemeinschaften bzw. Scientific Communities das Wissen und damit *Theorie* im Fokus. Gegebenenfalls teilen allerdings auch Wissenschaftler:innen spezifische Praktiken und prägen sie, insbesondere in Praxiswissenschaften, wie z. B. bei Heilberufen. Stichweh bezeichnet solche Disziplinen als „Practical Arts“ (Stichweh 2013, S. 3) und weist darauf hin, dass diese „zwangsläufig interdisziplinär konzipiert werden“ (ebd.), da die Expertise verschiedener Disziplinen für die Praxisfelder nötig sei. Dennoch ist der Austausch von Wissenschaftler:innen an Hochschulen insgesamt eher geprägt von auf Theorie ausgerichteten, disziplinär stark abgegrenzten Scientific Communities mit ihren formalisierten Formaten in Form von Fachpublikationen und Tagungen.

Hochschulbildung, Hochschullehre

Lehre ist das andere Standbein von Wissenschaftler:innen an Hochschulen. Die Lehre an Hochschulen ist jedoch nicht getrennt von der Wissenschaft zu denken. Bildung durch Wissenschaft ist vielmehr explizit der Anspruch von Hochschulbildung – in Deutschland in der Tradition von Wilhelm von Humboldt, der die Hochschulbildung dadurch von der Schulbildung abgrenzt, dass sie die Lehre mit der Forschung verknüpft (vgl. Humboldt 1990 [1809]). Das wiederum bedeutet, dass in der Hochschullehre Studierende am jeweils aktuellen Forschungsstand teilhaben sollen, dieser ihnen aber eben nicht als für alle Zeit gesichertes Wissen, sondern als aktueller Stand vermittelt wird. Zugleich sollen Studierende das wissenschaftlich methodische Arbeiten und Denken lernen, damit sie in der Lage sind, Wissen kritisch zu beurteilen und weiterzuentwickeln. Studierende werden damit ebenfalls zu Forschenden, im Idealfall, wie beim Forschenden Lernen (Huber und Reinmann 2019), indem sie eigenständig und

zugleich in einer Gemeinschaft von Studierenden und Lehrenden, Fragestellungen bearbeiten, deren Antworten nicht vorab feststehen.

Durch die enge Verbindung von Forschung und Lehre ergibt sich auch eine enge Verbindung von Fachdisziplinen und Lehre. Die Lehre an Hochschulen ist disziplinär geprägt und bedeutet für Studierende ein Hineinwachsen in Fachdisziplinen. Denn: „Ein Fach ist mehr als sein Inhalt, es gehören auch fachliche Denk- und Arbeitsweisen dazu. Das eine lernt man nicht ohne das andere.“ (Lahm 2016, S. 11)

Hochschullehre ist damit eine Praxis, die sehr verbunden ist mit der Scientific Community der jeweiligen Lehrenden. Diese ist, wie oben erläutert, meist eher auf Theorie als auf Praxen ausgerichtet. Für die wissenschaftliche Karriere, z. B. in Berufungsverfahren, scheint die Forschung nach wie vor förderlicher zu sein als die Lehre:

„Die zentrale Stellung der Lehre steht in einem auffälligen Gegensatz zu ihrer Sichtbarkeit und ihrem Gewicht, wenn es um das Ansehen einer Hochschule oder ihrer einzelnen Mitglieder geht. Denn sowohl die Reputation der Hochschulen als auch die Erfolgschancen einer wissenschaftlichen Karriere orientieren sich bisher an Universitäten und zunehmend auch an Fachhochschulen fast ausschließlich an den Forschungsleistungen.“ (Wissenschaftsrat 2017, S. 5)

Die Vorstellung, Lehre als eine Praxis zu begreifen, die im Rahmen von *Communities of Practice* weiterentwickelt wird, ist daher für Wissenschaftler:innen nicht unbedingt selbstverständlich und noch immer vergleichsweise wenig verbreitet, auch wenn sich in der letzten Dekade viel verändert hat. So spricht der Wissenschaftsrat (2017) explizit von Lehre als „Gemeinschaftsaufgabe“ und fordert, „das individuelle Engagement in ein kollegiales System professioneller Lehre einzubetten“ (S. 23).

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Ein Versuch, eine Brücke zwischen Wissenschaft und Lehrpraxis zu schlagen, ist das Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), das Lehren und Lernen an der Hochschule als wissenschaftlichen Prozess konzeptualisiert. Laut dem International Journal Scholarship of Teaching and Learning (International Journal Scholarship of Teaching and Learning o. J.) wird Lehre dabei als eine Form der Erforschung studentischer Lernprozesse gesehen, wobei Lehre nicht als private, sondern öffentliche und gemeinwohl-orientierte Praxis gilt. Ergebnisse dieser Erforschung studentischer Lernprozesse sollen anderen Lehrenden öffentlich zugänglich gemacht, d.h. publiziert werden und dafür Peer-Review-Prozesse durchlaufen. Für die Prozesse der Erforschung der eigenen Lehre soll systematisch und an empirischen oder theoretischen Forschungsprozessen orientiert vorgegangen werden, wobei das Ziel stets die Verbesserung der eigenen Lehrpraxis und damit der studentischen Bildung ist. Ein wichtiges Merkmal von SoTL ist, dass es, anders als die an Hochschulen üblichen, allgemeinen Lehrevaluationen, von Lehrenden selbst, aus einem eigenen Erkenntnisinteresse initiiert wird. Zudem geht es durch den systematischen Forschungsprozess weit über diese hinaus, indem zunächst der Forschungsstand zum Thema aufgearbeitet, dann ein Forschungsdesign konzeptualisiert und durchgeführt wird und abschließend eine Veröffent-

lichung der Ergebnisse erfolgt. SoTL versteht sich als interdisziplinärer Ansatz, er reicht über Fächergrenzen hinweg, „from anthropology to zoology“ wie Huber und Morreale (2002, S. 1) erläutern. So betont das International Journal Scholarship of Teaching and Learning:

„Part of SoTL's appeal is that it functions as a rich text forum through which works from different fields, interests, philosophical orientations, and methodologies find space and thrive. These works converge in their focus on improved student learning.“ (o. J.)

Die geteilte Praxis des Lehrens wird so verbunden mit der wissenschaftlichen Fachdisziplin.

2.2 Entstehung und Praxis des Konzeptes in den USA

Faculty Learning Communities (FLCs) sind ein im englischsprachigen Raum in der Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung Ende der 1970er-Jahre eingeführtes und seither bewährtes Konzept, das in dieser Form im deutschsprachigen Bereich noch relativ wenig bekannt ist. Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, weist es große Ähnlichkeiten zu den von Lave und Wenger (2011) beschriebenen Communities of Practice auf, die davon ausgehen, dass für Lernen und Weiterentwicklung neben Strukturen und Modellen insbesondere soziale Beziehungen wichtig sind. FLCs sind Communities von Lehrenden, die sich mit ähnlichen Herausforderungen befassen. Sie werden als Gruppen von sechs bis zehn Lehrenden etabliert, die sich in einem einjährigen Programm engagieren, um gemeinsam und wissenschaftsbasiert ihre Lehre und spezifische Lehrideen weiterzuentwickeln. Das Programm besteht aus fortlaufenden Treffen, die durch Facilitators strukturiert und moderiert werden, sodass sich die Mitglieder ganz auf die Weiterentwicklung ihrer Ideen konzentrieren können (Cox 2004, S. 5–23).

Der Wegbereiter der FLCs, Milton D. Cox, arbeitete seit Mitte der 1970er-Jahre an dem Konzept und führte es nach einigen Anpassungen 1979 an der Miami University in Oxford, Ohio, ein. FLCs sind dort seit mehr als 40 Jahren integraler Bestandteil in der Bemühung um die Verbesserung von Lehre und Lernen und die Weiterentwicklung von Hochschule an sich:

„The adapted model opened a way to establish meaningful community across disciplines, curricula, and institutions. Expanded and tested for twenty-four years at Miami University and directly adapted in the last four years by over sixty other institutions, the Miami University model for faculty learning communities (FLCs) is providing a broad perspective on the search for community and a promising solution to the problems caused by the isolation that still permeates academe.“ (Cox und Richlin 2004, S. 1)

Das Konzept etablierte sich nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern vereinzelt auch in anderen Ländern, zum Beispiel in Großbritannien und in den Niederlanden (Moore und Carter-Hicks 2014; Tuffnell 2021; Tinnell et al. 2019). Da sich das deutsche Hochschulsystem in einigen Punkten deutlich vom US-amerikanischen System unter-

scheidet, gehen wir in Kapitel 2.4 darauf ein, welche Anpassungen vorgenommen wurden. Sofern nicht anders vermerkt, beziehen wir uns in den folgenden Kapiteln auf das aktuell an der Miami University praktizierte Modell. Dabei berufen wir uns hinsichtlich der gelebten Praxis zum einen auf die Website des Center for Teaching Excellence (fortan abgekürzt CTE). Zum anderen haben wir Hintergrundinterviews mit CTE-Mitarbeiter:innen sowie mit FLC-Facilitators online und vor Ort geführt (vgl. Interviewabdruck in Kapitel 7). An der Miami University wurde das Konzept seit den 1970ern nicht wesentlich verändert, wenngleich die Digitalisierung die Verwaltung und Organisation der Gruppen deutlich erleichtert hat (vgl. Interview mit CTE Miami University in Kapitel 7, Absatz 115–131). Weicht das jetzige Konzept vom ursprünglichen ab, weisen wir im Folgenden darauf hin.

2.3 Das Konzept einer Faculty Learning Community

Leitgedanken

Die Teilnahme an einer FLC ist freiwillig. Allen interessierten Lehrenden steht es offen, sich zu bewerben. Dies setzt eine gewisse intrinsische Motivation der Teilnehmer:innen voraus, sich mit der Verbesserung der eigenen Lehre auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollten ein Bedürfnis nach Austausch mit anderen Lehrenden und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Texten vorliegen:

„At Miami University, we define an FLC as a cross-disciplinary faculty and staff group of six to fifteen members (eight to twelve members is the recommended size) who engage in an active, collaborative, yearlong program with a curriculum about enhancing teaching and learning and with frequent seminars and activities that provide learning, development, the scholarship of teaching, and community building.“ (Cox 2004, S. 8)

In Abgrenzung zu anderen regelmäßigen und organisierten Treffen an Hochschulen, beispielsweise in Arbeitskreisen, Fakultätsräten oder Kolloquien, sind FLCs informeller und dezidiert darauf ausgerichtet, neben fachlichen Diskussionen auch soziale Momente miteinander herbeizuführen (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024; Sandell et al. 2004, S. 51–52). „Thus, both learning *and* community are essential outcomes [Hervorhebung im Original]“ (Ortquist-Ahrens L. und Torosyan 2009, S. 31). Die Umstellung auf Online-FLCs während der Corona-Pandemie behinderte die Herausbildung eines Community-Gefühls, sodass die FLCs nach Ende der Pandemie nur in Ausnahmefällen hybrid oder online durchgeführt werden (s. Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 115–117).

Arten von FLCs

An der Miami University wird zwischen zwei Arten von FLCs unterschieden: Die Communities können auf Basis des gemeinsamen Interesses an einem Thema, beispielsweise zu Challenge Based Learning, oder auf Basis geteilter Gruppeneigenschaft

ten, beispielsweise für Doktorand:innen, gebildet werden. Die Themensetzung richtet sich bei beiden nach den spezifischen Interessen der jeweiligen Communities.

Bei gruppenbasierten FLCs stehen typischerweise Kompetenzen im Vordergrund, die die Lehr-, Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Gruppe von Lehrkräften oder Mitarbeiter:innen adressieren. Für Doktorand:innen wird die Vorbereitung, Durchführung der ersten Lehrveranstaltungen sowie die Definition und Überprüfung der Lernziele eine wichtige Rolle spielen, während für Lehrende, die sich bereits in einer fortgeschrittenen Phase ihrer Karriere befinden, Themen wie die Suche nach neuen Trends und Impulsen oder die (ungewollte) Anpassung an Hochschulstrukturen wichtig sein können. Gruppenbasierte Communities können sich folglich auch aus Dekan:innen, Abteilungsleiter:innen, Professor:innen, neuen Mitarbeiter:innen und vielen weiteren Verantwortlichen im System Hochschule zusammensetzen. Die Teilnehmenden bringen ihre Ideen ein und erarbeiten in den ersten Sitzungen gemeinsam einen Lehrplan, der so flexibel gehalten werden sollte, dass er auf später identifizierte Bedürfnisse eingehen kann. Es ist nach Cox' Erfahrungen wahrscheinlich, dass emotionale Themen wie Isolation, Vereinzelung und Stress in gruppenbasierten FLCs relevanter sind als in themenbasierten FLCs (Cox 2004, S. 8).

Themenbasierte FLCs beruhen, wie eingangs erwähnt, auf einem gemeinsamen Interesse an einem Problem, d. h. einem identifizierten Lehr- oder Lernbedarf. In der Regel kommen die Vorschläge dafür von Lehrenden, die bereits an einer FLC teilgenommen haben und dieses Setting als hilfreich erachten, um ihr Thema voranzubringen. Hierzu bewerben sie sich mit ihrem Vorschlag bei der FLC-Programmkommission, die an der Miami University am Center for Teaching Excellence und auch an anderen Hochschulen üblicherweise an einem Zentrum für Lehre und Lernen angesiedelt ist. Wird ein Thema angenommen, veröffentlicht die Programmkommission einen Aufruf, sich zu bewerben. Die Initiator:innen sind für die Bewerbung ihrer FLC und die Rekrutierung von Teilnehmer:innen verantwortlich, wobei sie von der Programmkommission bzw. einer angegliederten Service-Einheit unterstützt werden. Aktuell (2023) werden an der Miami University bspw. themenbasierte FLCs zu inklusivem Lehren und zum Einfluss von studentischem Peer Review und Feedback-Plattformen durchgeführt. Die Zusammensetzung der Gruppen ist möglichst heterogen zu gestalten, verschiedene Disziplinen und Teilnehmende aller Statusgruppen sollten vertreten sein, auch Master- und Bachelorstudierende können teilnehmen. Ein Thema kann über mehrere FLCs hinweg behandelt werden, wobei sich – auch um eine erneute Förderung zu legitimieren – der inhaltliche Fokus etwas verschieben kann (Cox 2004, S. 9; Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absätze 3–9, 45, 74f.).

Die folgende Grafik veranschaulicht den Zyklus von der Einreichung eines Themenvorschlags bis zur Durchführung der FLC:

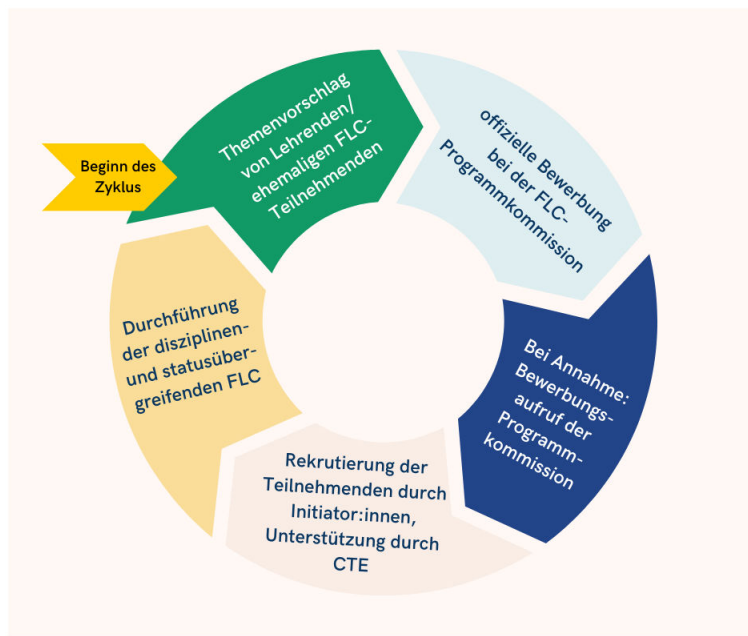


Abbildung 1: Kreislauf der Themengenerierung und Teilnehmendenrekrutierung von FLCs, PROKODIL

Ablauf, Dauer und Regelmäßigkeit der Treffen

Zunächst verständigen sich die Teilnehmenden in den ersten ein bis zwei Sitzungen hinsichtlich ihrer Ziele und Motivation und legen fest, welche dem Thema der FLC zugrunde liegenden oder verwandten Fragen behandelt werden sollen (Interview mit CTE Miami University, Absatz 35). Die Sitzungen im weiteren Verlauf bestehen üblicherweise aus Diskussionen, Peer-Inputs und -Präsentation samt Feedback-Runden sowie – in der Vorbereitung oder auch in Selbstlernzeit während der Treffen – der Lektüre und Diskussion didaktischer Fachtexte (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024). Ergänzend sind auch das Einladen von Expert:innen oder auf den Bedarf zugeschnittene Workshops für die FLC denkbar. Die Kosten dafür übernimmt das CTE. In der ursprünglichen Konzeption empfiehlt Milton D. Cox zweiwöchentliche Treffen (Cox 2004, S. 8). Angesichts voller Terminkalender und dem Bestreben, allen Interessierten die Teilnahme zu ermöglichen, ist das CTE mittlerweile dazu übergegangen, Treffen alle drei Wochen für 90–120 Minuten zu empfehlen. Es steht den Gruppen frei, sich an einem bestimmten Wochentag und zu einer festen Uhrzeit zu treffen oder die Termine nach individuellen Verfügbarkeiten festzulegen (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024; Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 3).

FLCs laufen üblicherweise ein Jahr, da sich eine FLC über ein Semester als zu kurz für die vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Anliegen und für die Ausbildung eines Community-Gefühls erwiesen hat (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 29–33).

Anreize/Community geht durch den Magen

Wie zu Beginn des Kapitels angeführt, ist die Teilnahme an FLCs freiwillig. Es sind in erster Linie das Teilen von Erfahrungen und Ideen und das Entstehen eines Zusammengehörigkeitsgefühls, das Teilnehmende langfristig partizipieren lässt. Nichtsdestotrotz ist es möglich, Anreize zu setzen, die ein initiales Interesse verstärken und gleichzeitig eine Würdigung des Engagements der Mitarbeiter:innen darstellen (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 59–63). Die Teilnehmer:innen einer FLC an der Miami University erhalten Weiterbildungsbudgets in Höhe von 500 \$ für ein Jahr, welche sie in Absprache mit dem CTE einsetzen können. Das Budget wird nachträglich ausgezahlt, sodass nur Teilnehmer:innen, die die FLC beenden und ein abschließendes „Produkt“ einreichen, beispielsweise in Form eines verschriftlichten Lehrkonzeptes oder eines Plakates, die volle Summe erhalten. Die Facilitators erhalten einen finanziellen Entlastungsbetrag von 2000 \$, um dem Mehraufwand während der Semester gerecht werden zu können (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 54).

Das CTE organisiert darüber hinaus für jedes der FLC-Treffen ein wechselndes Catering. „Food always builds community“ ist ihre Erfahrung (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 119).

Aufgaben der Service-Einheit/Programmkommission

Das CTE der Miami University übernimmt viele der Aufgaben rund um das Zustandekommen der FLCs. Mit ihrer Expertise zu Hochschuldidaktik wählt die Programmkommission zunächst die vielversprechendsten Themen aus. Im Anschluss veröffentlicht das CTE die Themen, bietet Informationsveranstaltungen zum Ablauf von FLCs an, nimmt die Bewerbungen entgegen und informiert die Vorgesetzten der Lehrenden bei einer erfolgreichen Bewerbung über deren Teilnahme (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 1–9).

Während der Gruppenphasen kümmert sich ein:e Verantwortlich:e des CTE um das Catering, um die Umsetzung der jeweiligen Weiterbildungswünsche aus den FLCs und nicht zuletzt um die Facilitators: Zu festgesetzten Check-ins über das Semester hinweg können die Facilitators über die Entwicklungen in ihrer FLC berichten und nach Hilfestellungen fragen: „The FLC Program Director or Coordinator organizes, advises, energizes, champions, supports, and helps sustain the FLCs in place at the institution.“ (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024). Hat ein:e Teilnehmende:r beispielsweise mehrmals unentschuldigt gefehlt und reagiert nicht auf Nachrichten der Facilitator, schaltet sich das CTE ein. Ebenso kontaktiert das CTE die Gruppenmitglieder bezüglich ihrer Endprodukte (s. unten) und stellt sicher, dass diese in der vereinbarten Form zu einer bestimmten Frist eingereicht werden. Diese außenstehende und disziplinierende Position des CTE wird als entlastend für die Facilitators wahrgenommen und stellt zudem sicher, dass die Atmosphäre in der Gruppe durch etwaige Unzuverlässigkeit oder Beanstandungen an den Endprodukten nicht beeinträchtigt wird (Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absätze 36, 59).

FLC-Ergebnisse/Endprodukte

Abhängig von den Zielen der Gruppe wird entweder auf ein Gruppenergebnis hingearbeitet, beispielsweise einen gemeinsamen Beitrag bei einer Konferenz oder einen gemeinsam geschriebenen Artikel, oder jede:r der Teilnehmenden arbeitet an einem Endprodukt für eine selbst gewählte Lehrveranstaltung. In beiden Fällen liegt es jedoch in der Verantwortung der Teilnehmenden, das in der FLC Erlernte mittels der Endprodukte zu verbreiten. So soll das mit den FLCs verbundene Scholarship of Teaching and Learning sichtbar gemacht und wissenschaftsbasierte Hochschullehre insgesamt vorangebracht werden. Die geplanten Endprodukte müssen bereits im Bewerbungsprozess für die FLC von allen Teilnehmenden skizziert werden, können aber bis zu einem Stichtag noch einmal neu definiert werden. Eine qualitativ hochwertige Ressource erfordert viel Arbeit und Einsatz, weswegen ein gesonderter Arbeitsplan für das Endprodukt möglichst frühzeitig erstellt werden muss (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024/Deliverables). Beispiele für Endprodukte sind:

- ein Manuskript, das bei einer Zeitschrift mit Peer-Review-Verfahren eingereicht wird;
- ein Vorschlag für einen Vortrag oder ein Poster, die bei einer bedeutenden Lehr- und Lernkonferenz eingereicht werden;
- ein Antrag auf Fördermittel, der bei einer privaten oder staatlichen Förderstelle gestellt wird;
- neue oder überarbeitete Lehrpläne;
- ein Seminar- oder Podiumsdiskussionsvorschlag, der beim Lehr- und Lernzentrum der Institution zur Präsentation eingereicht wird;
- digitale Ressourcen wie ein Online-Repositorium (an der Miami University werden diese auf der CTE-Website veröffentlicht);
- ein Blog (mehrere Beiträge in einem bestehenden Blog oder ein neuer Blog für ein professionelles Publikum);
- ein Podcast.

In FLCs, die sich verstärkt der Hochschulverwaltung und -entwicklung widmen, sind auch Vorschläge für White Paper, Policy-Entwürfe oder vergleichbare Strategiepapiere, die sich mit einer (potenziellen) Zielsetzung der Institution befassen, möglich. (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024/Deliverables; Interview mit CTE Miami University, Kapitel 7, Absätze 39–44).

Rolle der Facilitators

„The widely bandied word *facilitator* may seem at first as easily defined as the ease implied in its Latin root *facilis* (‘easy’). But far from being easy, the challenge of facilitation is precisely how to ease the experience of a group of people as they work toward defining and achieving shared goals.“ (Ortquist-Ahrens L. und Torosyan 2009, S. 32)

Wie das Zitat verdeutlicht, ist die Rolle der Facilitators eine diffizile, auf die wir in Kapitel 4.3.2 anhand der Erfahrungen aus den an der Europa-Universität Viadrina durch-

geführten Kooperationsgruppen weiter eingehen werden. An Hochschulen wie der Miami University, an denen das Konzept schon seit geraumer Zeit verankert ist, kommen die Impulse zu den Themen der FLCs aus den Fakultäten, die Initiator:innen sind dann zugleich auch Facilitators der Gruppe: „The initiator, the person at an institution who has an idea for a particular FLC, determines the FLC name and goals, applies to have the FLC offered, and advertises and recruits FLC membership“ (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024/Leadership Roles).

Eine Gruppe kann auch anstelle von einer Person von zwei Personen als Facilitators angeleitet werden. Dieser Wunsch oder Bedarf kann von den Initiierenden geäußert werden, der Vorschlag kann aber auch vom CTE kommen, dessen Mitarbeitende oft den besten Überblick über die Expertise der an SoTL interessierten Lehrenden haben.

Facilitators sind jedoch keine klassischen Gruppenleitenden: Im Verlauf der einjährigen FLCs sollte die leitende Komponente aus dem Aufgabenbereich der Facilitators mehr und mehr entfallen, weil sich ein Bewusstsein über die geteilte Verantwortung innerhalb der Gruppe ausprägen sollte. Im Idealfall können sich die Facilitators so auf die inhaltliche Gestaltung der Treffen, wie die Bereitstellung von Texten und Erinnerungen an diese, fokussieren. Unterstützt werden die Facilitators dabei vom CTE, dessen Mitarbeitende regelmäßige Check-ins mit den Facilitators haben (Interview mit CTE Miami University, Absatz 51).

Infolgedessen ist bei FLCs auch die Trennung zwischen der Rolle als Teilnehmer:in und der Rolle als Facilitator nicht so strikt wie bei anderen Formaten. Die Expertin für FLCs Leslie Ortquist-Ahrens und der Bildungswissenschaftler Roben Torosyan begründen dies folgendermaßen:

„Such a clear separation of roles may be essential for some types of groups or for groups in some contexts – particularly for groups with important decision-making charges. But in FLCs generally, the fusion of facilitation and participation in the person of the facilitator does not tend to prove detrimental to the group so long as the facilitator manages both roles consciously and with some transparency.“ (Ortquist-Ahrens L. und Torosyan 2009, S. 39)

Ziele einer FLC

Jede FLC setzt individuelle Ziele und Meilensteine selbst fest. Langfristig werden mit der Etablierung von FLCs an Hochschulen strategische Ziele verfolgt, die das CTE der Miami University so zusammenfasst:

1. Build universitywide community through teaching and learning.
2. Increase faculty interest in undergraduate teaching and learning.
3. Investigate and incorporate ways that diversity can enhance teaching and learning.
4. Nourish the scholarship of teaching and its application to student learning.
5. Broaden the evaluation of teaching and the assessment of learning.
6. Increase faculty collaboration across disciplines.
7. Encourage reflection about general education and the coherence of learning across disciplines.
8. Increase the rewards for and prestige of excellent teaching.

9. Increase financial support for teaching and learning initiatives.
10. Create an awareness of the complexity of teaching and learning. (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024/Goals)

Die Beispiele zeigen, dass für Weiterentwicklungen, auch auf organisatorischer Ebene, FLCs von Lehrenden und Mitarbeiter:innen eine wichtige Rolle spielen, weil sie sich mit ähnlichen strukturellen Herausforderungen im Unialltag konfrontiert sehen. Sie greifen zugleich das Anliegen auf, Hochschuldidaktik wissenschaftsbasiert zu entwickeln und als Element der Hochschulorganisationsentwicklung zu begreifen. So stoßen sie nachhaltige Veränderungsprozesse an Hochschulen an. Selbstverständlich ist es nicht immer sinnvoll, diese Zielsetzungen auf eine hochschulinterne Gruppe zu begrenzen; universitätsübergreifende FLCs sind ebenfalls möglich.

In Kapitel 4 gehen wir darauf ein, welche Qualitäten sich in einer FLC – gesteuert oder von selbst – ausprägen müssen, um die genannten Ziele zu erreichen und langfristig einen Kulturwandel zu vollziehen.

2.4 Das Programm Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL)

Im Folgenden stellen wir das Programm Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL) vor, das versucht, das oben erläuterte Konzept der Faculty Learning Communities an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) zu etablieren. Die folgenden Informationen sind dabei zum Teil sehr spezifisch auf genau dieses Projekt bezogen und tendieren zum Genre eines Projektberichts. Wir denken, dass diese Informationen anderen Hochschulen beim Transfer auf die eigenen Kontexte helfen können, beispielsweise für Antragstellungen.

Programm Kooperationsgruppen Digitale Lehre: Ausgangslage und Selbstverständnis

Seit ihrer Neugründung¹ im Jahr 1991 engagiert sich die Europa-Universität Viadrina in Lehre und Forschung und setzt sich für die Förderung von Innovationen ein (Europa-Universität Viadrina 2021a). Mit ihren fast 4300 Studierenden und drei Fakultäten (Juristische, Kulturwissenschaftliche und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät) bietet die Viadrina ein vielfältiges Angebot an Bachelor- und Masterstudiengängen sowie einen Studiengang zum Ersten Juristischen Staatsexamen (Europa-Universität Viadrina 2023). Seit 2020 bereichert die European New School (ENS) mit ihrem Fokus auf Digitalisierung als akademische Einrichtung das Universitätsprofil. Im Rahmen ihrer Zukunftsplanung legt die Viadrina Leitideen, beispielsweise in den Bereichen Studium und Lehre, fest, um ihren Gründungsauftrag zu aktualisieren und eine Weiterentwicklung

1 Die Neugründung knüpfte an die von 1506 bis 1811 existierende „Universitas Francofurtensis“, die erste brandenburgische Landesuniversität.

zu lenken (Europa-Universität Viadrina 2024). Diese Leitideen betonen vor allem im Bereich der Lehre das Ziel, Forschung und Lehre auf hohem Niveau zu vereinen. Die Universität setzt sich demnach dafür ein, dass Studierende sich selbstständig bilden. Sie fördert kritisches Denken und Handlungsfähigkeit in einer komplexen Welt – Lernen und Lehren werden laut ihrer Leitideen als interaktive Prozesse verstanden, die Wissen generieren. Die Viadrina ist demnach fortwährend bestrebt, sowohl akademische Bildung als auch berufliche Qualifikationen zu vermitteln (Europa-Universität Viadrina 2021b).

Im Kontext der Digitalisierung, die das Informations- und Kommunikationsverhalten sowie die Berufs- und Lebensbereiche verändert, stand die Viadrina spätestens seit 2020 neuen Herausforderungen in der Hochschullehre gegenüber. Um diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurde damit begonnen, zu überprüfen, welche digitalen Kompetenzen in jedem Studiengang vermittelt werden. Zeitgleich überlegte man, wie Lernen und Kommunikation im digitalen Zeitalter effektiv gestaltet werden können. So kann die Digitalisierung die Möglichkeit bieten, Lernprozesse für heterogene Studierendengruppen individualisierter und inklusiver zu gestalten. Die digitale Infrastruktur der Universität, welche vor der Pandemie nur von einer Minderheit der Lehrenden intensiv genutzt wurde (internes Dokument der Stabsstelle Qualitätsmanagement 2019), hat im Zuge der Lockdowns eine entscheidende Rolle gespielt (Europa-Universität Viadrina 2021a). Die Universität reagierte schnell mit der Gründung einer AG für Digitalisierung und Lehre, unter der Leitung der damaligen Vizepräsidentin für Studium und Lehre. Diese Gruppe erarbeitete Strategien zur Integration digitaler Lehrformen und diskutierte Best-Practice-Beispiele sowie Herausforderungen der Digitalisierung im Bildungsbereich².

Mit dem Ausbruch der Pandemie vollzog die Europa-Universität Viadrina ab dem Sommersemester 2020 einen raschen Wandel hin zur Online-Lehre. Diese Umstellung wurde von den Studierenden größtenteils positiv aufgenommen, obwohl technische Probleme und mangelnde Kommunikation als Herausforderungen identifiziert wurden (Europa-Universität Viadrina 2020). Die positive Resonanz motivierte die Universität, auch nach der Pandemie digital unterstützte Lehrformate beizubehalten und weiterzuentwickeln. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Integration von Open Educational Resources (OER), die durch die Pandemie an Bedeutung gewonnen haben, aber erst vereinzelt umgesetzt werden.

PROKODIL: Projekt und Themen

Das im August 2021 mit Förderung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gestartete Projekt am Zentrum für Lehre und Lernen an der Europa-Universität Viadrina verfolgte die Intention, die Digitalisierung der Lehre durch die Implementierung von

2 Bereits seit mehreren Jahren existierte an der Hochschule eine Arbeitsgruppe (AG) zum Thema E-Learning, bestehend aus verschiedenen Lehrenden. Diese Gruppe zeichnete sich allerdings durch einen überwiegend informellen Charakter aus. Im Kontext der Support-Strukturen für E-Learning verdient insbesondere das Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL) Erwähnung, vormals Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen (ZSFL). Das ZLL erweitert den technischen Support, welcher vom Kommunikations- und Medienzentrum bereitgestellt wird, um didaktische Unterstützung für Lehrende und Studierende.

Kooperationsgruppen für die digitale Lehre zu verbessern. Das Programm war in drei einjährige Phasen der Teilnahme strukturiert und umfasste neben einer kurzen Strukturierungs- auch eine Transferphase mit einer Tagung, die allen Interessierten offenstand. Ein essenzieller Bestandteil des Projekts war die Begleitforschung durch die Mitarbeiterinnen sowie die Erstellung von Open Educational Resources (OER) der Teilnehmenden (vgl. Kapitel 4 und 5). Im Januar 2024 wurde eine Verlängerung des Programms durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre bewilligt (s. unten). Da diese Publikation auf der ursprünglich geplanten Projektlaufzeit beruht und die Programmverlängerung andere Schwerpunkte setzt, wird das Projekt im Folgenden in der Vergangenheitsform erläutert – auch wenn es weiterhin besteht und in ähnlicher Form weiterlaufen wird.

Ein wesentliches Merkmal des Projekts war der interdisziplinäre und statusübergreifende Ansatz der Kooperationsgruppen. Die Themengebiete der Gruppen lagen im Bereich der digitalen Transformation der Lehre. Während der Antragstellung waren gemeinsam mit den Fakultäten folgende Themenschwerpunkte entwickelt worden:

- Umgang mit Kontakt und Präsenz in Online- oder Hybrid-Lernumgebungen,
- Gesellschaftliche Verantwortung in der digitalen Ära,
- die Nutzung digitaler Technologien zur Unterstützung von Diversität,
- die Organisation von Einführungskursen zu wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Methoden, bei denen digitale Werkzeuge zur Förderung selbstgeleiteter Lernprozesse eingesetzt werden.

Die anfänglich geplanten inhaltlichen Schwerpunkte für die Faculty Learning Communities konnten letztlich aus pragmatischen Gründen nicht wie vorgesehen umgesetzt werden (s. Kapitel 4.1). Die teilnehmenden Lehrenden bewarben sich mit eigenen Lehrkonzepten für die Teilnahme an einer einjährigen Faculty Learning Community. Bei der Gruppenbildung strebte das PROKODIL-Team an, einerseits heterogene Gruppen zu formieren und andererseits zu gewährleisten, dass ähnliche Lehrkonzepte zusammengeführt wurden.

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, zum Ausgleich für ihr Engagement verschiedene Entlastungsmittel zu erhalten. Sie konnten im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten flexibel wählen zwischen der Einstellung einer studentischen oder wissenschaftlichen Hilfskraft, einem Sachkostenbudget, einer Leistungszulage, einer Aufstockung oder einer Lehrdeputatsreduktion. So bestand beispielsweise die Möglichkeit, für das erste Semester der Programmteilnahme das Sachkostenbudget zu nutzen und im darauffolgenden Semester eine Reduktion des Lehrdeputats vorzunehmen. Alternativ konnten sie auch in beiden Semestern das gleiche Entlastungsmittel in Anspruch nehmen, zum Beispiel eine durchgängige Aufstockung über zwei Semester hinweg.

Das Programm strukturierte sich in regelmäßige Gruppensitzungen sowie in Workshops, Coachings und themenbezogene Projekttag, die speziell auf die Bedürfnisse der Gruppe oder Einzelpersonen zugeschnitten waren. Ein innovatives Merkmal des Projekts bestand darin, Studierende aktiv als Feedbackgeber:innen am Entwick-

lungsprozess der Lehrinnovationen zu beteiligen. Um die Wirksamkeit des Programms sicherzustellen und kontinuierlich zu verbessern, wurde begleitend geforscht (s. Kapitel 3). Das Projekt verfolgte im Rahmen dieser Struktur das Ziel, die digitale Lehre an der Europa-Universität Viadrina zu bereichern, Lehrinnovationen voranzutreiben und Open Educational Resources fest in der Lehre zu verankern.

Wie und wer – Projektverlauf und Rollen

Gemäß dem in Kapitel 2.3 erläuterten Konzept der Faculty Learning Communities (FLCs) sollten während der Laufzeit des Programms mehrere „Kooperationsgruppen für Digitale Lehre“ realisiert werden. Diese Gruppen waren als Plattform gedacht, um den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden verschiedener Fachbereiche zu fördern und die Nutzung digitaler Lehrmethoden zu erhöhen. Im Folgenden werden der Verlauf des Projekts sowie die verschiedenen Rollen der Beteiligten detailliert erläutert.

Projektverlauf

Das Projekt startete mit einer zweimonatigen Organisationsphase, in der das Team, bestehend aus drei akademischen Mitarbeiterinnen mit unterschiedlichen Stellenanteilen (25 %, 50 %, 75 %) und einer Professorin in der Projektleitung (25 % Stellenanteil), gebildet wurde. Die Teamgröße hat sich für den Umfang des Projektes als angemessen erwiesen. In diesem Zeitraum wurden die Strukturen und die begleitende Forschung von den akademischen Mitarbeiterinnen, die später als Koordinatorinnen und Facilitators fungierten, und der Leitung konzipiert. Die Kooperationsgruppen wurden hochschulintern für einen jeweils einjährigen Durchgang ausgeschrieben und in Informationsveranstaltungen vorgestellt.

Der erste Durchgang begann mit einer Gruppe für das Wintersemester 2021/22 und umfasste regelmäßige vierzehntägliche Treffen, ein Begleitprogramm und studentisches Feedback. Parallel dazu fand die formative Begleitforschung statt, bei der Daten in Form von Interviews erhoben und ausgewertet wurden. Die Lehrenden begannen, sich mit der Nutzung und Erstellung von Open Educational Resources (OER) zu beschäftigen. Die Facilitators tauschten sich zudem auf Tagungen und in verschiedenen Netzwerken, darunter andere Digitalisierungsprojekte der Stiftung Innovation in der Hochschullehre, regelmäßig hochschulübergreifend aus.

Die Ausschreibung und Bewerbung für den zweiten Jahrgang erfolgte im Sommersemester 2022 und umfasste zwei Gruppen. Die (vorläufige) Abschlusskohorte startete mit einer Gruppe im Wintersemester 2022/23 und lief im Sommersemester 2023 aus. Währenddessen setzten sich die Arbeiten an den OER, der zukünftige Transfer in die Hochschulstrukturen und die Begleitforschung fort. Insgesamt durchliefen demnach vier Kooperationsgruppen über einen Zeitraum von zwei Jahren das Programm PROKODIL. Jede Kohorte nahm zwei Semester lang an den Faculty Learning Communities teil und war somit ein Jahr innerhalb des Programms aktiv.

Das Projekt mündete in eine Auswertungs- und Nachbereitungsphase. Als Höhepunkt und Abschluss fand im Februar 2024 die hybride Tagung „Die Zukunft der

Hochschullehre mit „Critical Friends“ statt, bei der die Teilnehmenden und die Mitarbeiterinnen des Programms die Ergebnisse präsentierten und diese bundesweit zur Diskussion stellten. Zudem wurden die finalen Datenauswertungen und die Ergebnissammlung abgeschlossen und von dem PROKODIL-Team in einem Handbuch in Form der hier vorliegenden Open-Access-Publikation verfasst, damit diese künftig für Hochschulen und interessierte Institutionen nutzbar sind.

Rollen

Eine Faculty Learning Community ist allgemein eine transdisziplinäre Gruppe von Hochschullehrkräften und Mitarbeiter:innen aus Supporteinrichtungen, die sich regelmäßig treffen, um gemeinsame Bestrebungen in der Lehre und Forschung zu verfolgen und um sich gegenseitig in ihrer professionellen Entwicklung zu unterstützen (vgl. Kapitel 2.3).

Im Folgenden werden die spezifischen Rollen innerhalb einer Faculty Learning Community, wie sie im Rahmen des Projekts PROKODIL an der Europa-Universität Viadrina implementiert wurden, beschrieben.

Rolle der Gruppenmitglieder der Kooperationsgruppen (Lehrende)

An der Viadrina standen die Lehrenden in den FLCs im Mittelpunkt des Programms. Als Mitglieder der Kooperationsgruppen für digitale Lehre widmeten sie sich der Weiterentwicklung ihrer Lehrmethoden und der Erstellung von Open Educational Resources (OERs). Ihre Aufgabe bestand darin, individuelle Erfahrungen und fachliche Kompetenzen einzubringen, um so aktiv zur gemeinsamen Wissens- und Kompetenzerweiterung beizutragen. Die Arbeit in diesen Gruppen erforderte nicht nur eine aktive Mitgestaltung, sondern auch Eigenverantwortung.

Rolle der Leitung

Die Projektleitung hatte die Konzeption in der Phase der Antragstellung entscheidend gestaltet. Sie übernahm eine Steuerungsfunktion, die die inhaltliche und methodische Fundierung des Programms prägte, indem sie Diskurse und Praktiken aus der Hochschuldidaktik, der Hochschulforschung und der Schreibdidaktik einbrachte. Im Projektteam hat sie die akademischen Mitarbeiterinnen in Bezug auf die Durchführung der Gruppen und in Bezug auf die Hochschulstrukturen beraten, die Begleitforschung konzipiert sowie an ihr mitgearbeitet und war eine wichtige Schnittstelle zum Zentrum für Lehre und Lernen als Dach des Projektes. Praktische Beteiligung an den Gruppen hatte die Projektleitung darüber hinaus in Form einzelner Workshops und Inputs für Lehrende.

Rolle der Facilitators

Im Rahmen des Projekts übernahmen zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen als Facilitators zentrale Aufgaben in den Kooperationsgruppen. Sie waren verantwortlich für die Planung und Moderation der Gruppentreffen und lieferten bedarfsgerechte Inputs zu Themen wie der Formulierung von Lernzielen, hochschuldidaktischen Methoden

und dem Einsatz digitaler Tools. Ihr Ziel war es, eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen, die eine effektive Zusammenarbeit förderte. Dies erforderte ein Balancieren der unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Gruppenmitglieder, eine strukturierte Gestaltung der Treffen sowie eine ausgewogene Mischung aus Ergebnisorientierung und Offenheit für Diskussionen und Anliegen. Darüber hinaus organisierten die Facilitators passende Workshops, Vorträge und Materialien, was oft eine umfangreiche Eigenrecherche voraussetzte. Sie übernahmen außerdem organisatorische Aufgaben innerhalb der Gruppen, wie die Kommunikation von Terminen, die Koordination des studentischen Feedbacks und die Bereitstellung von Snacks und Getränken. Bei der Erstellung der OER boten sie zudem individuelle Beratungen an, um die Teilnehmenden gezielt zu unterstützen (s. u.).

Rolle des Forschungs- und Evaluationsteams

Das gesamte PROKODIL-Team übernahm gemeinsam die Rolle, das Projekt begleitend zu beforschen und Zwischenergebnisse als formative Evaluation zu nutzen (vgl. Kapitel 3). Nach der gemeinsamen Konzeptionsphase wurden fortlaufend Daten erhoben und kollaborativ ausgewertet. Die in diesen Prozessen gesammelten Erkenntnisse flossen in die weitere Arbeit ein. Mehrmals im Projektverlauf wurden Zwischenergebnisse auf nationalen und internationalen Konferenzen präsentiert und diskutiert.

Rolle der Feedback-Geber:innen (Studierende)

An der Viadrina waren Studierende als Zielgruppe der Lehrinnovationen indirekt in den Kooperationsgruppen beteiligt. Um ihre Sichtweise zu integrieren, wurde die Rolle der studentischen Feedback-Geber:innen eingeführt. Ausgewählte Studierende aus den Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden erhielten eine kurze Schulung im produktiven Feedbackgeben und verfassten anschließend schriftliches Feedback, teilweise auf spezifische Anfrage der Lehrenden hin. Ergänzend führten einige Lehrende mündliche Feedbackgespräche. Für ihren Einsatz erhielten die Studierenden eine finanzielle Anerkennung von 100 Euro.

Rolle des Support- und Beratungsteams für OER

Die Facilitators hatten zusätzlich die Rolle des Support- und Beratungsteams für OER inne. Die Teilnehmenden an den FLCs waren angehalten, als sichtbares Endprodukt ihrer Gruppenteilnahme eine OER zu veröffentlichen. Die Unterstützung umfasste inhaltlich-didaktische, gestalterische und technische Beratung bei der Erstellung, Nutzung und Verbreitung von OER. Zusätzlich beriet das Team hinsichtlich der Nutzungsrechte und unterstützte bei der Auswahl geeigneter Plattformen für die Veröffentlichung von OER, um eine weite Verbreitung und einfache Zugänglichkeit der Ressourcen zu gewährleisten.

Rolle der externen Trainer:innen und Vortragenden

Im Projektverlauf wurden immer wieder externe Trainer:innen und Vortragende hinzugezogen, die ihre spezielle Expertise einbrachten – beispielsweise zu Storytelling für

Lehrvideos oder zu CC-Lizenzen. Ihre Rolle war es, passgerechte Inputs zu den Bedarfen der Teilnehmenden einzubringen. Sämtliche Workshops und Vorträge waren nicht vor Programmbeginn geplant worden, sondern hatten sich aus der Arbeit der Kooperationsgruppen ergeben. Mitunter übernahmen auch die Facilitators oder die Projektleitung die Rolle von Trainer:innen oder Vortragenden.

Rolle der Koordinatorin

Die Projektkoordinatorin hatte die Aufgabe, organisatorische Aufgaben zu übernehmen, um die Facilitators von ihnen zu entlasten. Dazu gehörten sämtliche Antragstellungen für Entlastungsmittel oder zusätzliche Workshops, inklusive der dazugehörigen Kommunikation mit den Lehrenden, den Workshop-Leiter:innen oder der Hochschulverwaltung. Sie übernahm zudem die Planung und Abrechnung der Finanzen und die Kommunikation mit dem Geldgeber des Projektes, der Stiftung Innovation in der Hochschullehre. In Zusammenarbeit mit den anderen Teammitgliedern gehörte zu ihren Aufgaben auch die Öffentlichkeitsarbeit, beispielsweise die regelmäßige Aktualisierung der Website. Zugleich war sie stets auch inhaltlich in das Projekt eingebunden, zum Beispiel durch die gleichberechtigte Teilnahme an den wöchentlichen Teambesprechungen, durch die das Projekt fortlaufend gesteuert und weiterentwickelt wurde.

Die folgende Tabelle (Tabelle 1) fasst die unterschiedlichen Rollen und ihre jeweiligen Aufgaben und Beiträge innerhalb des Programms an der Europa-Universität Viadrina zusammen.

Tabelle 1: Rollen und Aufgaben im Projekt PROKODIL

Rolle	Hauptaufgaben	Beitrag
Gruppenmitglieder der Kooperationsgruppen (Lehrende)	Entwicklung und Umsetzung von Lehrinnovationen im Digitalisierungskontext + Erstellung OER.	Einbringen individueller Erfahrungen und Fachkenntnisse, Mitarbeit an spezifischen Projekten, Förderung der kollektiven Wissensbildung.
Leitung	Konzeption und strategische Lenkung, Einbringen von Forschung und Innovationen.	Unterstützung durch Qualitätskontrolle, Förderung der Vernetzung und Entwicklung der Lehrkultur.
Facilitators	Vorbereitung und Moderation der Gruppentreffen und Workshops, Strukturierung, Förderung der Kommunikation.	Einbringen hochschuldidaktischer Expertise, Coaching für individuelle Projekte.
Forschungs- und Evaluierungsteam	Durchführung der Begleitforschung, formative Evaluation des Programms.	Unterstützung bei Nachjustierungen, wissenschaftliche Erkenntnisse, Dokumentation und Transfer.
Feedback-Geber:innen (Studierende)	Teilnahme an Lehrveranstaltungen, Schulung zu konstruktivem Feedback besuchen, schriftliches Feedback zu Lehrkonzepten.	Bereitstellung einer wichtigen Perspektive zur Wirksamkeit und Relevanz der Lehrinnovationen für Studierende.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Rolle	Hauptaufgaben	Beitrag
Externe Trainer:innen und externe Vortragende	Angebot von speziellen Workshops und Infoveranstaltungen, Fokussierung auf Aspekte der Hochschuldidaktik, der digitalen Lehre und von OER.	Anpassung an spezifische Bedürfnisse der Gruppenmitglieder.
Support- und Beratungsteam für OER	Technische, didaktische und gestalterische Unterstützung bei der Erstellung von OER.	Beratung zu Nutzungsrechten, Auswahl geeigneter Plattformen für OER-Veröffentlichung.
Koordination	Organisation und Verwaltung von Entlastungsmitteln, Projektfinanzen, Öffentlichkeitsarbeit.	Kommunikation mit allen Beteiligten und mit Projektträger, Kommunikation nach außen.

Nach PROKODIL: Ende und Zukunft

Mit dem Abschluss des Projekts PROKODIL steht die Herausforderung einer dauerhaften Implementierung an – wie bei allen Innovationen mit Projektcharakter. Durch eine zusätzlich bewilligte Verlängerung durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre ergibt sich dafür die Möglichkeit einer Überbrückungsphase, in der erste Learnings aus dem Projekt umgesetzt werden können. Der Weg, den wir dabei beschreiten werden, orientiert sich an der aktuellen Vorgehensweise zu FLCs an der Miami University in den USA, mit der wir im Projektverlauf und zum Abgleich der Forschungsergebnisse in engem Kontakt waren (vgl. Kapitel 3.4): FLCs sollen stärker in die direkte Verantwortung der Fachlehrenden wandern. Lehrende sollen selbst als Facilitators agieren, während das ZLL nur noch im Hintergrund organisatorisch und beratend tätig ist. Deshalb wird es eine letzte projektfinanzierte Kooperationsgruppe für Lehrende geben, in der ehemalige und neue Teilnehmende sich darauf vorbereiten, künftig selbst die Rolle von Facilitators zu übernehmen und während ihres darauf folgenden ersten Semesters als Facilitators begleitet werden. Anhand von Herausforderungen aus der eigenen Lehrpraxis erproben diese Teilnehmenden und künftigen Facilitators die Moderation von FLCs. Dafür wird ergänzend das Konzept von „Critical Friends Gruppen“ genutzt, das mit stark strukturierten Abläufen arbeitet, die wir im Fazit (Kapitel 6) und im Serviceteil (Kapitel 7) erläutern.

Inwieweit die Fakultäten perspektivisch bereit und in der Lage sind, die FLCs auch finanziell durch Entlastungsmittel zu unterstützen, wird sich zeigen. Die Verantwortung liegt allerdings zum Teil auch auf Landesebene, denn dahinter steht die Frage, was alles als Lehre definiert und angerechnet wird. Eine kontinuierliche und aktive Teilnahme an einem Austausch in einer FLC könnte möglicherweise auf das Deputat angerechnet werden – finanzielle Entlastungsmittel wären dann weniger wichtig und kein so großes Hindernis mehr für Fakultäten.

Darüber hinaus wird die Entwicklung und Implementierung einer OER-Strategie in Koordination mit den entsprechenden Hochschulgremien und unter Berücksichtigung landesweiter Prozesse in Brandenburg vorangetrieben. Ziel ist es, die Nutzung und Bereitstellung offener Bildungsressourcen an der Viadrina systematisch zu unter-

stützen und so die Qualität sowie den freien Zugang zu Lehrmaterialien zu verbessern.

Nachdem das Konzept der Faculty Learning Communities als strukturierte Gruppen von Lehrenden, die sich über einen längeren Zeitraum mit ihrer Lehre und verwandten Themen befassen, ausführlich behandelt wurde, widmen wir uns im dritten Kapitel dem methodischen Vorgehen der Begleitforschung. Hierbei fokussieren wir uns auf die Erhebungs- und Analysemethoden, die zur Evaluation und Weiterentwicklung der FLCs eingesetzt wurden. Diese methodische Betrachtung ist entscheidend, um fundierte Erkenntnisse über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Projekts zu gewinnen und dessen kontinuierliche Fortentwicklung sicherzustellen.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Grounded Theory als Forschungsmethodologie

Die Grounded-Theory-Methodologie, zu Deutsch die gegenstandsverankerte Theorie, ist ein qualitativer Forschungsansatz, der darauf abzielt, aus den Daten selbst Theorien zu entwickeln, anstatt von vorher festgelegten Hypothesen auszugehen. Sie richtet ihr Erkenntnisinteresse auf einen bestimmten, abgesteckten Handlungsbereich, oft Phänomen genannt, für den und aus dem heraus durch empirisches Vorgehen eine Theorie gebildet wird. Das Ziel ist folglich weniger die Bestätigung oder Falsifizierung bereits vorhandener Theorien, sondern die Grounded Theory versteht sich als eine umfassende Interpretation des untersuchten Feldes und als Beitrag zu neuen Theorien oder theoretischen Modellen (Böhm et al. o.J., S. 5). Dies geschieht durch iteratives Sammeln, Codieren und Analysieren von Daten, wobei ständiges Vergleichen und Kontrastieren zur Entwicklung von Konzepten und Kategorien führt. Nach Muckel sind deshalb in besonderem Maße „[...] kreative Elemente notwendig. Das Instrument des Vergleichens hilft dabei, Beschreibungs- und Analysedimensionen aufzudecken und das beforschte Phänomen vielfältig und komplex zu beschreiben.“ (Muckel 2016, S. 221–222)

Die Grounded Theory versteht sich als Methodologie. Sie zeichnet sich durch eine dynamische Vorgehensweise aus, bei der Datenerhebung, Analyse und Interpretation eng miteinander verzahnt sind und die Art der Datenerhebung im Verlauf des Forschungsprozesses angepasst und ergänzt werden kann (Böhm et al. o.J., S. 27). Seit der die Methodologie begründenden Publikation „The Discovery of Grounded Theory“ (Glaser und Strauss 1967) von Barney Glaser und Anselm Strauss, die auch als Grounded Theorists der ersten Generation bezeichnet werden, hat diese einen Siegeszug durch sozialwissenschaftliche Disziplinen angetreten. In den Weiterentwicklungen der zweiten und dritten Generation von Grounded Theorists erfuhr sie Ausweitungen auf andere Disziplinen sowie Aktualisierungen im Hinblick auf neue methodische und konzeptuelle Strömungen (Birks und Mills 2015, S. 2–4).

In unserer Forschung wenden wir die Gioia-Methodologie an, die aus der Grounded Theory abgeleitet und von Dennis A. Gioia speziell für die Organisationsstudien entwickelt wurde (Gioia et al. 2013; Gioia 2021). Diese Methodologie ist besonders relevant für den Bereich der Organisationsentwicklung, da sie eine strukturierte Herangehensweise bietet, um komplexe organisationale Phänomene zu verstehen und theoretisch zu untermauern. Die Einordnung von Hochschulen als Organisationen ist umstritten (Girgensohn 2017, S. 26–31). Für unsere Untersuchung bietet die Methodologie nach Gioia unabhängig von dieser Frage jedoch ein klares prozessuales Vorgehen, von dem bei Bedarf explizit abgewichen werden soll. Sie stellt eine ausreichend flexible Struktur

für die Handhabung der Forschung dar. Zudem eignet sich die Methodologie für „Case Studies“, wozu wir unsere Forschung zählen (Gioia et al. 2013, S. 25–26).

Die Gioia-Methodologie unterteilt sich in vier Arbeitsschritte (s. Abbildung 2), wobei die ersten zwei Schritte nur eine marginale Veränderung zum Ansatz von Strauss und Corbin aufweisen. Sind wir in unserem Vorgehen von der Gioia-Methodologie abgewichen, wird in den folgenden Kapiteln darauf hingewiesen und die Abweichungen werden erläutert.

Appendix A

Features of the Methodology That Enhance Grounded Theory Development.

Step ^a	Key Features
Research Design	<ul style="list-style-type: none"> • Articulate a well-defined phenomenon of interest and research question(s) (research question[s] framed in “how” terms aimed at surfacing concepts and their inter-relationships) • Initially consult with existing literature, with suspension of judgment about its conclusions to allow discovery of new insights
Data Collection	<ul style="list-style-type: none"> • Give extraordinary voice to informants, who are treated as knowledgeable agents • Preserve flexibility to adjust interview protocol based on informant responses • “Backtrack” to prior informants to ask questions that arise from subsequent interviews
Data Analysis	<ul style="list-style-type: none"> • Perform initial data coding, maintaining the integrity of 1st-order (informant-centric) terms • Develop a comprehensive compendium of 1st-order terms • Organize 1st-order codes into 2nd-order (theory-centric) themes • Distill 2nd-order themes into overarching theoretical dimensions (if appropriate) • Assemble terms, themes, and dimensions into a “data structure”
Grounded Theory Articulation	<ul style="list-style-type: none"> • Formulate dynamic relationships among the 2nd-order concepts in data structure • Transform static data structure into dynamic grounded theory model • Conduct additional consultations with the literature to refine articulation of emergent concepts and relationships

^aThe Research Design and Data Collection steps are moderate variations on traditional grounded theory approaches. The Data Analysis and Grounded Theory Articulation steps constitute the main distinctive features of the approach.

Abbildung 2: Arbeitsschritte zur Entwicklung einer Grounded Theory gemäß der Gioia-Methodologie aus Gioia et al. 2013, S. 12

In der Entwicklung des Forschungsdesigns wird das Phänomen klar definiert und es werden entsprechende Forschungsfragen formuliert, mithilfe derer bestimmte Konzepte aus den Daten extrahiert und deren Beziehungen zueinander überprüft werden können. Zusätzlich sollte eine Literaturrecherche erfolgen, um einen Überblick zu gewinnen.

Im zweiten Schritt, der Datensammlung, werden Informant:innen als wissende Akteur:innen behandelt, die eine wichtige Rolle spielen und deren Aussagen besondere Beachtung finden. Es ist darauf zu achten, den Interviewleitfaden flexibel zu halten, um ihn an die Antworten der Interviewten anpassen zu können. Bei Bedarf werden bereits Interviewte konsultiert, um neu aufkommende Fragen zu klären.

Während der Datenanalyse werden die Daten zunächst unter Beibehaltung der ursprünglichen Ausdrücke der Interviewten kodiert. Diese ersten Codes werden in

thematische Kategorien zweiter Ordnung überführt, die später in übergeordnete theoretische Dimensionen verdichtet werden. Diese strukturierte Zusammenstellung bildet die Grundlage für die Entwicklung der Theorie.

Im abschließenden vierten Schritt, der Formulierung der gegenstandsverankerten Theorie, wird diese aus den dynamischen Beziehungen der Konzepte zweiter Ordnung abgeleitet, wobei das bisher statische Datenmodell in ein dynamisches Theoriemodell überführt wird. Eine abschließende Durchsicht der Literatur dient dazu, die formulierten Konzepte und ihre Beziehungen weiter zu verfeinern und zu validieren.

3.2 Datenbasis: Leitfadengestützte Interviews und Reflexionen der Facilitators

Ziel der Forschung

Wie in der traditionellen Grounded Theory üblich und auch in der Gioia-Methodologie empfohlen, erfolgte ein theoretischer Einstieg in das Forschungsfeld: Zur Konzeption der Kooperationsgruppen sowie der Begleitforschung konsultierte das Forscherinnen-Team das Standardwerk zu Faculty Learning Communities von Milton D. Cox und Laurie Richlin *Building Faculty Learning Communities: New Directions for Teaching and Learning* (2004) sowie neuere Artikel zu FLCs (beispielsweise Moore und Carter-Hicks 2014; Tinnell et al. 2019; Tuffnell 2021).

Die Begleitforschung des Programms Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PRO-KODIL) hatte das Ziel, den Transfer des aus dem angloamerikanischen Kontext stammenden Konzepts von Faculty Learning Communities in den deutschen Hochschulkontext zu untersuchen. Die Forschung wurde hierbei von folgenden Fragen angeleitet: Welche Besonderheiten zeigen sich bei FLCs im deutschen Hochschulkontext? Welche Hindernisse tauchen auf? Was sind Gelingensbedingungen?

Die Datenbasis umfasste zum einen die Transkripte leitfadengestützter Interviews mit FLC-Teilnehmenden, zum anderen schriftliche Reflexionen der Facilitators.

Datenerhebung

Ausgehend von den im vorherigen Absatz aufgeführten Fragen betrachteten wir die Teilnehmenden unserer Kooperationsgruppen als „knowledgeable agents“ (Gioia et al. 2013, S. 17), die uns Aufschluss über die im Feld wahrgenommenen Phänomene und die Bedingungen, die ihre Handlung leiteten, geben konnten. Durch die im Konzept der FLC bereits angelegte Heterogenität in Bezug auf Disziplinen und Statusgruppen stellten wir sicher, Phänomene und Handlungen in der gebotenen Breite und Vielschichtigkeit zu erforschen.

Als Instrument der Datenerhebung konzipierten wir eine qualitative Befragung zur Zufriedenheit mit der Kooperationsgruppe und dem Zuwachs an digitalen und didaktischen Kompetenzen in Form von leitfadengestützten Interviews. Hierzu definierten wir im Vorfeld vier Zeitpunkte, zu denen wir die Teilnehmenden um eine

Rückmeldung zur Arbeit in der Kooperationsgruppe und zum Fortschritt innerhalb ihres eigenen Projektes baten:

1. Vor Start der Kooperationsgruppe,
2. Nach der ersten Hälfte der Kooperationsgruppe,
3. Nach Ende der Kooperationsgruppe,
4. Nach Ende der Lehrveranstaltung (1. Durchlauf), mit der man sich beworben hat.

Bei etwa der Hälfte der Teilnehmenden fiel das Ende der Kooperationsgruppe mit dem Ende der Lehrveranstaltung, an der sie gearbeitet hatten, zusammen, sodass die Fragen zu Zeitpunkt 3 und 4 zu einem umfangreicheren Abschlussinterview zusammengefasst wurden.

Bis auf die Befragung zu Zeitpunkt 1 organisierten wir die Befragungen in Form von synchronen Online-Interviews, wobei wir nach dem ersten Durchlauf dazu übergingen, den Teilnehmenden die Fragen vorab per E-Mail zu schicken, um ihnen ausreichend Vorbereitungszeit einzuräumen. Die Befragung zu Zeitpunkt 1 versuchten wir in verschiedenen, schriftlichen Formaten während oder im Anschluss an die Auftakt-sitzung der FLCs zu integrieren. Da die ersten Sitzungen inhaltlich sehr gedrängt sind und das Etablieren eines Community-Gefühls im Vordergrund stehen sollte, empfehlen wir für vergleichbare Projekte, die Erwartungen an die zukünftige Kooperationsgruppe und an das eigene Projekt bereits im Bewerbungsprozess abzufragen.

Insgesamt wurden im Rahmen dieser Forschung folgende Daten erhoben:

- 16 Einzelbefragungen sowie eine Gruppenbefragung zu Zeitpunkt 1
- 19 leitfadengestützte Interviews zu Zeitpunkt 2
- 9 leitfadengestützte Interviews zu Zeitpunkt 3
- 3 leitfadengestützte Interviews zu Zeitpunkt 4
- 8 leitfadengestützte Interviews, bei der Zeitpunkt 3 und 4 zusammengefasst wurden

Für die Abweichungen in den Erhebungszahlen zwischen den Zeitpunkten gibt es neben der im vorherigen Absatz erläuterten Anpassung zwei Gründe: Zum einen stiegen in Kooperationsgruppe 2 und 3 mehrere Teilnehmende nach einem Semester aus der Kooperationsgruppe aus. Zum anderen nahmen einige der Teilnehmenden konsekutiv an zwei Kooperationsgruppen teil, sodass insgesamt nur ein Interview zu Zeitpunkt 4 geführt wurde.

Änderungen in der Datenerhebung und Rückwirkung auf die Erhebungsgrundlage

Wie bereits deutlich geworden ist, fordert die Grounded Theory eine Anpassung der Erhebungsinstrumente geradezu ein, denn die Auswertung der Daten beginnt unmittelbar nach den ersten Befragungen. Hierdurch ergeben sich kontinuierlich neue Erkenntnisse, die in den weiteren Forschungsprozess einfließen können, und es wird schnell ersichtlich, wie sich die Datenerhebung, etwa durch Anpassung der Fragen im Leitfaden, optimieren lässt. Gleichzeitig können zudem die vorläufig identifizierten

Konzepte³ bestätigt oder weiter differenziert werden. Entsprechend änderten und ergänzten wir während der Datenerhebung die Fragen und Interviewleitfäden in der Regel halbjährlich, basierend auf den Erkenntnissen, die wir durch die Moderation der Gruppen und den Auswertungsprozessen gewannen. So fügten wir beispielsweise zum dritten Befragungszeitpunkt eine Frage zur Einstellung gegenüber OER und zum Fortschritt mit der eigenen OER hinzu, da sich hier gehäuft Missverständnisse und Komplikationen ergaben, mit denen das Team zu Beginn nicht gerechnet hatte (vgl. hierzu auch die ausführlichen Erläuterungen in Kapitel 5).

Die Interviews dienten zugleich der formativen Evaluation. Es konnte in der Gestaltung der Kooperationsgruppen durch die direkte Auswertung der Interviews zu Zeitpunkt 2 Vorschläge der Teilnehmenden in Maßnahmen für die zweite Hälfte der Kooperationsgruppen überführt werden, wie in etwa einen Projekttag, d. h. ein tagesfüllendes Format in der vorlesungsfreien Zeit. Insgesamt wirkte sich die schnelle Umsetzung auf die Zufriedenheit und den Zuwachs an Kompetenzen sowie mittelbar auch auf unsere Erhebungsgrundlage aus.

Reflexionen der Facilitators

Zusätzlich erforderliche Informationen, etwa zu Abläufen mit der Verwaltung oder dem Vor- und Nachbereitungsaufwand der Sitzungen, lieferten die Reflexionen der zwei Facilitators unseres Projektteams. Diese verfassten – unabhängig von der Begleitforschung – Reflexionen nach jeder Sitzung zur Dokumentation der Kooperationsgruppe und als Informationsquelle für die anderen Teammitglieder und die Leitung des Zentrums für Lehre und Lernen. Die Reflexionen folgten inhaltlich keinen Vorgaben und wurden von den Facilitators formal und stilistisch unterschiedlich gehandhabt. Ziel war es, die Atmosphäre und die Arbeit der Kooperationsgruppe festzuhalten und die Gedanken und Emotionen zur Gestaltung der Gruppen aus Sicht der Facilitators durch die Verschriftlichung klarer zu machen. Diese Praxis fördert die Entwicklung eines Verständnisses der untersuchten Phänomene aus verschiedenen Perspektiven. Denn zur Perspektive der Teilnehmenden kam die – zuweilen gegensätzliche – Facilitators-Perspektive hinzu, die es ermöglicht, Äußerungen in Frage zu stellen und nach Gründen für die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Teilnehmenden zu suchen. Gleichzeitig trug diese Vorgehensweise auch wesentlich zur Qualitätssicherung des Programms bei.

3 In Anlehnung an Gioia verstehen wir Konzepte als etwas im Gegensatz zu Konstrukten (noch) nicht mit Variablen operationalisierten Messbarem: „By ‚concept‘, we mean a more general, less well-specified notion capturing qualities that describe or explain a phenomenon of theoretical interest.“ (Gioia et al. 2013, S. 16)

3.3 Auswertung im Projektteam

Die Auswertung erfolgte im Projektteam und wurde von folgenden Überlegungen angeleitet:

„Durch Textinterpretation (theoretisches Kodieren) wird ein ‚Modell‘ bzw. eine ‚Theorie‘ des untersuchten Handlungsfeldes entwickelt. Gleichzeitig werden gezielte Annahmen über zusätzlich erforderliche Informationen zur Vervollständigung der sich entwickelnden Theorie formuliert.“ (Böhm et al. o. J., S. 27)

„This interpretive process should not be seen as a solitary activity, but as a collective effort.“ (Mees-Buss et al. 2022, S. 421)

Im Anschluss führen wir die einzelnen Schritte der Auswertung aus, die wir im Team als „collective effort“ gegangen sind.

Codierungsprozess

Die Transkription der Interviews erfolgte extern, woraufhin die Auswertungen im Projektteam begannen, die in den ersten zwei Phasen der Methodologie nach Gioia folgten, die sich ihrerseits an der Methodologie von Strauss und Corbin orientiert (Gioia et al. 2013, S. 20). Jedes der Interviews wurde hierbei von mindestens zwei Forscherinnen des Projektteams in der Analysesoftware MAXQDA codiert. Um ein geteiltes Verständnis des Codierungsprozesses sicherzustellen, wurden zu Beginn der Auswertungen mehrere Interviews in Forschungstreffen gemeinsam codiert und Memos formuliert. Strittige Codierungen und Grenzfälle wurden fortlaufend in den Forschungstreffen am Datenmaterial diskutiert.

In der Phase des *offenen Codierens* beziehungsweise der *Analyse erster Ordnung* in Diktion der Gioia-Methodologie begannen wir mit dem detaillierten Durchgehen der Interviewtranskripte, um Bedeutsames im Text zu identifizieren, das wichtige Konzepte und Phänomene im Datenmaterial markieren könnte (Gioia et al. 2013, S. 17). Um möglichst nah an der Wortwahl der Befragten zu bleiben, codierten wir in dieser Phase verstärkt mit In-vivo-Codes, etwa „ganz alleine in meinem eigenen kleinen Süppchen kochen“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 17), und versuchten zunächst nicht, die nach kurzer Auswertungszeit entstehende Codeflut einzudämmen.

Durch die *Analyse zweiter Ordnung* beziehungsweise das *axiale Codieren* wurden verstärkt ähnliche Codes fusioniert oder unter einer abstrakteren Oberkategorie, einem „higher level concept“, zusammengefasst (Birks und Mills 2015, S. 89). Teilweise stellte sich aber auch heraus, dass in einem Code auf zwei verschiedene Konzepte verwiesen wurde und die bisherigen Zuordnungen aufgrund dessen nochmals überprüft werden mussten. So wurde der Code „sich austauschen“ aus den Daten abgeleitet und während des axialen Codierens in die Konzepte „sich austauschen“ und „Input“ unterteilt, wobei Input explizit neues, inhaltliches Wissen und eine stärkere Steuerung und Strukturierung durch die Facilitators beschreibt. Um die Beziehungen zwischen den Codes um zentrale Achsen (oder Kategorien) nachvollziehbar zu organisieren, schrieben wir nach

gängiger Praxis erklärende beziehungsweise definierende Memos zu jeder Kategorie und pendelten bewusst zwischen deduktivem und induktivem Denken.

Hierbei nutzten wir das von Strauss und Corbin (Strauss und Corbin 1996, S.78–93) empfohlene „paradigmatische Modell“. Dieses ermöglicht es, „systematisch über Daten nachzudenken und sie in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen“ (ebd., S.78) und die Beziehungen zwischen den identifizierten Kategorien umfassend zu kontextualisieren. Das Modell betrachtet einzelne Codes als „Phänomen“, d. h. als „zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, auf das eine Reihe von Handlungen/ Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen oder damit umzugehen [...]“ (ebd., S.79). Für Phänomene wird dann jeweils systematisch gefragt, welche ursächlichen Bedingungen, welche kontextuellen Eigenschaften, welche intervenierenden Bedingungen, welche Handlungs- und interaktionalen Strategien das Phänomen beeinflussen und was sich daraus für Konsequenzen ergeben. Im Detail bedeutet dies:

1. Ursächliche Bedingungen verweisen „auf die Ereignisse oder Vorfälle, die zum Auftreten und zu der Entwicklung eines Phänomens führen“ (ebd., S. 79).
2. Die kontextuellen Eigenschaften stellen „den besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren“ (ebd., S. 80–81).
3. Intervenierende Bedingungen „sind die breiten und allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken“ (ebd., S. 82).
4. Handlungs- und interaktionale Strategien zeigen, wie Akteur:innen mit einem Phänomen umgehen. Dabei ist es wichtig, auch ausbleibende Handlungen und Interaktionen zu bedenken (ebd., S. 83).
5. Wir haben in diesem Teil des paradigmatischen Modells zudem die Emotionen der Akteur:innen einbezogen, wie es für die verschlankte und vereinfachte Version des paradigmatischen Modells seitens Strauss und Corbin vorgeschlagen wird (Birks, Mills, 2015, S. 94).
6. Aus all diesen Einflüssen auf ein Phänomen ergeben sich schließlich Konsequenzen. „Diese sind nicht immer vorhersagbar oder beabsichtigt“ (ebd., S. 85).

Wir haben mit Hilfe des paradigmatischen Modells (s. Abbildung 3) die aus den offenen Codierungen entwickelten Kategorien immer wieder verändert, ergänzt oder neu verschmolzen. Vertrat eine der Forscherinnen während der Codier-Prozesse eine andere Auffassung als die, die sich aus den Codierungen und Memos der anderen ergab, vermerkte sie diese als Diskussionsgrundlage für das nächste Forschungstreffen.

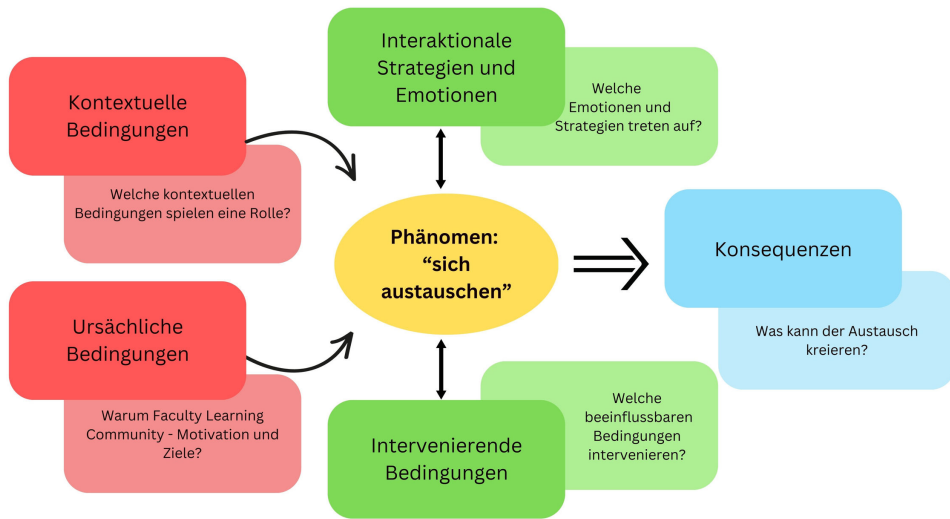


Abbildung 3: Aufbau des paradigmatischen Modells, PROKODIL

Während der abschließenden Phase des *selektiven Codierens* konzentrierten wir uns darauf, die Kernkategorie zu identifizieren, d. h. eine Kategorie, die ein für die Fragestellung relevantes, aus den Daten generiertes Phänomen in seiner Gesamtheit erklären kann. Außerdem verfolgten wir die Frage, welche neuen Aspekte integriert werden konnten, bis eine „theoretische Sättigung“⁴ erreicht war (Birks und Mills 2015, S. 97–98). Hierbei wichen wir von der Gioia-Methodologie ab, die eine dynamische Datenstrukturierung, in welcher die Beziehung zwischen der Analyse erster und zweiter Ordnung deutlich wird, vorschlägt (Gioia et al. 2013, S. 20–21). Aus unserer Sicht wird das Modell Gioias jedoch der versprochenen Dynamik nicht gerecht, da es mitunter konkurrierende, gleichzeitig und wechselseitig auftretende Bedingungen und Strategien nicht abbilden kann: „Consistent with this objective, the dynamism of the model is modest. It conforms to a traditional, linear input-output model using ‚classic boxes-and-arrows terms‘, linking together antecedents and consequences“ (Mees-Buss et al. 2022, S. 412). Um die Komplexität und Vielschichtigkeit rund um die Kernkategorie abzudecken und somit den Transfer von Faculty Learning Communities aus dem angloamerikanischen in den deutschen Hochschulkontext umfassend zu untersuchen, entschieden wir uns deshalb, auch beim selektiven Kodieren mit dem oben erläuterten paradigmatischen Modell zu arbeiten. Es wurden verschiedene Zusammenhänge zwischen den identifizierten Kategorien ausgelotet, bis eine Kategorie gefunden wurde, die mit allen anderen in Beziehung stand: Das Phänomen „Austausch“ erlaubte es uns letztendlich, ursäch-

⁴ Die theoretische Sättigung ist ein Begriff aus der qualitativen Forschung, insbesondere der Grounded Theory, die von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt wurde. Theoretische Sättigung bezeichnet den Punkt in der Datensammlung und Analyse, an dem keine neuen Informationen oder Themen mehr gefunden werden, die zur Entwicklung der Theorie beitragen. Dies bedeutet, dass das Sammeln weiterer Daten keine zusätzlichen Einsichten in die bestehenden Kategorien oder Konzepte liefert und die Analyse als vollständig betrachtet werden kann (Glaser und Strauss 1967, S. 60–63).

liche Bedingungen, kontextuelle Bedingungen, intervenierende Bedingungen, Emotionen und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen innerhalb des untersuchten Feldes unter Berücksichtigung aller gebildeten Kategorien zu erklären. Die Ergebnisse dessen führen wir in Kapitel 4 weiter aus und ergänzen sie um eine soziologische Perspektive.

3.4 Kritische Kontextualisierung und Schulterblick durch Interviews an der Miami University

Kritische Kontextualisierung der Interviewpartner:innen

„Although research participants in a study may be willing and able to provide full accounts of their actions, the researcher will not necessarily share the same contextual frame of reference to understand them or be able to identify and bracket out his or her own subjectivity. The hermeneutic tradition emphasizes the need for researchers to exercise suspicion by undertaking source criticism—that is, critically evaluating the origins and standpoint of interview accounts—and by placing these accounts (the part) in their broader context (the whole).“ (Mees-Buss et al. 2022, S. 414)

Wie von Mees-Buss beschrieben, standen wir sowohl bei der Durchführung der Gruppen als auch im Auswertungsprozess vor der Herausforderung, dass nicht nur die Aussagen der Teilnehmenden teilweise widersprüchlich waren, sondern auch unsere Wahrnehmung der Gruppen und ihrer Mitglieder in Teilen von deren Selbstwahrnehmung differierte. Dies machte eine kritische Kontextualisierung unserer Quellen notwendig, obgleich wir die Teilnehmenden als „knowledgeable agents“ (Gioia et al. 2013, S. 17) ihrer Umwelt betrachteten.

Wir begegneten diesem Fakt, indem wir für jede der identifizierten Kategorien einen neutralen Begriff wählten, der in den Subkategorien positive und negative subjektive Ausprägungen annehmen konnte. Beispielsweise wurde unter der Kategorie „Gruppengröße“ die Ausprägungen „zu klein“, „zu groß“ und „genau richtig“ gebildet. Weiterhin schlossen wir Lücken im Datenmaterial durch das Hinzuziehen der Reflexionen der Facilitators (vgl. Kapitel 3.2).

Abgleich der PROKODIL-Ergebnisse mit Erfahrungen an der Miami University

Darüber hinaus entschieden wir uns nach Abschluss der insgesamt vier Kooperationsgruppen und in einem vorangeschrittenen Stadium der Codierung, unsere vorläufigen Ergebnisse mit den Erfahrungen der Facilitators der Miami University, an der FLCs seit über 40 Jahren praktiziert werden, abzugleichen. Für uns stand die übergeordnete Frage im Raum, wie die Programmleitenden, FLC-Teilnehmer:innen und FLC-Facilitators mit den von uns identifizierten Herausforderungen umgehen und ob diese dort überhaupt existieren. Zu diesem Zeitpunkt gehörten zu den identifizierten Herausforderungen bspw. die Schwierigkeit, gemeinsame Termine zu finden und die fortlaufenden Termine verbindlich mit dem Workload der Lehrenden zu vereinen. Auch hatte

sich gezeigt, dass nicht alle Fakultäten die Teilnahme ihrer Lehrenden am Programm guthießen und dass die Statusunterschiede der Lehrenden eine Rolle zu spielen schienen. Und wir begannen uns zu fragen, ob wir als Facilitators den Lehrenden zu viel Verantwortung abnahmen, während einzelne Lehrende zugleich noch mehr Serviceorientierung von dem Programm erwarteten. Daraus leiteten sich folgende Fragen, zum einen für die FLC-Facilitators, zum anderen für die Programmverantwortlichen des Center for Teaching Excellence ab:

Programme Managers:

- How many posts/hours are allocated to the FLCs?
- To whom do you report?
- What have you changed over time?

FLC participants and facilitator:

- Clarify the framework conditions: How often do you meet? What is the application procedure? How often have you participated in a FLC?
- Distinguish between the role of participant and facilitator: How did you decide to become a facilitator? How is the role different? What is your experience, and would you do it again? Do you get any compensation for it?
- We have found in our groups that commitment is a problem. What are your experiences with it?
- In the German university system, discipline, status and hierarchical thinking are very pronounced. That was a hindrance to the exchange in the FLCs. What kind of experience do you have with this?
- What short- and long-term effects has participation in the FLC had on you?

In einem ersten Schritt führten wir ein ausführliches Gespräch über die Plattform Zoom mit dem stellvertretenden Leiter des Center for Teaching Excellence, einem Kooperationspartner seit der Initiierung unseres Programms. Dieses Treffen diente der eingehenden Erörterung relevanter Fragestellungen sowie der gemeinsamen Klärung potenzieller Verständnisschwierigkeiten und interkultureller Missverständnisse. In diesem Gespräch beantworteten die Koordinatorin und der stellvertretende Leiter nicht nur Punkte hinsichtlich ihrer Rolle als Programmleiter:innen, sondern brachten auch ihre Meinungen zu den Fragen, die an die Facilitators gestellt wurden, ein (vgl. das transkribierte Interview im Kapitel 7).

Im Anschluss kontaktierte das Center for Teaching Excellence für uns erfahrene FLC-Facilitators, die auch selbst einmal an einer FLC teilgenommen hatten. Während einer Forschungsreise, im Rahmen derer wir unsere Zwischenergebnisse auch auf der für die Förderung von SoTL renommierten Original Lilly Conference 2023 präsentierten, konnten wir so insgesamt sieben Interviews mit Lehrenden bzw. Facilitators der Miami University führen.

Besonders auffällig war für uns, dass die FLCs insgesamt etwas anders organisiert sind als in unserem Programm. So sind die Facilitators keine Hochschuldidaktiker:innen, die am Center for Teaching Excellence angestellt sind, sondern es sind Fachleh-

rende, die in den Gruppen als Facilitators agieren. Die Lehrenden bewerben sich mit einer Idee für eine FLC beim Center for Teaching Excellence in einem Bewerbungszeitraum. Wird ihre Idee ausgewählt, ist es ihre Aufgabe, Kolleg:innen für die FLC zu gewinnen. Das Center for Teaching Excellence unterstützt die Facilitators dabei und berät sie zur Facilitation. Es übernimmt darüber hinaus organisatorische Aufgaben, wie Raumsuche, Vergabe von Entlastungsmitteln, Terminabstimmungen und fragt bei Lehrenden nach, die nicht oder nur unregelmäßig erscheinen. Darüber hinaus bietet das Center for Teaching Excellence bei Bedarf seine hochschuldidaktische Expertise für Inputs und Workshops an, hat aber ansonsten keinen direkten Einfluss auf die laufenden FLCs. Wir gehen in Kapitel 6 auf die Möglichkeit dieser anderen Organisation genauer ein.

Aus den Interviews mit den Facilitators ergeben sich außerdem folgende Erkenntnisse: Zusammenfassend stehen die interviewten Facilitators den Faculty Learning Communities positiv gegenüber und stellen sowohl kurzfristige als auch langfristige Auswirkungen fest: Kurzfristig bieten FLCs eine erfrischende Abwechslung von der Arbeitsroutine und die Möglichkeit, sich mit Kolleg:innen aus anderen Fachbereichen zu vernetzen, um das gemeinsame Interesse an der Verbesserung von Lehre und Lernen zu verfolgen. Langfristig helfen FLCs dabei, eine unterstützende Gemeinschaft aufzubauen, die über die Grenzen von Fachbereichen hinausgeht und sinnvolle Gespräche über gemeinsame Themen in der Hochschulbildung ermöglicht. Facilitators, die bereits an mehreren FLCs teilgenommen hatten, konstatierten, dass einige besser liefen als andere und dass es auch einige Zeit bedarf, sich in der Rolle des Facilitators, die mehr in Richtung Projektmanagement gehe, einzufinden. Ein weiterer Aspekt, der erörtert wurde, ist die finanzielle Unterstützung für die berufliche Entwicklung, die als Anerkennung und Motivation gesehen wurde, wenngleich sie oft nicht ausreiche. Dies deckt sich mit den Ergebnissen unserer Begleitforschung. Hierarchisches Denken und die Abwertung niedrigerer Statusgruppen schien an der Miami University weniger ausgeprägt als in unseren Kooperationsgruppen. Sofern zur Illustration oder Kontrastierung hilfreich, werden wir in den folgenden Kapiteln detaillierter auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unseren Forschungsergebnissen und den Erfahrungen beziehungsweise der gelebten Praxis an der Miami University eingehen.

Insgesamt ermöglicht uns die methodische Herangehensweise, fundierte und nuancierte Einblicke in den Transferprozess von FLCs in den deutschen Hochschulkontext zu gewinnen. Durch die Kombination aus iterativer Datenerhebung und -analyse, kontinuierlichem Dialog innerhalb des Forschungsteams und einem starken Fokus auf Reflexion und Feedback gewährleisten wir einen anwendungsorientierten sowie qualitativen Beitrag zum Verständnis der Implementierung und Anpassung innovativer Lehr- und Lernkonzepte in institutionellen Kontexten, den wir durch eine theoretische Auseinandersetzung mit dem sich als wesentlich herausbildenden Thema „Austausch“ ergänzten.

4 Projektergebnisse

Im Folgenden geben wir Einblicke in die Projektergebnisse, basierend auf der in Kapitel 3 beschriebenen methodischen Vorgehensweise. Dabei nutzen wir das oben erläuterte paradigmatische Modell zur Strukturierung unserer Erkenntnisse. Entsprechend stellen wir zunächst die kontextspezifischen und die ursächlichen Bedingungen vor und kommen dann zur Kernkategorie, die darstellt, inwiefern und wie die Lehrenden sich in den Faculty Learning Communities austauschen. Die interaktionalen Strategien und Emotionen sowie die intervenierenden Bedingungen, die alle auf den Austausch der Lehrenden einwirken, werden im Anschluss erläutert. Abschließend legen wir die Konsequenzen dar, die sich innerhalb unseres Programms aus dem Austausch ergeben haben. Wir illustrieren die so herausgearbeiteten Ergebnisse mit Zitaten aus den Interviews und aus den Reflexionen⁵.

4.1 Kontextspezifische Projektbedingungen

Das hier beschriebene Projekt fand in den Jahren 2021–2024 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) statt. Aus diesem speziellen Zeitpunkt und den speziellen institutionellen Bedingungen an dieser Hochschule ergeben sich einige kontextuelle Bedingungen, die für die Projektdurchführung und die Faculty Learning Communities eine Rolle spielten. Im Folgenden stellen wir diejenigen dieser Bedingungen dar, die in der Datenanalyse deutlich zutage traten. Dabei haben wir als kontextuelle Bedingungen vor allem diejenigen Aspekte kategorisiert, auf die wir als Projektteam keinen Einfluss nehmen können.

Größe der Universität

Besonders relevant erscheint die Tatsache, dass die Universität relativ klein ist. Lehrende der Viadrina verteilen sich auf lediglich drei Fakultäten (Juristische Fakultät, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Kulturwissenschaftliche Fakultät), die internationale und interdisziplinäre European New School sowie die fakultätsübergreifenden Einrichtungen. Aus letzteren beteiligten sich Lehrende des Sprachenzentrums und des Zentrums für Lehre und Lernen am Programm. Es gibt insgesamt 74 Professor:innen, davon neun Juniorprofessor:innen, und 139 wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (berechnet als Vollzeitäquivalente, VZÄ), davon 29 Prozent entfristet (besetzt von 216 Personen mit einem Entfristungsanteil von 22 %) (Stand Oktober 2023, Europa-Universität Viadrina 2023).

⁵ Für alle Forschungsdaten liegen schriftliche Forschungserlaubnisse vor. Wir bedanken uns bei allen Beteiligten herzlich für ihre Beiträge. Aus Gründen der Anonymisierung sind bei einigen Zitaten die Pronomen geändert worden.

Aus dieser Konstellation ergibt sich einerseits, dass der Pool der Lehrenden, die überhaupt an Faculty Learning Communities teilnehmen können, vergleichsweise klein ist. Entsprechend bekamen alle, die sich für die Faculty Learning Communities beworben hatten, einen Platz und die Verteilung auf die Gruppen musste häufig eher pragmatischen Erwägungen folgen als thematischen. Einige Lehrende vermissten explizit die kollegiale Vernetzung mit der eigenen Fakultät, wie z. B. folgendes Zitat zeigt:

„Ich hätte mir schon gewünscht, dass es noch jemand anderen mit einem juristischen Hintergrund gegeben hätte, um sich da so ein bisschen fachspezifischer auszutauschen. Aber das lag nun einmal daran, dass es halt keine anderen Jurist:innen in unserer Runde gab.“ (T3_6HIN, Pos. 2)

Zudem sind die meisten der wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen (d. h. der Mittelbau), die die deutliche Mehrheit des wissenschaftlichen Personals bilden, befristet auf Teilzeitstellen beschäftigt. Möglicherweise führt auch das dazu, dass es relativ wenige Bewerbungen für die Teilnahme am Programm gab – wissenschaftliche Mitarbeiter:innen auf befristeten Stellen fühlen sich vielleicht der Institution weniger verbunden, stehen unter größerem Druck, Forschungsergebnisse und Publikationen zu liefern und haben häufig hohe zusätzliche Arbeitspensen, die sie für ihren Lehrstuhl übernehmen müssen. So benennt ein Teilnehmer die Entfristung als Möglichkeit für ihn, sich systematischer mit der Lehre auseinanderzusetzen, weil die Hochschule nun eine reale berufliche Perspektive für ihn geworden ist:

„Also dieser Kontext der Dauerstelle schafft einfach einen ganz anderen Zeithorizont. Und eben auch die Möglichkeit, sich systematisch damit auseinanderzusetzen. Also, vorher habe ich mir sozusagen die Zeit nicht genommen, meinen Lehrplan wirklich zu revidieren.“ (T2 Interview_5KSA – Transkript – TR231336, Pos. 9)

Lage der Universität

Eine wichtige kontextuelle Bedingung ist außerdem, dass Frankfurt (Oder) nah genug an Berlin liegt, um bequem zu pendeln. Normalerweise fahren ca. drei Regionalzüge pro Stunde, die innerhalb von einer knappen Stunde von Frankfurt (Oder) bis ins Zentrum Berlins gelangen. Ein großer Teil der Lehrenden als auch der Studierenden bevorzugt Berlin als Wohnort und reist von dort aus an. Viele Lehrende nutzen die Tage, an denen sie an die Universität kommen, voll aus. Lehrveranstaltungen, Gremiensitzungen, Sprechstunden und weitere Besprechungen werden nicht auf die ganze Woche verteilt, sondern auf wenige Tage. Entsprechend schwierig gestalten sich Terminfindungen an der Europa-Universität Viadrina, was auch für die Kooperationsgruppen galt. Da wir das Problem bereits antizipiert hatten, standen in der zweiten Runde die Terminslots für die Gruppen bereits vor dem Bewerbungszeitraum fest und wurden entsprechend kommuniziert. Das hat möglicherweise Lehrende von der Bewerbung abgehalten, die zu den angebotenen Terminen nicht konnten. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass letztendlich doch Verschiebungen nötig waren und dass die Terminproblematik stärkeren Einfluss auf die Gruppenzusammensetzungen hatte als die thematische Passung oder die Diversitätskriterien.

Das Problem der Terminfindung ist jedoch auch an der Miami University bekannt: „[...] that can be one of the biggest challenges: Just finding a time, a two hour block when the 12 people can all be available as you can imagine.“ (Interview CTE Miami University, Kapitel 7, Absatz 130) Daher lässt sich insgesamt festhalten, dass die Problematik der Terminfindung für Faculty Learning Communities zwar einerseits kontextspezifisch ist, andererseits aber auch ein allgemeines Problem darstellt, das beim Aufsetzen eines solchen Programms bedacht werden sollte.

An der Europa-Universität Viadrina hat die Pendler-Mentalität dazu geführt, dass die meisten Gruppentreffen in einem hybriden Setting stattfinden mussten, auch wenn das anfangs nicht so geplant war. Erst die letzte durchgeführte Gruppe hat es geschafft, sich überwiegend mit der gesamten Gruppe in Präsenz vor Ort zu treffen. Wir kommen darauf im Kapitel 4.3.2 zurück, in dem es darum geht, was den Austausch bremst und beflügelt.

Wenn Lehrende extra für die Gruppentreffen aus Berlin anreisen, verbanden sie damit besonders hohe Erwartungen:

„[...] es hat dann eher noch oftmals mehr Stress erzeugt. Im Sinne von, okay, ich muss jetzt hinfahren, natürlich auch mit Frankfurt an der Oder geschuldet, dass die Zeit da draufkommt. Und man bereitet natürlich auch noch was vor und man überlegt, was man sagen will, sodass es für mich schon oft eher ein Extraaufwand war und auch nicht immer im Verhältnis zu dem Ausgleich stand.“ (T3+T4_26LK, Pos. 6)

Zugleich gab es auch Teilnehmende aus Frankfurt (Oder), die fanden, dass ihnen die Möglichkeit, hybrid teilzunehmen, zugutekam:

„[...] mir persönlich kommt natürlich dieses Hybride wahnsinnig zugute, weil wenn ich meinen Sohn abholen muss, bin ich natürlich aus dem Büro viel schneller im Kindergarten, als wenn ich jedes Mal dann fünf Minuten oder 15 Minuten eher gehen muss, weil ich auch die Sophienstraße runter muss.“ (T2_6HIN, Pos. 5)

Hier zeigt sich, dass auch die Komponente der Familienfreundlichkeit, die die Europa-Universität Viadrina explizit vertritt, ein kontextueller Einfluss für Faculty Learning Communities sein kann.

Insgesamt sind die Teilnehmenden sich einig, dass Treffen in Präsenz wichtig und gut sind für die Gruppendynamik, wie beispielhaft dieses Zitat zeigt:

„Aber jetzt gruppenspezifisch und in dem Sinne irgendwie projektspezifisch wäre der Vorteil natürlich, man würde sich analog treffen, weil man dann glaube ich noch einen stärkeren Austausch hat. Weil das muss ich auch sagen, ich merke auch, dass wenn ich digital teilnehme, die Redebeiträge immer ein bisschen geringer sind und auch viel formeller, weil man muss sich jedes Mal erst stummschalten. Man kann nicht einfach dazwischenreden in Anführungsstrichen. Aber man muss sich immer freischalten, man hat immer dieses, hören mich alle, sind alle aufmerksam. Das hast du in der analogen Gruppe nicht. Da kannst du einfach auch zwischendurch sagen, ich habe hier noch kurz einen Punkt.“ (T2_6HIN, Pos. 5)

Darüber hinaus wird erwähnt, dass das hybride Setting sich negativ auf die Verbindlichkeit ausgewirkt habe (T3_26MST, Pos. 2) und dass es schade ist, wenn Pausen- und Seitengespräche fehlen (T3 + T4_14RJU, Pos. 18; T2_1HAN, Pos. 23).

Zusammensetzung nach Fakultäten

Obwohl die Universität klein ist, scheint es relativ wenig Austausch zwischen Lehrenden der verschiedenen Fakultäten zu geben. Ob dies ein kontextspezifisches Merkmal ist oder ob das einfach der Dynamik wissenschaftlicher Disziplinen zuzuschreiben ist (vgl. Kapitel 2.1), lässt sich nicht sagen. Es fällt jedenfalls auf, dass viele Lehrende zunächst der Meinung waren, die Lehre an ihrer Fakultät unterscheide sich sehr stark von denen der anderen Fakultäten. Die in die Gruppen eingebrachten Lehrprojekte wurden als sehr unterschiedlich empfunden, wobei einige dies bemängelten, andere genossen, wie die beiden folgenden Zitate beispielhaft zeigen:

„Aber die Dinge, die die anderen eingebracht haben, waren halt zu weit von dem, was ich eigentlich gebraucht hätte, weg.“ (T3_7BDO, Pos. 2)

„[...] ich fand das so toll. Also daher meine ich, dass die Zusammenarbeit mit Kollegen fakultätsübergreifend und im Sprachenzentrum eine Freude war.“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 11)

Die Lehrprojekte hingen tatsächlich stark von der Lehrkultur an den Fakultäten ab. Ein Teilnehmer veranschaulicht das am Beispiel des Vergleichs von Kulturwissenschaftlicher und Juristischer Fakultät:

„Überhaupt, dass wir sie überhaupt anleiten zum selbstständigen Arbeiten. Weil das fehlt, also das fehlt glaube ich uns spezifisch, uns Juristen extrem. [...] Die kriegen von uns vorgekaut die Fälle und die Lösungen, die kriegen das Lehrbuch, was sie eigentlich nicht auswendig lernen sollen, aber de facto auswendig lernen sollen. Und dann sollen die das ein bisschen irgendwie versuchen runterzurattern. Aber sie bekommen eigentlich von uns überhaupt, oder selten richtig gut mitgeteilt, wie sie sich die Methodik auch irgendwo selbstständig mit erarbeiten und wie sie sich überhaupt erstmal einen Lehrplan erstellen. Woher sie wissen, was sie am Ende lernen können, weil wir so wahnsinnig viel Frontalunterricht machen. [...] Und da würde ich versuchen wollen, dass ich nicht vorgebe, welche Methoden sie sich anschauen könnten, sondern dass man das eben gemeinsam einfach vorher mal eruiert, was fehlt euch denn bis jetzt? Und das ist schon was, was ich so ein bisschen aus der Projektgruppe mitgenommen habe, weil ich es eben bei den anderen Fachrichtungen gesehen habe, also vor allen Dingen bei den KuWis. Ich glaube die WiWis, die unterrichten auch noch ein bisschen anders. Aber die arbeiten, vielleicht auch, weil sie kleinere Gruppen sind, ein bisschen näher mit den Studis zusammen. Ist zumindest mein Eindruck.“ (T2_6HIN, Pos. 11)

Insgesamt ergab sich durch die fakultäts- und zentrumsübergreifenden Gruppen eine große Bandbreite an Lehrveranstaltungstypen, für die die teilnehmenden Lehrenden Lehrinnovationen und OER entwickelten: Anvisiert wurden sowohl klassische Vorlesungen und Seminare wie auch extracurriculare Veranstaltungen und Formate, Sprachkurse oder ganze Studiengangsneugestaltungen. Lehrende setzten sich mit für sie

neuen didaktischen Herangehensweisen auseinander (Challenge-Based Learning, Blended Learning, Flipped Classroom, exkursionsbasiertes Lernen, Planspiele). Es gab Pflichtveranstaltungen, methodische und fachliche Einführungen, aber auch spezialisierte inhaltliche Wahlveranstaltungen, besucht von sehr unterschiedlich großen Mengen von Studierenden (zwischen 2 und 54).

Wertschätzung von Lehre

Die Europa-Universität Viadrina schreibt in ihren „Leitideen für die Lehre“: „Die Viadrina strebt danach, dem Ideal der Bildung durch Wissenschaft und dem Interesse am Erwerb beruflicher Qualifikationen gleichermaßen gerecht zu werden“ (Europa-Universität Viadrina, 2021) und bezieht sich dabei explizit auf das Positionspapier des Wissenschaftsrats von 2017 (Wissenschaftsrat 2017). In diesem wird ausgeführt, dass Lehre in wissenschaftlichen Karrieren weniger Wertschätzung erfährt als Forschung (vgl. Kapitel 2.1). Dies scheint ein Kontext zu sein, den auch Lehrende der Viadrina so empfinden. So bekomme man für Lehre „nicht die richtige institutionelle und professionelle Anerkennung.“ (T2 Interview_5KSA – Transkript – TR231336, Pos. 3) Eine andere Teilnehmerin sagt:

„Ich habe das Gefühl, man fokussiert sich immer mehr auf reine Forschung. Also, nicht nur bei uns in der Fakultät, ich glaube, in den kommenden paar Jahren wird sich hier auch die Mentalität an der Uni nicht unbedingt dahingehend ändern, dass einem Lehre wichtig ist. Zumindest bei uns in der Fakultät sind wir extrem forschungslastig. Und gute Lehre wird nicht unbedingt gewürdigt, weil sie halt auch in einem CV nicht wirklich auftaucht. Also, wenn ich mir meinen Forschungs-Lebenslauf angucke, dann ist halt gute Lehre nicht relevant. Und auch, wenn ich das aus den Kommissionen mitbekomme, ist es halt nicht oder kaum relevant, dass wir gute Lehre machen. Ich glaube aber, dass das für die Viadrina wichtig ist. Und deswegen finde ich es so wichtig, dass wir solche Projekte weiterhin machen.“ (T3_6HIN, Pos. 8)

Die explizite Wertschätzung von Lehre und die Förderung von Lehrprojekten, wie sie im Programm erfolgt ist, werden also im Kontext der Europa-Universität Viadrina von den Teilnehmenden als ungewöhnlich erlebt.

Möglicherweise ist das ein grundlegender Unterschied zu FLCs in den USA, wo zwar, nach informellen Gesprächen mit Kolleg:innen zu urteilen, die Forschung ebenfalls als karriererelevant wahrgenommen wird als die Lehre, aber insgesamt doch stärkerer Druck auf Lehrende an der Hochschule ausgeübt wird, gute Lehre zu leisten, stets ansprechbar für Studierende zu sein und Weiterbildungen zur Lehre zu besuchen. So fällt es z. B. auf, dass auf der Website der Miami University an sehr prominenter Stelle die Qualität der Lehre hervorgehoben und durch nationale Rankings belegt wird. Im U.S. News & World Report belegt die Universität den dritten Platz „#3 Among Publics for Undergraduate Teaching“ (<https://miamioh.edu/>). Zur Kontextualisierung und Positionierung der Miami University verwiesen einige der von dort Interviewten auf deren Carnegie-Klassifizierung: Es wird zwischen R1-, also forschungsintensiven, und R2-Einrichtungen wie der Miami University unterschieden. R2-Hochschulen haben neben der Forschung einen Schwerpunkt auf exzellenter Lehre. Von den Fakultätsmit-

gliedern wird erwartet, dass sie sich aktiv an der Forschung beteiligen *und* Zeit für die Verbesserung ihrer Lehrmethoden aufwenden. Dies steht im Gegensatz zu den Erfahrungen an R1-Einrichtungen, wo der Schwerpunkt eher auf die Forschung gelegt wird (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education® 2023). Durch diese Ausrichtung ist anzunehmen, dass generell ein größeres – institutionell befördertes – Interesse an der Professionalisierung der eigenen Lehre besteht als an deutschen Hochschulen.

Co-Teaching

Ein weiterer kontextueller Faktor ist, dass einige Teilnehmende die Möglichkeit hatten, im Team-Teaching zu lehren, während das an anderen Fakultäten ungern gesehen und als Versuch gedeutet wurde, die eigene Lehrverpflichtung zu reduzieren. Diese Teilnehmenden empfanden es als besonders hilfreich, mit ihren jeweiligen „Co-Teachers“ an der Gruppe teilzunehmen, weil diese ihnen auch einen zeitlichen und strukturierten Rahmen bot, an der gemeinsamen Lehrveranstaltung zu arbeiten. Andere Teilnehmende erwähnten, dass sie sich diese Möglichkeit gewünscht hätten, sie ihnen aufgrund fakultätsinterner Regelungen und Vorbehalte jedoch nicht gegeben worden sei.

Stand von Vorwissen und von Digitalisierung

Der sehr unterschiedliche Kenntnisstand hinsichtlich Hochschuldidaktik, digitalen Tools und Digitalisierung insgesamt hat sich ebenfalls als Faktor erwiesen, der die Gruppen stark beeinflusst hat. Möglicherweise ist auch dies nicht unbedingt Viadrinaspezifisch, sondern grundsätzlich normal, dass Lehrende mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen in den Gruppen zusammenkommen. Es fiel auf, dass einige Lehrende sich vorab nur in geringem Maß mit hochschuldidaktischen Themen im Allgemeinen und digitaler Didaktik im Besonderen auseinandergesetzt hatten, während andere vergleichsweise viele Vorkenntnisse einbrachten, zum Beispiel verschiedene eigene (Projekt-)Websites programmiert hatten oder partizipative Tools regelmäßig in ihrem Unterricht einsetzten und didaktisch reflektierten. Das Vorwissen einiger Teilnehmender beschränkte sich auf Moodle, Zoom und das hochschuleigene Abstimmungssystem und war demzufolge ausbaufähig, ermöglichte aber auch im Projektverlauf eine steile und motivierende Lernkurve.

Verwaltungsabläufe und Landesgesetze

Das Programm PROKODIL wollte unter dem Motto „Zeit für gute Lehre“ die Teilnehmenden entlasten, damit sie sich der Lehrentwicklung widmen können. Dafür waren in der Phase der Antragsstellung verschiedene sogenannte „Entlastungsmittel“ konzipiert und mit den Fakultäten abgesprochen worden. Im Projektverlauf stellte sich dann heraus, dass die Verwaltungsabteilungen in diese Vorabsprachen nicht genügend einbezogen worden waren und dass auch die Landeshochschulgesetze einigen Ideen entgegenstanden (vgl. Kapitel 4.2). Daraus resultierten Verzögerungen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Entlastungen. Insbesondere das Thema „Deputatsreduktionen“ erwies sich als problematisch, weil die Fakultäten hier aufgrund der Landesgesetze

wenig Freiraum haben⁶. Aber auch Stellenaufstockungen und sogar Beschaffungen über Sachmittel waren manchmal etwas umständlich, während es vergleichsweise leicht war, den Lehrenden die Einstellung studentischer Hilfskräfte zu ermöglichen. Hier war eher die Rekrutierung von Studierenden ein vermutlich Viadrina-spezifisches Problem.

Stellenbesetzung

Der zunehmende Fachkräftemangel war auch im Projekt PROKODIL herausfordernd, konnte jedoch durch eine andere Verteilung der ursprünglich konzipierten Stellenumfänge gelöst werden. Schwieriger gestaltete sich der Fakt, dass das im Zentrum für Lehre und Lernen verortete Projekt in einer Institution angesiedelt war, gegenüber der einige Lehrende eine ablehnende Haltung haben:

„Also alles, was in irgendeiner Art und Weise mit Didaktik zu tun hat, die nicht fakultäts-spezifisch ist, hat in der Fakultät einen total schlechten Ruf. Und das aufzubrechen, ist so irgendwie schier unmöglich. Die Fakultät ist da sehr, sehr eigen.“ (T2_6HIN, Pos. 19)

Es gab demzufolge Vorbehalte gegenüber didaktischen überfachlichen Interventionen, die möglicherweise potenzielle Teilnehmende davon abgehalten hat, sich für das Projekt PROKODIL zu bewerben. In einem Fall hatten Vorgesetzte ihren wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen sogar explizit von der Teilnahme abgeraten bzw. wollten sie verhindern.

Zugleich wäre das Programm ohne eine institutionelle Anbindung an eine zentrale Einrichtung in dieser Form nicht möglich gewesen. Schon in der Antragstellung und später auch in der Moderation der Gruppen und dem didaktischen Input war die Universität auf die Expertise des ZLL zu Lehr-/Lernformaten angewiesen. Auch der interdisziplinäre Charakter wäre ebenfalls nicht zustande gekommen, wenn das Projekt an einer spezifischen Fakultät verortet gewesen wäre.

Fazit zum Kontext

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der spezifische Kontext natürlich auf die Konzeption und Gestaltung von Faculty Learning Communities einwirkt. So haben größere Hochschulen aufgrund eines größeren Pools an Lehrenden möglicherweise größere Chancen, themen- oder kohortenspezifische FLCs zusammenzustellen. In Campus-Unis oder Hochschulen in typischen Studierendenstädten ist es vermutlich leichter, die Gruppentreffen komplett in Präsenz zu halten. Entlastungsmöglichkeiten für Lehrende, z. B. Deputatsreduktionen, hängen von den Landeshochschulgesetzen ab. Die institutionelle Verortung des Programms beeinflusst dessen Wahrnehmung. Andererseits lässt sich vermuten, dass etliche scheinbar kontextspezifische Faktoren auch in

6 Vgl. Verordnung über den Umfang der Lehrverpflichtung des hauptberuflich tätigen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den staatlichen Hochschulen des Landes Brandenburg (Lehrverpflichtungsverordnung – LehrVV), § 9, Absatz 2: (2) Für Entscheidungen nach § 8 Absatz 3 stehen bei den Universitäten maximal 2,5 Prozent, [...] der Gesamtzahl aller Lehrverpflichtungen der hauptberuflich tätigen Lehrpersonen zur Verfügung.

anderen Kontexten so oder ähnlich auftreten – z. B. Schwierigkeiten der Terminfindung oder die Heterogenität der Erfahrungen der Teilnehmenden.

Für einen Transfer des Programms würden wir empfehlen, zunächst explizit zu versuchen, das Programm als Präsenz-Programm zu bewerben. Bei Anbindung an eine zentrale Einheit scheint es ratsam, Strategien zu entwickeln, wie die Fakultäten gut einbezogen werden können, damit eine Programm-Teilnahme von allen Vorgesetzten befürwortet wird. Das könnte z. B. über eine Programmkommission geschehen. In Zukunft sollte die Expertise von hochschuldidaktischen Supporteinrichtungen noch stärker entlang der jeweiligen Fachkulturen designt werden, um eine gute Grundlage für einen interdisziplinären Austausch wie im Projekt PROKODIL zu haben. Entlastungsmittel müssen im Vorfeld gut abgeklärt werden, wobei die Verwaltung einbezogen werden muss, die oft besser einschätzen kann, wo administrative Fallstricke drohen.

4.2 Warum Faculty Learning Communities? Motivationen und Ziele der teilnehmenden Lehrenden (Ursächliche Bedingungen)

Im folgenden Kapitel werden die Motivation und die Ziele der Teilnehmenden im Hinblick auf die ursächlichen Bedingungen für das in der Begleitforschung herauskristallisierte zentrale Phänomen „sich austauschen“ beleuchtet (vgl. Kapitel 4.3). Hier wird demnach erläutert, welche Voraussetzungen für das Phänomen „sich austauschen“ vorlagen. Ergänzt werden die beiden Kategorien „Motivation“ und „Ziele“ durch die für die Teilnehmenden gewährten Entlastungsmittel, die ebenso als ursächlich verstanden werden und den entstandenen Mehraufwand honorieren. Die Lehrenden konnten zwischen einer Deputatsreduktion, einer Aufstockung, einem Sachkostenbudget, einer studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskraft und einer Leistungszulage pro Semester wählen (vgl. Kapitel 2.4). Die ursächlichen Bedingungen dienen neben den kontextuellen und den intervenierenden Bedingungen dazu, das Phänomen „sich austauschen“ grundlegend zu erklären.

In den leitfadengestützten Interviews (vgl. Kapitel 3.2) machten die Teilnehmenden zu verschiedenen Zeitpunkten u. a. Aussagen über ihre Ziele und ihre Erwartungen an die Kooperationsgruppe und an ihr zu entwickelndes Lehrprojekt. Insbesondere die vor Beginn der Gruppen formulierten Ausführungen erhellen, warum sie sich für eine Teilnahme am Projekt PROKODIL entschieden haben und welche Zielsetzungen sie damit verbanden. Gegen Ende reflektierten sie ihre Erfahrungen und die Auswirkungen ihrer Teilnahme. Im Folgenden werden die Beweggründe für die Teilnahme der einzelnen Lehrenden, die jeweiligen persönlichen Zielsetzungen und die Rolle, die dabei die Entlastungsmittel spielten, zusammenfassend dargestellt. Aus den

Aussagen der Lehrenden lassen sich vier Kernaspekte ableiten, die für die ursächlichen Bedingungen des Phänomens „sich austauschen“ entscheidend waren:

1. Projektbezogene Aspekte,
2. Kompetenzbezogene Aspekte,
3. Allgemein auf Austausch und Feedback abzielende Äußerungen und
4. Soziale Aspekte.

Die Ziele und die Erwartungen insbesondere an die Gruppe verdichten sich in dem zentralen Anliegen, das eigene innovative Lehrprojekt erfolgreich (weiter) zu entwickeln. Die Teilnehmenden kamen mit einem intrinsisch motivierten neuen Lehrvorhaben in das Projekt, für dessen erfolgreiche Umsetzung sie die notwendige Zeit und den notwendigen Raum erhielten, das Feedback und Wissen anderer Lehrender einpflanzen und zeitgleich einem (bewusst oder unbewusst) diagnostizierten Weiterbildungsbedarf hinsichtlich didaktischer und digitaler Kompetenzen nachkamen. Die Bereitschaft, eigene Kenntnisse und Fähigkeiten zu teilen, geht einher mit einer deutlich artikulierten Erwartungshaltung an andere Kolleg:innen. Neben den Inputs der Koordinatorinnen und externer Referent:innen in Form von Workshops und Coachings wird interdisziplinärer Austausch als häufigster Motivator für die Teilnahme am Programm PROKODIL genannt. Durch kollegialen Austausch und Diskussionen in der Gruppe, d. h. durch das Kennenlernen neuer Werkzeuge und Methoden und anderer Erfahrungswerte in der Lehre als der eigenen, sahen die meisten Befragten ihr Hauptanliegen verwirklicht, die eigene Lehrkompetenz zu verbessern. Ein Teilnehmer sprach in Bezug auf seine Ziele von „kontinuierlichem eigenen Lernen“ bzw. von „Lernen durch Lehren“ (T1_Befragung_8AKS, Pos. 14). In Einzelfällen tendierte die Erwartungshaltung mehr zu einem allgemeinen „Service“-Angebot des Zentrums für Lehre und Lernen (T1_Befragung_Gruppe, Pos. 6), die sich nur bedingt mit der Intention des Projektdesigns deckt. An einer Stelle wurde außerdem explizit der Erwerb von neuen Erfahrungen im Bereich Open Educational Resources genannt (T1_Befragung_Gruppe, Pos. 3).

„Gegenseitige Inspiration“ (T1_Befragung_1HAN, Pos. 10) und „frische Ideen“ (T1_Befragung_6HIN, Pos. 7) durch andere Projekte abseits der eigenen Fachkultur, Transparenz bei didaktischen Entscheidungen und der Wunsch nach direktem konstruktivem Feedback auf Lehrentwürfe stehen offenbar im Gegensatz zu dem, was im universitären Lehr-Alltag gelebt wird. Nicht überraschend ist daher auch die von einigen Lehrenden formulierte Erwartung, mittels der Kooperationsgruppen auf der einen Seite Isolation entgegenzuwirken und auf der anderen Seite Motivation zu gewinnen. Eine Teilnehmerin äußerte, dass sie neue Kolleg:innen kennenlernen und sich generell gern stärker uniweit vernetzen möchte. Hinsichtlich der sozialen Beziehungen gibt es demnach ein Bedürfnis nach mehr Zusammenarbeit und interdisziplinären Zusammenkünften, die zudem – so zumindest äußerte sich ein Teilnehmer im ersten Interview – in Präsenz stattfinden sollten. In der konkreten Teamarbeit innerhalb der Gruppe wurden darüber hinaus Werte wie „Solidarität“, „Respekt“ und „Vertrauen“ genannt (T1_Befragung_30EF, Pos. 2–5). Vor dem Hintergrund einer meist hohen

Arbeitsbelastung vieler Mitarbeiter:innen im akademischen Bereich verstehen die Lehrenden ihre Peers außerdem als Antreiber im positiven Sinn:

„Ja, ich habe viel zu tun durch mein Lehrdeputat und habe das Projekt schon lange, lange in meinem Hinterkopf. Und dank dieser Gruppe, dank dieses Projekts, habe ich immer so einen Push zu sagen: ‚Mensch, jetzt mach das mal. Das bringt was!‘ Und ich erhoffe mir natürlich auch im nächsten Semester durch die Reduktion des Lehrdeputats, dass ich mir wirklich zwei Stunden pro Woche fest einplane, wo ich da weitermachen kann.“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 3)

Die an dieser Stelle erwähnte Deputatsreduktion unterstreicht, wie deutlich eine Grundvoraussetzung für eine Teilnahme, nämlich schlichtweg Zeit für innovative Lehrprojekte zu haben, mit den angebotenen Entlastungsmitteln verbunden ist. Am beliebtesten allerdings war mit 39 % die Leistungszulage, gefolgt von der Lehrdeputatsreduktion mit 26 % und der Einstellung einer studentischen/wissenschaftlichen Hilfskraft mit 17 %. Hier muss jedoch berücksichtigt werden, dass Reduktionen durch die Lehrverpflichtungsverordnung nur in einem begrenzten Umfang möglich waren (s. Fußnote 6 in Kapitel 4.1). In Bezug auf die Erwartungen an das eigene Lehrprojekt, das im Rahmen von PROKODIL umgesetzt wurde, kamen ergänzend zu den bereits genannten Punkten konkrete Ziele zur Sprache, die einen stärkeren Fokus auf die Studierenden setzen:

- Erhöhung der Zahl der Studierenden
- Senken der Abbruchquote
- Stärkung der studentischen Motivation und Lerneffekte.

Zusammenfassend suchen die Lehrenden in einem Digitalisierungsprojekt mit integriertem Faculty Learning-Konzept nach einem umfassenden und vielschichtigen Austausch, der nicht nur die (medien-)didaktischen und technischen Aspekte der digitalen Lehre berührt, sondern auch die persönliche und kollegiale Entwicklung fördert.

Wir empfehlen für den Transfer des Programms, sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation der Lehrenden anzusprechen. Denn sowohl die eigene Motivation als auch die Förderung durch Entlastungsmittel haben sich als wichtige Faktoren für die Teilnahme an FLCs erwiesen.

4.3 Sich austauschen als zentrales Phänomen der FLCs

„Also, ich finde, besonders wichtig ist natürlich der Austausch, der natürlich durch das wechselnde Format bedingt mal mehr, mal weniger gut klappt.“ (T2_26LK, Pos. 8)

„Austausch“ oder „sich austauschen“ wurde vom Forschungsteam im Verlauf der Datenanalyse als Kernkategorie und damit als das zentrale Phänomen in den Faculty Learning Communities herausgearbeitet. Zusammenfassend gesagt, lässt sich auf die Frage, was hinderliche oder förderliche Bedingungen für Faculty Learning Communities sind, also antworten: sich austauschen!

Inwiefern Austausch zustande kommt und welche Qualität er hat, hängt ab von ursächlichen, kontextuellen und intervenierenden Bedingungen sowie von Strategien und Emotionen.

Gelungener Austausch hat positive Konsequenzen, nicht gelingender Austausch wirkt sich hemmend auf die möglichen positiven Konsequenzen von Faculty Learning Communities aus. In der negativen Ausprägung wird Austausch in der Gruppe als nicht bereichernd und unproduktiv wahrgenommen und behindert die Gruppenprozesse und die Ergebnisse der einzelnen Gruppenmitglieder.

Wie Birk und Mills (2015, S. 97–98) vorschlagen, erscheint uns die verbale Formulierung „sich austauschen“ als Kernkategorie passender als „Austausch“, denn an ihr wird deutlicher, dass es sich um einen aktiven und vor allem interaktiven Prozess handelt. Das Phänomen entsteht in der Interaktion, nicht von allein, und es kann auch nicht extern herbeigeführt, sondern nur durch die Beteiligten geschaffen werden. Es ist möglich, begünstigende Bedingungen für das Phänomen vorzufinden oder zu bereiten oder Handlungen und Interaktionen zu fördern, die sich positiv darauf auswirken, ob und wie sich ausgetauscht wird. Diese sind in den Kategorien kontextuelle Bedingungen, ursächliche Bedingungen, intervenierende Bedingungen sowie interaktionale Strategien und Emotionen enthalten.

Da die Kernkategorie das wichtigste Ergebnis einer Studie nach der Grounded Theory Methodologie darstellt (s. Kapitel 3), ziehen wir im Folgenden auch Theorie zum Thema Austausch hinzu. Diese ergänzt die in den Daten grundierte Theorie, die sich aus der empirischen Begleitforschung ergibt und verdeutlicht, dass es sich bei „sich austauschen“ um ein universales menschliches Phänomen handelt. Die folgenden Ausführungen betrachten den Austausch in den Kooperationsgruppen als ein soziologisches Phänomen, das nach dem Prinzip der Reziprozität funktioniert.

Im Gegensatz zu dem in vormodernen Gesellschaften gelebten Tauschhandel scheinen in modernen Gesellschaften eine strikte Marktlogik einerseits und eine kulturelle Logik des strategischen Schenkens andererseits das „archaische“ Geben und Nehmen abzulösen (Adloff und Mau 2005). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts untermauerten jedoch viele noch heute und auch für den Hochschulsektor relevante Aufsätze von Wissenschaftlern wie Marcel Mauss (Die Gabe, 1923), dass auch in modernen Zeiten das Prinzip der Reziprozität allgegenwärtig ist. Reziprozität kann auch für das zentrale „sich austauschen“ in den PROKODIL-Gruppen als Kernprinzip beschrieben werden. Der Soziologe Peter M. Blau definierte 1968: „Das Konzept des Austausches zielt auf freiwillige soziale Handlungen ab, die von belohnenden Reaktionen anderer abhängig sind und die eingestellt werden, wenn die erwarteten Reaktionen ausbleiben.“ (Blau 2005, S. 129) Unterscheiden muss man zunächst zwischen sozialem Austausch in Abgrenzung zum wirtschaftlichen Austausch. Blau erläutert, dass soziale Güter im Vergleich zu wirtschaftlichen keinen genau festgelegten Preis hätten. Sozialer Austausch basiert daher auf Vertrauen, das sich typischerweise in einem langen Prozess entwickelt (ebd., S. 131). Dass wachsendes Vertrauen und zunehmender Austausch in den Kooperationsgruppen in Abhängigkeit vom Faktor Zeit stehen, bestätigt die Beobachtung eines Teilnehmers: „[...] gerade im zweiten Semester hat mir das sehr viel mehr gebracht und

das war sehr viel offener. Und man hat viel mehr von den anderen auch gehört und profitiert und Anregungen bekommen.“ (Transkript T3+T4_31LEL, Pos. 2) Darüber hinaus sprach Blau von „eine[r] diffuse[n] Verpflichtung zur zukünftigen Gegenleistung“ (ebd., S. 130).

An diese Beobachtungen anschließend können wir für die PROKODIL-Kooperationsgruppen festhalten, dass die Lehrenden an dem Programm teilgenommen haben, weil sie erstens innovative Lehrprojekte (weiter)entwickeln wollten und zweitens ein generelles Bedürfnis nach Austausch zu (digitaler) Lehre hatten. Im Kontext von allgemeinen Faktoren für die Motivation, innerhalb einer Community of Practice Wissen auszutauschen, kann man folgende Punkte ergänzen: Es muss in einer Organisation ähnliche Probleme an unterschiedlichen Orten geben und es muss eine Wissensintransparenz vorliegen (North et al. 2004, S. 12). Außerdem führt die Autorengruppe um North ein menschliches Grundbedürfnis nach Wissensteilung, Kreativität und Gemeinschaft an (ebd.).

In Bezug auf die personelle Ebene des Austauschs konnten die Teilnehmenden zum Zeitpunkt ihrer Bewerbung nicht wissen, mit wem sie in einer Kooperationsgruppe zusammenarbeiten würden. Sie gingen diesbezüglich daher in eine Art Vorleistung in dem Glauben, dass sie zum einen über Erfahrungen in der Lehre verfügten, die für andere relevant seien, und dass zum anderen Kolleg:innen Erfahrungen teilen würden, die einen Mehrwert für ihre eigene Arbeit darstellten. Die folgende Aussage einer Teilnehmerin bestätigt diese Wahrnehmung: „In jedem Fall habe ich in dem direkten Austausch gemerkt, dass das, was ich unterrichte, durchaus auch für andere spannend ist, [...] da habe ich wirklich gedacht Wahnsinn, was alles an Kompetenzen in dieser Gruppe drin ist.“ (T2 Interview_24 BDO – Transkript – TR231336, Pos. 8)

Neben den didaktischen und digitalen Erfahrungswerten der teilnehmenden Lehrenden waren auch die von den Facilitators und von den Workshop-Dozent:innen vermittelten „sozialen Güter“ vor Projektbeginn nicht hundertprozentig klar. PROKODIL sah hier bewusst eine zum Teil offene inhaltliche Ausrichtung vor, die den Lehrenden die Möglichkeit geben sollte, die eigenen Weiterbildungsbedarfe zu äußern und diesen in Form von Workshops, Coachings etc. nachzugehen. Anders als bei ihren Kolleg:innen konnten die Lehrenden beim PROKODIL-Team und bei den Leiter:innen der Workshops allerdings eine fundierte Kompetenz zu digitaler Didaktik voraussetzen. Das PROKODIL-Team war ihnen darüber hinaus namentlich bekannt.

Nach Blau waren demnach sowohl der Inhalt als auch der Umfang der individuellen Gegenleistung auf beiden Seiten – Teilnehmende untereinander und Facilitators/Dozent:innen gegenüber Teilnehmenden – im Vorfeld des Projektes typischerweise unspezifisch (Blau 2005, S. 130). Auch wie das studentische Feedback genau aussehen würde, war im Projektantrag nicht dezidiert festgelegt, sondern wurde erst im Verlauf des Projektes entschieden. Die vielen positiven Rückmeldungen in den Interviews belegen jedoch, dass die Qualität der Gegenleistungen trotz der unspezifischen Komponente sehr hoch war:

„Also ich fand, es gab eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Kooperationsgruppe. Es gab einen richtig guten Austausch. Und ich hatte auch das Gefühl, dass wir ein wertvolles

Feedback erhalten haben. Und ich hoffe auch, dass wir natürlich den anderen ein wertvolles Feedback geben konnten. Also, das hat mir gut gefallen. Ich fand es sehr schön, dass es so ein kollegiales Miteinander gab. Das hat mir sehr, sehr gut gefallen [...]" (Transkript T3+T4_5LGI, Pos. 4)

„Ich fand es sehr gut bei dem Feedback, dass die Studierenden wirklich sehr umfangreich gearbeitet haben und eben auch nicht die Scheu hatten, Dinge anzusprechen, die man verbessern kann.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 16)

Die Teilnehmenden haben demnach eindeutig Vorteile daraus gezogen, dass sie das Risiko eines wechselseitigen Austauschs mit ihnen zunächst unbekannten Kolleg:innen eingegangen sind. Als wichtigste Grundvoraussetzung für diesen erfolgreichen Austausch zwischen zwei Seiten hat sich in der Begleitforschung das Vertrauen untereinander herauskristallisiert, das eng mit Parametern wie „Emotionen“ und „Atmosphäre“ verbunden ist (vgl. Kapitel 4.3.1). Nur wenn man darauf vertraut, dass die Gegenleistung der eigenen Erwartung entsprechen wird, ist ein langfristiger Austausch möglich. Diese individuelle Bewertung kann man sich als iterativen Prozess vorstellen. Dementsprechend überdurchschnittlich häufig wurden die Parameter Kontinuität und Regelmäßigkeit der Treffen in den Interviews genannt:

„Kontinuität denke ich, ist ein wichtiger Erfolgsfaktor und das geht eigentlich in der täglichen Lehre durch den Zeitdruck immer verloren und durch die geblockten Zeiten durch euer Projekt ist man halt immer wieder gedanklich dabei und stimmt sich darauf ein und ich denke so kann eben Lehre auch besser werden.“ (T2_8KBI, Pos. 3)

Nur wenn der eigene Ermessensspielraum nicht enttäuscht wird, können sich Vertrauen und kollegiale Freundschaften auf lange Sicht entwickeln (vgl. Ausführungen zu „Critical Friends“, Kapitel 6). Wie das folgende Zitat zeigt, begünstigten demzufolge längere zeitliche Formate wie die Projektstage die Bildung von Vertrauen und den Austausch:

„Und was ich aber als sehr hilfreich empfunden habe, ist der Projekttag vor zwei Wochen. [...] Dass man noch mal mit einem oder einer längere Zeit sprechen konnte. Auch mal das vorstellen konnte, auch mal genau verstanden hat, was macht xy jetzt, was mache ich jetzt.“ (T2 Interview_31LEL – Transkript – TR231336, Pos. 3)

Die Teilnehmenden profitierten daher nicht nur von inhaltlichen Inputs, sondern festigten durch die gemeinsame Erfahrung auch ihre soziale Bindung (vgl. Blau 2005, S. 127). Diese bildete in einigen Fällen wiederum den Ausgangspunkt für weiteren Austausch, der sich auch außerhalb der Gruppen, zum Beispiel in Form von gegenseitigen Lehrbesuchen, fortsetzte. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Phänomen „sich austauschen“ im Kontext von Faculty Learning Communities dem Ansatz des situativen bzw. sozialen Lernens folgt, auf das sich Lave und Wenger-Trayner (u. a. 2011) in ihrem Ansatz der Communities of Practice beziehen (vgl. Kapitel 2.1). Naturgemäß spielt Austausch beim Lernen in einem kollaborativen Gruppenprozess eine zentrale Rolle.

Ergänzend zu den allgemeinen Betrachtungen zum Phänomen „sich austauschen“ in Faculty Learning Communities treten Reziprozität und Anerkennung in Arbeitsbeziehungen (Voswinkel 2005, S. 237–256). Voswinkel beschreibt Arbeitsbeziehungen als generalisierte Tauschbeziehungen, in denen die Arbeitnehmer Teil eines Kollektivs sind und mit ihrer Arbeitskraft über eine Art individuelles „Tauschkonto“ verfügen, dessen Inhalte nicht genau festgeschrieben sind (ebd., S. 242). Zwar ist die Reziprozität in der Arbeitswelt vertraglich bezüglich Zeit und Geld in vielen Punkten festgelegt, also grundsätzlich „organisiert“, „[...] die Unvollständigkeit des Arbeitsvertrags [aber ist] das ‚Einfallstor‘ für Momente des sozialen Austauschs jenseits des spezifizierten ‚do ut des‘ von Löhnen und Leistungen“ (ebd., S. 241). Diese unvorhersehbaren Momente des sozialen Austausches nach dem simplen Prinzip „ich gebe, damit du gibst“ bilden vielleicht den Kern des Projektes und gehören zur DNA einer jeden Faculty Learning Community.

Obwohl PROKODIL als Drittmittelprojekt selbstverständlich Arbeitspakete, Meilensteine und Projektziele nach einer vordefinierten Agenda durchlaufen hat und als offiziell legitimierte Einheit in der Organisation Hochschule verankert war, sind – abgesehen von den entstandenen OER – die zentralen Ergebnisse des Programms, neue Lehrerfahrungen, neues Methodenwissen, Motivation und ein größeres Netzwerk, nur begrenzt fassbar und evaluierbar, aber von umso größerer Bedeutung für eine erfolgreiche Lehre. Voswinkel betont die große Bedeutung von kollegialem Austausch und sozialer Anerkennung für die Arbeitsidentität und das Selbstwertgefühl der Arbeitnehmenden. Für die Teilnehmenden im Programm PROKODIL scheint daher das intrinsische Interesse an sozialer Anerkennung durch Kolleg:innen charakteristisch zu sein. Im Übrigen konstatiert Voswinkel, dass die Reziprozität durch die steigende Flexibilität und Mobilität im Zuge globalisierter Arbeitswelten und der digitalen Transformation, die kürzere Arbeitsbeziehungen nach sich ziehen, eine zunehmend riskantere Investition darstelle. Der in der Begleitforschung mehrfach als Erfolg titulierte Austausch in den Kooperationsgruppen ist umso bemerkenswerter, wenn man berücksichtigt, dass etwa zwei Drittel der Teilnehmenden befristet an der Viadrina angestellt waren.

Austausch ist darüber hinaus immer auch in ein institutionalisiertes Wertesystem eingebunden. In unserem Fall betrifft dies die universitären Strukturen und Kulturen, die natürlich auch gesamtgesellschaftlich beeinflusst sind. Es spricht für das allgemeine Betriebsklima an der Viadrina, dass eine, an der Gesamtzahl der Angestellten gemessen, hohe Zahl von Lehrenden sich mit Vertrauen auf das Projekt eingelassen und den Austausch somit herbeigeführt hat. Der in zahlreichen Äußerungen artikuliert überdurchschnittlich große Bedarf an solchen Formaten aber legt nahe, dass Austausch allgemein noch zu wenig praktiziert wird. Die folgenden Zitate illustrieren dies nachdrücklich:

„Der Haupteffekt, sozusagen, ist diese Struktur kollegialer Unterstützung zu haben, und zwar auch durch eure Leitung. Also jetzt nicht nur durch die Gruppe, sondern auch die Gruppenleitung. Und in dem Sinne, dass es halt einen Raum schafft für Austausch, Reflexion, zu etwas, was einen großen Raum in unserem Berufsleben einnimmt, aber eben

nicht so richtig die professionelle und institutionelle Anerkennung bekommt. Und, also, das empowert einen als Lehrenden. Das war meine Erfahrung irgendwie und darüber hinaus war es natürlich auch für die Uni-weite Netzwerkbildung super, weil diesen Austausch hat man sonst selten. Und auch mit Problemen der Lehre in anderen Bereichen kommt man eigentlich nicht so richtig in Berührung. Also, das finde ich total cool. Das bringt mir total viel, auch einfach diese Zeit zu blocken, um sich genau damit zu beschäftigen.“ (T2 Interview_5KSA – Transkript – TR231336, Pos. 3)

„Und tatsächlich ist wenig Platz für Lernen oder für die Entwicklung von Lehre. Und ich fand es schön, dass wir jede zweite Woche dieses Zusammenkommen gehabt haben für den Austausch. Um zu schauen, was die anderen in verschiedenen Fakultäten machen. Das war inspirierend, selbst wenn ich keinen Eins-zu-Eins-Tipp oder -Ansatz aus einem Vortrag in unserem Kurs [mitgenommen] habe. Das Gefühl, zusammen mit anderen Kollegen zu sein und einfach mitzuteilen, was wir gerade machen, war toll. Also das war auf jeden Fall ein Höhepunkt.“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 7)

Neben dem mehrfach erwähnten fakultätsübergreifenden Austausch legen einige Äußerungen aus den Interviews einen stärkeren Bedarf selbst innerhalb der einzelnen Fachrichtungen, Fakultäten und Institutionen wie dem Sprachenzentrum nahe: „Also es ist total gut, wenn jemand von ganz extern draufguckt, aber es ist auch schön, wenn man mal jemanden hat, der näher dran ist.“ (T2 Interview_18KSA – Transkript – TR231336, Pos. 4)

Wie das folgende Statement eines Teilnehmers nahelegt, scheint der Austausch vor allem innerhalb der professoralen Ebene ausbaufähig: „[...] zumal ich eben finde, dass gerade auf unserer Ebene der offene Austausch über Didaktik und auch didaktische Schwierigkeiten ganz grundsätzlich, auch jenseits des digitalen Raums, viel zu kurz kommt.“ (T2 Interview_2GGE, Pos. 3)

Interessant in diesem Zusammenhang ist außerdem, dass ein Teilnehmer den in den Kooperationsgruppen praktizierten Austausch dezidiert als „Arbeit“ bezeichnet hat und anregt, diesen, wie mit den Entlastungsmitteln geschehen, in Form von Stundenanrechnungen als solchen zu wertschätzen: „Also ich finde, an unserer Universität oder vielleicht auch woanders, wenn Lehrende so viel Zeit hätten, sich auszutauschen, und, ja, mit Deputatsminderung, also das ist auch Arbeit. Ein Austausch ist Arbeit, ja?“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 29)

Eine Teilnehmerin pries den Austausch gar als „eine Art Therapie“, um die umfangreichen Herausforderungen im Lehralltag bewältigen zu können: „Zusammen mitzuleiden, ja, das war wertvoll [...]“. (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 34) Gemäß der Maxime „geteiltes Leid ist halbes Leid“ unterstreichen Äußerungen wie die folgenden, dass der Wunsch nach einer anderen Fehlerkultur in Lehrfragen bei den Teilnehmenden ausgeprägt war:

„Aber es war total angenehm, Erfahrungen auszutauschen, im Sinne von, wie man sich auch fühlt dabei, zum Beispiel in der Lehre. Ich meine, es ist ja was, was man wenig austauscht, wie man mit Störungen umgeht und so weiter und so fort. Das fand ich sehr angenehm und einfach interessant zu sehen, was andere machen.“ (T3+T4_26LK, Pos. 28)

„Ich finde es wirklich hilfreich, einfach mal von anderen zu hören: ‚Da und da haben wir ein Problem.‘ Und nicht unbedingt, dass das dann immer gleich eine Lösung, aber überhaupt mal eine Plattform zu schaffen, auf der man Probleme kommunizieren kann und miteinander besprechen kann. Das finde ich wirklich super, ich habe das Gefühl, das findet gar nicht so statt.“ (T2 Interview_12BHE – Transkript – TR231336, Pos. 9)

In den Einblicken, die uns die Lehrenden im Rahmen des Projektes in ihren Lehralltag gegeben haben, erscheint Lehre im Umkreis der Teilnehmenden oftmals als Blackbox. Unter dem Deckmantel „Freiheit der Lehre“ findet viel zu häufig kein Austausch statt, wie eine Teilnehmerin bedauert:

„[...] dass sofort so ein Sich-Abschotten-Reflex ist und bloß nicht sich angreifbar machen oder irgendwie öffentlich sichtbar werden lassen, dass andere das vielleicht besser machen oder mehr Ideen haben. Sondern dann im Zweifel unter dieser Flagge Freiheit der Lehre mache ich meine Tür zu, damit mir da keiner reinschaut und reinredet, was aber auch dazu führt, dass man seinen alten Stiefel weitermacht. Und ich fände es eigentlich viel schöner, wenn man so einen Austausch eben als gegenseitige Inspiration begreifen würde mit so einer Haltung von Offenheit, Neugier und Wohlwollen [...].“ (T2 Interview_2GGE, Pos. 5)

Dieses Phänomen scheint besonders für die professorale Gruppe relevant zu sein und führt zu einer weiteren Beobachtung von Blau. Er verweist im Zusammenhang mit Austausch auf den Begriff „Macht“ und erläutert, dass die verstetigte einseitige Versorgung mit wichtigen Gütern eine Quelle von Macht sei (Blau 2005, S. 133).

Professor:innen haben im universitären Machtgefüge in der Regel eine machtvollere Position als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen. Der Anteil der Teilnehmenden, die PROKODIL vor der Beendigung des Projektes verlassen haben, stammte überproportional hoch aus der professoralen Ebene. Eine denkbare Erklärung hierfür könnte sein, dass sich innerhalb der Treffen ein Wissensvorsprung auf Seiten des Mittelbaus zeigte. Die Professor:innen gerieten dadurch in eine Abhängigkeitsposition. Für sie waren eine solche einseitige Bereitstellung von Wissen und die damit verbundene Machtungleichheit möglicherweise ungewohnt. In der traditionellen Vorstellung sind es ja die Professor:innen, die Wissen an der Universität verteilen. Auch wenn wir nur vermuten können, welche Faktoren im Einzelnen zum Austritt aus dem Projekt geführt haben (Zeitmangel, Verwertungsinteresse), sind Betrachtungen zum Machtgefüge in statusübergreifenden Gruppen ein wichtiger Aspekt. In ähnlicher Weise führen North, Franz und Lembke in ihrer Definition von einer idealen Wissensgemeinschaft neben anderen Punkten an, dass sich alle Mitglieder als Lehrer:innen und Schüler:innen verstehen sollten (North et al. 2004, S. 20–21). Gleichberechtigter Austausch auf Augenhöhe ohne Statusdenken, das zeigt die ungleiche Verteilung hinsichtlich der Statusgruppen, ist noch kein Selbstläufer im deutschen Hochschulsystem.

Für den Transfer des Projektes würden wir empfehlen, in der Ausschreibung zu berücksichtigen, welche ähnlichen Probleme innerhalb der Organisation es an unterschiedlichen Orten gibt. Denn es ist zu vermuten, dass zu diesen Problemen ein erhöhter Austauschbedarf besteht. Auch die Reziprozität, die elementar für das Programm ist, sollte sehr deutlich werden. In der Ausschreibung sollte darauf hingewiesen

werden, beispielsweise, indem nicht nur erläutert wird, was die Lehrenden bekommen, sondern dass es auch eine Chance ist, ihre eigene Expertise einzubringen. Es scheint zudem hilfreich, wenn von Anfang an punktuell längere zeitliche Formate (Projektstage, Retreats, Workshops) eingeplant werden, da diese zur Vertrauensbildung und damit zum Austausch beitragen. Im Hinblick auf die Statusunterschiede kann überlegt werden, ob zum Teil auch statushomogene Gruppen ausgeschrieben werden sollen. Wenn nicht, wäre zu überlegen, das Thema anzusprechen, z. B. mithilfe von Lektüre entsprechender Texte aus der Hochschul- und Bildungsforschung (s. 4.3.1).

Bevor wir auf die positiven und negativen Konsequenzen des zentralen Phänomens „sich austauschen“ zu sprechen kommen, wird in den beiden anschließenden Unterkapiteln ausführlicher dargelegt, welche Ausprägungen der Austausch auf interaktionaler und emotionaler Ebene hatte und welche intervenierenden, d. h. innerhalb des Projektes beeinflussbaren, Faktoren eine Rolle spielten.

4.3.1 Interaktionen und Emotionen – Wie Lehrende sich austauschen

Das zentrale Phänomen der Faculty Learning Communities, „sich austauschen“, wird beeinflusst von Interaktionen und Emotionen. Sie wirken in der Folge auch darauf ein, welche Konsequenzen sich aus dem zentralen Phänomen ergeben. Im Folgenden führen wir aus, welche Erkenntnisse zu Interaktionen und Emotionen sich aus den Daten ergeben. Dabei beziehen wir uns in erster Linie auf die Interaktionen und Emotionen der teilnehmenden Lehrenden. Denn auch, wenn die Facilitators ebenfalls ständig in Interaktion waren und ihre Emotionen den Austausch sicherlich beeinflussten, haben wir das Team der Facilitators den intervenierenden Bedingungen zugeordnet, da wir die Interaktionen der Facilitators als Teil des Projektteams zu den beeinflussbaren Bedingungen gezählt haben. Diese Entscheidung ist eine theoretische Zuordnung und hätte auch anders erfolgen können.

Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der Teilnehmenden

Wie die Lehrenden sich selbst wahrnehmen, das beeinflusst ihre Interaktionen mit den anderen Teilnehmenden. Dazu gehört zum Beispiel das Selbstbild in Bezug auf die eigene Lehre. Einige Teilnehmende waren diesbezüglich selbstbewusst und fühlten sich sicher:

„Also auf die Frage, ob ich mich sicherer fühle als vorher, würde ich sagen: ‚Ich bin ich jetzt mal total selbstbewusst und sage, dass ich mich vorher auch schon relativ sicher gefühlt habe.‘“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 7)

Dazu gehört auch die Selbstwahrnehmung, mutig und offen für neue Lehrkonzepte zu sein:

„Also ich bin sowieso nicht so ängstlich bei solchen Sachen. Ich probiere dann auch gerne und denk dann – wenn es schiefgeht: ‚Oh mein Gott, wie blöd.‘ Aber das finde ich jetzt nicht so schlimm.“ (T2 Interview_5AMM, Pos. 6)

Es gibt vergleichsweise viele Aussagen dieser Art, was darauf hinweisen könnte, dass besonders Lehrende, die sich selbst als offen für Neues wahrnehmen, sich vom Konzept der Faculty Learning Communities angesprochen fühlen. Andererseits bedeutet die Offenheit für Neues in der Lehre nicht automatisch Zufriedenheit mit der eigenen Lehre. Der Wunsch, zufriedener mit der eigenen Lehre zu werden, hat einige der Teilnehmenden zur Partizipation an den FLCs motiviert, wie z. B. das folgende Zitat zeigt:

„[...] die Motivation war, dass ich regelmäßig an der Lehre arbeite und dass ich damit irgendwie sozusagen regelmäßige Fortschritte mache und auch zufriedener bin mit meiner eigenen Erfahrung in der Lehre und auch Feedback von anderen Lehrenden mit einarbeiten kann. Und das ist was, was eigentlich insgesamt gut gelungen ist“ (Transkript T3 + T4_22GBR, Pos. 2)

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, waren die FLCs bewusst statusübergreifend konzipiert worden. Es hat sich gezeigt, dass diese Konzeption die Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung einiger Teilnehmender beeinflusst hat. So wurde es von etlichen zwar explizit hervorgehoben, dass man jenseits von Statusgruppen in den Gruppen interagiert habe und „Hierarchieebenen gemixt“ (T2_8KBI, Pos. 3) wurden. Zugleich haben die Hierarchieebenen für viele aber doch Einfluss auf den Austausch genommen. Dies wird zum Beispiel im folgenden Zitat aus Sicht eines Teilnehmers aus dem Mittelbau deutlich:

„Ich fand es am Anfang schwierig in der Struktur. Die Hierarchie-. also, ich finde, man hat dann schon am Anfang gemerkt, dass es eine Hierarchie gibt zwischen Professor:innen und akademischem Mittelbau. Und gerade, wenn es dann in Aufgaben ging, dass wir in Zweiergruppen zusammengewiesen wurden und man kam dann eben zusammen mit einem Professor oder mit einer Professorin, dann hat man das auch gemerkt. Fand ich es ein bisschen schwierig.“ (T3_6HIN, Pos. 2)

Auch auf professoraler Ebene scheinen Statusunterschiede mitunter die Interaktionen beeinflusst zu haben:

„Aber an dieser konkreten Stelle hätte ich, glaube ich, dann schon eine reine Professor:innen-Gruppe gewählt, einfach aus Interesse an meinen Kolleg:innen und weil wir, finde ich, erst recht immer zu wenig Zeit haben, uns auszutauschen, gerade über Details. [...] und dann schon ankündigen: Vorsicht, exklusive Gruppe [...] Aber ja, ich denke, das wäre schon sinnvoll. Und ich glaube auch, dass viele Kollegen und Kolleginnen wirklich Hemmungen haben, die Qualität ihrer Lehre öffentlich zu reflektieren. [...] Ich habe tatsächlich das Gefühl, manche haben sogar Hemmungen, selbst richtig darüber nachzudenken. Wir hatten jetzt neulich im Professorium wieder eine Diskussion, da ging es um die unterschiedliche Art und Weise, wie Seminare gestaltet werden können in unserer Fakultät, und da war teilweise ganz explizit: ‚Du, ich lasse mir hier nicht in die Karten schauen, Freiheit der Lehre, darüber muss ich doch keine Rechenschaft ablegen, dazu sage ich nichts‘.“ (T2 Interview_2GGE, Pos. 5)

Es zeigt sich also sowohl auf Seiten des Mittelbaus als auch auf Seiten der teilnehmenden Professor:innen, dass die Statusunterschiede emotional wahrnehmbar sind und den Austausch bremsen können. Dies scheint insbesondere zum Auftakt der FLCs

eine Rolle zu spielen. Zu überlegen wäre also einerseits, inwiefern statushomogene Gruppen sinnvoll sind und andererseits, wie es gelingen kann, mit den Statusunterschieden produktiv umzugehen. Zu überlegen wäre zum Beispiel, das Thema explizit zu machen oder bestimmte Themen eher in statusgleichen Teams innerhalb der bestehenden Gruppen zu besprechen. Auch könnten die einzelnen Statusgruppen jeweils in ihrer spezifischen Expertise adressiert werden, denn das kann durchaus gewinnbringend sein, wie im Folgenden deutlich wird:

„Also, dass man wirklich auf Augenhöhe sich anschaut, in welchem Bereich arbeiten die verschiedenen Personen, was wollen sie da konzipieren, und welche Herausforderungen gibt es, und wie kann man dann auch beitragen zu den Lösungen der anderen, und vor allem auch stark voneinander lernen. Genau. Also das fand ich sehr gut. Und deshalb war es für mich auch immer sinnvoll, an den Treffen teilzunehmen.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 4)

Disziplinäre Unterschiede

Auch die unterschiedliche disziplinäre Zugehörigkeit der Teilnehmenden beeinflusst, wie die Teilnehmenden sich austauschen. Wie bereits in Kapitel 4.1 ausgeführt („Zusammensetzung nach Fakultäten“), fehlten einigen Teilnehmenden Peers aus dem eigenen Fach beim Austausch über ihre Lehre. Andererseits wurde immer wieder betont, dass gerade der Einblick in die Lehrformate und -kulturen der anderen Fakultäten als bereichernd erlebt wurde:

„Ich fand es sehr wertvoll, Teil der Gruppe zu sein, weil ich denke, dass es wichtig ist, dass es an der Hochschule diese Art der Zusammenarbeit gibt. Also, dass man sich über die Fakultäten hinweg trifft, um über Lehre zu sprechen.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 4)

So konnten die Lehrenden einerseits feststellen, dass es bei allen Unterschieden ähnliche Probleme gibt (s. o.). Andererseits erlebten sie, dass an verschiedenen Stellen der Universität ähnliche Dinge laufen:

„Und auf einmal haben wir auch große Gemeinsamkeiten eigentlich entdeckt in unseren beiden Projekten. Und das fand ich richtig so ein Schlüsselerlebnis. Also wo wir beide auch gemerkt haben, ich glaube, das ging ihr auch so, dass wir zwar total verschiedene Dinge machen an unseren Plätzen, aber dass sie doch viel mit inhaltlich eigentlich miteinander zu tun haben. Also und da habe ich auch gedacht an den Text, den wir am Anfang gelesen haben, also dieses Faculty Learning Communities. Also da habe ich gedacht klick, jetzt macht es mal so einen Klick.“ (T2 Interview_31LEL – Transkript – TR231336, Pos. 3)

Insgesamt kann der interdisziplinäre Austausch dazu beitragen, dass Lehrende erstmals Einblicke in andere Fachbereiche an der eigenen Hochschule bekommen: „Die anderen Fachbereiche hatte ich teilweise Zeit meines Lebens hier noch nie gesehen. Und wir haben da Ideen ausgetauscht, voneinander gelernt.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 2)

Gruppenklima und Atmosphäre

Auch wenn die Statusunterschiede eine Rolle spielten, wird aus den Daten deutlich, dass sich unter den Teilnehmenden, die nach der Anfangsphase der FLCs dabei blie-

ben, ein Gruppenklima entwickelt hat, das als „kollegial“, „offen“, „ungezwungen“, „vertraut“, „ehrlich“, „unterstützend“, „angenehm“ oder „supergut“ beschrieben wird. Dies wird in vielen Interviews sehr betont. Es ist daher davon auszugehen, dass das Gruppenklima bzw. die Atmosphäre in den FLCs sehr wichtig sind und großen Einfluss auf den Austausch haben.

Dabei ist, wie bereits erwähnt, von großem Interesse, ob die Treffen in Präsenz oder online bzw. hybrid stattfinden:

„Ja, und vielleicht hätte ich am Anfang erwartet, dass wir innerhalb der Gruppe noch stärker so als Gruppe zusammenwachsen. Denn wir hatten uns ja auch ganz am Anfang diesen Text über das amerikanische ursprüngliche Modell angeschaut. Und ich würde jetzt sagen, dass jetzt so der vielleicht soziale Faktor des Miteinanders sich nicht so sehr entwickelt hat. Also, ein Aspekt war vielleicht, dass wir im Grunde nie, abgesehen vom Projekttag, nie alle in Präsenz da waren, sondern dass doch auch viele diese Online-Option genutzt haben. Und dann bleibt man ja doch stärker in diesem Arbeitsmodus. Dann fallen diese kleinen Gespräche weg. Und das hätte ich schön gefunden, wenn es noch ein bisschen enger gewesen wäre. Aber so war es auch ok.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 18)

Die Teilnehmenden betonen, dass die gute Atmosphäre zustande komme, weil man einander mit Respekt und Wertschätzung begegne. Freundlichkeit sei wichtig und das Gefühl, „alle meine Anliegen und Fragen äußern zu dürfen.“ (T2 Interview_21CAB – Transkript – TR231336, Pos. 8) Gerade die „offene“ und „ungezwungene“ Kommunikation wird wiederholt hervorgehoben und scheint von den Teilnehmenden als ungewöhnlich innerhalb der Institution Universität wahrgenommen zu werden. Insbesondere im Hinblick auf die eigene Lehre scheint dort eher der oben erwähnte „Sich-Abschotten-Reflex“ (T2 Interview_2GGE, Pos. 5) üblich zu sein.

Mehrfach weisen die Teilnehmenden darauf hin, dass das Gruppenklima sich langsam entwickelt habe:

„Also ich glaube, man braucht eine Zeit, damit es anläuft. Also man braucht auch so eine Warm-up-Zeit für so ein Projekt. Um zu gucken, wie geht das überhaupt, wie läuft das, was ist hier wichtig. Und ich glaube nicht, dass man das wesentlich hätte beschleunigen können.“ (T2 Interview_31LEL – Transkript – TR231336, Pos. 5)

Wir schlussfolgern daraus, dass es lohnenswert ist, in die Atmosphäre bzw. das Gruppenklima zu investieren. Dazu gehört, zu Beginn der Arbeit Zeit für eine Anlaufphase einzuplanen und auch insgesamt die Dauer der FLCs lang genug anzusetzen. Weniger als ein Jahr der Zusammenarbeit für eine FLC halten wir aufgrund unserer Erfahrungen für nicht sinnvoll. Zeit ist also insgesamt ein wichtiger Parameter.

Wichtig scheint es, zu Beginn der FLCs Wünsche für die Zusammenarbeit zu sammeln und daraus Gruppen- und Kommunikationsregeln zu erarbeiten. Aber auch intervenierende Bedingungen wie die Wahl des Raumes oder die Sorge für das leibliche Wohl spielen hinein.

Als wichtiger Faktor hat sich für das Gruppenklima zudem der Faktor Verbindlichkeit erwiesen. In der Regel hat sich nach einer Anlaufzeit ein fester Kern von Teilnehmenden herauskristallisiert, der sehr verbindlich zusammengearbeitet hat. Das

heißt, die Teilnehmenden waren regelmäßig bei den Treffen dabei, kommunizierten Abwesenheiten, brachten eigene Anliegen ein, bereiteten sich vor und gaben interessierte Rückmeldungen. *Sich austauschen*, das zeigte sich dabei deutlich, ist ein reziproker Prozess: Teilnehmende, die eher ein Nehmen erwartet hatten und aus verschiedenen Gründen weniger Geben konnten oder wollten, blieben nach einiger Zeit weg (vgl. Kapitel 4.3).

Agenda-Setting

Die Interaktionen in den im Konzept angelegten und durch die Facilitators strukturierten Sitzungen sowie die zusätzlichen Workshops und Retreats wurden durch die Teilnehmenden gesteuert. Ihre Bedürfnisse wurden explizit erfragt und aufgenommen:

„Also es gab halt nicht nur Angebote, die von euch kamen, sondern ihr habt ja auch uns gefragt: ‚Was wünscht ihr euch?‘ Das heißt, einerseits gab es gute Vorschläge von euch, für zum Beispiel Workshops oder für Weiterbildung. Andererseits habt ihr den Staffeltab also an uns weitergereicht und habt gesagt: ‚Was möchtet ihr gerne machen?‘ Okay? Und das wurde auch teilweise gut angenommen. Und wir hatten ja dann Vorschläge und genau, und dazu gab es dann einige Workshops.“ (T3 Interview_5LGI, Pos. 3)

Dazu reflektiert eine Teilnehmerin, dass sie diese Möglichkeiten noch stärker hätte nutzen können:

„Das war eine Kritik vielleicht auch an mich zu sagen: ‚Hey, ich habe hier und da recherchiert. Ich würde gerne noch das und das machen.‘ Ja? Weil es wirklich eine einmalige Chance ist, dass man wirklich sagt: ‚Hey, ihr bietet uns etwas an und ihr fragt uns: Was wollt ihr gerne haben?‘ Also das habe ich für mich jetzt für die neue Gruppe mitgenommen. Vielleicht da mehr zu recherchieren und sagen: ‚Hey, hier ist da jemand, mit dem möchte ich das gerne machen.‘“ (T3 Interview_5LGI, Pos. 5)

Probleme besprechen

Im Rahmen eines guten Gruppenklimas konnten, das betonten viele Teilnehmende, gut Probleme besprochen werden:

„[...] dass da Leute aus verschiedenen Fachrichtungen sitzen und man auch einfach mal so sagen kann wie: ‚Hey, hier hapert es bei der Lehre oder da ist es schwierig. Habt ihr andere eine Idee oder so?‘ Und das finde ich wirklich toll, dass man da so interdisziplinär zusammenkommt und eigentlich auch so Fragen in die Runde stellen kann und dann auch irgendwie miteinander wertschätzend und problemorientiert gut Sachen sortieren kann.“ (T2 Interview_12BHE – Transkript – TR231336, Pos. 3)

Vermutlich handelt es sich auch hier um einen reziproken Prozess: Wenn einzelne Teilnehmende sich öffnen und Probleme einbringen, ermutigen sie damit auch andere, das zu tun (vgl. die Ausführungen zu Reziprozität in Kapitel 4.3).

Eine wichtige Erkenntnis, die sich aus dem Besprechenkönnen von Problemen ergibt, ist, dass andere Lehrende, unabhängig von Status und Disziplin, ähnliche Probleme in der Lehre haben:

„Und die anderen haben mir ja auch das Feedback gegeben, dass es ja bei denen teilweise die gleichen Probleme sind [...]. Und die Studierenden, die wir haben, wie leistungsbereit die sind und wie motiviert die sind oder eben nicht.“ (T3+T4_26LK, Pos. 52)

Die Kolleg:innen aus den FLCs werden so zu einer Ressource, man kann sie bei Problemen oder auch Fragen zur Lehre ansprechen: „[...] ich fühle mich sicherer, weil ich einfach weiß, in der Gruppe gibt es Leute, die man immer fragen kann.“ (T2 Interview_5AMM, Pos. 6)

Leidensgemeinschaft

Neben dem lösungsorientierten Sprechen über Probleme scheint es, wie schon in Punkt 4.3 erläutert, für die Teilnehmenden aber auch wichtig gewesen zu sein, den Leidensdruck, den die Lehre nun mal auch mit sich bringen kann, teilen zu dürfen. Sie erlebten die Gruppe als „Leidensgemeinschaft“, in der andere mitfühlen können, weil sie die Situationen selbst kennen:

„[...] Also eine Kollegin, die sagte: Oh, wie kriege ich dieses neue Semester hin? Mit so vielen Aufsätzen zu lesen und so vielen Projekten und so vielen Materialien? Also selbst zusammen mitzuleiden, ja, das war wertvoll irgendwie, ja.“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 34)

Allerdings hat auch die Leidensgemeinschaft nicht immer ausgleichen können, was die Lehre an Frustration verursacht. So berichtete eine Teilnehmerin davon, wie sie neue Ideen, Erkenntnisse und Methoden aus dem Programm in ihre Lehre eingebracht hatte und von den Studierenden „wenig wieder gekriegt“ habe:

„[...] das hat ganz schön die Motivation auch runtergezogen bei mir. Also, ich hätte gerne die Begeisterung für das, was wir im Prokodil machen und für mein Projekt irgendwie aufrechterhalten, aber ich muss sagen, die ist nicht mehr da.“ (T3+T4_26LK, Pos. 48)

Gefühle, die durch die Lehre ausgelöst werden, wirken sich demnach ebenfalls auf die Teilnahme an den Gruppen aus.

Spaß

Doch auch die Freuden, die Hochschullehre mit sich bringt, konnten in den Gruppen geteilt werden und trugen zu dem Gefühl bei, dass sowohl die Lehre als auch die Gruppentreffen „Spaß machen“. So beschreibt eine Teilnehmerin:

„Und insofern ist jetzt, also aus meiner Perspektive, dadurch einfach die Lehre mehr im Vordergrund. Was ich total begrüßenswert finde, es macht viel Spaß, finde ich und es verfolgt einen Sinn irgendwie. So und das liegt einfach vor allem, glaube ich, auch daran, dass durch die Treffen Berührungspunkte zur Lehre eben auch außerhalb meiner schon individuell festgelegten Arbeitszeit bestehen.“ (T2 Interview_21CAB – Transkript – TR231336, Pos. 17)

Feedback

Feedback bzw. Rückmeldungen sind eine interaktionale Strategie innerhalb des Austauschs. Feedback kam in den Faculty Learning Communities in unterschiedlichen Konstellationen vor:

- Feedback der Teilnehmenden untereinander auf Lehrideen und Konzepte.
- Feedback der Teilnehmenden für die Facilitators, z. B. zu einzelnen Sitzungen oder zum Gesamtprojekt im Rahmen der Interviews zur Begleitforschung.
- Feedback der Facilitators zu Projekten und Ideen der Teilnehmenden.
- Feedback von Studierenden für Lehrende und deren Konzepte.
- Thematisiert und mit einem eigenen Workshop bedacht wurde, außerdem das Thema Feedback von Lehrenden für Studierende.

Die wichtigste Konstellation scheint in den Faculty Learning Communities das Feedback der Teilnehmenden untereinander zu sein. Es war explizit als Element konzeptionell eingeplant, indem jeweils andere Teilnehmende pro Sitzung ihre Ideen und Projektstände vorstellten und von den anderen Rückmeldungen dazu bekamen. Die Art und Weise, wie Feedback formuliert wird, also gewissermaßen Kommunikationsregeln, war dafür bereits in einer der ersten Veranstaltungen der FLCs von den Teilnehmenden selbst erarbeitet worden.

In den Interviews betonten viele Teilnehmende, dass sie hilfreiches und konstruktives Feedback bekommen hätten. Das Feedback eröffne eine „andere Perspektive durch andere Fragen, die wir uns nicht stellen würden“. (T3 Interview_XXXX, Pos. 3) Beispielsweise fand eine Teilnehmerin die Rückmeldung hilfreich, eine Kennenlernphase in der Lehrveranstaltung einzuplanen bzw. diese auszubauen. Ein anderer Teilnehmer beschrieb, wie ihn die Rückmeldung, es sei noch nicht klar geworden, welchen Bedarf seine Lehrveranstaltung adressiere, „zwei Tage umgetrieben“ habe: „Und habe mich noch gefragt: Was genau wollen wir? Welche Zielgruppe? Noch hin und her nachgedacht.“ (T2 Interview_XXXX, Pos. 3)

Ein weiterer Teilnehmer fand die Hinweise eines Teilnehmenden der juristischen Fakultät auf datenschutzrechtliche Fragen zu einer Lehridee besonders hilfreich: „Hey, diese Fragen sind aus datenrechtlichen Gründen überhaupt gar nicht möglich. Daran haben wir überhaupt gar nicht gedacht.“ (T3 Interview_5LGI, Pos. 15)

Auch beim Feedback der Teilnehmenden untereinander scheint die Dauer des Bestehens der Gruppe zu intervenieren. Je länger die Gruppe zusammen ist, desto besser scheint auch das Feedback zu funktionieren, wie diese Antworten nahelegen:

„Also, ich hatte schon immer das Gefühl bei allen in der Gruppe, auch, je länger das vorangeschritten war, dass man sich auch wirklich ehrlich austauschen konnte, sodass man auch ehrlich untereinander sagen konnte, das funktioniert nicht oder das funktioniert gut.“ (T3_6HIN, Pos. 2)

„Was am Anfang etwas schwierig war, tatsächlich, Kooperationen über Projektgrenzen, die nicht so viel miteinander zu tun hatten, zu finden, war eher so im ersten viertel bis halben Jahr so ein bisschen schwierig. Und dann hat man aber doch gemerkt, dass gerade auch der interfakultäre Austausch einen ganz anderen Blick nochmal darauf bringt, wo man

einfach sagen kann, mach es doch einfach so oder ganz anders. Da war ich am Anfang sehr kritisch darüber, hat sich dann aber als sehr positiv erwiesen, muss ich sagen.“ (T3_26MST, Pos. 2)

Das konstruktive Feedback kann den Teilnehmenden Sicherheit geben: „Wenn halt bestimmte Fragen nicht ad hoc kommen, ist es auf jeden Fall auch eine Art Sicherheit, dass wir da nicht etwas ganz Offenkundiges vielleicht als blinden Fleck haben.“ (T2 Interview_2GGE, Pos. 9)

Für eine andere Teilnehmerin entstand durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden Sicherheit in Bezug auch auf technische Fragen:

„Sachen, über die wir gesprochen haben, also gerade die gegenseitigen Hinweise auch immer, nach den Stand-ups. Gerade auch für mich, technische Sachen, die noch mal an vielen Stellen geklärt wurden. Nicht nur in den Workshops, sondern eben auch im Austausch untereinander, genau. Und das waren dann eben auch Erfolge, die ich dann für mich noch mal verbucht hatte, dann zu wissen: Okay, hier sind technische Sachen, da weiß ich, wo ich jetzt nachgucken kann oder wen ich gegebenenfalls auch noch einmal fragen kann, das fand ich total gut.“ (T3 + T4_1HAN, Pos. 2)

Allerdings kommt in den Interviews auch immer wieder zur Sprache, dass das Feedback der Peers nicht ausgereicht hat und sie sich noch mehr oder anderes Feedback gewünscht hätten, denn obwohl das Peer-Feedback auf Lehrideen von den Teilnehmenden als konstruktiv und wohlwollend beschrieben wurde, gab es auch Kritik, die zu Frustration geführt hat. Beispielsweise hatte eine Teilnehmerin den Eindruck, die Reaktionen der Peers auf das von ihr erstellte Lehrvideo seien „grundsätzlich negativ“ (T3_7BDO, Pos. 4). Das müsse sie zur Kenntnis nehmen, auch wenn sie nicht „ganz überzeugt“ sei. Sie reflektierte aufgrund dieser Rückmeldung, dass sie sich insgesamt zu viel vorgenommen habe, weil die Erstellung von Lehrvideos viel mehr Zeit braucht, als sie vermutet hatte. Sie wünschte sich: „Beim nächsten Mal könnten die Organisatorinnen sagen, von vorne rein: 'Das wird nicht klappen, wenn man sich mit sowas bewirbt, wie ich. Das wird nicht klappen. Reiche ein anderes Projekt ein.'“ (T3_7BDO, Pos. 4)

Hier schwingt der Wunsch mit, dass das Peer-Feedback durch Facilitator-Feedback ergänzt wird. Der Wunsch, dass die Facilitators Feedback geben, betrifft bei diesem Beispiel bereits die Bewerbungsphase. Es wäre zu überlegen, ob und wie bereits im Vorfeld der Gruppentreffen Einzelgespräche mit den Teilnehmenden stattfinden könnten, um beispielsweise den Umfang der Projektideen einzugrenzen. Andererseits sollte gerade dieses Thema auch auf Peer-Ebene besprochen werden, damit allen Teilnehmenden die Chance eröffnet wird, von der Schärfung von Fragestellung und Idee für das Projekt zu lernen. Im Programm wurde dazu die Methode „Dreischnitt“ genutzt (s. Kapitel 7). Dabei stellten die Facilitators fest, dass dieser den Lehrenden „überraschend schwer gefallen“ (Reflexionen Kooperationsgruppe 1_31FPE, S. 4) sei. Dennoch haben sie die Methode als hilfreich wahrgenommen: „Durch verschiedene Nachfragen und seinen Dreischnitt hat sich die übergeordnete Fragestellung letztlich

geklärt und alle haben den sichtbaren Workload, der hinter seinen Erhebungen und der Aufbereitung steht, gewürdigt.“ (Reflexionen Kooperationsgruppe 1_31FPE, S. 5)

Es scheint auf jeden Fall lohnend zu sein, zu Projektstart genügend Zeit und Feedback, sowohl auf Peer-Ebene als auch durch die Facilitators, für die Eingrenzung der Projektideen einzuplanen. Mitunter wird auch deutlich, dass der Bedarf an Feedback auf die eigene Lehre im Rahmen des interdisziplinären Austauschs nicht immer gedeckt wird:

„Und dadurch, dass wir schon eine eigene Methodik haben, ist es sehr schwierig, sich dann eben methodenspezifisch auszutauschen, wenn man niemanden hat, der das Problem [...] nachvollziehen kann. Da fehlt einem so ein bisschen dann schon der Austausch der fachspezifischen Punkte.“ (T2_6HIN, Pos. 13)

Auch das Peer-Feedback wird durch die Begrenzung der zeitlichen Ressourcen der Lehrenden beeinflusst: „Und in der letzten Runde waren wir nur zu dritt und irgendwie hat trotzdem die Zeit gefehlt. [...] Also wir haben uns das ja alles mal vorgestellt, aber ich habe es nicht getestet, ja? Wie so eine Testperson.“ (T3 Interview_8AKS, Pos. 7)

Studentisches Feedback

Im Rahmen des Projektes haben einzelne Studierende den Teilnehmenden Feedback gegeben, das die regulären Lehr-Evaluationen ergänzt hat.

Allerdings wurde mehrmals angesprochen, dass zu überlegen sei, inwiefern die Studierenden vielleicht auch befangen waren und sozial erwünscht geantwortet hätten, auch wenn die Benotung der Kurse bereits abgeschlossen war. Andere Lehrende hatten den Eindruck, dass die Studierenden Verbesserungsbedarf erkannt und angesprochen hatten. So hätten die studentischen Feedbacks den Teilnehmenden einerseits wertvolle Hinweise geliefert:

„Und da hat die eine Studentin gesagt: ‚Das ist total toll, wie das klappt. Das hat viel Spaß gemacht. Aber für ein ganzes Semester könnte ich mir das nicht vorstellen.‘ Und da war dann für mich der Schritt zu sagen: ‚Ja okay, das stimmt wahrscheinlich.‘“ (T3 Interview_5LGI, Pos. 7)

Andererseits hat es die Lehrenden vielfach auch bestätigt und damit motiviert, an ihren Innovationen dran zu bleiben: „Also, wir fanden dieses Feedback war gut bis sehr gut. Also, das hat uns darin bestätigt, dass es doch eine gute Arbeit war. [...] Ja, darüber haben wir uns gefreut.“ (T3 Interview XXXX, Pos. 15)

Insgesamt würden wir empfehlen, beim Transfer des Programms an die eigene Hochschule genügend Zeit für die Dauer einzuplanen und in das Gruppenklima zu investieren, u. a. durch die Betonung von Verbindlichkeit und durch die gemeinsame Entwicklung von Regeln. Das Agenda-Setting für die FLCs sollte stets bei den Teilnehmenden liegen. Dabei ist es wichtig, deutlich zu machen, dass die Expertise aller Teilnehmenden eine wichtige Ressource darstellt.

4.3.2 Was den Austausch bremst und beflügelt (intervenierende Bedingungen)

Im folgenden Abschnitt werden die intervenierenden Bedingungen beschrieben. Wir definieren diese als Bedingungen, auf die wir in der Programmgestaltung einen Einfluss hatten und die sich positiv wie negativ auf den Austausch auswirkten. Die Grenze zwischen nicht beeinflussbaren kontextuellen und beeinflussbaren intervenierenden Bedingungen war nicht immer klar zu ziehen. Sofern unseres Erachtens erforderlich, erläutern wir die Zuordnung. Zusammenfassend haben wir in der Programmgestaltung Einfluss

- auf die Information der Teilnehmenden vor Programmbeginn;
- auf die Zusammensetzung und Größe der Gruppen;
- auf den Gesamttablauf des Jahres für die Gruppen (bestehend aus regelmäßigen Einzelsitzungen, zusätzlichen Workshops und Retreats sowie der Kommunikation und Aufgabenstellungen zwischen den Einzelsitzungen);
- auf die einzelnen Sitzungen der Gruppen;
- auf den Input, den die Gruppen bekommen;
- auf die Aktivitäten des Teams der Facilitators;
- und auf die räumlichen Gegebenheiten.

Die verschiedenen Aspekte dieser Komponenten werden im Folgenden dargestellt.

Infoveranstaltungen und Terminfindung

In der Akquisephase für die Kooperationsgruppen veranstaltete das Projektteam Informationsveranstaltungen, führte individuelle Beratungsgespräche und informierte auf verschiedene Arten auf der Projektwebseite über den Ablauf des Programms, beispielsweise mit einem Testimonialvideo und anhand einer Infografik mit Personas (vgl. Infografik im Service-Teil, Kapitel 7). Dennoch mussten wir während der Sitzungen und in den Interviews feststellen, dass ein Teil der Lehrenden ein anderes Konzept erwartet hatte:

„So, wie das Projekt damals ausgeschrieben war oder die Dateninformationen, die ich bekommen habe, habe ich was Anderes erwartet, im Sinne von, also, ein strukturierteres Programm, sage ich mal, wie ein Graduiertenkolleg.“ (T2_26LK, Pos. 24, vgl. auch T3+T4_26LK, Pos. 14)

Dies mag zum einen daran liegen, dass Konzepte, die einen Fokus auf Lehre und Community-Austausch legen, bisher selten an Hochschulen im deutschsprachigen Raum umgesetzt wurden. Zum anderen informierten sich die Lehrenden offenbar selten mithilfe der Projektwebseite. Wir empfehlen für die Kommunikation vergleichbarer Projekte, die (in der Theorie) im Wort Austausch schon angelegte Reziprozität von Geben und Nehmen sowie die geteilte Verantwortungsübernahme für das Gelingen der Treffen zu betonen.

Die Treffen der Kooperationsgruppen fanden während des Semesters an einem festgesetzten Wochentag alle zwei Wochen immer zur gleichen Uhrzeit statt. Im Pro-

jektverlauf erprobten wir verschiedene Herangehensweisen. So eruierten wir über ein Terminabstimmungstool den besten Zeitslot oder setzten ihn schon vorab, während der Bewerbungsphase, fest. Beides hatte Vor- und Nachteile, generell wurden feste Termine und die Planbarkeit für das Semester positiv bewertet. Zwei Kolleg:innen an der Miami University lösten das Zeitproblem, indem sie den Tag und die Uhrzeit rotierten:

„I looked at everyone's Google Calendar, cause they all use it, there were no times that everyone had free, no standard two-block hour times. So then we had to set up like a poll and basically both in the fall and the spring, almost everyone has to miss one session. And that's how we decided to do it. Rather than have one person always have to miss, we rotate the days and times, we set them up in advance just knowing that no one will have to miss more than one.“ (130402AmityAngela, Pos. 20)

Diese planungsintensivere Herangehensweise war für uns nicht zuletzt aufgrund der Besetzung der Facilitators-Stellen in Teilzeit nicht möglich.

Gruppengröße

Ein weiterer vom Projektteam beeinflussbarer Faktor ab dem zweiten Durchgang war die Gruppengröße; in der ersten Bewerbungsphase gab es aufgrund des kurzen Vorlaufs nur vier Bewerbungen. In einer zu kleinen Gruppe werden nicht nur weniger Projekte und Erfahrungen eingebracht, auch das Community-Gefühl leidet: „[V]or allem zum Ende hin war es ja gar nicht mehr so eine große Gruppe mit irgendwie Gruppendynamik, sondern es waren ja nur noch vier Leute, wenn überhaupt, die dann auch regelmäßig da waren.“ (T3_6HIN, Pos. 2) So sahen wir uns im zweiten Semester des zweiten Durchlaufs dazu veranlasst, zwei Gruppen, die ursprünglich hintereinander stattgefunden hatten, zusammenzulegen. „Sonst ist es für die Teilnehmer:innen und uns anstrengend und ernüchternd.“ (Reflexionen Kooperationsgruppe 2 + 3_31FPE, S. 13)

Für uns hat sich eine Gruppengröße von bis zu 9–12 Personen, wie es bei unserer letzten Kooperationsgruppe der Fall war, als ideal erwiesen: Nahezu alle Teilnehmenden mussten im Programmverlauf einzelne Sitzungen wegen anderer Verpflichtungen absagen und 10 bis 20 Prozent der Teilnehmenden verließen das Projekt im Laufe der Zeit ganz. Bei einer anfänglichen Gruppengröße von 10 Personen blieben dennoch genügend Teilnehmer:innen dabei. Diese Erfahrung deckt sich mit den Empfehlungen des Center for Teaching Excellence der Miami University (Faculty Learning Communities | CTE – Miami University 2024/recommendations for FLCs).

Workload

Wie in den vorherigen Kapiteln bereits angeklungen, waren der Mangel an Zeit und die Fülle an anderen Aufgaben im Arbeitsalltag für die Lehrenden die größten Herausforderungen im Hinblick auf ihre Teilnahme an und das Engagement in den Kooperationsgruppen: „Weil es zwar diesen Anlass gab, aber man dann nicht unbedingt die Zeit hat, dem dann auch nachzukommen.“ (Transkript T3 + T4_22GBR, Pos. 2) Insbe-

sondere der Aufwand für die Produktion digitaler Formate, die durch PROKODIL ja explizit gefördert werden sollten, war für einige Lehrende (noch) größer als gedacht:

„Also man könnte jetzt sagen, okay, das Projekt war ein Pilotvideo. Dann hat man jetzt was fertig. Ohne den Kurs wäre das Pilotvideo nicht zustande gekommen. Wenn man jetzt sozusagen die Sache kleiner zurückstuft, dann ist die Bilanz jetzt gar nicht so negativ. Es ist eher so im Laufe der Zeit die Erkenntnis gewachsen, was für eine große Aufgabe das eigentlich ist. Und Wissenschaft lebt ja auch sehr stark von Reputation. Und reputations-abträglich ist, Projekte lange am Laufen zu halten, ohne dass es wirklich zum Ergebnis kommt. [...] Das zeichnet sich so ein bisschen ab, dass digitale Lehrbücher sehr, sehr, sehr aufwändig sind und man könnte jetzt auch so argumentieren, in der Zeit, wo ich sowas auf den Weg bringe, hätte ich vielleicht drei andere Lehrbücher schreiben können.“ (T3_7BDO, Pos. 10)

Der erhöhte Zeitaufwand durch die regelmäßigen Treffen und die Arbeit am eigenen Projekt konnten auch nicht in vollem Umfang durch die Entlastungsmittel kompensiert werden, wie eine der Teilnehmenden zu bedenken gibt:

„Weil wenn man jetzt die Termine hochsummiert auf das Semester oder auf die Daten in den Semesterferien gesehen, dann kommt man ja schon auf diese zwei SWS, die man ja eigentlich hätte dafür nutzen wollen, um am Projekt zu arbeiten. Und wir haben natürlich über das Projekt gesprochen, was ja sehr wichtig war, der Austausch, aber ja, es wäre dann besser, mehr SWS zu kriegen.“ (T3+T4_26LK, Pos. 6)

Hierbei möchten wir jedoch einschränkend ergänzen, dass einige der Lehrenden den höheren Zeitaufwand antizipierten oder ihn im Laufe der Kooperationsgruppe in Hoffnung auf künftige Effizienzsteigerungen einkalkulierten: „Also, dass das Ganze nachhaltig ist, dass genau das, was jetzt sehr zeitintensiv ist, eben auch in der Zukunft dann angewendet werden kann für andere Seminare.“ (T2_8KBI, Pos. 7)

Dementsprechend stellte sich für uns als Facilitators fortwährend die Herausforderung, auf die Lehrenden einzugehen, ihre Kapazitäten nicht überzustrapazieren und diese gleichzeitig dafür zu motivieren, dabei zu bleiben und sich neuen Inhalten „auszusetzen“. Da wir keinen Einfluss auf den Workload aus den sonstigen Verpflichtungen der Teilnehmenden hatten, entschieden wir uns dafür, den Arbeitsaufwand unsererseits zu reduzieren. Es gab nur gelegentlich zusätzliche Aufgaben. Außerdem stellten wir weiteres (Lese-)Material über die jeweiligen Moodle-Kurse fakultativ zur Verfügung.

(Technische) Infrastruktur

Bei der Wahl des Raumes erwies sich letztendlich ein Raum auf dem Campus mit einem großen länglichen Besprechungstisch und einer Couch als gangbarste Lösung. Unser zunächst präferierter Raum lag etwas abseits des Campus mit Aussicht auf einen schönen Garten, wovon wir uns nicht nur einen räumlichen, sondern auch einen mentalen Abstand der Lehrenden zu ihrem Arbeitsalltag und Wirkungslogiken erhofften. Der Weg dorthin war dem Großteil der Lehrenden aber zu zeitaufwendig, sodass wir diesen nur für längere Formate und Workshops nutzten.

Da die erste Kooperationsgruppe durch einen Lockdown hindurch fortgesetzt werden musste, erwarb das Projektteam frühzeitig geeignete Technik, etwa Webcams mit Ringlicht für eine gute Ausleuchtung. In der fortwährend angespannten pandemischen Lage entschieden sich die Facilitators für das ständige Angebot eines hybriden Settings, um Teilnehmenden auch in der sich abzeichnenden Häufung von (vorbeugenden) Isolationen entgegenzukommen. Das hybride Setting wurde mit einer, später zwei *Meeting Owls* bewerkstelligt, portablen 360°-Kameras mit eingebautem Lautsprecher- und Mikrofonsystem. Die *Meeting Owls* haben durch die 360°-Kameras alle im Raum Anwesenden im Bild und drehen sich jeweils selbständig in Richtung der Sprechenden. Einmal etabliert, behielten wir das hybride Setting auch nach Ende der Corona-Pandemie bei, um den vollzogenen Wandel der Arbeitskultur aufzugreifen, was viele der Lehrenden sehr schätzten: „Ich bin euch sehr dankbar, dass ihr wahnsinnig flexibel wart, was Online-Teilnahme und Präsenzteilnahme anging.“ (T3_6HIN, Pos. 8) Die leider nicht völlig ausbleibenden technischen Probleme, die sich auch abhängig von der Gruppengröße und der Raumwahl ergaben, bargen für einige der Teilnehmenden auch einen Lerneffekt im Hinblick auf eigene Lehrveranstaltungen:

„Eigentlich fand ich das aber auch ganz gut, dass man daran auch gesehen hat, wo es so hapert, also dass man sozusagen im Tun auch merkt, dass das gar nicht so einfach ist in mancherlei Hinsicht.“ (T2 Interview_12BHE – Transkript, Pos. 11)

Gestaltung der Sitzungen

Die Sitzungen der Gruppen wurden von den Facilitators strukturell geplant und moderiert. Im Projektverlauf wurden diese dann weniger stark strukturiert und es wurde mehr Freiraum gelassen, der als „Selbstlernzeit“ markiert war, in dem aber keineswegs nur individuell gearbeitet wurde:

„Das Treffen fühlte sich für mich sehr viel dichter an als ich es von der Selbstlernzeit erwartet hätte. Ich empfand dies als ungesteuerten Austausch und dieser erwies sich als sehr fruchtbar. Es zeigt sich, dass es immer zumindest Kleinigkeiten gibt, zu denen die Teilnehmenden Fragen haben oder gerne eine Rückmeldung hätten. Vermutlich hätten wir schon zu einem früheren Zeitpunkt diese Selbstlernzeit einräumen können und die Interaktion mehr den Gruppenmitgliedern überlassen können. Dennoch würde ich diese Selbstlernzeit zukünftig nicht in den ersten zwei Monaten der Kooperationsgruppe einplanen, da sich erst einmal ein gemeinsamer Wissensschatz durch Workshops und Inputs ergeben und sich die Teilnehmenden samt Lehrprojekte kennenlernen müssen.“ (Reflexionen Kooperationsgruppe 1_31FPE, S. 16)

Speziell zu Beginn der Kooperationsgruppen war es nötig, Administratives zu besprechen und die Zielsetzung des Programmes zu erläutern sowie die individuellen Zielsetzungen der Teilnehmenden zu schärfen und zu diskutieren. Es empfiehlt sich, die Beratung zu Entlastungsmitteln in Einzelgespräche außerhalb der Kooperationsgruppen zu verlegen, da diese mitunter ausufern können. Da die Gruppen in Bezug auf Disziplin, Status und digitale und didaktische Kenntnisse heterogen zusammengesetzt waren, erachteten wir es als notwendig, zu Beginn mehr Input zu geben und einige für die Programmziele relevante Workshops, beispielsweise zu CC-Lizenzen,

bereits ohne Absprache mit der Gruppe zu organisieren. Einige der Teilnehmenden hätten sich von Anfang an mehr Freiheiten gewünscht, andere wiederum fanden es „sinnvoll, Input am Anfang zu bekommen und den dann zu verarbeiten.“ (T2_14RJU, Pos. 17)

Steuerung durch Facilitators vs. Verbindlichkeit der Teilnehmenden

In einer idealtypischen Facilitator-Rolle (s. Kapitel 2.3) sollte darauf geachtet werden, nach den ersten konstituierenden Sitzungen die Anzahl der Inputs aus dem Teilnehmendenkreis gezielt zu erhöhen und schrittweise die Verantwortung für die Treffen und den Austausch an diese abzugeben. In der Praxis führte dies bisweilen zu einer Situation, die ein Teilnehmer folgendermaßen umriss: „Es ist natürlich ein Problem für euch zu moderieren, wenn wir nichts erarbeitet haben.“ (T2 Interview_XXXX, Pos. 13) Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, überlegten wir uns verschiedene Mechanismen, wie einen je einminütigen *Stand-up*⁷ aller Teilnehmenden, in dem sie über den Fortschritt ihres Projektes berichten sollten. Dies führte zwar zu einem besseren Informationsfluss, phasenweise allerdings auch zu Redundanzen.

Ein Problem bei dieser Herangehensweise der kurzen Berichterstattung über den Fortschritt bei jedem Treffen ergab sich daraus, dass die Ziel- und Outputorientierung der Teilnehmenden unterschiedlich war. Während einzelne kontinuierlich daran arbeiteten, ihre selbst gesteckten Ziele in Bezug auf die Lehrinnovationen und OER zu erreichen, arbeiteten andere eher in Phasen intensiv und dazwischen kaum an ihren Ergebnissen. Möglicherweise hat die Anforderung, regelmäßig Zwischenergebnisse zu präsentieren, einzelne Teilnehmende in eine Abwehrhaltung gebracht. So berichtet eine Teilnehmerin von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, von denen sie vermutet, dass sie mit dem unterschiedlichen akademischen Status der Teilnehmenden (vgl. 4.3.1) zusammenhängt:

„Wenn man da irgendwie versucht, seine Gedanken auszutauschen oder seine Ziele, seine Erwartungen. Und die andere Seite dann irgendwie so sagt, ja, ich habe meine Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich es alles albern finde im Prinzip. Ich mache das nicht, weil, ich habe ja viel Besseres zu tun. Im Mittelbau, Leute, ihr habt ja alle nichts zu tun, aber ich habe ja so viel zu tun.“ (T3_6HIN, Pos. 2)

Da solche Äußerungen innerhalb von Gruppen- oder Partner:innenarbeiten getätigt und nicht direkt an uns als Moderatorinnen gerichtet wurden, wird an dieser Stelle einmal mehr klar, wie wichtig die Interview-Serien waren, um ein realistisches Bild der Gruppenprozesse zu erhalten und entsprechende Interventionen in der Struktur der Sitzungen vorzunehmen.

Eine einhellige Rückmeldung, die wir aus allen Gruppen bekamen – unabhängig davon, wie sehr wir uns in unserer Facilitators-Rolle zurücknehmen konnten –, war, wie wichtig es ist, den Austausch und Feedback frühzeitig in der Struktur der Treffen anzulegen. Nicht zuletzt, damit sich die Teilnehmenden gegenseitig in die Pflicht nehmen:

7 Vgl. 8 Tipps für Daily Standups – Mehr Transparenz und Sicherheit (newworksquad.com) (Zugriff: 30.04.2024).

„Als ich jetzt mit Iris [Name geändert] gesprochen habe, habe ich auch gemerkt, es gab also Missverständnisse von ihrer Seite für unser Projekt und Missverständnisse von meiner Seite für ihr Projekt. So etwas hätte man vielleicht schon mal eher machen können.“ (T2 Interview_31LEL, Pos. 13, vgl. auch T2_1HAN, Pos. 3)

„Und das fände ich gut, wenn wir so etwas zum Beispiel noch mal machen können, also nicht groß, sondern vielleicht kleinere Gruppen bilden und das irgendwie dann alle 10–20 Minuten wechseln, dass jeder von uns drei Gruppen noch mal von allen alles Mögliche bekommt. Und aber das in kleinem, sozusagen ein bisschen intensiver. Das fände ich hilfreich für mich.“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 17)

Dem Wunsch nach mehr und engermaschigerem Feedback stand jedoch zum Teil die ausbleibende Vorbereitung der Teilnehmenden entgegen. Deshalb erschien es nötig, variierende Impulsfragen und Feedbackmethoden vorzubereiten, damit der Austausch dennoch produktiv und abwechslungsreich blieb. Es ist hilfreich, als Facilitator ein entsprechendes Repertoire zu haben (vgl. Handout zu Feedback in Kapitel 7).

Balance zwischen Arbeit am Projekt/Selbstlernzeit, Inputs und Workshops

In Bezug auf die Ausgewogenheit zwischen der individuellen Arbeit am eigenen Projekt, dem Aufnehmen von Inputs durch die Facilitators und dem Austausch mit Peers ergibt sich ein gemischtes Bild. Einige Teilnehmende schätzten eine stärkere Strukturierung durch die Facilitators:

„In den Sitzungen finde ich das eigentlich ganz gut, wenn immer auch etwas vorgegeben wird. Weil, wenn man sagt, da habt ihr die ganze Sitzung zum freien Arbeiten, das kenne ich auch aus meinem Unterricht, dann wird das meistens von den Teilnehmer:innen nicht so genutzt. Also Struktur, denke ich, ist immer ganz gut für alle. Ich finde das gut so.“ (T2 Interview_31LEL, Pos. 15)

„Und für mich persönlich wäre es halt gut, wenn es gezwungene Selbstlernzeit ist, also, dass ich wirklich diese zwei Stunden auch nutze vor Ort. Und von da aus euch nochmal Fragen stellen kann. Weil, wenn ich in dem Moment dran arbeite, dann habe ich ganz andere Fragen. Also, ich merke auch so, ich habe jetzt hier auch eine Liste, also immer, wenn Teresa oder du mir noch Tools schreibt, dann schreibe ich mir das auf. Aber es ist natürlich was Anderes, ob ich es jetzt hier gerade liegen habe oder ob ich direkt dran arbeite und von euch den Input kriege [...] Also, dann würde ich das direkt anders umsetzen, als wenn der Zettel da ist, dem ich mir sage, okay, das muss ich mir noch angucken.“ (T2_26LK, Pos. 28)

Andere erbaten sich mehr Selbstlernzeit, in der sie ohne Vorgaben von außen arbeiten können. So äußerte ein Teilnehmender: „Ich fand es bisher sehr viel Input. Ich würde mir wünschen, für das nächste Semester, dass wir mehr Selbstlernzeit hätten und ich würde aber trotzdem gerne weiterhin so Input, so kleinere Inputsachen schon kriegen.“ (T2 Interview_12BHE, Pos. 11) Wohingegen ein anderer Teilnehmender strikt für reine Austauschtreffen war und postulierte, „das muss man sich dann halt am Wochenende dann einfach reinschaufeln, dass man Selbstlernzeit hat.“ (T2 Interview_18KSA, Pos. 26) Und wiederum eine andere Teilnehmerin meint zur Selbstlernzeit: „Da hätten wir uns ja auch nicht treffen brauchen, ja? Wenn jeder irgendwie, kriegt vielleicht Förder-

mittel und mal einen Workshop, aber eigentlich arbeitet immer jeder an seinem.“ (T3 Interview_8AKS, Pos. 17)

Auch im Hinblick auf das Erlernen digitaler Tools gingen die Vorstellungen der Teilnehmenden auseinander: „[A]lso, ich hatte ja schon auch die Erwartung, dass man einfach mehr über digitale Methoden lernt. Und das hat funktioniert, aber auch gerade durch euch angeleitet.“ (T3_6HIN, Pos. 2) In einer daraufhin umgesetzten Peer-Variante, in der die Gruppe sich gegenseitig ihre Lieblingstools vorstellte, zeigten sich vor allem digital kompetentere Teilnehmende etwas ermüdet:

„Dann war für meinen Geschmack, manchmal haben wir uns sehr viel über Tools und sozusagen verschiedene digitale Tools und Methoden unterhalten, was ich auch grundsätzlich sehr wichtig finde. Ich hätte mir an der einen oder anderen Stelle, glaube ich, noch gewünscht, dass wir [uns] so ein bisschen mehr in diese Didaktik, diese Hochschuldidaktik, also dieses Base-Layer-Konzept, wenn man es so ganz unfachlich formulieren kann, einarbeiten.“ (Exitinterview_21CAB, Pos. 23)

Wie diese Aussagen exemplarisch illustrieren, ist es kaum möglich, allen inhaltlichen und strukturellen Wünschen aller Teilnehmenden gerecht zu werden. Es empfiehlt sich, inhaltlich verwandte Anliegen zusammen zu behandeln und ausreichend Zeit für Austausch einzuplanen. Ebenso sollte in der Semesterplanung genug Raum für spontane Wünsche gelassen und einige Themen als Platzhalter in der Hinterhand gehalten werden. Unser Bestreben, zeitnah auf die Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen, wurde von den Gruppen positiv hervorgehoben:

„Und dann fand ich auch richtig gut, dass immer so Platz für spontane Sachen waren. Also, wenn man auf euch zugekommen ist und gesagt hat: ‚Hey, wir wollen noch mal darüber reden.‘ Oder ihr habt ja auch immer gefragt: ‚Habt ihr noch eine Idee oder so? Oder wir wollen noch mal hier was [in] den Raum holen.‘ Dann war das immer auch möglich. Ich fand das irgendwie gut, dass es relativ flexibel auch war.“ (Transkript T3_12BHE, Pos. 2)

„[...] ich [hatte] das Gefühl, dass ihr das auch immer gemacht habt. Dass man nicht strikt jetzt auf den Zeitplan achtet und sagt, okay, wir müssen jetzt zum letzten Punkt, sondern, dass man es einfach mal laufen lässt. Wenn man merkt, hey, hier besteht zum Beispiel Bedarf, dass viel diskutiert wird.“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 11)

Zusammensetzung und Aktivitäten des Teams der Facilitators

Als eine weitere intervenierende Bedingung, die den Austausch in den Gruppen wesentlich beeinflusste, identifizierten wir das Team der Facilitators. Wie in Kapitel 4.1. beschrieben, gelang es glücklicherweise, sehr versierte und engagierte akademische Mitarbeiterinnen für die Facilitator-Rolle zu gewinnen, die sowohl über hochschuldidaktische Expertise als auch über Erfahrungen mit digitalen Tools und digitalem Lehren und Lernen verfügten.

Die Ausgestaltung der Rolle der Facilitators scheint geglückt, da die Teilnehmenden der Kooperationsgruppen in ihren Interviews vergleichsweise häufig lobend Bezug auf die Kompetenzen der Facilitators nahmen:

„Ihr als Teamer oder als Dozenten, fand ich, wart gut vorbereitet. Ich stelle mir vor, dass es schwierig war, denn wir waren ja quasi eure erste Gruppe. Das heißt, wir waren ja auch ein wenig die Versuchskaninchen. Aber ich hatte das Gefühl, dass ihr gut miteinander harmoniert habt, dass die Treffen immer gut vorbereitet waren, dass wir einen angenehmen Umgang miteinander hatten, das fand ich auch sehr, sehr angenehm.“ (T3 Interview_5LGI, Pos. 3)

„Die Führung oder diese Anleitung durch die Projektkoordination und auch diese Austauschmöglichkeit während der Sitzung war einfach eine sehr gute Erfahrung für mich.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 4)

„[...] ich fand, dass ihr das sehr charmant und liebenswürdig und informativ geführt habt [...].“ (Transkript T3_12BHE, Pos. 28)

Ergänzend zu thematischen und koordinativen Kompetenzen hoben die Teilnehmenden die Erreichbarkeit und Reaktivität des Projektteams positiv hervor:

„[I]ch wollte einmal sagen, was ich finde, dass ihr als Team super präsent seid in der Betreuung so. Ich finde, dass ihr immer, auch Lena und du und alle immer schnell reagieren und dass man immer weiß, man hat einen Ansprechpartner, man kann miteinander gut kommunizieren.“ (T2 Interview_12BHE, Pos. 11, vgl. auch T2 Interview_21CAB, Pos. 8, T2_8KBI, Pos. 9)

Entsprechend unseres Digitalisierungsauftrages schufen wir zudem niedrigschwellige Möglichkeiten für Teilnehmende unserer Gruppen sowie interessierte andere Universitätsangehörige, sich unser technisches Equipment wie Ringlichter, unsere Meeting Owls oder Wurfmikrofone auszuleihen, was ebenfalls gewürdigt wurde:

„Ich fand das auch sehr schön, gerade der Projekttag, dass ihr so viel Equipment immer dabei hattet, also, dass ihr tatsächlich auch Angebote geschaffen habt, dass man Technik sich ausleihen kann, dass man Technik überhaupt einmal sieht. Ich habe halt dann immer das Gefühl, ich weiß, es gibt ganz viele Angebote an der Viadrina, aber man kriegt die nicht zusammen auf das ..., was wir theoretisch irgendwo haben.“ (T3_6HIN, Pos. 8, vgl. auch T3_26MST, Pos. 12)

Einwirken auf einzelne Projekte durch Facilitators

Wie schon in Kapitel 4.3 ausgeführt, haben sich einige Teilnehmende gewünscht, dass bereits vor Projektbeginn stärker auf die Projekte eingewirkt wird:

„[...] beim nächsten Mal könnten die Organisator:innen sagen von vorne rein: ‚Das wird nicht klappen, wenn man sich mit sowas bewirbt, wie ich. Das wird nicht klappen. Reiche ein anderes Projekt ein.‘“ (T3_7BDO, Pos. 4)

Und auch im Projektverlauf hat es sich als hilfreich erwiesen, dass es neben der Peer-Ebene die Facilitators gab, die den Überblick über die Projekte der Teilnehmenden hatten und gezielt nachfragen oder lenken konnten:

„Ich fand auch eure Betreuung sehr gut und euer Nachhaken und das tatsächlich in das einzelne Reinlenken von den einzelnen Projekten mit kleinen Tipps, die immer mal wieder kamen, spitze.“ (T3_26MST, Pos. 12)

Aus dem Überblick der Facilitators ergaben sich letztendlich auch die Inputs und Workshops, die durch die Facilitators organisiert oder durchgeführt wurden. Sie wirkten vertiefend auf die laufende Projektarbeit der Teilnehmenden ein. Der folgende Einblick in die Reflexion einer der Facilitators zeigt beispielhaft, wie organisch sich manche Workshopideen entwickelten. In der Gruppe hatte sich durch die Lektüre eines Textes eine Diskussion der Lehrenden über Empathie mit Studierenden ergeben:

„[...] wird in der Gruppe die Feststellung getroffen, dass Empathie für die Studierenden v. a. bei älteren Lehrenden fehlt. Eine Teilnehmerin ist sichtlich angefasst davon, dass es zunehmend große Gruppen von Studierenden aus bildungsfernen Haushalten gibt und sie das Gefühl hat, nicht gut auf diese eingehen zu können. Die anderen Lehrenden schildern die Angebote, die sie den Studierenden machen, bspw. direktes Fragen nach Bedürfnissen, auf Hilfsangebote am Anfang des Semesters hinweisen oder eine Materialsammlung von studentischen Hilfskräften, was diese hilfreich finden, erstellen lassen. Die betroffene Teilnehmerin gibt zu bedenken, dass in ihrer Wahrnehmung diese Angebote aufgrund von bereits herrschender Frustration nicht angenommen werden. Ich biete an, zeitnah einen Workshop zu diesem Thema zu organisieren, da es die Lehrenden ja sehr umzutreiben scheint.“ (Reflexionen Kooperationsgruppe 4_31FPE)

Da die Inhalte der Inputs und Workshops sich aus dem Austausch der Teilnehmenden ergaben, gehen wir in der Beschreibung der möglichen Konsequenzen aus dem Austausch in Kapitel 4.4 darauf ein.

Zusammenarbeit im Projektteam

Ergänzend zu den „von außen“ wahrgenommenen Faktoren, die zum Gelingen der Kooperationsgruppen beitrugen, erscheinen uns innerhalb des Projektteams weitere Voraussetzungen entscheidend. So sollte die Aufgabenverteilung den Stärken der Teammitglieder entsprechen:

„Abgesehen vom inhaltlichen Vorgehen sind meiner Meinung nach auch klare Aufgabengebiete innerhalb des Koordinationsteams essenziell. Die Stärken in dem kleinen PRO-KODIL-Team wurden eindeutig herausgearbeitet sowie benannt und ergeben eine gut funktionierende Symbiose.“ (Teambefragung_11HMA, Pos. 3)

Neben einer klaren Aufgabenteilung, in welcher sich die Teammitglieder mitunter eine Expertise erarbeiten können und nicht auf Zuruf und unter Zeitdruck Output generieren müssen, ist es von Vorteil, „Strukturen und Abläufe an der Hochschule zu kennen, [...] damit Beantragungsprozesse direkter oder zum Teil auch schneller geklärt werden können.“ (Teambefragung_11HMA, Pos. 3)

Insgesamt konnten durch die individuellen Vorkenntnisse und verschiedene Weiterbildungen, an denen die Teammitglieder teilnahmen – auch administrative – Anliegen der Teilnehmenden schnell bearbeitet werden und Inputs für die Kooperations-

gruppen oft zeitnah erfolgen, da keine Vergabe an Externe notwendig war und so die Kursgestaltung insgesamt freier war.

Das Facilitation-Format ermöglichte die Durchführung der laufenden FLC-Sitzungen oder Workshops auch bei Krankheit oder Urlaub eines Facilitators. Moderationsanteile und Vorbereitungen konnten gemäß der individuellen Stärken verteilt werden. Dies führte zu einer abwechslungsreichen Gestaltung der Treffen und förderte den Austausch in den Kooperationsgruppen.

Bei einem Transfer des FLC-Konzeptes sollten die beeinflussbaren Faktoren rund um die Kooperationsgruppen mit der Zielsetzung gestaltet werden, auf die Zeitknappheit der Teilnehmenden einzugehen, die Motivation zum Austausch hoch zu halten und gleichzeitig den Qualitätsanspruch nicht zu vernachlässigen. Heraus kristallisiert haben sich insbesondere eine flexible Terminsetzung, eine Gruppengröße von 9–12 Personen, eine variierende Strukturierung der Treffen, die sich an den Bedarfen der Teilnehmenden orientiert, sowie eine klare Kommunikation der Programminhalte, -ziele und Aufgaben der Beteiligten im Vorfeld des Projektes.

4.4 Was aus Austausch alles entstehen kann – oder auch nicht (Konsequenzen)

Während in den vorangegangenen Kapiteln der Kontext, die Voraussetzungen und die konkrete Ausprägung des Phänomens „sich austauschen“ in den Faculty Learning Communities von PROKODIL beleuchtet wurden, richtet das folgende Kapitel den Fokus auf die Konsequenzen des erfolgten Austausches. Diese sind zum einen anhand sehr konkreter Auswirkungen auf die einzelnen Projekte der Lehrenden abzulesen, betreffen aber in gleichem Maß auch übergreifende, nachhaltige Aspekte wie den Ausbau von Kompetenzen oder Veränderungen in der Organisation. Des Weiteren kann man in kurz- und langfristige Konsequenzen unterscheiden.

Konsequenzen für einzelne Lehrprojekte

Die Lehrenden haben uns vielfach Rückmeldungen dazu gegeben, welche Veränderungen sie aufgrund des Austausches und des Inputs in den Faculty Learning Communities vorgenommen haben. Grundsätzlich kann man festhalten, dass teilnehmende Lehrende ihr Lehrprojekt, ihre Lehrveranstaltungen generell und auch ihren Lehrstil überdacht und überarbeitet haben. Die Änderungen am Design der einzelnen Kurse sind sehr vielfältig. Im Folgenden geben wir einige Einblicke und unterlegen diese mit Zitaten.

Eine Konsequenz aus der Teilnahme am Projekt ist nach Einschätzung mehrerer Interviewpartner:innen, dass sie sich mehr und eher Zeit nehmen, Lehrveranstaltungen

gen zu planen und diese mithilfe von Constructive Alignment strukturierter angehen. Daraus resultiert das Gefühl, besser vorbereitet zu sein:

„Also ich habe das Gefühl, man geht halt so einen Kurs anders an, [...] also man hat es viel klarer, was kommt am Schluss? Und was will ich irgendwie in der letzten Stunde machen? Und was muss ich deswegen eigentlich in der zweiten Stunde machen? Und so dieses holistischere Nachdenken über [das Gestalten der] Veranstaltung ist was, wofür man sonst einfach keine Zeit hat und keine Möglichkeit, finde ich, dadurch, wie schnelllebig es halt an der Uni oft ist.“ (T2 Interview_22GBR – Transkript – TR231336, Pos. 9)

„Ja, ich glaube, durch ein bisschen zielgerichtete Planung der Leistungsnachweise oder Leistungen, die erbracht werden mussten. Also, das war, glaube ich, zu viel in den ersten zwei Durchgängen. Und über dieses Constructive Alignment hat es nochmal geholfen, das zu sortieren.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 8)

„Ja, mir ist tatsächlich Constructive Alignment gar nicht so einfach gefallen, eben weil ich so viele Sachen online gestreamt habe. Das hätte ich wahrscheinlich auch immer wieder eher mal machen müssen.“ (T3+T4_26LK, Pos. 38)

Eine weitere Konsequenz ist, dass die didaktischen Zielsetzungen stärker reflektiert und bei der Kursplanung berücksichtigt werden:

„Das ist eigentlich sehr nützlich und das hat dann die Auswirkungen, glaube ich, bei allen anderen so, dass man seine Lehre, Herangehensweise, wie man generell arbeitet in der Lehre, dann immer noch mal reflektieren kann. Also man fängt dann noch mal neu an so gegen zu prüfen: ‚Ja, ist das schon bei mir so? Kann ich das noch verbessern?‘ Da bleibt man noch mehr dran, als das sonst ohne wäre.“ (T2 Interview_18KSA – Transkript – TR231336, Pos. 4)

„[...] weil so ein Konzept, also was didaktisch da wirklich dahinter steht, habe ich zumindest nicht in dieser komplexen Form vorher schon mal gemacht. Ich habe natürlich auch immer meine Ziele, die ich auch vorher formuliere, aber diesmal konnte ich das, glaube ich, methodisch noch mal sehr viel präziser und strukturierter angehen. Also, es war vor allem in den didaktischen Zielen, glaube ich, noch mal viel strukturierter, durch die Planung vorher und dass das einfach auch noch mal konkreter mit bedacht wurde. Und in der Umsetzung, dann in dem Semester, was ja dann auch noch weiter begleitet wurde, bin ich natürlich auch viel reflektierter dann mit allem umgegangen. [...] Auch durch die Evaluation von der einen Studentin, was ja schon zwischendurch war, konnte ich den Weg zumindest noch mal überprüfen. Habe an der Stelle festgestellt, dass er anscheinend richtig ist, also da musste ich jetzt nicht noch mal nachjustieren.“ (T3 + T4_1HAN, Pos. 6)

Einige Teilnehmende setzten in Folge weniger auf klassischen Frontalunterricht zugunsten von Flipped Classroom:

„Und wir neigen bei uns zumindest in den AGs finde ich immer wahnsinnig zu Frontalunterricht. Und das habe ich auch tatsächlich jetzt schon in der Vergangenheit versucht aufzulösen, indem man eben mal so ein bisschen Flipped Teaching versucht anzuwenden. [...] dass ich einfach das auch wirklich in den Unterricht versucht habe einzubinden, dass der ein bisschen digitaler und offener wird, um bessere Lehre zu machen.“ (T2_6HIN, Pos. 7)

Andere Teilnehmende kamen zu dem Schluss, dass für ihre Lehrveranstaltung ein anderer zeitlicher Rhythmus passender wäre:

„Da hatte ich erst noch Probleme mit meinem Stundenplan, aber da habe ich [...] zweiwöchig den anderen Kurs gemacht. Und das passt eigentlich auch total gut – hab ich noch nicht dran gedacht, das ist normalerweise immer zwei SWS und jetzt habe ich alle zwei Wochen vier hintereinander und kann eigentlich viel mehr machen. Auch danke an euch diese wahnsinnig tolle Idee, ab jetzt Kurse auch mal zweiwöchig zu machen, total toll.“ (T2 Interview_5LGI, Pos. 18)

Eine besonders häufige Konsequenz für die Lehrenden war, dass sie Lehrveranstaltungen anders strukturieren, stärker auf einzelne Punkte fokussieren und den Workload für die Studierenden reduzieren:

„Aber auch so die Struktur des Kurses hat sich dahingehend geändert. Ich glaube, das Zeitmanagement, das ist alles ein bisschen entspannter geworden. Prinzipiell von den Materialien und dem Kurs habe ich jetzt einfach immer mehr ausgedünnt. Das war vorher auch alles viel zu viel. Und ich glaube, die anderen Kollegen haben auch gezeigt, dass man einfach mal auch eine zentrale Frage zum Beispiel bearbeiten kann und einfach länger. [...] Man kann das Thema ja auch ein bisschen sich setzen lassen. Dass man einfach nochmal und dann nochmal darüber nachdenkt, warum und wieso eigentlich.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 4)

„Und im nächsten Semester habe ich jetzt mal überlegt, das so ein bisschen in Blöcke aufzuteilen. Dass es eben nicht so, eine Sitzung läuft immer ähnlich ab. Sondern dass man so Blöcke hat, in denen bestimmte Dinge eine Rolle spielen, die dann zwar auch über die Theorie verbunden sind, aber dass man da noch ein bisschen klarer die Methoden abgrenzt [...]. Das sind alles Sachen, wo ich ganz tollen Input bekommen habe und die jetzt in meinem Kopf quasi arbeiten und die ich dann auch in die Planung jetzt schon mitnehme.“ (T2_1HAN, Pos. 13)

„Was jetzt nicht erreicht wurde, war praktisch irgendwie, zum Beispiel am Ende noch mal ein größeres Abschlussprojekt zu machen. Aber das sehe ich auch als gar nicht mehr realistisch an, weil das den Workload der Veranstaltung, also der angemessen ist, eigentlich sprengen würde. Also insofern habe ich da [...] die Erwartungen dem angepasst, was ich denke, was ich auch von den Studierenden an Workload erwarten kann.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 4)

„Also ich habe insgesamt viele Aufgaben oder Aufgabenteile weggestrichen, der Workload war einfach zu viel vielleicht. Habe den auf jeden Fall reduziert in dem Semester und ich glaube, nächstes Mal würde ich nochmal weiter reduzieren.“ (T2 Interview_18KSA – Transkript – TR231336, Pos. 10)

Für einen Teilnehmer ergab sich aus dem Austausch mit seinen Kolleg:innen die Erkenntnis, dass er zukünftig den Onboarding-Phasen in seinem Unterricht mehr Raum geben würde:

„Dass man einfach so Icebreaker hat und das ganze Welcome-Onboarding-Event in so einem Kurs, wo ich zum Beispiel dazu neige, einfach zu schnell sonst anzufangen [...] Sowas kann man also auch methodisch anders aufziehen.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 4)

Viele Lehrende werden, angeregt durch den Input der Facilitators und durch den kollektionalen Austausch, vermehrt digitale Tools in ihre Lehre einbeziehen:

„Also, ich gehe irgendwie anders vorbereitet, mit einem anderen Toolkit sozusagen, da rein. Ich habe auch insgesamt dann mehr digitale Tools einbezogen [...]“ (T3 + T4_1HAN, Pos. 8)

Außerdem waren die Prüfungsleistungen überdurchschnittlich häufig von Änderungen betroffen. Mehrere Teilnehmende nahmen sich vor, Prüfungsleistungen stärker zu variieren und ggf. auf digitale Formate umzustellen:

„Ich glaube auch, die ganzen Sachen mit so Lehrvideos, auch diese gezeichneten Videos, das werde ich gar nicht für mich selber, sondern eher für die Studierenden als Leistungsnachweis, zum Beispiel, noch mal mitnehmen. [...] Und das war bei mir vorher einfach so, es gab mündliche Prüfungen oder es gab Hausarbeiten. Etwas anderes gab es bei mir nicht und ich glaube, dadurch kann ich jetzt auch noch mal so ein bisschen auch die Leistungsnachweise abändern [...] Nicht immer so viel Texte zu machen, sondern einfach auch mal in eine freie Arbeit zu gehen [...]“ (T3 + T4_1HAN, Pos. 8)

„Da hatte ich ein paar andere Formate und Aufgaben probiert, manchmal als Bonusaufgabe, [...] Sowas wurde durchgehend gering angenommen, ganz gering und dann halt auch nur von denen, die ohnehin schon gut waren. Und das ist jetzt irgendwie auch nichts, wo ich sage, okay, ich mache das Prüfungsformat Video und dadurch würde irgendwie einer profitieren, der sonst vermeintlich eine schlechtere Studienleistung hat. Weil der kann nicht so gut hier rechnen auf Papier und dann macht er ein Video, da wäre er besser. Habe ich nicht beobachtet.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 24)

Eine weitere Konsequenz aus dem Austausch war, dass Lehre und Prüfungsleistungen generell praxis- und projektorientierter gestaltet werden:

„Also es ist ja, ich bin jetzt noch in der Verhandlung mit der Stadt Frankfurt/Oder, aber die ganze Prüfungsleistung wird dann vielleicht ein bisschen eine andere sein, dass die Studierenden sehr viel stärker in Projektarbeit, so wirklich real, real, da draußen, hier vor der Tür arbeiten [...] das hat es die fünf Male davor noch nie [gegeben], da ist man einfach im Hörsaal mit seinem Computer und jetzt muss man sich vielleicht mit der echten Welt noch anders beschäftigen.“ (T2 Interview_18KSA – Transkript – TR231336, Pos. 20)

Ebenso betroffen waren die Aufgabenstellungen, die nun präziser formuliert werden:

„Also so ganz grob hat das genau dazu geführt, Aufgaben kürzen und die, die man dann hat, einfach präziser aufschreiben.“ (T2 Interview_18KSA – Transkript – TR231336, Pos. 10)

Angeregt durch den regelmäßigen Austausch in einer Gruppe und durch einen Workshop zu „Feedback in der Lehre“ (vgl. Kapitel 7) setzten die Teilnehmenden darüber hinaus vermehrt Gruppenarbeit ein:

„Ja, also, was ich ganz viel mitnehme, ist natürlich die Sache mit den Gruppenarbeiten. Da habe ich jetzt ganz viel an der Hand, was ich noch mal nutzen kann.“ (T3 + T4_1HAN, Pos. 8)

Die Teilnahme im Programm PROKODIL löste außerdem bei vielen Lehrenden den Wunsch aus, ihre Lehrveranstaltungen stärker an die Bedürfnisse der Studierenden auszurichten, die Studierenden dezidiert zu aktivieren und ihre Eigenverantwortlichkeit zu fordern:

„Und ich dementsprechend auch versucht habe, auch bei uns, einfach meine eigene Lehre zu hinterfragen, meinen eigenen Lehrstil zu hinterfragen. [...] Also welche digitalen Elemente [ich] überhaupt anbieten kann, auch den Studis das offener kommunizieren. Also ich komme so ein bisschen weg von diesem Gedanken, ich muss den Studis alles vorkauen, und die kriegen ein fertiges Konzept und so machen wir das, sondern sie mehr an die Hand nehmen und einfach auch wirklich von Anfang an einfach mal fragen, was wollt ihr denn? Also welche auch digitalen Möglichkeiten wollt ihr?“ (T2_6HIN, Pos. 7)

„Und dass man das natürlich einfach nicht mehr frontal vorgibt, sondern das mit denen tatsächlich kommuniziert. Und das versuche ich im nächsten Semester natürlich noch mehr einzubinden. Dass man von Anfang an nicht reingeht, so hier ist euer Moodle-Kurs, der ist fertig, ihr kriegt die Sachen einmal durch und nach mir die Sintflut, sondern von Anfang an eben offen kommuniziert, was wollt ihr, welche digitalen Elemente wollt ihr? Wollt ihr, dass ich euch mehr Podcasts verlinke? Wollt ihr, dass wir einen Podcast erstellen? Wollt ihr mehr Quizze zu Beginn? Oder wollt ihr, keine Ahnung, [...] so kriegt man die Studis eher dazu, dass sie auch mitmachen.“ (T2_6HIN, Pos. 7)

„Ich nehme mir mehr Zeit, würde ich sagen, und versuche dann vielleicht auch zu sagen, okay, man macht vielleicht weniger, aber nimmt sich für das, wo man merkt, da sind jetzt wirklich die Baustellen, intensiver Zeit.“ (T3+T4_26LK, Pos. 48)

Einige Lehrende schlussfolgerten für sich, die Präsenzzeit zugunsten von mehr Online-Unterricht und Selbstlernzeit zu reduzieren:

„[...] ich fange jetzt an, die Sachen zu digitalisieren, die ersten, und sozusagen das jetzt zu testen. Und da brauche ich natürlich weniger Präsenzzeit dann mit den Studierenden. Und jetzt war es mal sehr Mund-zu-Mund-Beatmung, die ich mit denen gemacht habe, genau. Also, es ist schon spannend und es ist jetzt ein neuer Schnitt, also Abschnitt. Deswegen ist es gut, dass es die Möglichkeit gibt dieser Deputatsreduktion.“ (T2_26LK, Pos. 30–31)

Andere nahmen Änderungen dahingehend vor, dass sie auf eine ausgewogene Mischung zwischen online und Präsenz für ihr Lehrprojekt achteten:

„Also der Unterschied im Vergleich zur Planung war eben diese Distanzierung von dem reinen Online-Ansatz. Wir haben diese Tandem-Internetseite entwickelt und Tandem-Partnervermittlung. Aber wir haben eingesehen, dass es sehr wichtig ist, dass ein Mensch auch dahinter ist. Und dass es so teils teils geworden ist.“ (T3 Interview_XXXX, Pos. 5)

„Und da habe ich jetzt im Zuge der letzten Wochen nochmal ein bisschen umgeworfen [...] Dachte dann aber, ganz günstig ist das auch nicht, weil es findet ja nicht sämtliche Kommunikation im professionellen Kontext im digitalen Raum statt. Und deswegen ist jetzt der Plan, ein Teil dieses Tages wirklich in eine größere, auch Online-Verhandlung zu übersetzen.“ (T2 Interview_24 BDO – Transkript – TR231336, Pos. 13)

Eine Konsequenz aus der Teilnahme am Projekt ist nach Einschätzung mehrerer Interviewpartner:innen des Weiteren, dass sie den Moodle-Kurs der Lehrveranstaltung überarbeiten:

„Ich hatte auf jeden Fall nochmal ein bisschen mehr Muße, mich mit den Moodle-Tools auseinanderzusetzen, weil ich das Gefühl hatte, sonst ist das eher verschwendete Zeit [...]“. (T3+T4_26LK, Pos. 38)

„Und meinen Moodle-Kurs noch [...] visuell schöner zu machen, das ist jetzt noch ein großes Projekt. Da habe ich auch viel mitgenommen aus dem einen Workshop, den wir hatten.“ (T2_14RJ)U, Pos. 9)

Im Kontext von Studierendennähe und Usability nahmen sich zwei Lehrende vor, die Zielgruppe für das eigene Lehrprojekt zu vergrößern, indem sie u. a. stärker diversitätssensible Aspekte beachteten:

„Ja, in diesem Semester hat das funktioniert, schon. Also das, was wir umgesetzt haben. Und ja, ich bin sehr zufrieden, wie das funktioniert. Also wir hatten insgesamt so 100 Studierende angesprochen. Und ich habe noch mal darüber nachgedacht, dass es doch eine große Zahl ist.“ (T4 Interview_XXXX – Transkript – TR231336, Pos. 7)

„Ja, also wichtig war auch diese zweisprachige Ausgestaltung der Seite. Was immer wieder so betont wurde von der Gruppe.“ (T3 Interview_XXXX, Pos. 11)

Eine sehr häufige Konsequenz war es, den Umfang und die Umsetzbarkeit des eigenen Lehrprojektes zu revidieren. An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass die zur Verfügung stehende Zeit und die angestrebte Qualität in der Lehre in einer großen Abhängigkeit voneinander stehen:

„Insofern ist das, was am Ende als Produkt rausgekommen ist, ja was ganz was anderes als das, was ich am Anfang gedacht hatte. [...] Aber die Idee eben, mit Low-Key-Sachen, mit Low-Key-Videoaufnahmen so eine ganze Lehrveranstaltung zu begleiten mit Lehrvideos, die ist eben nicht realistisch, würde ich sagen. Das wäre jetzt meine Schlussfolgerung.“ (T3_7BDO, Pos. 4)

„Und meine ursprünglichen Ziele. Ich glaube, es hat sich sehr stark verändert, was ich dann auch so anstrebbar fand. Also, weil ich mit einem, würde ich sagen, Maximalaufgebot an Zielen hereingegangen bin und das dann herunterbrechen konnte in mehr praktikable Einheiten.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 4)

„Und auf mein Projekt bezogen, wenn ich überlege, was ich am Anfang machen wollte, hat sich das ganze Jahr über jetzt gezeigt, dass das Anfangsprojekt nicht nachhaltig war und auch nicht sinnvoll war. Und dass sich so meine gesamte Lehre auch verbessert hat.“ (T3_6HIN, Pos. 4)

Konsequenzen für andere Lehrprojekte und Formate

Während die Konsequenzen aus dem Austausch für die konkreten Lehrprojekte und -veranstaltungen, mit denen sich die Lehrenden bei PROKODIL beworben hatten, naturgemäß stark ausgeprägt waren, wurde eine Auswirkung auf weitere Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden in der Begleitforschung seltener genannt. Wie die folgenden beiden Zitate zeigen, kann dies jedoch vielfältige Gründe haben und ist vermutlich nicht abschließend aussagekräftig darüber, welche Auswirkungen das Programm langfristig auf die Lehre der Teilnehmenden haben wird. Auf die Frage, ob ihre Teilnahme auch andere (eigene) Lehrveranstaltungen beeinflusst habe, antworteten sie:

„Nein, [...] weil die anderen Kurse, wenn man in einer Übung ist, zu dem der Professor die passende Vorlesung hat, dann ist der Spielraum da extrem begrenzt. [...] wo einfach alles in Stein gemeißelt ist. Und ja, die Flexibilität ist halt wenig und der Handlungsspielraum ist gering. [...] tatsächlich fällt mir nichts ein, wo ich sage, es waren diese Ideen oder also alles aus PROKODIL, das hat jetzt noch nicht auf die anderen Fächer, die ich unterrichte, übergestrahlt. Auch wegen verschiedener Gründe, ja? Sondern dieses eine Fach war das Experimentalfach, wo ich das auch alles so machen konnte.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 10)

„Muss ich nein sagen. Aber ich würde sagen, ich war vorher halt schon sehr mutig, neue Lernkonzepte auszuprobieren, das muss man dazu sagen. Und ich habe halt auch schon vorher viele ausprobiert.“ (T2_26LK, Pos. 18)

Das bereits erwähnte Problem, im Rahmen der Faculty Learning Communities nicht allen teilnehmenden Lehrenden mit passenden Workshop-Angeboten gerecht werden zu können, klingt hier erneut an:

„Ich fand den Workshop zu ‚wir gucken uns nochmal Moodle an‘ auch sehr interessant, was man alles machen kann. Aber ich habe jetzt nicht das Gefühl, dass es die Probleme, die ich mit meinen Studierenden erlebe, mit Moodle, dass es die lösen könnte.“ (T2_26LK, Pos. 8)

Positiv betrachtet stellen wir fest, dass diese Diskrepanzen bei den Teilnehmenden dazu geführt haben, die eigenen Bedarfe in der Lehre mit wacherem Auge zu erkennen. Sie wünschen sich mehr Zeit und mehr personelle Ressourcen, die eine umfangreichere Begleitung der Projekte gewährleisten. In einigen Fällen hat es auch ganz konkrete Konsequenzen gegeben: Aus dem Projekt von zwei Teilnehmenden ging ein eigenes Modul hervor. So bietet das Sprachenzentrum nun ein neues Wahlmodul an, das überdurchschnittlich gut von den Studierenden nachgefragt wird. Grundsätzlich kann man ergänzen, dass sich bestimmte Einstellungen zu neuen Formaten durch den Austausch mit Kolleg:innen änderten. So resümiert die folgende Teilnehmerin:

„Der hat allerdings was gemacht, was mir wiederum geholfen hat, wenn es jetzt um diese Fakultätsvideos geht. Der hat nämlich so ein bisschen die Angst genommen, dass es wirklich perfekt sein muss.“ (T2_7BDO, Pos. 21)

Konsequenzen für die Studierenden

Die aufgezählten Veränderungen betreffen die eingesetzten Unterrichtskonzepte ebenso wie kleine Eingriffe oder einen anderen Blick, eine andere Bewertung bisheriger Lehrpraktiken. Gemeinsam haben alle diese Veränderungen, dass sie darauf abzielen, die Hochschullehre studierendenzentrierter und zeitgemäßer zu gestalten. Die Studierenden sind daher, wenig überraschend, die Adressat:innen der Konsequenzen des Austausches.

Indem Lehre attraktiver gestaltet wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass weniger Studierende ihr Studium abbrechen. Eine zunehmende studentische Motivation und Zufriedenheit können darüber hinaus die Qualität der Abschlüsse verbessern, die Wahl für eine wissenschaftliche Laufbahn attraktiver machen und langfristig mehr zukünftige potenzielle Studierende an die Viadrina binden.

In Bezug auf die Studierenden betonen einige Teilnehmende, sei ihre Lehre insgesamt „dialogischer geworden“ (Exitinterview_21CAB, Pos. 11):

„Und ich habe auch [...] ein bisschen eine offener Kommunikation mit meinen Studis, da ich einfach gemerkt habe, wie die anderen Fachbereiche untereinander kommunizieren, auch *mit* den Studis kommunizieren.“ (T2_6HIN, Pos. 7)

Eine Folge zeitgemäßer Lehre, die sich mit aktuellen Themen beschäftigt und dabei, wo möglich, die Lebenswirklichkeit der Studierenden einbindet, ist außerdem die Ausbildung von Personen, die die heutige Berufswelt kompetent mitgestalten und auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind. Gerade die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie Kommunikation und Interkulturalität kann in die Lehre integriert werden, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Und was sich jetzt eigentlich herausstellt, ist, dass es darum geht, so diesen Elfenbeinturm zu verlassen und sich auf andere Problemsichten überhaupt einzulassen und mit denen umzugehen. Seine Position in der Nachhaltigkeitsdebatte zu finden und so. Ich glaube, das ist eigentlich die Herausforderung, die die Studierenden dann meistern. Also, sie können eben keine Lösungen im Rahmen dieses Semesters entwickeln, die auch irgendwie außerhalb der Universität haltbar werden. Aber sie weiten ihre Perspektive enorm und treten in Austausch und lernen die Region kennen.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 4)

Durch den Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen der studentischen Feedbacks erfuhren die Studierenden Wertschätzung und ein Mitspracherecht hinsichtlich der Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, die im normalen Uni-Alltag in der Form nicht vorgesehen sind. Obwohl die zeitliche Verfügbarkeit bei einigen Studierenden sehr begrenzt war und die Organisation der Feedback-Schulungen einen relativ hohen Aufwand für das Team bedeutete, hatten wir den Eindruck, dass die Studierenden sehr gern Auskunft über die Lehrveranstaltungen gaben. Die überwiegend positiven Rückmeldungen wie die folgenden wirkten auf alle Beteiligten sehr motivierend:

„In conclusion, my expedition through the [...] course emerges as a pinnacle in my Erasmus semester-abroad voyage.“

„Combined with your attitude and great humor, you got me hooked on the course from day one and made me enjoy this learning experience.“

Studentische Partizipation ist daher, wenn auch begrenzt, eine Konsequenz des erfolgreichen Austausches.

Konsequenzen für die Kompetenzen der Lehrenden

Dass die digitalen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden – und infolge auch die der Studierenden – durch die neu gestalteten und überarbeiteten Lehrveranstaltungen enorm zugenommen haben, liegt auf der Hand. Die Teilnehmenden haben jedoch nicht nur neue digitale Formate und Tools kennengelernt und ausprobiert, sondern vor allem ihr „digitales Mindset“ trainiert, das sie befähigt, den stetig wandelnden Herausforderungen pragmatisch und kreativ zu begegnen. Sie haben gelernt, traditionelle Unterrichts- und Prüfungsformen an die veränderten studentischen Bedürfnisse und digitalen Lernumgebungen anzupassen. Sie können mithilfe digitaler Anwendungen und didaktischem Wissen ihre Lehre abwechslungsreich und interessant gestalten. Für viele Teilnehmende war das Projekt PROKODIL auch der erste Rahmen, um generell über didaktische Methoden zu reflektieren:

„[...] und ich konnte auch einige der Impulse für mich insofern nutzbar machen, als sie mich irgendwie so ein bisschen dazu angestiftet haben, mir einmal explizit bewusst zu machen und zu reflektieren, was ich von den Tools in meiner Lehre eigentlich schon, ja, an Methoden und Tools benutze und warum eigentlich genau die.“ (T2 Interview_21CAB – Transkript – TR231336, Pos. 8)

Der Austausch in den Gruppen half, eigene Grenzen zu erkennen und die zur Verfügung stehende Zeit mit den richtigen Formaten effektiver einzusetzen: „Und dann wäre sozusagen schnell die Frage aufgekommen, ob ich das alleine schaffe oder nur mit ein oder zwei weiteren Personen. Und da wusste ich halt, dass ich es nicht schaffe [...].“ (T4_7BDU, Pos. 5) Teilnehmende mit weniger Lehrererfahrung traten resoluter auf:

„Bevor ich den Kurs gemacht habe, habe ich, glaube ich, nur zwei Semester im Lehrstuhl gearbeitet, und da kam ich selbst direkt aus dem Studium. Das heißt, ich bin generell noch sehr nah dran, glaube ich. Ich bestehe mehr auf Deadlines, obwohl ich würde sagen, ich nehme mir mehr Zeit und bin vielleicht noch verständnisvoller, versuche ich trotzdem auch klare Strukturen und Regeln zu setzen und die dann auch einzuhalten.“ (T3+T4_26LK, Pos. 48)

Bei vielen entwickelte sich eine grundsätzlich innovationsfreudigere Haltung. Lehre im Allgemeinen und digitale Lehre im Besonderen sind nicht länger eine große Unbekannte mit vielen Fragezeichen und Unsicherheiten, sondern werden als ein selbstverständlicher Teil der eigenen Arbeit proaktiv angenommen:

„Generell war das einfach auch eine Unterstützung, sozusagen jetzt erst mal mit diesem Maximalaufwand daran nicht einzubrechen. Sondern da ein bisschen weiterzumachen und das dann nach und nach abzuspecken. Ich glaube, so war so ein bisschen dann meine Herangehensweise, zu der ihr und die anderen Mitglieder der Kooperationsgruppe mich ermuntert haben.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 8)

„[...] ich lerne eigentlich jedes Mal dazu, dass man andere Dinge anders machen kann.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 2)

„[...] und ich habe jetzt mittlerweile so das Gefühl, dass es ja gar nicht nur um digitale Lehre geht, sondern auch generell um Lehre. Wie kann man Lehre gut gestalten? Das muss ja nicht immer digital sein, digital ist ja nicht immer die Königsdisziplin.“ (T2 Interview_12BHE – Transkript – TR231336, Pos. 5)

Konsequenzen für die Beziehungen

Der aus dem Projekt PROKODIL hervorgegangene Austausch und das Entdecken von Gemeinsamkeiten haben in besonderem Maß die Beziehungen der Teilnehmenden untereinander und ihre generellen Beziehungen zu Kolleg:innen und zur Institution der Europa-Universität Viadrina positiv beeinflusst. Der Austausch wurde vielfach als stimulierend und motivierend beschrieben. Als Folge entstand Vertrauen, Isolation nahm ab, neue Netzwerke wurden gebildet und die Zugehörigkeit zur Viadrina erfuhr eine Aufwertung. Die folgenden beiden Interviewzitate stehen dafür beispielhaft:

„Ich fand es gut, dass man auch dann gerade zum Ende hin einen sehr vertrauensvollen Umgang dadurch hatte. Also, gerade mit Ulrike oder mit Thomas [Namen geändert] hatte man ja am Ende hin eher eine sehr enge Verbindung, wenn man sich regelmäßig gesehen hatte. Und dadurch konnte man sich gut austauschen und war gut aufgehoben.“ (T3_6HIN, Pos. 2)

„Also die Tatsache, dass wir uns regelmäßig getroffen haben dienstags um 11, hat auch einen Effekt auf die anderen Unterrichte, ja? Dass wir nicht alleine sind. Das klingt, ja, dramatisch oder so, aber es hilft trotzdem, diesen Kontakt zu haben für weitere Unterrichte. Und es gibt auch ein bisschen Mut. Wenn du siehst, die anderen probieren neue Sachen aus. Vielleicht kann ich auch neue Sachen ausprobieren, ja?“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 15)

Die engeren sozialen Beziehungen hatten einen größeren fakultätsübergreifenden Diskurs zu Lehre zur Folge und verringerten auch über den Bereich Lehre hinaus die Anonymität an der Universität:

„Ich fand es generell sehr positiv, andere Fakultätsmitglieder kennenzulernen und vor allem fakultätsübergreifende. Also, das fand ich interessant. Und auch, dass es verschiedene Hierarchien, also Positionsstufen waren. Und ich glaube, da kann man viel voneinander lernen und vor allem merkt man auch, dass andere vielleicht das Gleiche tun und man Sachen einfach doppelt macht. Aber das ist natürlich eher der universitären Struktur geschuldet als alles andere.“ (T3+T4_26LK, Pos. 6)

„Wo es schon nützlich für mich war, einfach Gesichter an der Uni kennenzulernen, [...] Dass ich bei der Future-Skills-Woche jetzt einfach einschätzen konnte, wer da ausgezeichnet wurde, ne? Das sind dann eben wiederkehrende Namen gewesen.“ (T4_7BDU, Pos. 3)

Ein Teilnehmer führt zur Bedeutung der Gruppe für ihn beispielsweise aus: „Also, wenn sie sich in Präsenz getroffen hat, dann war es schon ganz praktisch, weil einfach mehr Ohren hören mehr an dieser Uni als nur zwei. Nochmal gute Tipps, und rechts und links Kram.“ (T2_26MST, Pos. 6)

Eine weniger ausgeprägte Anonymität kommt generell vielen Arbeitsprozessen zugute, weil Informationen häufiger ausgetauscht werden. Wie schon an anderer Stelle erwähnt wurde, sind Wissensgemeinschaften ideal, um organisatorische und kommunikative Defizite in einer Organisation auszugleichen (North et al. 2004, S. 12). Durch Austausch und starke soziale Beziehungen wird demnach Wissensintransparenz entgegengewirkt. Gerade informellem Austausch kommt dabei eine große Bedeutung zu. Inwiefern die im Programm PROKODIL erzielten kollegialen Beziehungen über das Programm hinaus fortbestehen und eine langfristige Auswirkung haben, würde allerdings eine Untersuchung über die Projektdauer hinaus notwendig machen.

Projektbezogene Konsequenzen oder der Wunsch nach Verstetigung

Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrenden im Programm PROKODIL äußerte in den abschließenden Interviews einen Bedarf an verstetigten Austauschformaten zu Lehre: „Ich finde es total schade, dass es nicht weiterläuft. [...] Weil ich es eine tolle Möglichkeit finde, sich auszutauschen, neue Ideen zu entwickeln, Kontakte zu knüpfen. Das sollte es mehr geben.“ (Transkript T3+T4_5LGI, Pos. 30) Konzepte wie FLC aus zeitlich begrenzten Projekten, so der Tenor, würden trotz gutem Willen letztlich nicht weitergeführt. Es brauche, meinten die Lehrenden, einen festen Rahmen, eine Anlaufstelle und eine gewisse „Zwanghaftigkeit miteinander zu kommunizieren“ (T3+T4_26LK, Pos. 58). Auch die Möglichkeit, das Konzept in Eigenverantwortung erfolgreich weiterzuführen, bewerteten mehrere Teilnehmende skeptisch:

„Und ich merke aber, ich finde es schade, dass es jetzt stoppt. Weil natürlich kann man auch sagen: ‚So, jetzt könnt ihr selbstverwaltet irgendwas weiterführen.‘ Aber wie das ja meistens so ist, mit selbstverwalteten Sachen verlaufen die sich nach, also zumindest kenne ich das so, nach kürzester Zeit verlaufen sie sich dann. Und dann hat es sich irgendwie aufgelöst. Und ich hätte mir gewünscht, dass das noch ein bisschen länger fortgeführt werden würde, um noch mal so eine Verstetigung von diesem tatsächlichen Zusammenkunftsraum zu haben, den ich für sehr, sehr wertvoll erachte. Den hätte ich gerne länger noch beibehalten. Also, ich finde es jetzt irgendwie schade, dass jetzt ab Wintersemester kein PROKODIL mehr stattfindet.“ (Transkript T3_12BHE, Pos. 28)

„[...] so ein Austausch, der schläft natürlich irgendwie ein, wenn man sich nicht irgendwie trifft, also in Gruppen, vielleicht auch nur ein oder zweimal im Semester oder so. Dass man noch Anlaufpunkte hat. Also das finde ich sehr schade, wenn das nicht weiterläuft.“ (Transkript T3+T4_31LEL, Pos. 26)

Interessant ist, wie realistisch die Lehrenden an dieser Stelle ihr eigenes Arbeitspensum und die eigene Motivation bewerten. Trotz eines offensichtlich diagnostizierten Bedarfs, in Lehrfragen stärker zusammenzuarbeiten, scheinen die Hürden sehr groß, auf andere Kolleg:innen an der Universität zuzugehen. Der Mehraufwand der Organisation und Ausgestaltung von regelmäßigen Treffen sprengt anscheinend den Rahmen des Leistbaren bzw. erfordert zusätzliche Anreize in Form von Entlastungsmitteln.

Konsequenzen im Hinblick auf die Endprodukte

Neben der Teilnahme an den Sitzungen der Kooperationsgruppe über ein Jahr sah das Programm das Hinarbeiten auf ein sichtbares Endprodukt vor. Da für unsere Gruppen sowohl ein Fokus auf Austausch als auch auf eine wissenschaftsorientierte Herangehensweise (Scholarship of Teaching and Learning, vgl. Kapitel 2.1 „Theoretische Hintergründe“) vorgesehen war, stand es den Teilnehmenden offen, als Endprodukt eine offene Bildungsmaterialie, also eine sogenannte Open Educational Resource (OER), zu konzipieren (vgl. Kapitel 5) oder einen Artikel zur Erforschung der eigenen Lehre bei einer Fachzeitschrift einzureichen.

In der Umsetzung erwies sich für die Teilnehmenden lediglich die Erstellung einer OER, die bereits als sehr arbeitsaufwändig angesehen wurde, als praktikabel. Allerdings gab es einige Einreichungen für das University:Future Festival 2023 sowie für den brandenburgischen Landeslehrpreis 2023 zum Motto „Open Educational Resources in der Hochschulbildung“, die durchaus für ein gesteigertes Bewusstsein in Bezug auf Lehr- und Lernforschung und deren Veröffentlichung sprechen.

Für die OERs, die die Lehrenden als Endprodukte erstellten, gab es von Projektseite keine spezifische Formatvorgabe. Als Möglichkeiten schlugen wir unterschiedliche Produkte vor, wie Handreichungen für Studierende, Lehrvideos, Moodlekurse, Prüfungsfragen oder Foliensätze, einzig mit der Bedingung, dass sie anderen Lehrenden sowohl an der Europa-Universität Viadrina als auch darüber hinaus zur Verfügung gestellt werden sollten. Dies führte zu Schwierigkeiten in zweifacher Hinsicht. Zum einen war ein Großteil der Teilnehmenden „nicht vertraut mit diesen offenen Bildungsmaterialien[,]“ (Transkript T3_12BHE, Pos. 16), obwohl die Überzeugung überwog, „dass Bildung zugänglich und kostengünstig sein soll.“ (Transkript T3+T4_18KSA, Pos. 12, vgl. auch Transkript T3+T4_5LGI, Pos. 18, Transkript T3+T4_22GBR, Pos. 12) Zum anderen überforderte die Offenheit hinsichtlich des Formates einige Teilnehmende und es kam zu zahlreichen Rückfragen, welche Formate als Endprodukte gelten können.

Im Verlauf der Kooperationsgruppen kam es zu einem merklichen Kompetenzzuwachs im Umgang mit offenen Bildungsmaterialien. Dies betraf beispielsweise rechtliche Aspekte:

„Ja, also ein super Lerneffekt, den ich aber jetzt erst hatte, als ich wirklich ins Detail gegangen bin, um zu gucken, welche Lizenz ich vergebe, war das, wenn man eben kommerzielle Nutzung ausschließt, man auch die Nutzung extrem einschränkt. Weil sozusagen kommerzielle Nutzung halt auch zum Beispiel Bildungsträger betrifft, die damit natürlich Einkommen erzielen. Aber es sind ja nicht die gleichen profitgenerierenden Unternehmen, die man sich so bei kommerziell vorstellt. Also, die werden dann halt auch ausgegrenzt, wenn man jegliche kommerzielle Nutzung sozusagen ausschließt. Also da habe ich nochmal so angefan-

gen, darüber nachzudenken. Und deshalb muss man sich diese Kategorien auch genau angucken. Also, es reicht nicht nur das Label. Eigentlich, ja, muss man dann doch tiefer gehen, als man eigentlich vielleicht will, um das zu verstehen.“ (Transkript T3_5KSA, Pos. 10)

„Genau, also ich würde sagen, ja und nein, zum vorher auseinandergesetzt haben mit OERs, weil ich hatte mich schon damit beschäftigt. Also, ich hatte schon einen Kurs veröffentlicht und so weiter. Aber ich habe mich tatsächlich mit dem Ganzen nie unter dem Begriff OER beschäftigt. Das heißt auch, sozusagen die Theorie, die dahintersteckt, ist was, womit ich keinen Kontakt hatte. Und auch quasi die rechtlichen Aspekte sind was, womit ich mich eigentlich nicht beschäftigt hatte. Insofern war mir das schon noch neu.“ (Transkript T3+T4_22GBR, Pos. 12)

Weiterhin stellten Teilnehmende auch fest, dass die Qualitätsansprüche in der OER-Community nicht zwangsläufig ihren eigenen entsprechen:

„Ich muss trotzdem sagen, dass ich auch ein bisschen ernüchtert war [...] Also eigentlich war die Entwicklung positiv. Aber ich habe eben auch gedacht, sehr viele Leute veröffentlichen als OER Dinge, die eigentlich ein Syllabus sind oder so. Das heißt, das war auch so ein bisschen ein Enttäuschungsmoment manchmal dabei, darüber, wie das dann in der Praxis gelebt wird.“ (Transkript T3+T4_22GBR, Pos. 12)

Ein weiteres Themenfeld, das die Teilnehmenden beschäftigte, war die Distribution und Auffindbarkeit anderer und schließlich auch ihrer eigenen OERs.

„Wenn man sich im Internet nicht überall alles heraussuchen müsste, sondern wenn es da irgendwie noch so eine zentralere Guideline gäbe. Bei Twillo fand ich das jetzt ganz angenehm, dass man da auch etwas suchen kann.“ (Transkript T3+T4_5LGI, Pos. 18)

„Also, wir haben im Kurs ja sehr viel über, wo kann man OERs publizieren und so weiter, gesprochen. [...] also quasi die systematische Herangehensweise daran, war was, was mir sehr neu war und wo ich, glaube ich, auch viel mitziehe. Weil vorher war für mich das was, was man sozusagen privat macht auf der eigenen Webseite und nicht zwingend was, was irgendwie eingebunden ist in einem Netzwerk von anderen Menschen, die auch ihre Materialien veröffentlichen. Und da habe ich, glaube ich, schon viel daraus gelernt.“ (Transkript T3+T4_22GBR, Pos. 12)

„Als ich angefangen habe, habe ich gedacht: Lädt du auf YouTube hoch. Ist doch super. Können deine/meine Studis angucken. Und den Rest des Netzes interessiert das auch. Halte ich für nicht sehr wahrscheinlich, ne? [...] Und deswegen ist, glaube ich, Vertrieb und auch irgendwie Promotion ein wichtiger Bestandteil von OER, damit es ankommen soll.“ (T4_7BDU, Pos. 28)

Die zuletzt angeführte Schlussfolgerung eines Teilnehmenden legt den Finger in die Wunde. Die Frage nach der Ablage und Pflege der Metadaten beschäftigt die akademische Community insgesamt, worauf Kapitel 5.2 ausführlicher eingeht. Gleichzeitig deutet die Sorge um die Auffindbarkeit aber auf den nachvollziehbaren Wunsch hin,

die eigene OER, in die viel Zeit und Kreativität geflossen ist, möglichst breit zu streuen (Beispiele für in den Kooperationsgruppen entstandene Materialien finden sich in Kapitel 5.2):

„von unserem Lehrmaterial, von dem Überblick und detaillierten Stundenplan und [von der] Beschreibung von Prüfungen bin ich ziemlich stolz. Und ich kann gerne das unterschreiben und sagen, das ist ein Unterricht, den wir gestaltet haben [...] Wenn es anderen Lehrern hilft oder sie inspiriert, dann freut mich das.“ (Transkript T3+T4_2PPA, Pos. 21)

„[W]eil ich glaube, dass das was Hilfreiches sein kann, auch für andere Studiengänge.“ (Transkript T3_12BHE, Pos. 16)

Insgesamt lässt sich folglich als weitere Konsequenz des Phänomens „sich austauschen“ eine gesteigerte Kompetenz und ein ausgeprägteres (Selbst-)Bewusstsein in Bezug auf offene Bildungsmaterialien feststellen. Es ist vorstellbar, dass auch das Scholarship of Teaching and Learning durch Formate wie FLCs an einer Hochschule angestoßen und gestärkt werden könnte. Allerdings halten wir es für relativ aufwendig, die systematische Erforschung der eigenen Lehre zu vermitteln und zu begleiten, weil sie einen noch größeren Abstraktionsschritt darstellt als die Erstellung offener Bildungsmaterialien. Wie komplex schon die mit OER verbundenen Überlegungen und Arbeitsschritte sind, wird im folgenden Kapitel noch einmal ausführlicher dargestellt.

Für den Transfer des Programms insgesamt finden wir es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass es neben den konkreten Projektergebnissen, z. B. in Form von OER oder Lehrinnovationen, auch eine nachhaltige Kompetenzentwicklung der Lehrenden und Veränderungen in der Organisation gibt. Diese nachhaltigen Ergebnisse des Programms sind schwerer nachzuweisen und nicht immer so offensichtlich, sollten aber betont werden. Dennoch ist es sinnvoll, in den FLCs zugleich auch auf konkrete Ergebnisse, wie z. B. die OER, hinzuarbeiten. Für andere FLCs könnten das auch gemeinsam publizierte Artikel sein (SoTL), Konferenzbeiträge, überarbeitete Modulhandbücher oder anderes. Das Hinarbeiten auf ein konkretes Ziel gibt Struktur und Orientierung und es ist für alle Beteiligten motivierend, wenn am Ende sichtbare Ergebnisse vorliegen.

5 Open Educational Resources – Nachhaltige Projektergebnisse

5.1 OER – Was ist das und welche Kompetenzen sind dafür nötig?

In Faculty Learning Communities entwickeln Lehrende digitale und didaktische Kompetenzen und erfahren ein motivierendes „Community-Erlebnis“ hinsichtlich zeitgemäßer Lehr-/Lernszenarien. Im Idealfall entwickeln sie dabei Denk- und Lernweisen, die einen offenen Austausch und eine produktive Fehlerkultur, kreative Problemlösungen und ein kritisches Bewusstsein für die eigene und fachfremde Lehrkultur in den Fokus rücken. Der damit einhergehende Wandel didaktischer Herangehensweisen, zum Beispiel durch die vertiefte Beschäftigung mit Konzepten wie Flipped Classroom, schlägt sich gleichermaßen in den Unterrichtsmaterialien nieder.

In den Überlegungen, welches Format die im Laufe des Projektes gewonnenen neuen Erfahrungen und Lehrkonzepte am besten nachhaltig transportieren könne, entschieden wir uns aufgrund des zeitlichen Rahmens für Open Educational Resources, also frei verfügbare offene Bildungsmaterialien. Die Übersetzung der Lehrprojekte der Teilnehmenden in ein greifbares und publizierbares Endprodukt erschien uns am attraktivsten und am ehesten in den zur Verfügung stehenden zwei Semestern machbar. Zudem standen den Teilnehmenden jegliche formale Möglichkeiten offen. Sie konnten im Rahmen einer Lehrmaterialie sowohl die inhaltlich-didaktischen Erkenntnisse als auch die digitale Umsetzung am konkreten Beispiel anwenden (vgl. die drei OER-Beispiele, Kap. 5.3). Andere Formate wie beispielsweise eine stärker wissenschaftliche Auseinandersetzung im Rahmen des Scholarship of Teaching and Learning und eines fachdidaktischen Artikels wären theoretisch auch möglich gewesen, entpuppten sich allerdings schon in den Vorgesprächen als zu zeitintensiv. Darüber hinaus waren Open Educational Resources ein ideales Mittel, um das Konzept der Faculty Learning Communities mit einem zeitgemäßen Endprodukt zu verknüpfen, das öffentlichkeitswirksam in und außerhalb der Hochschule wirken konnte. Die mit OER-Kompetenzen ausgestatteten PROKODIL-Teilnehmenden bewarben beispielsweise auf der Tagung des Projektes anhand ihrer erstellten Materialien das Prinzip „Offenheit“ und werden dieses aller Voraussicht nach auch in Zukunft als Early Adopters und OER-Multiplikator:innen weiter in die Fakultäten hineintragen. Das vorliegende Kapitel geht auf die Entstehungsbedingungen und Charakteristika von offenen Unterrichtsmaterialien genauer ein.

Die digitale Transformation im Bildungssektor ist zum einen an neuen Formaten wie Lehrvideos und Podcasts ablesbar. Zum anderen hat sie grundlegende Auswirkungen auf die Arbeitspraktiken von Lehrenden und Studierenden und zieht demzu-

folge auch Veränderungen im Umgang mit Unterrichtsmaterialien nach sich. Bedingt durch die technischen Entwicklungen war es seit den frühen 2000er-Jahren möglich, Lernmaterialien nahezu unbegrenzt über das Internet abzurufen. Pionier auf diesem Gebiet war die Purdue University, die bereits 1994 das Online Writing Lab startete⁸. Weitaus bekannter ist jedoch das Projekt OpenCourseWare des Massachusetts Institute of Technology (MIT), das 2002 Materialien der Universität frei online verfügbar machte (Muuß-Merholz in Blees et al. 2015, S. 72). Sechs Jahre später gründete sich das OpenCourseWare Consortium, dem heute weltweit über 250 Hochschulen und Institutionen angehören, die unter dem Slogan „Open Learning“ frei verfügbare, aus über 13.000 Kursen stammende Materialien in 20 Sprachen kostenlos und ohne Teilnahmezertifikate anbieten⁹. Der Begriff „Open Educational Resources“ (OER) wurde erstmals 2002 von der UNESCO im Tagungsbericht zum „Forum on the Impact of OpenCourseWare for Higher Education in Developing Countries“ verwendet (Muuß-Merholz in: Blees et al., 2015, S. 72). Zehn Jahre später fand der erste UNESCO-Weltkongress zu Open Educational Resources statt, auf dem die Pariser Erklärung verabschiedet wurde, die eine bis heute gültige Definition von OER enthält:

„[OER sind] Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen in Form jeden Mediums, digital oder anderweitig, die gemeinfrei sind oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht wurden, welche den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen erlaubt. Das Prinzip der offenen Lizenzierung bewegt sich innerhalb des bestehenden Rahmens des Urheberrechts, wie er durch einschlägige internationale Abkommen festgelegt ist, und respektiert die Urhebererschaft an einem Werk.“ (Butcher et al. 2013, S. 31)¹⁰

Was der Begriff der „Offenheit“ im Zusammenhang mit OER bedeutet, konkretisierte der US-Amerikaner David Wiley 2014 in einem vielzitierten Aufsatz, indem er die 5R-Regel aufstellte¹¹:

- Retain – das Recht, Kopien eines Inhalts zu erstellen, zu besitzen und darüber zu bestimmen
- Reuse – das Recht, den Inhalt vielfältig weiterzuverwenden (im Klassenraum, einer Studiengruppe, auf einer Webseite, in einem Video)
- Revise – das Recht, den Inhalt anzupassen, zu bearbeiten, zu modifizieren, zu verändern (z. B. durch Übersetzung in eine andere Sprache)

8 Purdue OWL Fact Sheet – Purdue OWL® – Purdue University (2024): Purdue OWL Fact Sheet – Purdue OWL® – Purdue University (Zugriff: 7.02.2024).

9 Vgl. „OpenCourseWare“. In: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 26. Januar 2021, 15:29 UTC. URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=OpenCourseWare&oldid=208101002> (Zugriff: 10.01.2024). Seit 2019 agiert die Organisation unter dem Namen „Open Education Global (OE Global)“, vgl. <https://www.oeglobal.org/> (Zugriff: 10.01.2024).

10 Zur Frage der Definition von OER vgl. auch den Artikel „OER definiert“ von Anne-Christin Tannhäuser (2015): <http://mapping-oer.de/2015/08/oer-definiert/> (18.01.2024).

11 <https://opencontent.org/blog/archives/3221> (Zugriff: 10.01.2024).

- Remix – das Recht, den originalen oder veränderten Inhalt mit anderen offenen Inhalten zu kombinieren, um etwas Neues zu erschaffen
- Redistribute – das Recht, Kopien des originären Inhalts, der Bearbeitungen, der Remixe mit anderen zu teilen (zit. nach Deimann et al. 2015, S. 10)¹².

Deutschland ist vergleichsweise spät in die Diskussion um offene Bildungsmaterialien eingestiegen. Auf Bundesebene wurde 2016 mit „OERinfo“ das erste große nationale Förderprogramm angestoßen (Orr et al. 2018, S. 47–50). Neben länderfinanzierten Leuchtturmprojekten wie der Hamburg Open Online University (HOOU) trieben das Thema OER vor allem eine Vielzahl von Bottom-up-Initiativen, zum Beispiel die gemeinnützigen Vereine Edu-sharing NETWORK, iRights, Wikimedia Deutschland und BIMS, entscheidend voran (ebd., S. 9–10, 51 ff.). Die Gründe für die zurückhaltende Entwicklung liegen unter anderem in einer generell zögerlichen Umsetzung von Digitalisierungsstrategien und OER als Teil davon. Durch die dezentrale Organisation des deutschen Bildungssystems beschränkte sich die Verbreitung von OER zudem lange auf wenige finanziell besser ausgestattete Bundesländer. Seit 2022 hat Deutschland eine nationale OER-Strategie, die OER als „ein wesentliches Instrument für den Kulturwandel in einem zunehmend digitalen Bildungssystem“ versteht (BMBF 2022, S. 4). Fördermaßnahmen aus der Strategie zielen darauf ab, ein „OER-förderliches Ökosystem aus Technologien, Dienstleistungs- und Vernetzungsangeboten“ (S. 6) zu schaffen und auf diese Weise die zentralen Kompetenzen für das 21. Jahrhundert – Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – zu erwerben (S. 5). Bisher liegen zwei bundesweite Förderlinien aus dem Jahr 2023 vor. Die erste Ausschreibung richtete sich an Projekte zur Stärkung, Erweiterung und Vernetzung von OER-Communities, die zweite zielte auf eine Unterstützung von Schulträgern bei Organisationsentwicklungsprozessen zum digitalen Wandel in der schulischen Bildung ab¹³.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung definiert in der OER-Strategie sechs Handlungsfelder (BMBF 2022, S. 8–19):

1. OER-Kompetenz pädagogischer Fachkräfte verankern und aufbauen
2. Neue Kooperationen entwickeln: Von OER zu Open Educational Practices (OEP)
3. Technische Grundlagen und Strukturen für OER und OEP etablieren
4. Innovation und lernortübergreifende Bildung mit OER unterstützen
5. OER mit nutzerzentrierter, anwendungsorientierter und vernetzender Forschung begleiten
6. Umsetzung: Initiativen und Akteure digital unterstützter OER-Praxis zusammenführen

12 Vgl. auch die nach David Wiley ins Deutsche übertragenen 5 V-Freiheiten von Jöran Muuß-Merholz (2015): 1. Verwalten, 2. Verwenden, 3. Verarbeiten, 4. Vermischen, 5. Verbreiten (s. <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/>, Zugriff: 10.02.2024).

13 <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2023/05/2023-05-08-Bekanntmachung-OER.html?view=renderNewsletterHtml>; <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2023/12/2023-12-04-Bekanntmachung-OE-Struktur.html> (Zugriff: 10.01.2024).

Die Auflistung verdeutlicht, dass OER ein Multi-Stakeholder-Thema sind, dessen erfolgreiche Implementierung von strukturellen Voraussetzungen und vom Zusammenspiel verschiedener Akteur:innen abhängt. Will man OER konsequent und gewinnbringend an Hochschulen verankern, müssen Lehrende und Studierende, die Einrichtungen der Hochschuldidaktik, die Medien- und Informationszentren, die Bibliotheken, die Vizepräsident:innen für Studium und Lehre, die Hochschulleitungen und politischen Entscheidungsträger:innen gemeinsam die Voraussetzungen dafür schaffen. Im Übrigen sind OER nicht als ein isoliertes Phänomen zu betrachten, sondern reihen sich in verschiedene „Open-Bestrebungen“ wie Open Science, Open Data, Open Access, Open Research und Open Source sowie in die an Bedeutung gewinnende Commons-Bewegung insgesamt ein.

Universitäre Lehre als offenes Konstrukt

Grundsätzlich gilt es im Hochschulbereich zwei Seiten zu betrachten: Zum einen braucht es neue Unterrichtskonzepte, die die digitalen Möglichkeiten berücksichtigen. Lehrende und Lernende müssen die dafür notwendigen Unterrichtsmaterialien im besten Fall selbst produzieren oder auf einen entsprechenden Support der Medien- und Didaktikzentren zurückgreifen können. Zum anderen müssen sie OER von anderen auffinden, bei Bedarf weiterverarbeiten und in einen zunehmend selbst gesteuerten und kollaborativ gestalteten Lernprozess bereichernd integrieren können. Neben der vermehrten Produktion und Distribution von digitalen Materialien ist demnach in erster Linie ein Umdenken notwendig, das universitäre Lehre als ein offenes Konstrukt begreift, das an Qualität gewinnt, wenn man es mit anderen teilt. Viele OER-Anhänger:innen argumentieren darüber hinaus, dass (Lehr-)Ergebnisse, die an Hochschulen nur entstehen können, weil diese öffentlich geförderte Einrichtungen sind, auch als All-gemeingut der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden sollten. Die Kulturtechnik des Teilens ist kein altruistischer Akt, sondern eine Chance, um einen kulturellen Wandel in der Hochschullehre voranzutreiben. Bereits 2014 konstatierte Dirk van Damme, Bildungsexperte bei der OECD: „Sharing content and knowledge differently is a driver of innovation in education“¹⁴ (zit. nach Muuß-Merholz, in: Blees et al. 2015, S. 53).

Die Vorteile von OER gegenüber traditionellen Unterrichtsmaterialien, die ausschließlich einer kleinen Gruppe von Lernenden und Lehrenden zur Verfügung stehen, liegen auf der Hand: Generell ermöglichen OER einen stärkeren Austausch und fördern sowohl die fachspezifische als auch die fächerübergreifende Zusammenarbeit in der Lehre. Dadurch steigt die Qualität der Lehrmaterialien und letztlich auch die Qualität der Lehre. Indem Lehrende ihre eigenen Materialien einer größeren Gruppe zugänglich machen, erhöht sich außerdem ihre Sichtbarkeit und Reputation. Ein intensiver Austausch und Kollaboration für die Erstellung von Materialien können darüber hinaus zum Werkzeug und Ausdruck von Demokratiebildung werden (BMBF 2022, S. 4).

Insbesondere Lernende mit inklusiven Belangen und marginalisierte Gruppen profitieren von OER, da der Zugriff auf OER unabhängig von Zeit und Ort, in eigener

¹⁴ Vgl. <https://de.slideshare.net/OECD/edu/open-educational-resources-sharing-content-and-knowledge-differently-is-a-driver-of-innovation-in-education> (22.01.2024).

Zeiteinteilung und mit technischen Hilfsmitteln, bspw. einem Screenreader, möglich ist. Der kostenfreie Zugang zu hochwertiger Bildung ermöglicht gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe und steht in einem engen Zusammenhang mit den von den Vereinten Nationen entwickelten 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Sustainable Development Goal 4: Hochwertige Bildung)¹⁵. Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit sind demnach wichtige Charakteristika von OER. Aus der Perspektive der Lehrenden ist es nicht mehr im gleichen Umfang wie bisher nötig, individuell entwickelte Unterrichtsmaterialien zu verwenden. Der Rückgriff auf offene Materialien kann nicht nur mit einer Qualitätssteigerung der eigenen Materialien einhergehen, sondern auch eine Zeitersparnis bedeuten, die im Gegenzug für die Entwicklung von Kompetenzen im Umgang mit OER verwendet werden kann.



Abbildung 4: Christine Redecker: Deutschsprachige Materialien zum DigCompEdu-Rahmen (padlet.org), S. 15 (Punie/Redecker 2017)

Auf einer konkret-praktizierenden Ebene sind die fünf OER-Handlungsfelder des Open Educational Resources Competency Framework angesiedelt, der 2016 von einem internationalen Konsortium erstellt wurde: 1. OER kennenlernen, 2. finden, 3. nutzen, 4. selbst herstellen und 5. teilen (IOF 2016). Die im Zusammenhang mit offenen Bildungsmaterialien erforderlichen Kompetenzen sind allerdings in einem größeren Kontext zu sehen. OER sind nur ein Baustein in einem weitreichenden Veränderungsprozess zunehmend digitaler Bildungsszenarien, die andere Herangehensweisen und Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden auf mehreren Ebenen erfordern. Der „Digital Competence Framework for Educators“, den die Europäische Union 2017 veröffentlichte (Redecker 2017), führt insgesamt 22 Kompetenzen auf, die sich sechs Bereichen zuordnen (s. Abbildung 4).

¹⁵ Der vollständige englische Titel des SDG 4 lautet „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“, vgl. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4#anc=Entwicklungszusammenarbeit> (Zugriff: 18.01.2024).

Die Förderung von Informations- und Medienkompetenz und hier insbesondere das Know-how zur Erstellung und zur Gestaltung digitaler Inhalte sind relativ offensichtlich. Aspekte zum Datenschutz spielen eine wichtige Rolle. Im Zusammenhang mit OER sind zum Beispiel Kenntnisse hinsichtlich der Auswahl und der korrekten Anwendung von Creative-Commons-Lizenzen nötig. Gefragt sind ebenso Problemlösungskompetenzen bei der Nutzung neuer Technologien. Um mit den rasanten Entwicklungen im IT-Bereich Schritt zu halten, stellt darüber hinaus das selbstständige Erfassen von Fortbildungsbedarfen im Hinblick auf digitale Kompetenzen eine entscheidende Schlüsselkompetenz dar. Ebenso wichtig ist es, die veränderten Rollen von Lehrenden und Lernenden in den neuen Lehr-/Lernszenarien zu berücksichtigen: Lehrende treten vermehrt als Coach und Lernbegleiter:innen auf, während Lernende angehalten sind, sich aktiv, selbstgesteuert und oftmals in einem engen kollaborativen Prozess Wissen anzueignen. Über kommunikative Kompetenzen sollten daher beide Seiten auf einem hohen Niveau verfügen, um beispielsweise lernförderliche Interaktionen in Peer-to-Peer-Settings erfolgreich umzusetzen und gegenseitiges Feedback einzubringen. Ausgeprägte Fähigkeiten in Netzwerken, in Konfliktfähigkeit und Interkulturalität sind dabei ebenso förderlich. Ebenso eignen sich OER für die Entwicklung von autonomen Lernangeboten, da Lehrende durch umfangreiche Repositorien auch ein vielseitiges Angebot für Studierende schaffen können.

5.2 Die Herausforderungen von OER

Der Projektantrag des Programms PROKODIL sah vor, dass die teilnehmenden Lehrenden ihre entwickelten innovativen Lehrkonzepte am Ende ihrer zweisemestrigen Kooperationsgruppe in Form einer OER veröffentlichen und so anderen zur Verfügung stellen. Die Mehrheit der Teilnehmenden hatte keine Vorerfahrungen mit OER, weshalb die PROKODIL-Koordinatorinnen den Erwerb von OER-spezifischen Kompetenzen von Anfang an in den Gruppen als Thema setzten. Es fanden zum Beispiel ein Workshop in Kooperation mit der Universität Graz mit dem Titel „Auf dem Weg zur ersten OER“ und ein von der Agentur iRights durchgeführter Workshop zu „Praxiswissen für Urheberrecht & offene Bildungsmaterialien“ statt. Die Lehrenden wurden darüber hinaus aufgefordert, nützliche (fremde) OER für den eigenen Unterricht zu finden sowie OER-Plattformen und existierende OER-Fachcommunities zu recherchieren. Im Zuge dieser Auseinandersetzung mit OER stießen sie auf verschiedene Herausforderungen. Einige Lehrende bspw. konstatierten eine sehr zeitintensive Suche nach passgenauen Materialien. Nur selten war das eigene Fachgebiet mit einer eigenen Plattform vertreten. Die dezentrale Organisation von OER-Sammlungen wurde deshalb als Hindernis beschrieben. Auch entsprachen die vorgefundenen Materialien nicht immer den individuellen Qualitätsansprüchen. Einheitliche Qualitätskriterien für OER in einem international gültigen Rahmen sind jedoch kaum durchsetzbar. Die Bereitschaft, OER als eine gängige Praxis in die eigene Lehrtätigkeit sowohl als Nutzer:in als auch als Produzent:in zu integrieren, war in den Kooperationsgruppen eine Zeit- und vor allem auch eine kultu-

relle Frage und bei dem allgegenwärtig hohen Workload von einer gewissen Skepsis begleitet. So ist zu bedenken, dass für Lehrende, die am Anfang ihrer Karriere stehen, das eigene Unterrichtsmaterial auch ein wichtiges Kapital für den weiteren Verlauf ihrer akademischen Laufbahn darstellt. In der Praxis stellten wir jedoch fest, dass gerade die jüngeren Teilnehmenden es eher selbstverständlich fanden, ihre Materialien zu teilen. Bezüglich der Verbreitung von Open Educational Practices (OEP) liegen Hoffnungen auf einer stärkeren Kopplung mit Open-Access-Publikationen, indem man OER in einem weiteren Sinn auch als wissenschaftliche Publikationen versteht und diese mittels Metadaten zum Beispiel über Persistent Identifier (PID) oder Uniform Resource Number (URN) in die Kataloge der Bibliotheken aufnimmt. Diese Identifizierung ist allerdings auch mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden.

Neben Auffindbarkeit, Qualitätssicherung und notwendiger professioneller Unterstützung hinsichtlich der grafischen Gestaltung der OER traten im Rahmen des Programms PROKODIL drei weitere Herausforderungen auf, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

OER-Lizenzen

Die sieben Creative-Commons-Lizenzen, die 2001 von der in Kalifornien ansässigen gemeinnützigen Organisation Creative Commons (CC) entwickelt wurden, sind eine einfache und standardisierte Möglichkeit, damit Urheber:innen ihre Werke mit anderen teilen können, ohne alle Rechte abgeben zu müssen (s. Abbildung 5). Auch wenn

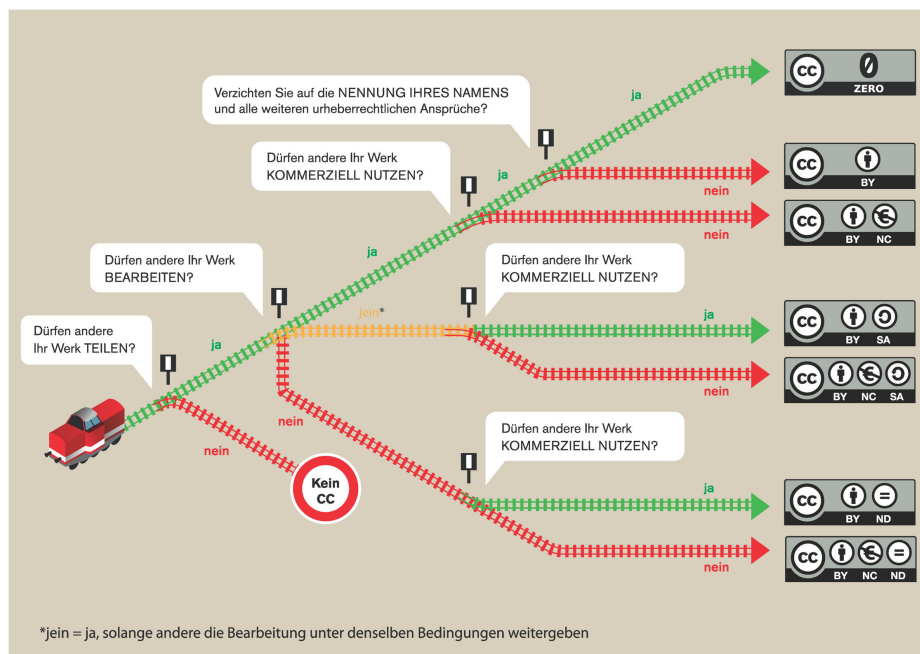


Abbildung 5: Infografik „Welches ist die richtige CC-Lizenz für mich?“ (Grafik von Barbara Klute und Jöran Muuß-Merholz für wb-web unter CC BY SA 3.0)

eine volle Rechtssicherheit kaum zu erreichen ist, beispielsweise durch unpräzise und nicht eindeutige Formulierungen in Lizenzfassungen und nationale Unterschiede bei der Anwendung (Open Education Austria 2022, S. 4), sind die Creative-Commons-Lizenzen ein praktikables Instrument, um traditionelle restriktive Urheberrechtslizenzen zu umgehen. Gleichzeitig lassen sie bei der Veröffentlichung freier Bildungsmaterialien bestimmte Modifikationen zu.

Für die Teilnehmenden des Projektes PROKODIL waren die Handhabung der CC-Lizenzen und die Anwendung der TULLU-Regel allgemein unproblematisch. Eine sichere Anwendung bedarf aber einer regelmäßigen Praxis und der dafür notwendigen Zeit. Als diskussionswürdig entpuppte sich der Einbezug KI-generierter Inhalte im Zusammenhang mit OER. Die urheberrechtlichen Bedenken von einigen Teilnehmenden diesbezüglich finden sich in den aktuellen Diskursen in der OER-Community wieder und verdeutlichen, dass Lehrende und Studierende ergänzende Kompetenzen im Umgang mit OER und KI erwerben müssen (Schuwer 2023).

Herausfordernde Erfahrungen im Zusammenhang mit OER-Lizenzen machte ein Lehrender, der im Rahmen seiner zweisemestrigen Teilnahme ein Lehrvideo erstellte, das er in die Einführungsveranstaltung der kulturwissenschaftlichen Fakultät integrieren wollte. Das Verfassen eines Skriptes, die Aufnahmen im Viadrina-eigenen Studio und das Schneiden des Videomaterials entstanden in Kooperation mit einer externen Agentur. Diese wurde darüber hinaus angewiesen, passendes Bildmaterial zur Verfügung zu stellen. Insgesamt sollten 15 Fotos die Ausführungen des Referenten anschaulich bebildern. Erst nachdem er das Video als OER auf der Plattform *twillo* hochgeladen hatte, stellte sich heraus, dass nicht alle Fotos die nötige Lizenzbedingung für eine Nutzung als OER besaßen. Die Justiziarin der Plattform hatte die Lizenzbedingungen der Bilddatenbank Envato Elements genauer geprüft und festgestellt, dass die Fotos nicht in On-Demand-Services verwendet und nicht weiterverteilt werden dürfen. Sowohl in Verträgen mit externen Dienstleistern als auch bei der eigenen OER-Bildrecherche sollte man demnach sorgfältig die Lizenzbedingungen prüfen.

OER-Repositorien

Eine weitere Herausforderung stellte und stellt die Frage der Ablage von OER auf den sogenannten Repositorien dar. Das „Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland“ aus dem Jahr 2015 zitiert für webbasierte Ablage-Plattformen folgende Definition: „Digitale Repositorien sind Datenbanksysteme, in denen größere Mengen digitaler Ressourcen (langfristig gesichert) gespeichert, geordnet und effektiv auffindbar zugänglich gemacht werden. [...] Wenn die Materialien noch mit Metadaten angereichert werden, die den Nutzungskontext von Lernobjekten berücksichtigen, sind solche Repositorien gute Referenzsysteme zum effektiven Auffinden geeigneter Lernressourcen.“ (Blees et al. 2013, S. 106). Ergänzend existieren Referatorien, auf denen ausschließlich die Metadaten bzw. Links der offenen Materialien in einer Datenbank abgelegt werden (ebd.).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Datenbanksysteme regelmäßig gepflegt und gewartet werden müssen. Um sie aktuell und nutzer:innenorientiert anzubieten, sind

personelle und technische Ressourcen notwendig. Im Rahmen der Digitalstrategie des Bundes wird derzeit unter der Führung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Nationale Bildungsplattform entwickelt, die unter anderem Lehrende, Bildungsanbieter und Hochschulen vernetzen und es ermöglichen soll, gemeinsam an Inhalten zu arbeiten. Offene Datenformate und Lizenzen werden gezielt unterstützt und die Materialien bereits existierender Plattformen sollen darüber auffindbar sein. Das Portal namens „Mein Bildungsraum“ ist momentan in der Beta-Version für einen eingeschränkten Nutzer:innenkreis zum Testen freigegeben¹⁶.

Die Europa-Universität Viadrina war bereits mit der Teilnahme an dem bundeslandübergreifenden Projekt BrandenbOERg (2020–2021) an der Entwicklung von Strategien zur Förderung von OEP beteiligt. Unter dem Punkt „Handlungsfeld 1: Landesweites OER-Portal aufbauen“ macht der abschließende Projektbericht verschiedene Vorschläge, darunter die Einrichtung einer edu-sharing Instanz, die von den Rechenzentren und vom Zentrum für Digitale Transformation (ZDT) koordiniert werden müsse.¹⁷ Es ist an der Europa-Universität Viadrina derzeit noch nicht abschließend geklärt, ob es langfristig ein hochschulinternes Repositorium geben soll. Einige der im Rahmen von PROKODIL entstandenen OER wurden auf dem *Viadrina Learning Lab* der E-Portfolio-Plattform Mahara abgelegt, die in das Learning Management System Moodle eingebunden ist. Mahara verfügt jedoch über keine Suchfunktionen und ist daher nur bedingt als Ablageort von OER geeignet. Andere Teilnehmende wählten für ihre OER eine aus der Vielzahl der bundesweit vorhandenen Plattformen aus. Die von der Technischen Informationsbibliothek in Niedersachsen (TIB) mit Veranstaltungen und Vorlagen umfangreich betreute Plattform *twillo* wurde dabei von vielen favorisiert. Auf dieser Plattform können zudem bereits Digital Object Identifier (DOI) für die OER beantragt werden (Zander 2021).

OER-Policies an Hochschulen

Die UNESCO brachte 2019 gemeinsam mit dem Commonwealth of Learning die fast einhundert Seiten umfassenden „Guidelines on the development of OER policies“ heraus. In dieser Publikation sind die einzelnen systematischen Schritte, von der Entwicklung und nachhaltigen Implementierung bis zur Überprüfung und sukzessiven Überarbeitung einer Policy, ebenso nachzulesen wie Formulierungsvorschläge (UNESCO 2019). An mehreren Stellen wird betont, dass eine OER-Policy in den jeweils nationalen, institutionellen und individuellen Kontext passen muss, um wirksam zu sein. Aus dieser Komplexität heraus ist es nicht verwunderlich, dass die Autor:innen die Entwicklung einer OER-Policy vor allem als einen Lernprozess für alle Beteiligten verstehen (ebd., S. 90–92). Im Idealfall gibt es an einer Bildungseinrichtung nicht eine neue OER-Policy, die für sich steht, sondern eine Policy zu offenen Bildungsmateria-

16 <https://digitalstrategie-deutschland.de/Nationale-Bildungsplattform/>, <https://www.meinbildungsraum.de/vorhaben/anbindung> (Zugriff: 22.01.2024).

17 Dohrmann, C., Beilcke, M., Jank, S., Kortenkamp, U. & Reimann, H. (2021). Handlungsempfehlungen zum Umgang mit offenen Bildungsmaterialien (OER) an Brandenburger Hochschulen, S. 33. <https://www.uni-potsdam.de/de/oer/handlungsempfehlungen>. Vgl. auch die Bewertung zu edu-sharing: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/oer/files/BrandenbOERg-Bewertung_Edu-Sharing.pdf (Zugriff: 22.01.2024).

lien, die bereits bestehende Richtlinien ergänzt. An der Europa-Universität Viadrina, die noch über keine eigene OER-Policy verfügt, heißt es in den „Leitideen für die Lehre“ aus dem Jahr 2021, dass die Universität „[...] eine strategische Debatte und einen strategischen Umgang mit den Herausforderungen, die eine Digitalisierung der Gesellschaft für die universitäre Lehre mit sich bringt, als Chance [betrachtet], das eigene Profil zu schärfen.“ (Europa-Universität Viadrina 2021a, S. 4). Das Projekt PROKODIL hat durch die Erstellung von Projektergebnissen in Form von OER dazu beigetragen, den institutionellen Umgang mit freien Lehrmaterialien an der Viadrina weiterzuentwickeln. Die Notwendigkeit einer hochschulweiten Richtlinie ist dabei eine wichtige Erkenntnis, denn die nachhaltige Etablierung von OER über einzelne Projekte hinaus braucht klare Rahmenbedingungen und Infrastrukturen.

Wie und wie lange der Entstehungsprozess einer hochschuleigenen Policy aussieht, kann von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich sein und ist von mehreren Faktoren abhängig. Dazu zählen zum Beispiel die Größe der Einrichtung, die Anzahl der involvierten Personen und auch, mit welcher Priorität das Thema vorangetrieben werden soll. Der Prozess kann top-down oder bottom-up geführt sein. Die Bildungsakteur:innen des gemeinnützigen Vereins Elan e.V. empfehlen eine Mischung aus beidem. Indem alle OER-Stakeholder an der Hochschule mitgenommen werden, so erläutern Yulia Chalina und Norbert Kleinefeld in einem Interview, entstehe automatisch Druck auf der Leitungsebene. Andernfalls könne es sehr lange dauern, bis eine Policy verabschiedet wird (Chalina und Kleinefeld 2022).

Abgesehen von den Richtlinien der UNESCO und Angeboten wie dem frei verfügbaren OER Policy Development Tool der Firma Lumen Learning¹⁸ gibt es mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Hilfestellungen. Das Portal *twillo* beispielsweise stellt auf seiner Website eine Mustervorlage aus dem Jahr 2021 zur Verfügung (Chalina 2021). Geklärt werden sollte in jedem Fall, ob die Policy einen empfehlenden oder einen rechtsverbindlichen Charakter haben soll, wobei einzelne Unterkapitel auch verschiedenartig gelabelt sein können. Die Einbeziehung des Justiziariats ist bei der Erstellung in jedem Fall ratsam. Typischerweise regelt eine OER-Policy die folgenden Punkte:

- Festlegung eines Ziels im Kontext OER,
- Klärung von Nutzungsrechten,
- Klärung der Angabe von Lizenzen und der Namensnennung,
- Angaben dazu, welche offenen Formate unterstützt werden,
- Angaben zur Qualitätssicherung,
- Nennung eines:r Ansprechpartner:in/Zuständigkeiten an der Hochschule.

Die Autor:innen von Elan e.V. empfehlen außerdem, dass die ausformulierten Richtlinien von einer langfristigen OER-Strategie, die u. a. die Frage des Repositoriums und Weiterbildungs- und Beratungsmöglichkeiten aufgreift, und von Anreizen für die Erstellung und Nutzung von OER in der Lehre flankiert werden. Um den Mehraufwand zu honorieren, schlagen sie folgende Maßnahmen vor (Chalina und Kleinefeld 2022):

¹⁸ <https://policy.lumenlearning.com> (Zugriff: 22.05.2024).

- Schaffen von Infrastrukturen,
- Vergabe eines Punktesystems und/oder OER-Zertifikats,
- Vergabe von Boni,
- Einstellung von studentischen Hilfskräften für die Erstellung von OER.

5.3 Vorstellung ausgewählter OER aus PROKODIL

Aus dem Programm PROKODIL sind innerhalb der Projektlaufzeit sehr unterschiedliche innovative Lehrkonzepte mit digitalen Anteilen hervorgegangen. Dementsprechend breit ist auch die Palette der entstandenen OER: Vom Moodle-Tutorial zu Gamification über einen Syllabus mit integrierten KI-Elementen bis zu Legetechnikvideos und klassischen Lehrvideos aus dem Greenscreen-Studio. Bevor drei der OER näher vorgestellt werden, muss noch einmal betont werden, dass die Mehrheit der Lehrenden vor ihrer Teilnahme an PROKODIL keinen Kontakt mit dem Themenfeld OER hatte. Signifikant hierfür steht die Aussage eines Teilnehmers, der zum Projektanfang – befragt nach seinen Zielen für das Programm – unter anderem antwortete: „Erstellung von Open Source Lernmaterial für die Ewigkeit“ (Befragung T1_8AKS, Pos. 13).

Die meisten Lehrenden haben innerhalb ihrer zweisemestrigen Teilnahme neues Wissen im Zusammenhang mit OER erworben. Beispielhaft dafür steht die Erkenntnis einer Teilnehmerin zum Ende des Projektes: „Aber ich denke, OERs sind eben irgendwie auf eine Art auch meistens nicht abgeschlossen.“ (Transkript T3 + T4_22GBR, Pos. 12) Die Teilnehmenden lobten in den Interviews im Zusammenhang mit OER vor allem, den zeitlichen Freiraum für eine systematische Herangehensweise an OER inklusive der rechtlichen Aspekte innerhalb des Programms zu haben.

Grundsätzlich hielten sich die Skepsis gegenüber dem Arbeitsaufwand und eine allgemeine Begeisterung für das Thema die Waage. Zu Letzterem hieß es beispielsweise von Lehrendenseite: „[...] da war ich sehr positiv überrascht, dass es ganze Kurse gibt, die Studierende nutzen können. Das möchte ich meinen Studierenden auch zeigen.“ (T3 + T4_14RJU, Pos. 12) Von vielen wurden in den abschließenden Interviews vor allem die fehlenden zeitlichen Ressourcen genannt, um offene Bildungsmaterialien konsequent in den eigenen Unterricht zu integrieren. Vermutlich braucht es weitere Anreize, ein klares Commitment der Hochschulleitung und eine gute Infrastruktur, damit OER auf lange Sicht ein Teil der Hochschulkultur werden. Aus PROKODIL-Sicht ist – wie das Resümee einer Teilnehmerin zeigt – davon auszugehen, dass die meisten der Teilnehmenden das Thema weiterverfolgen werden. Auf die Frage, wie sie dem Thema offene Bildungsmaterialien nach der Teilnahme an der Kooperationsgruppe gegenüberstehe, antwortete eine Teilnehmerin: „[K]reativ sein kann man nicht immer selbst unbegrenzt. Also da kann man sich von außen tatsächlich Ideen holen. Das finde ich sehr gut.“ (Transkript T3+T4_31LEL, Pos. 18)

Wie die vorangegangenen Ausführungen zu den Herausforderungen gezeigt haben, sind OER an Hochschulen kein Selbstläufer, um das digitale und offene Mindset von Lehrenden und Studierenden zu trainieren. Nur strukturell gut eingebundene

offene Bildungspraktiken werden die Lehre auf Dauer verbessern. Nachhaltige OER sind daher immer in einem Multistakeholder-Setting aus Hochschuldidaktik, Medienzentren und Bibliotheken zu denken, für die die notwendigen personellen und strukturellen Ressourcen vorhanden sein müssen. Um qualitativ hochwertige OER wie die folgenden zu produzieren, braucht es vor allem Zeit und regelmäßige Beratungsangebote. Um „Openness“ als neue Kulturtechnik in die Breite zu tragen, d. h. vor allem die Nutzung und Weiterbearbeitung von OER zu forcieren, braucht es ein Bekenntnis auf der Leitungsebene, das an die erforderlichen Anreize geknüpft ist.

OER 1: Rollenspiel – Getting the Message (Rechtswissenschaften)

Ellen Birkhahn, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl des Masterstudiengangs Mediation und Konfliktmanagement, unterrichtet seit mehreren Semestern an der juristischen Fakultät ein Schlüsselqualifikationsseminar zur interessenorientierten Kommunikation für Jurist:innen. Im Rahmen ihrer Teilnahme im Programm PROKODIL überlegte sie, wie sie Kommunikationstheorie und -methodik in diesem viertägigen Seminar in einem digitalen Setting vermitteln könnte. Sie wollte die Motivation der Studierenden durch lebensnahe Kommunikationsmittel steigern und gleichzeitig die in den Präsenztreffen aufgebaute vertrauensvolle Atmosphäre erhalten. Das Ergebnis ist ein Rollenspiel, bei dem die in verschiedenen Räumen aufgeteilten Teilnehmenden ihre konträren Positionen über einen textbasierten Messenger-Dienst austauschen. Es eignet sich für den Einsatz in Lehrveranstaltungen im Bereich Kommunikation, die das Führen textbasierter, schwieriger Gespräche und Verhandlungen lehren und praktisch einüben. Die Erkenntnisse aus dem Rollenspiel können jedoch auch außerhalb eines juristischen Kontextes eingesetzt werden, beispielsweise in Gesprächen mit Freund:innen, Kolleg:innen, in der Nachbarschaft oder in der Familie.

Ausgangspunkt für das Rollenspiel sind zwei Personen, die in eine konfliktreiche Situation involviert sind. In der Beispiel-OER von Ellen Birkhahn besteht der Konflikt aus fehlendem Wohnraum für eine geflüchtete Familie. Eine aus Deutschland stammende Freundin der Familie muss im Prozess der Wohnungssuche vermitteln und dabei zwischen den konträren Interessen der Geflüchteten und ihren temporären Gastgebern vermitteln. Die Studierenden des Seminars entscheiden sich für eine der beiden Rollen (geflüchtete wohnungslose Familie oder Freundin der Familie mit deutschem kulturellem Hintergrund). Im Vorfeld der Verhandlung machen sich die Studierenden ausführlich Gedanken über die Interessen ihrer Rolle. Für die simulierte, ca. 20–30-minütige Verhandlung verteilen sich die Studierenden getrennt nach Rollen in zwei Räume und nutzen für das textbasierte Gespräch ausschließlich einen Messenger. Im Nachgang reflektieren sie die angewendeten Kommunikationsmethoden, aufgetretene Herausforderungen sowie Vor- und Nachteile einer textbasierten Verhandlung im Plenum.

Für ihre OER stellte die Juristin mit Hilfe eines Grafikers ein vierseitiges Dokument zusammen, das den Zeitbedarf, die angewandten Methoden, die räumlichen und technischen Anforderungen und die Lernziele ihres Unterrichtskonzeptes anschaulich erklärt. Anhand von weiterführenden Reflexionsfragen und zwei detaillierten Rollenbei-

spielen aus dem Themenbereich „Flüchtlinge und Wohnungssuche“ können Interessierte die Herausforderungen und Lösungsoptionen bei Verhandlungen mit Textnachrichten sehr gut nachvollziehen. Ellen Birkhahn entschied sich für die Lizenz CC-BY-NC. Ihre OER „Rollenspiel – Getting the Message“ ist auf dem Portal *twillo* abrufbar.

OER 2: Syllabus: Methoden der Politolinguistik und Diskursanalyse (Kulturwissenschaften)

Die Linguistin Dr. Janett Haid, die mittlerweile an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg forscht und lehrt, hatte in ihrem Bachelor-Seminar „Methoden der Politolinguistik und Diskursanalyse“ zwei Probleme identifiziert, für die sie innerhalb ihrer zweisemestrigen Teilnahme im Programm PROKODIL Lösungen entwickelte. Zum einen war ihr aufgefallen, dass die Studierenden die von ihr ausgewählten Fachtexte im Vorfeld nur selten lasen, Präsentationen ungern übernahmen und insbesondere in digitalen Lehrformaten wenig miteinander interagierten. Zum anderen fiel es der Mehrheit der Studierenden schwer, eigenständig eine Hausarbeit zu verfassen. Die Sprechstunde der Dozentin wurde nur selten besucht und ein Austausch unter den Kommiliton:innen war eher die Ausnahme.

Janett Haid konzipierte ihr Seminar daher von Grund auf neu: Im ersten Teil werden Grundbegriffe der sprachwissenschaftlichen Beschäftigung mit politischer Sprache thematisiert und Methoden wie die Korpusbildung von den Studierenden selbstständig erarbeitet. Parallel bilden die Studierenden Expert:innengruppen, die jeweils eine Methode genauer untersuchen. Im zweiten Teil des Seminars werden die erarbeiteten Methoden angewendet. Dazu finden sich neue Gruppen zusammen, so dass sich nun eine Gruppe aus Personen mit unterschiedlicher Expertise zusammensetzt. Diese Gruppen suchen sich gemeinsam ein Thema, zum Beispiel die Analyse der aktuellen Islam-Debatte anhand von Bildern oder die Analyse einer Rede auf einer Querdenker-Demonstration. Dieses Thema bearbeiten die Studierenden nun mit den erlernten unterschiedlichen Methoden. Einen großen Mehrwert bieten dabei die zahlreichen lebensnahen Materialien der Dozentin: Von wissenschaftlichen Texten zu Sprache und Kommunikation in der Pandemie über eine Videosequenz aus der „heute-Show“ bis zu einem Protestsong der Comic-Figur Lisa Simpson deckt sie dabei eine breite Palette ab, die politische Relevanz mit Unterhaltsamkeit verbindet. Zusätzlich kommen die Studierenden in diesen Gruppen regelmäßig zu einer (Online-) Schreibgruppe zusammen, in der sie das Schreiben der Hausarbeit (über die Vorlesungszeit hinaus) gemeinsam angehen. Stillarbeit, Reflexions- und Feedback-Phasen wechseln sich ab und werden von Janett Haid begleitet.

Der mit der Lizenz CC-0 gelabelte Syllabus für das Seminar „Methoden der Politolinguistik und Diskursanalyse“ legt auf 22 Seiten ein komplettes Unterrichtskonzept für 13 Sitzungen vor, das für jede Sitzung detaillierte Ablaufanweisungen unter Einbezug partizipatorischer digitaler Tools wie Kahoot, Mentimeter, Kialo Edu oder Zentangle gibt sowie Angaben zu Lernzielen, Literatur und möglichen Leistungsnachweisen macht. Die mit Fotos, Icons und Links angereicherte grafische Gestaltung vermittelt

das Konzept und das umfangreiche Material äußerst ansprechend an interessierte Kolleg:innen. Die OER „Methoden der Politolinguistik und Diskursanalyse“ ist in Form eines PDFs ebenfalls auf dem Portal *twillo* abrufbar.

OER 3: E-Book/Seminarwebsite Becoming Fluent in Data (Wirtschaftswissenschaften)

Marco Kühne unterrichtet an der Europa-Universität Viadrina angewandte Mikroökonomie am Lehrstuhl für VWL. Für sein Bachelor- und Master-Seminar „Becoming Fluent in Data“ hat er im Rahmen seiner PROKODIL-Teilnahme eine Website in Form eines E-Books sukzessive erweitert. Das englischsprachige E-Book, das auf GitHub gehostet wird und die Lizenz CC-BY-SA trägt, vermittelt die Standard-Programmiersprache R und umfangreiche Kenntnisse im Bereich Daten und Data Literacy. Nach einer kurzen Einführung zu Zielen, Struktur und didaktischen Komponenten des Buches kann man zwischen den zwei großen Themenblöcken „Data“ und „Models“ wählen. Das Buch gliedert sich insgesamt in 16 Kapitel, die zum Beispiel Überschriften wie „Time Data“, „Geo Data“ und „Missing Data“ tragen. Jedes Kapitel umfasst den Lernstoff für zwei Semesterwochenstunden. Die einzelnen Kapitel bauen thematisch aufeinander auf, können aber auch für sich stehen. Von den Grundlagen der Datenanalyse, der Kommunikation von Daten bis zu fortgeschrittenen Methoden der Datendarstellung deckt die Website ein breites Spektrum ab.

Das erklärte Ziel des E-Books ist es, Data Literacy auch an Laien außerhalb des akademischen Kontextes zu vermitteln. Der Dozent bemüht sich, durch verschiedene Maßnahmen das Thema stärker an die Bedürfnisse und Sehgewohnheiten jüngerer Zielgruppen anzupassen und diese für sein Thema zu begeistern („Not to mention, coding is fun“). Mit zahlreichen Visualisierungen, zum Beispiel in Form von Wortwolken und (Info-)Grafiken, hervorgehobenen Tooltips, interaktiven Übungen und Lehrvideos, die mithilfe einer Agentur im Studio der Viadrina gedreht wurden, sprengt er die im Statistik-Unterricht üblichen Darstellungs- und Lehrformen. Das webbasierte Annotationstool „Hypothesis“ fördert darüber hinaus den Austausch von Notizen, Fragen und Diskussionen zwischen Rezipierenden und Autor. Wiederkehrende farbige Kästen mit Icons in fünf Kategorien (Definition, Amazing Fact, Reading, Your Turn, Truly Dedicated) durchlaufen das Buch wie ein roter Faden und sind ein hilfreicher visueller und inhaltlicher Anker für die Lernenden. Im Vergleich zu einem abgeschlossenen PDF-Dokument wird die Website „work in progress“ stetig weiterentwickelt und ist auch deshalb ein Beispiel für eine gelungene OER, weil sie dadurch immer aktuelle Themen und Erkenntnisse aufgreifen kann.

6 Fazit

Im Folgenden fassen wir zusammen, was die wichtigsten Punkte sind, die es zu beachten gilt, wenn man an einer Hochschule ein FLC-Programm durchführen möchte.

Im Vorfeld des Programms

Bereits in der Akquisephase des Programms sollten die Facilitators gegenüber den potenziellen Bewerber:innen betonen, dass die geteilte Verantwortungsübernahme ein Schlüsselfaktor für das Gelingen der Treffen ist. Nur wenn die Lehrenden sich regelmäßig aktiv einbringen, kann das für eine FLC typische reziproke Geben und Nehmen Früchte tragen.

Hinsichtlich der Zusammensetzung einer FLC gibt es nicht das eine optimale Setting und daher keine allgemeingültige Empfehlung. Ob statushomogene, statusübergreifende oder hochschulübergreifende Gruppen, die auch Studierende und Mitarbeiter:innen aus der Verwaltung einschließen, ist vom Thema und von der Zielsetzung der FLC abhängig und davon, welchen Administrationsaufwand die Facilitators leisten können. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Statuszugehörigkeit der Teilnehmenden einer FLC im deutschen Hochschulkontext Auswirkungen auf die FLC hat. Welche Themen mit wem in einer FLC besetzt werden, sollte daher im Vorfeld der Durchführung gut durchdacht werden. Für bestimmte Themen bieten sich statushomogene Gruppen an (z. B. die Implementierung von Change-Prozessen von Dekanatsseite). Eine Teilnahme, die nur per Einladung durch die betreuende Organisationseinheit möglich ist, in unserem Fall das Zentrum für Lehre und Lernen, wäre in diesem Zusammenhang auch eine Option. Für statusübergreifende Herausforderungen, wie beispielsweise die verstärkte Berücksichtigung von Inklusion, ist dagegen eine Zusammensetzung mit Mitgliedern aus verschiedenen Statusgruppen ratsam. Generell ist es das Ziel, mit Statusunterschieden produktiv umzugehen. Dafür kann es hilfreich sein, diese explizit zu thematisieren. Alle Beteiligten sollten sich außerdem bewusst sein, dass die Herausforderung, soziale Momente zu kreieren, mit zunehmender Heterogenität der Teilnehmenden steigt.

Und auch wenn es wichtig scheint, Lehrenden einen geschützten Raum mit ihren Peers – anderen Lehrenden – zu ermöglichen, bleibt die Frage, wie Studierende stärker einbezogen werden könnten. Deren Rolle als Feedbackgebende für FLCs ist wertvoll, aber sicherlich noch ausbaufähig. Beispielsweise könnten parallel zu FLCs auch Student Learning Communities (SLCs) etabliert werden, die sich dann regelmäßig mit FLCs austauschen oder punktuell zur Bearbeitung ähnlicher Fragestellungen zusammenkommen.

Entlastungsmittel

Um den Aufwand der Lehrenden zu wertschätzen, empfehlen wir sogenannte Entlastungsmittel. Unsere Begleitforschung hat gezeigt, dass die Gewährung von Entlastungsmitteln für viele der Lehrenden ein entscheidendes Kriterium für ihre Teilnahme ist. Eine breite Palette an Entlastungsmitteln zur Auswahl ist dabei förderlich, denn die Lehrenden haben unterschiedlich ausgeprägte Bedarfe, wobei Zeit und Geld die beiden wichtigsten Parameter sind. Insbesondere die Abwicklung von Lehrdeputatsreduktionen bedarf einer frühzeitigen Abstimmung mit den zuständigen Gremien und der Verwaltung. Zu beachten ist, dass die Anzahl der Lehrdeputatsreduktionen an die Lehrverpflichtungsverordnung des jeweiligen Bundeslandes geknüpft ist und bestimmten Restriktionen unterliegt.

Die Auswahl eines Entlastungsmittels (z. B. Sachkostenbudget, Aufstockung, Einstellung einer studentischen bzw. wissenschaftlichen Hilfskraft, Leistungszulage, Deputatsreduktion) und die anschließende administrative Abwicklung sind relativ zeitaufwendig und sollten in beratenden Einzelgesprächen durch die Facilitators außerhalb der Kooperationsgruppe erfolgen. Zu überlegen ist außerdem, Leistungszulagen oder Sachkosten erst nach Ablauf der Kooperationsgruppe zu gewähren, um die Motivation für eine durchgängige Teilnahme zu erhöhen.

Gestaltung der Treffen

Für die Entwicklung von innovativen Lehrformaten und die Erstellung von OER (oder anderen sichtbaren Endprodukten) im Rahmen einer FLC empfehlen wir eine Gruppengröße von 9–12 Personen und einen Zeitraum von einem Jahr.

Um die Zusammenarbeit effektiv und entsprechend der Zielvorstellungen der Teilnehmenden zu gestalten, sollten Lehrende und Facilitators zu Beginn des Programms gemeinsam über ihre Erwartungen sprechen und grundsätzliche Regeln hinsichtlich der Kommunikation und des Ablaufs der Treffen aufstellen. Insbesondere die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, muss in einer der Anfangssitzungen thematisiert werden. Das schriftliche Festhalten dieser Vereinbarungen (z. B. in einem Lehr-Lern-Vertrag oder visualisiert auf einem immer sichtbaren Plakat) hat sich bewährt. Auch die Zusage für ein bestimmtes Entlastungsmittel könnte schriftlich festgehalten werden.

Vor Beginn des weiteren Programms, d. h. der Durchführung von Workshops, Inputs, Projektvorstellungen etc., sollten die Facilitators darüber hinaus genügend Zeit für eine Kennenlern- und Anlaufphase einplanen. Außerdem hat sich gezeigt, dass für einen produktiven Austausch und für die allgemeine Atmosphäre in der Gruppe die Durchführung der Treffen in Präsenz förderlich ist. Diese Prämisse müssen die Facilitators am Projektbeginn deutlich kommunizieren und als eine Voraussetzung für die Teilnahme betonen. Der Raum für die Treffen sollte für die Mehrheit der Teilnehmenden gut erreichbar sein, also in der Regel direkt auf dem Campus liegen. Damit eine Teilnahme an den Treffen auch mit gelegentlichen Terminüberschneidungen oder mit Care-Aufgaben vereinbart werden kann, sollte eine hybride Durchführung, z. B. mithilfe einer Meeting Owl, in Ausnahmefällen ermöglicht werden. Priorität aber sollte es für alle Lehrenden sein, an den Treffen vor Ort teilzunehmen.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Treffen, die sich grundsätzlich nach den Interessen und Bedarfen der Teilnehmenden richtet, ist es ratsam, zu Beginn mehr Inputs seitens der Facilitators einzuplanen. So gelingt es, die unterschiedlichen digitalen und didaktischen Kenntnisse innerhalb der Gruppe anzugleichen. Für alle Lehrenden relevante Themen, wie z. B. CC-Lizenzen, bieten sich dafür an. Aus Sicht der Facilitators liegt die Herausforderung darin, mit einer Mischung aus Austausch, Freiraum und Inputs, die die Interessen möglichst vieler Teilnehmender zusammenfassend behandeln, der Mehrheit der Lehrenden gerecht zu werden. Dies ist in jeder Sitzung eine Gratwanderung und ist immer auch abhängig von der Lern- und Kompromissbereitschaft der einzelnen Lehrenden. Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Einbindung von anonymen Evaluationen innerhalb des laufenden Programms. Dies muss nicht, wie im Projekt PROKODIL, den Umfang einer Begleitforschung haben. Denkbar sind zum Beispiel niedrigschwellige Online-Umfragen zu mehreren Zeitpunkten. Mithilfe der Rückmeldungen können die Facilitators ein realistisches Bild der Gruppenprozesse erhalten und ggf. entsprechend intervenieren und andere Themenschwerpunkte setzen. Auch die Berücksichtigung von studentischem Feedback hat sich als sehr lohnend für die Entwicklung der Lehrveranstaltungen herausgestellt und sollte Bestandteil der FLC sein.

Damit technisch weniger affine Lehrende mit aktuellem Equipment wie Ringlichtern und Wurfmikrofonen vertrauter werden, empfehlen wir, diese Geräte in die Gruppen mitzubringen, kurz vorzustellen und bei Bedarf auszuleihen. Angebracht ist es außerdem, die Teilnehmenden früh zur Umsetzung ihrer Projektidee anzuleiten. Andernfalls beklagen die Lehrenden oft gegen Projektende die fehlende Zeit.

Rolle der Mitarbeiter:innen und der Facilitators

Neben einer passgenauen Zusammenstellung der Gruppen und dem Setzen von Anreizen durch Entlastungsmittel scheinen die Kompetenzen des Facilitator-Teams entscheidenden Einfluss auf die FLCs zu haben. Es hat sich im Projektverlauf gezeigt, dass die über zwei Semester stetig wachsenden Lehrprojekte und wandelnden Bedarfe der teilnehmenden Lehrenden eine fortlaufende agile Anpassung der Gestaltung der FLCs brauchten.

Es ist daher hilfreich, wenn die Mitarbeiter:innen über einen breiten didaktischen Methodenkoffer verfügen. Grundlegend sind zudem Erfahrungen mit digitalem Lehren und Lernen sowie die Bereitschaft, sich immer wieder in neue Themen einzuarbeiten und diese zielgruppengerecht in kurzer Zeit aufzubereiten. Dafür müssen die Mitarbeiter:innen selbst gut in der digitalen Hochschulcommunity vernetzt und über aktuelle Entwicklungen stets auf dem Laufenden sein. Sie sollten darüber hinaus bestmöglich für die Lehrenden erreichbar sein. Zudem können sie auch innerhalb der Organisation eine Schnittstelle zu anderen Organisationseinheiten übernehmen und quasi als Brückenbauer zu relevanten (bisher unbekannten) Einrichtungen und Stakeholdern fungieren.

Für eine dauerhafte Implementierung erscheint es jedoch vielversprechend, die Rolle der Facilitators von der Rolle der hochschuldidaktischen Mitarbeitenden an der

zentralen Einheit für Lehre und Lernen zu entkoppeln. Die Rolle der Facilitators könnten Fachlehrende auf einer kollegialen Ebene übernehmen. Sie wären dann ausschließlich für die inhaltliche Gestaltung verantwortlich und würden die Moderation und Ergebnissicherung übernehmen. Sie würden darüber hinaus Bedarfe nach Beratung, Input, Literaturempfehlungen, Workshops usw. an die hochschuldidaktischen Mitarbeiter:innen weiterleiten und entsprechende punktuelle Unterstützung bekommen. Auch die weiteren organisatorischen Aufgaben könnten dann weiterhin bei den hochschuldidaktischen Mitarbeiter:innen liegen. Dafür sprechen mehrere Gründe:

Erstens hat sich sehr deutlich gezeigt, wie stark das Gelingen der FLCs davon abhängt, dass der Austausch unter den Lehrenden reziprok verläuft: Je stärker sich alle in die FLCs einbringen, also nicht nur nehmen, sondern auch geben, desto weitreichender und positiver sind die Folgen der FLC. Dies gilt insbesondere für nachhaltige Ergebnisse, die über die konkret erstellten OERs oder Lehrkonzepte hinausgehen, d. h. für die Lehrkompetenz insgesamt. In den von extra dafür eingestellten Facilitators strukturierten und moderierten FLCs kam den Gruppen zwar deren Expertise sehr zugute. Zugleich wurde aber bei einigen Teilnehmenden auch die Haltung deutlich, die FLCs als Serviceleistung wahrzunehmen, bei der von den Facilitators erwartet wird, dass sie einem die Weiterentwicklung der eigenen Lehre abnehmen. Die Facilitators wurden so zwar als Teil der Gruppe, aber in einer deutlich anderen Rolle als die anderen Lehrenden wahrgenommen. Es ist zu vermuten, dass dies nicht der Fall wäre, wenn die Facilitators selbst lehrende Kolleg:innen sind.

Zweitens hat sich herausgestellt, dass es zur Organisation von FLCs gehören kann, nachzuforschen, warum Mitglieder fernbleiben oder sich nicht einbringen. Eine Entkopplung der Rollen von Facilitators und Organisator:innen würde es ermöglichen, diese eher unangenehme Aufgabe von den Facilitators fernzuhalten – sie könnte bei Bedarf an die Organisator:innen delegiert werden. Es erleichtert den Facilitators zudem die Arbeit und ist der Gruppenatmosphäre förderlich, wenn eine unabhängige Stelle an Fristen erinnert, Verwaltungsaufgaben übernimmt und an die Termine und die Qualität der vereinbarten Endprodukte erinnert.

Drittens könnte ein solches Modell Vorbehalten entgegenwirken, die von Seite der Fakultäten gegen zentrale hochschuldidaktische Einrichtungen bestehen. FLCs, die von Lehrenden selbst durchgeführt werden, werden vermutlich weniger stark als zentrale Einmischung in die Fachlehre wahrgenommen, zumal sie sich Themen widmen, die die Fachlehrenden selbst als wichtig identifiziert haben.

In Anlehnung an das an der Miami University praktizierte Modell (s. Kapitel 3.3) schlagen wir daher vor, dass FLCs durch die zentrale Einheit für Lehre und Lernen ausgeschrieben und organisiert werden. Lehrende bewerben sich mit einer thematischen Idee für eine FLC. Werden sie ausgewählt, werden sie automatisch Facilitators der FLC, haben aber die organisatorische und inhaltliche Rückendeckung der zentralen Einheit, deren Mitarbeiter:innen ihre Expertise dann indirekt in die FLCs einbringen. Die Auswahl der FLCs kann über eine Kommission erfolgen, in die Fakultäten gleichberechtigt einbezogen werden.

FLCs mit Critical Friends

Allerdings ist die Rolle der Facilitators auch bei organisatorischer Entlastung und inhaltlichem Rückhalt durch eine zentrale Einheit anspruchsvoll. Wie kann Fachlehrenden die Übernahme dieser Rolle erleichtert werden? Auch hier verweisen wir auf die Miami University, die dafür auf das Konzept der „Critical Friends“ bzw. „Critical Friends Groups“ zurückgreift (vgl. Interview im Service-Teil, Kapitel 7, zum Konzept s. z. B. Handal 1999; Hardiman und Dewing 2014; Moore und Carter-Hicks 2014).

An der Miami University wird insbesondere der „safe space“ der FLC betont, der einen geschützten und gleichermaßen produktiven Austausch ermöglicht und aus Kolleg:innen „Critical Friends“ macht. Critical Friends Groups sind laut Moore und Carter-Hicks (2014) im Kontext von Schulentwicklung als Konzept entwickelt und erprobt worden. Ähnlich wie bei FLCs handelt es sich um einen Zusammenschluss von Kolleg:innen, die gemeinsam ihre Lehre voranbringen wollen. Die Kolleg:innen sind die „critical friends.“ Zum Begriff „critical“ schreiben die Autor:innen: „The ‚critical‘ in ‚Critical Friends Group‘ is often misunderstood. In this case ‚critical‘ does not refer to critique of work, but rather how others are critical or vital in our own learning.“ (ebd., S. 4). Der Begriff „friends“ bezieht sich in diesem Konzept auf das Vertrauen, das für die gemeinsame Arbeit zwingend nötig ist und das es gemeinsam zu entwickeln und zu hüten gilt.

Critical Friends Groups arbeiten noch expliziter als FLCs mit sehr strukturierten Abläufen (im Englischen „Protocols“, vgl. dazu McDonald et al. 2015). Wir stellen im Service-Teil (Kapitel 7) dazu ergänzende Informationen zur Verfügung. Wir gehen davon aus, dass es durch die Arbeit mit solchen strukturierten Abläufen leichter werden kann, als Facilitator die Gruppen auf kollegialer Ebene zu strukturieren und zu moderieren. In Critical Friends Groups rotiert die Rolle der Facilitators normalerweise unter den Mitgliedern.

Ausblick

Damit Kolleg:innen zu „Critical Friends“ in Lehrfragen werden, haben wir vier Voraussetzungen identifiziert:

1. Die Teilnehmenden sind offen gegenüber anderen Lehrkulturen und haben Interesse an innovativen Lehr-/Lernsettings,
2. Die Treffen finden regelmäßig und überwiegend in Präsenz statt,
3. Die Lehrenden erhalten für ihre Teilnahme ein Entlastungsmittel nach Wahl,
4. Die Vorgesetzten der Lehrenden unterstützen deren Teilnahme.

Unter diesen Voraussetzungen sind FLCs ein geeigneter Experimentalraum, um innovative Themen, wie z. B. Open Educational Resources, die noch nicht in der Breite Anwendung an deutschen Hochschulen finden, voranzubringen. Der Blick über den Tellerrand der eigenen Lehrerfahrung und ggf. auch disziplinären Prägung in der Lehre erschließt neue (Lehr-) Erfahrungen und trainiert eine offene Fehlerkultur. Er bedeutet Bestätigung und motiviert, den Studierenden Fachinhalte zeitgemäß zu vermitteln.

FLCs haben sich also als wirksames Instrument erwiesen, um Hochschullehre als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen. Ihre Besonderheit, einerseits kein offizielles

Gremium bzw. keine typische Arbeitsgruppe zu sein, andererseits aber auch kein völlig informeller kollegialer Zusammenschluss, erweist sich als produktiv. FLCs könnten sich punktuellen hochschuldidaktischen Trainings oder Veranstaltungen wie Tagen der Lehre gegenüber als nachhaltiger erweisen, weil der kollegiale Austausch zugleich auf langfristige und oft auch interdisziplinäre kollegiale Beziehungen zielt und intrinsischen Wissenstransfer fördert. Der Austausch innerhalb der FLC fördert auch die Weitergabe impliziten Wissens, da dieses durch die gemeinsame Auseinandersetzung explizit gemacht wird. Zudem ermöglicht die Verbreitung des Erfahrungswissens der Lehrenden auf mehrere Akteure innerhalb der Hochschule dessen langfristige Bewahrung. Mit FLCs lassen sich aktuelle Herausforderungen in der Lehre und in der Organisation angehen sowie Anonymität und Wissensintransparenz insgesamt abbauen. Die Beteiligten – Lehrende, Mitarbeiter:innen der Hochschuldidaktik und Studierende – erleben sich dabei als wertschätzende und wertgeschätzte Partner:innen, die Hochschullehre als gemeinsame Aufgabe begreifen und stetig verbessern wollen.

Perspektivisch wäre zu überlegen und zu erproben, inwiefern FLCs auch hochschulübergreifend, möglicherweise sogar international, funktionieren, insbesondere um mit drängenden globalen Fragestellungen im Hochschulbereich umzugehen.

Literaturverzeichnis

- Adloff, Frank; Mau, Steffen (Hg.) (2005): Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt, New York: Campus Verlag. (Theorie und Gesellschaft, 55).
- Birks, Melanie; Mills, Jane (2015): Grounded theory. A practical guide. Second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Blau, Peter M. (2005): Sozialer Austausch. In: Frank Adloff und Steffen Mau (Hg.): Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Theorie und Gesellschaft, 55), S. 125–138.
- Blees, Ingo; Cohen, Nadia; Massar, Tamara (2013): Freie Bildungsmedien (OER). Dossier: Offene Bildungsressourcen/Open Educational Resources – Handlungsfelder, Akteure, Entwicklungsoptionen in internationaler Perspektive (Stand: Juni 2013). Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M., Doris Hirschmann, Matthias Höhler, Renate Martini und Renate Tilgner: null : Frankfurt am Main.
- BMBF (2022): OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.pdf?__blob=publicationFile&v=6, zuletzt geprüft am 21.05.2024.
- Böhm, Andreas; Legewie, Heiner; Muhr, Thomas (o. J.): Kursus Textinterpretation: Grounded Theory. Technische Universität Berlin: Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS. Forschungsbericht Nr. 92–3. Technische Universität. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/2662>, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Butcher, Neil; Malina, Barbara; Neumann, Jan (2013): Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER. Bonn: UNESCO.
- Carnegie Classification of Institutions of Higher Education® (2023): Basic Classification – CARNEGIE CLASSIFICATION OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION. Online verfügbar unter <https://carnegieclassifications.acenet.edu/carnegie-classification/classification-methodology/basic-classification/>, zuletzt aktualisiert am 30.03.2023, zuletzt geprüft am 19.03.2024.
- Chalina, Yulia (2021): Muster-OER-Policy. Online verfügbar unter <https://www.twillo.de/oer/web/vorlagen-und-werkzeuge/>, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Chalina, Yulia; Kleinfeld, Norbert (2022): Chancen, Herausforderungen und Vorteile einer OER-Policy an Ihrer Hochschule. Online verfügbar unter <https://www.twillo.de/oer/web/vorlagen-und-werkzeuge/>, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Cox, Milton D. (2004): Introduction to Faculty Learning Communities. In: Milton D. Cox und Laurie Richlin (Hg.): Building Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning. Hoboken: John Wiley & Sons (J-B TL Single Issue Teaching and Learning), S. 5–23. <https://doi.org/10.1002/tl.129>.

- Cox, Milton D.; Richlin, Laurie (Hg.) (2004): Building Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning. Hoboken: John Wiley & Sons (J-B TL Single Issue Teaching and Learning).
- Deimann, Markus; Neumann, Jan; Muuß-Merholz, Jöran (Hg.) (2015): Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. 1. Auflage. Hamburg: open-educational-ressources.de – Transferstelle für OER.
- Europa-Universität Viadrina (2020): Evaluation der aktuellen Situation und der technischen Aspekte in der Online-Lehre aus Sicht der Lehrenden und Studierenden – Sommersemester 2020 – Präsentation zentraler quantitativer und qualitativer Befunde. Online verfügbar unter https://www.europa-uni.de/de/struktur/unileitung/stabsstellen/qm/dokumente/EUV_Befragung_Erfahrungen-mit-Online-Lehre_Se-2020_VP-Lehre_KL2D_QM_Bindungs-Druckversion.pdf, zuletzt geprüft am 21.05.2024.
- Europa-Universität Viadrina (2021a): Leitideen für die Lehre. Hg. v. Zentrum für Lehre und Lernen. Frankfurt (Oder). Online verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/struktur/zll/angebote/fuer-lehrende/Leitideen-fuer-die-Lehre/index.html>, zuletzt geprüft am 12.03.2024.
- Europa-Universität Viadrina (2021b): Strategische Entwicklungsperspektiven der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) für die Jahre 2021–2026. Online verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/universitaet/profil/leitbild-mission/dokumente/struktur-entwicklungsplan-viadrina.pdf>, zuletzt geprüft am 21.05.2024.
- Europa-Universität Viadrina (2023): Profil: Zahlen und Fakten. Online verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/universitaet/profil/zahlen-fakten/index.html>, zuletzt geprüft am 27.02.2024.
- Europa-Universität Viadrina (2024): Mission und Leitbild. Online verfügbar unter <https://www.europa-uni.de/de/universitaet/profil/leitbild-mission/index.html>, zuletzt geprüft am 21.05.2024.
- Faculty Learning Communities | CTE – Miami University (2024). Online verfügbar unter <https://miamioh.edu/cte/faculty-staff/flcs/index.html>, zuletzt aktualisiert am 09.01.2024, zuletzt geprüft am 09.01.2024.
- Gioia, Dennis A.; Corley, Kevin G.; Hamilton, Aimee L. (2013): Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research. In: *Organizational Research Methods* 16(1), S. 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>.
- Gioia, Denny (2021): A Systematic Methodology for Doing Qualitative Research. In: *The Journal of Applied Behavioral Science* 57(1), S. 20–29. <https://doi.org/10.1177/0021886320982715>.
- Girgensohn, Katrin (2017): Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004629w>.

- Girgensohn, Katrin; Haacke, Stefanie; Karsten, Andrea (2020): Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer „Practical Art“. In: Birgit Hue-mer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine E. Dengscherz, Melanie Brinkschulte und Carmen Mertlitsch (Hg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. 1. Auflage. Wien: Böhlau Wien (Schreibwissenschaft, Band 002), S. 25–47. <https://doi.org/10.7767/9783205209768.25>.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm L. (Hg.) (1967): *The discovery of grounded theory*. Chi-cago: Aldine.
- Handal, Gunnar (1999): Consultation Using Critical Friends. In: *New Directions for Teaching and Learning* 1999 (79), S. 59–70. <https://doi.org/10.1002/tl.7907>.
- Hardiman, Michele; Dewing, Jan (2014): Critical Ally and Critical Friend: stepping stones to facilitating practice development. In: *IPDJ* 4 (1), S. 1–19. <https://doi.org/10.19043/ipdj.41.003>.
- Huber, Ludwig; Reinmann, Gabi (2019): *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- Huber, Mary Taylor; Morreale, Sherwyn P. (2002): Situating the Scholarship of Teaching and Learning. A Cross-Disciplinary Conversation. In: Mary Taylor Huber und Sherwyn P. Morreale (Hg.): *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning. Exploring Common Ground*. Washington, DC: American Association for Higher Education, S. 1–24. <https://doi.org/10.4324/9781003444268-1>.
- Humboldt, Wilhelm von (1990 [1809]): Über die innere und äußere Organisation der höhe-ren wissenschaftlichen Anstalten Berlins. In: Ernst Müller (Hg.): *Gelegentliche Gedan-ken über Universitäten*. Leipzig: Reclam, S. 273–283.
- International Journal Scholarship of Teaching and Learning (o. J.): Thoughts on SoTL. Online verfügbar unter <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/scholarship.html>, zuletzt aktualisiert am 14.04.2016.
- IOF, UNESCO (2016): *Open educational resources competency framework OER*. Online verfügbar unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266159_eng, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Lahm, Swantje (2016): *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 4573). <https://doi.org/10.36198/9783838545738>.
- Lave, Jean; Wenger-Trayner, Étienne (2011): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 24. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- McDonald, Joseph P.; Mohr, Nancy; Dichter, Alan; McDonald, Elizabeth C. (2015): *The Power of Protocols. An Educator's Guide to Better Practice*. 3rd ed. New York: Teach-ers College Press.
- Mees-Buss, Jacqueline; Welch, Catherine; Piekkari, Rebecca (2022): From Templates to Heuristics: How and Why to Move Beyond the Gioia Methodology. In: *Organizational Research Methods* 25 (2), S. 405–429. <https://doi.org/10.1177/1094428120967716>.
- Moore, Julie A.; Carter-Hicks, Joya (2014): Let's Talk! Facilitating a Faculty Learning Com-munity Using a Critical Friends Group Approach. In: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 8(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2014.080209>.

- Muckel, Petra (2016): Lernen zu forschen: Ideen der Grounded Theory-Methodologie für eine Konzeption des Forschungsprozesses im forschungsbasierten Lernen. In: David Kergel und Birte Heidkamp (Hg.): *Forschendes Lernen 2.0*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213–227. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11621-7_10.
- North, Klaus; Franz, Michael; Lembke, Gerald (2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften Communities of Practice. Hg. v. QUEM-report Schriften zur Beruflichen Weiterbildung. Berlin (85).
- Open Education Austria (Hg.) (2022): Leitfaden für die Erstellung von Open Educational Resources. Informationen und praktische Übungen für Hochschullehrende. Unter Mitarbeit von Claudia Zimmermann, Neuböck Kristina und Kopp Michael. Graz.
- Orr, Dominic; Neumann, Jan; Muuß-Merholz, Jöran (Hg.) (2018): OER in Deutschland: Praxis und Politik. Bottom-Up-Aktivitäten und Top-Down-Initiativen. Bonn. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-06/IITE%20OER%20Germany%20Bericht_%20DEU_2018_0.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2024.
- Ortquist-Ahrens, L.; Torosyan, R. (2009): The role of the facilitator in faculty learning communities. Paving the way for growth, productivity, and collegiality. In: *Learning Communities Journal*, 1(1), S. 29–62.
- Redecker, Christine (2017): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu. Hg. v. Yves Punie. Online verfügbar unter <https://hu-ztl.padlet.org/Fortbildungskonto/deutschsprachige-materialien-zum-digcompedu-rahmen-z3pde-mubgxy8/wish/597424037>, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Sandell, Karin; Wigley, Katy; Kovalchik, Ann (2004): Developing Facilitators for Faculty Learning Communities. In: Milton D. Cox und Laurie Richlin (Hg.): *Building Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley & Sons (J-B TL Single Issue Teaching and Learning), S. 51–62. <https://doi.org/10.1002/tl.132>.
- Schuer, Robert (2023): Generative künstliche Intelligenz und offene Lernmaterialien: Segen oder großes Risiko?, 2023. Online verfügbar unter <https://robertschuer.nl/download/slides/20231212/orca-nrw.pptx>, zuletzt geprüft am 10.12.2024.
- Stichweh, Rudolf (2003): Differentiation of Scientific Disciplines: Causes and Consequences. Hg. v. Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS). Online verfügbar unter <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e6-49-01-02.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2024.
- Stichweh, Rudolf (2013): Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. SAGW Colloquium „Disziplin/Discipline“. Kartause Ittingen. Online verfügbar unter https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/101_stw_die-unhintergebarkeit-von-interdisziplinarietaet.pdf, zuletzt geprüft am 29.12.2019.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tinnell, Teresa L.; Ralston, Patricia A. S.; Tretter, Thomas R.; Mills, Mary E. (2019): Sustaining pedagogical change via faculty learning community. In: *IJ STEM Ed* 6(1), S. 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0180-5>.

- Tuffnell, Christopher (2021): Faculty learning communities: Supporting the development of online educators. In: *Studies in Technology Enhanced Learning* 1(2). <https://doi.org/10.21428/8c225f6e.2191c396>.
- UNESCO (Hg.) (2019): Guidelines on the development of open educational resources policies. Online verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-01/Guidelines_on_the_Development_of_OER_Policies_2019.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2023.
- Voswinkel, Stephan (2005): Reziprozität und Anerkennung in Arbeitsbeziehungen. In: Frank Adloff und Steffen Mau (Hg.): Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt, New York: Campus Verlag (Theorie und Gesellschaft, 55), S. 237–256.
- Wenger, Etienne; Wenger-Trayner, Beverly (2015): Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses. Online verfügbar unter <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>, zuletzt geprüft am 04.12.2023.
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Halle (Saale). Online verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf>, zuletzt geprüft am 21.05.2024.
- Zander, Merle (2021): Häufig gestellte Fragen zum OER-Portal twillo | FAQ. In: *Technische Informationsbibliothek (TIB)*, 20.04.2021. Online verfügbar unter https://www.twillo.de/oer/web/faq/#accordion_accordion_nr-3_item_9, zuletzt geprüft am 07.02.2024.

7 Anhang

Alle hier vorgestellten Materialien werden auf der OER-Plattform twillo zum Download und zur Weiterbearbeitung zur Verfügung gestellt.*



Abrufbar unter

<https://www.twillo.de/edu-sharing/components/collections?scope=MY&id=4d1bae01-dcfb-4be5-98f9-91f654d2828a>

DOI: <https://doi.org/10.57961/AK22-B387>

7.1 Checkliste zur Implementierung von FLCs

Checkliste für die Implementierung einer Faculty Learning Community (FLC) an Hochschulen.

Vor Start der FLC

- ☐ *Einladung zur Teilnahme:* Erwägen Sie verschiedene Einladungsstrategien, einschließlich persönlicher Ansprachen, um die Teilnahme an der FLC zu fördern. Informieren Sie durch Veranstaltungen und verschiedene Kommunikationsmittel (Website, Videos, Infografiken und -veranstaltungen). Sprechen Sie dabei die intrinsische Motivation und die Expertise der Teilnehmenden an.
- ☐ *Verantwortungsübernahme betonen:* Betonen Sie die Bedeutung der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für den Erfolg der Treffen bereits in der Akquisephase.
- ☐ *Gruppenzusammensetzung und Statusunterschiede:* Wählen Sie die Gruppenzusammensetzung basierend auf dem Thema und den Zielen der FLC und thematisieren Sie produktiv die Statusunterschiede, um Herausforderungen zu meistern.
- ☐ *Entlastungsmittel bereitstellen:* Planen Sie Entlastungsmittel (z. B. Lehrdeputatsreduktionen, finanzielle Mittel) ein und stimmen Sie diese frühzeitig mit den zuständigen Gremien und Verwaltungsebenen ab.
- ☐ *Catering:* Bieten Sie, wenn möglich, ein kleines Catering an. Schon Kaffee und Tee stärken das Community-Feeling. Auch ein angenehmer Raum stärkt das Gruppengefüge.

* Herzlichen Dank an Anna Ast für die Erstellung auf twillo.

Während der FLC

- ☐ *Regelmäßige Treffen:* Organisieren Sie regelmäßige und überwiegend in Präsenz stattfindende Treffen, um ein kontinuierliches Engagement zu gewährleisten.
- ☐ *Kennlern- und Anlaufphase:* Planen Sie ausreichend Zeit für eine Kennlern- und Anlaufphase ein, bevor mit den inhaltlichen Workshops und Projekten begonnen wird.
- ☐ *Regeln festlegen:* Etablieren Sie gemeinsam mit den Teilnehmenden Regeln zu Kommunikation, Verbindlichkeit, Vertraulichkeit u. ä. und dokumentieren Sie diese in einem Lehr-Lern-Vertrag.
- ☐ *Zielsetzungen:* Legen Sie „handfeste“ Ziele fest, die im Laufe der FLC erreicht werden sollen (z. B. Erstellung einer OER, ein Konferenzbeitrag, die Publikation eines Artikels zum Thema der FLC).
- ☐ *Inputs:* Leiten Sie aus den Treffen Bedarfe und Wünsche ab und organisieren Sie dazu Inputs oder Workshops.
- ☐ *Individuelle Beratung:* Bieten Sie den Lehrenden an, zusätzlich Beratungen zu spezifischen Themen, z. B. zur OER-Erstellung, zu nutzen.
- ☐ *Evaluation und Feedback:* Führen Sie anonyme Online-Evaluationen und regelmäßige Check-Ins durch, um flexibel auf Gruppenprozesse reagieren zu können.
- ☐ *Technische Unterstützung:* Stellen Sie sicher, dass alle Teilnehmenden mit aktuellem technischen Equipment vertraut sind, und bieten Sie entsprechende Schulungen an.
- ☐ *Projekttag und Retreats:* Wenn möglich, bieten Sie den Teilnehmenden die Möglichkeit, zusätzlich im Format von Projekttagen oder Retreats intensiv zusammenzuarbeiten.

Nach Durchführung der FLC

- ☐ *Ergebnisse kommunizieren:* Würdigen Sie Ergebnisse und Erkenntnisse aus den FLC nicht nur gegenüber den Teilnehmenden, sondern kommunizieren Sie diese auch öffentlich (hochschulintern und hochschulextern).
- ☐ *Feedback einholen:* Sammeln Sie Feedback von allen Beteiligten, um zukünftige FLCs weiter zu verbessern.
- ☐ *Nachhaltigkeit sichern:* Überlegen Sie, wie die gewonnenen Erkenntnisse und entwickelten Materialien nachhaltig in die Hochschulstruktur und -kultur integriert werden können.

7.2 Ablauf und Kick-off Lerngruppen

Exemplarischer Verlauf einer Kooperationsgruppe

Der exemplarische Verlauf einer Kooperationsgruppe beginnt mit der gemeinsamen Definition von Lehrproblemen und setzt sich fort mit Recherche, Diskussion und Erprobung innovativer Problemlösungen. Am Ende des Prozesses stehen z. B. veröffentlichungsreife Open Educational Resources (OER), die die Ergebnisse der Zusammenarbeit dokumentieren.

Canva

Canva ist eine Grafikdesign-Plattform, die Nutzer:innen eine Möglichkeit bietet, visuelle Inhalte wie Logos, Poster und Präsentationen zu erstellen. Sie verfügt über eine Vielzahl an Vorlagen und Tools, um auch ohne professionelle Vorkenntnisse ansprechende Designs für bspw. Infografiken zu gestalten. Achtung: Für die Erstellung von OER ist Canva nur bedingt geeignet, weil die Lizenzbedingungen nicht immer klar sind.



Abbildung 6: Infografik – Exemplarischer Verlauf einer Kooperationsgruppe PROKODIL

Fortsetzung Abbildung 6



Leitideen weiterentwickeln und führen

Teilnehmende im Programm PROKODIL haben zwei Semester Zeit, ihre Lehrideen zu entwickeln und in einer Lerngruppe gemeinsam zu reflektieren. Von Kick-off und regelmäßigen Treffen über Workshops bis hin zur Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) bietet das Programm umfassende Unterstützung für Lehrende.

Planung-Tools

Für die Workshop-Planung gibt es kostenfreie (als auch kostenpflichtige) Tools, die sich kontinuierlich weiterentwickeln und eine effiziente Strukturierung und kreative Gestaltung von Workshops ermöglichen. Ein Beispiel ist SessionLab, das mit einer Drag-and-Drop-Oberfläche die Gestaltung von Inhalten vereinfacht und eine umfangreiche Methodenbibliothek bietet.



Abbildung 7: Infografik – Ablauf einer Lerngruppe

Kick-off Lerngruppe 4



■ energizer/icebreaker ■ exercise ■ theory ■ break ■ discussion/debriefing

TIME	NAME	DESCRIPTION
11:00 15m	Vorstellung	Nimm einen Gegenstand aus deinem Geldbeutel... Stelle einen Zusammenhang zu dir und deinen Lehrerfahrungen her
11:15 40m	Kennenlernen der anderen Teilnehmenden	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie hoch schätzt du deine digitalen Kompetenzen ein? Aufstellung im Raum (5 min) > Bildung von 3 Gruppen 2. Wie erlebt eure Persona die aktuelle Lehrsituation an der Viadrina (Corona, Energiekrise...)? Erstellen einer Empathy Map am Flipchart in drei Gruppen (Studentin, WiMi, Prof.) (15 min) Vorstellen der Ergebnisse im Plenum (10 min) 3. Berichte in 1 min von dem Projekt, das du mit PROKODIL umsetzen möchtest (mit Timer) (10 min)
11:55 25m	Constructive Alignment	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeite schriftlich ein Constructive Alignment für deine Lehrveranstaltung Austeilen des Handouts (2 Seiten) und ggf. weißer Blätter (15 min) 2. gegenseitiges Vorstellen zu zweit (10 min)
12:20 5m	Coffee break	
12:25 20m	Vorstellung des Programms PROKODIL	<ol style="list-style-type: none"> 1 allg. Folie (1/2 min) 1 Video (2:27 min) 1 allg. Folie (1/2 min) <p>Selbstreflexion: Vorbereitung Learning Agreement/Lehrlernvertrag, Zettel zum Ausfüllen austeilen (5 min)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was bringe ich konkret ein? 2. Was ist mir von den anderen Teilnehmenden / von den Koordinatorinnen wichtig? <p>Austausch dazu am Fenster mit Post-its (10 min) in zwei Gruppen (die TN und die Facilitator), dann gegenseitiges Vorstellen</p> <p><u>Nächste Sitzung:</u></p> <p>Unser Best-case-Szenario/ausgefüllten Lehrlernvertrag zeigen wir am Whiteboard - seid ihr damit einverstanden? Bitte um Unterschrift, einsammeln</p>
12:45 5m	Termine	<p>Reguläre Treffen</p> <p>Präsenz-Workshop am 12.12.</p> <p>Projekttag 21.2.</p>
12:50 5m	To-Do's	<p>Introduction-Text lesen und ggf. Constructive Alignment überarbeiten, Moodle-Kurs</p> <p>Abfrage von Wünschen zum Rahmenprogramm (z.B. Beratung zu Podcasts)</p>

Abbildung 8: Beispiel Kick-off-Ablauf einer Lerngruppe (mit SessionLab)

7.3 Strukturierte Abläufe in Critical Friends Groups

Zur Nutzung der Strukturen in Critical Friends Groups ist die Grundidee, dass in jeder Sitzung ein:e Kolleg:in einen „Fall“, d. h. eine Frage, eine Lehrinnovation in Entwicklung, einen Text, eine Lehrsituation o. a. einbringt.

Protocols

Critical Friends Groups (CFGs) arbeiten mit sogenannten *Protocols*, d. h. strukturierten, festgeschriebenen Abläufen:

Protocols are very specific and practical communication tools that promote meaningful communication, problem solving, and learning. Protocol structures include steps for active, focused listening as well as reflection and analysis before any suggestions are offered, thus modeling mutual respect between participants. Protocols also ensure that all voices in the group can be heard, building trust and a sense of belonging so everyone may feel more respected and valued. (School Reform Faculty 2024)

Der Fall wird dann zum Beispiel nach folgender Struktur in der FLC bearbeitet:

1. Einleitung (5 min.)
2. Vorstellung des Falls (15 min.)
3. Klärende Fragen zum Fall (nur Informations- und Verständnisfragen) (5 min.)
4. Reflexionszeit (alle denken individuell nach, machen sich Notizen) (5 min.)
5. Eine Runde, in der alle nacheinander und unkommentiert ihre Perspektive/ihr Feedback zum Fall einbringen (die fallgebende Person hört zu) (10 min.)
6. Eine Runde, in der die Gruppe ohne die aktive Einmischung der fallgebenden Person einzelne Aspekte aus dem Feedback weiter diskutiert (10 min.)
7. Reflexion zum Feedback und zur Diskussion durch die fallgebende Person (5 min.)
8. Gruppendiskussion zum Gelernten und ggf. Planung weiterer Schritte (5 min.)

Die Rolle der Facilitators ist durch einen solchen Ablauf sehr klar: Sie achten auf die Zeit und die Einhaltung des Ablaufs.

Die vorgestellte Struktur ist nur eine von mehreren möglichen Strukturen²⁰. Die fallgebenden Personen haben die Wahl, welcher Struktur gefolgt werden soll und teilen das bereits im Vorfeld mit, wenn sie ggf. Material teilen, das die Gruppe vor dem Treffen liest oder vorbereitet.

Außerdem entwickelt jede Critical Friends Group zu Beginn einige grundlegende Normen für ihre Zusammenarbeit. Moore und Carter-Hicks (2014, S.7) zitieren beispielsweise folgende Normen ihrer eigenen Critical Friends Group (CFG): „What happens in CFG stays in CFG; presume good intent; be present.“

²⁰ Eine große Auswahl an möglichen Abläufen bietet die Organisation National School Reform Faculty auf ihrer Website an: <https://nsrharmony.org/protocols/> (Zugriff: 24.06.2024)

Diese Normen werden zu Beginn jedes Treffens rekapituliert, unabhängig davon, welcher strukturierte Ablauf gewählt wurde.

Ein beispielhafter Ablauf für ein Critical Friends Group-Treffen sieht bei Moore und Carter-Hicks (ebd., S. 7) folgendermaßen aus:

1. Connections (a protocol to help transition from where we've been to the work we are about to do)
2. Agenda Review
3. Norms Review
4. Looking at Work #1 (following chosen Protocol)
5. Looking at Work #2 (following chosen Protocol)
6. Setting up next meeting time/day
7. Reflection (done post-meeting, online through a collaborative document)

7.4 Agendasetting für FLCs

Zeitplan von Projektbeginn bis Abschluss (10/2021–09/2022)

Okt. 2021 – Nov. 2021	Aus eigener Lehrerfahrung heraus Frage definieren	
	02.11.2021	Fragestellung festlegen
Nov. 2021 – Jan. 2022	Informieren und weiterbilden (recherchieren, lesen, diskutieren, Workshops...)	
	16.11.2021	
	30.11.2021	
	14.12.2021	
	11.01.2022	
Jan. 2022 – März 2022	Lehr-Idee (weiter-)entwickeln	
	25.01.2022	
	08.02.2022	
	22.02.2022	
	08.03.2022	
	22.03.2022	
April 2022 – Juni 2022	Lehridee erproben	
	05.04.2022	
	19.04.2022	
	03.05.2022	
	17.05.2022	
	31.05.2022	
	14.06.2022	
Juni 2022 – Sep. 2022	Lehridee evaluieren, Arbeit an Publikation, Arbeit an Integration	
	28.06.2022	
	12.07.2022	
	27.07.2022	
	tba	Projektgruppen-Abschluss

7.5 Lehr-/Lernvertrag im Rahmen des Programms PROKODIL

Es ist sinnvoll, im Rahmen von FLCs zu Beginn gemeinsam Regeln für die Zusammenarbeit und die Kommunikation zu erarbeiten. Wir haben das zum Anlass genommen, den Lehrenden einen sogenannten Lehr-Lernvertrag als Methode vorzustellen, die sie auch in der eigenen Lehre einsetzen könnten. Ein Lehr-Lernvertrag fördert das Engagement und die Verantwortung in der Lerngemeinschaft, indem er Erwartungen und Ziele klar formuliert. Er dient als Grundlage für eine konstruktive Zusammenarbeit und unterstützt eine transparente und faire Lernumgebung. Dabei ist der Vertrag kein Druckmittel, sondern eine gemeinsame Vereinbarung, auf die alle Beteiligten im Verlauf der Veranstaltung zurückkommen können. Die hier vorgestellten Punkte sind das Beispiel aus dem Programm PROKODIL, sie lassen sich aber auch anders formulieren und gestalten.

Für die Treffen sind alle gemeinsam verantwortlich!

Als Teilnehmer:in biete ich an:

-
-
-

Ich erwarte:

-
-
-

Unsere Spielregeln

1. ...
2. ...
3. ...

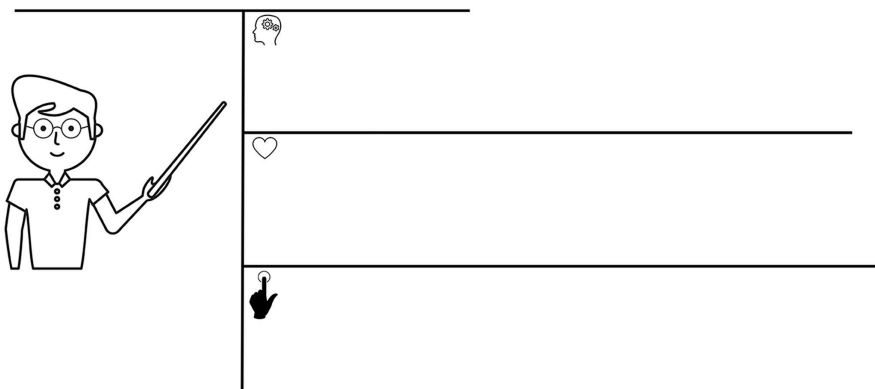
Name Teilnehmer:in:

Datum und Unterschrift Teilnehmer:in

7.6 Herz, Hand, Kopf – Erkundungsspiel und Projektpitch

„Herz, Hand, Kopf“ bietet eine strukturierte Möglichkeit, das eigene Projekt mit einer anderen und ganzheitlichen Perspektive zu betrachten. Es adressiert drei Aspekte: den emotionalen (Herz), den praktischen (Hand) und den kognitiven (Kopf). Durch die Methode fällt es Lehrenden leichter, das eigene Projekt zu pitchen, weil es mithilfe der drei Kategorien auf das Wesentliche reduziert wird. Auf der anderen Seite profitieren auch Zuhörer:innen von der Methode, weil das Projekt bildhafter und dadurch verständlicher ist. In der Regel ist dies eine gute Ausgangsbasis für die Formulierung von gewinnbringendem Feedback und Verbesserungsvorschlägen.

Das Spiel wurde von dem Schweizer Pädagogen und Schulreformer Heinrich Pestalozzi inspiriert (vgl. Gray, Brown, Macanuso (2011): Game Storming, S.188–189).



- ☆ Trage hier den Titel deines Lehrprojektes ein.
- 🧠 Wodurch wird dein Lehrprojekt in sich schlüssig und die Inhalte bleiben im Kopf?
- 💖 Was ist das (emotionale) Herzstück deines Lehrprojektes? Womit erreichst du die Herzen der Studierenden?
- 👉 Wodurch wird dein Lehrprojekt greifbar und zugänglich? Wird die Lebensrealität deiner Studierenden thematisiert?

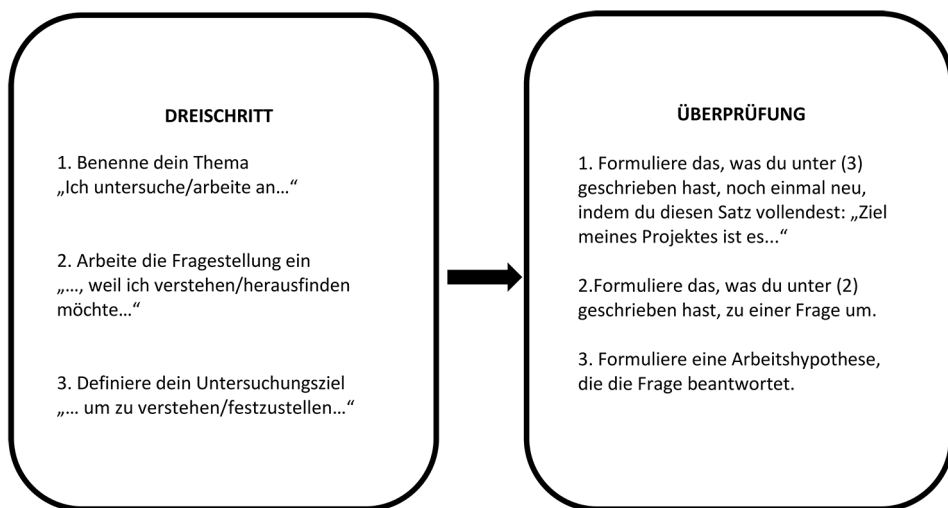
Abbildung 9: Vorlage Herz, Hand, Kopf

7.7 Dreischritt – Ein Ziel für die FLC-Teilnahme entwickeln

Den Dreischritt können die Lehrenden nutzen, um ein klares Ziel für das Projekt zu formulieren, das sie innerhalb der FLC bearbeiten wollen.

Vorteile

Die Methode kann innerhalb der FLCs genutzt werden, um gemeinsam zu reflektieren: Ist das Ziel gut genug eingegrenzt? Ist es realistisch, dass es innerhalb der Dauer der FLC umgesetzt werden kann? Anschließend können daraus Zwischenschritte abgeleitet werden.



Zusammenstellung in Anlehnung an ein Handout des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina (CC BY 4.0) zur Entwicklung einer Fragestellung für wissenschaftliche Texte, dort nach Gabriela Ruhmann (Schreibzentrum Ruhr-Universität Bochum) und Sven Arnold (freier Schreibberater, Berlin). Vgl. auch Booth, W. C., Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2008). *The Craft of Research* (3. ed. Aufl.). University of Chicago Press.

7.8 Feedback in der Hochschullehre

Leitfragen: Wie hole ich als Lehrende:r Feedback von den Studierenden ein und wie gebe ich als Lehrende Feedback an die Studierenden?



Abbildung 10: W-Fragen zu Feedback in der Lehre

Schreibzentren

Im Rahmen des Projekts PROKODILS haben wir verschiedene Materialien des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina genutzt. Schreibzentren unterstützen Studierende und Promovierende durch Beratung, Workshops und Schreibgruppen. Sie bieten Ressourcen, Schreibveranstaltungen und spezielle Hilfe für internationale Studierende an, fördern akademisches Schreiben und tragen zum Erfolg und zur beruflichen Entwicklung der Studierenden bei. Da Feedback beim wissenschaftlichen Schreiben eine wesentliche Rolle spielt, haben wir verschiedene Materialien zum Feedback beim Schreiben in das Thema Feedback in der Lehre integriert.

Was ist Feedback?

Als Feedback wird eine (möglichst erwünschte) Rückmeldung bezeichnet, die freundlich und angemessen formuliert wird und sowohl positive Aspekte als auch Kritik benennt.

Formatives Feedback begleitet und unterstützt Lernprozesse. Bewertendes Feedback ergänzt Benotungen und soll diese erklären.

Wie sollte Feedback aussehen?

Rückmeldungen sollten

- konkret,
- wertschätzend formuliert,
- und möglichst zeitnah gegeben werden.

Feedback kann mündlich oder schriftlich erfolgen (Methoden: siehe unten).

Feedback in der Lehre: Wer gibt wem Feedback?

- Rückmeldungen von Lehrenden an Studierende zu Leistungen, Lernständen, Aufgaben, Verhalten etc.
- Rückmeldungen von Studierenden an Lehrende zur Lehre, zu Aufgabenstellungen, zu Schwierigkeitsgraden und Tempo, zu Lehr-Lern-Arrangements etc.
- Peer-Feedback: Rückmeldungen, die Studierende sich untereinander geben, z. B. zu Gruppenarbeiten, Einzelaufgaben, Gruppenklima.

Methode: Platzdeckchen (die Grafik wird auf ein Flipchart-Blatt übertragen)

Beispiel-Aufgabe: Was sind die Herausforderungen der drei verschiedenen Konstellationen (Lehrende- Studierende, Studierende-Lehrende, Peer-Feedback)?

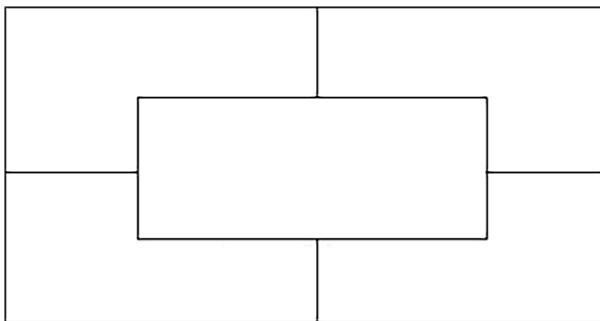


Abbildung 11: Methode Platz-Deckchen

Herangehensweise: Zunächst schreiben alle für sich in den Ecken, dann wird diskutiert. Die wichtigsten Ergebnisse werden gemeinsam in die Mitte geschrieben und anschließend präsentiert.

Wann/Wie oft Feedback?

Feedback von Studierenden an Lehrende

Rückmeldungen zum Seminar einholen:

- Immer nach der Hälfte
- Immer am Ende
- Zusätzlich nach herausfordernden Aufgaben

Rückmeldungen zum Schwierigkeitsgrad/Tempo:

- Mündlich in kurzer Form immer wieder zwischendurch
- Einladung zu One-Minute-Papern
- Einladung zu Foren auf Moodle

Feedback/Anerkennung/Wertschätzung zwischen Studierenden

- Regelmäßig im Rahmen der Lehrveranstaltung:
 - Besprechen von vorab gestellten Hausaufgaben in Kleingruppen (auch vorbereitete Texte!)
 - Peer-Feedback auf studentische Texte/Zwischentexte/Referate: Gemeinsam Kriterien erarbeiten, evtl. Rückmeldebögen
- Auf Lernplattformen wie Moodle oder Mahara im Rahmen von vorab festgelegte Peer-Feedback-Gruppen zu festgelegten Zeitpunkten im Verlauf der Lehrveranstaltung.

Feedback von Lehrenden an Studierende

- Bei wichtigen Aufgabenstellungen möglichst immer (kann in gebündelter Form erfolgen, mehr im Sinne von Wertschätzung und Herausgreifen von Auffälligkeiten).
- Zu schriftlichen Aufgaben formativ zu (mindestens) einem Zwischentext (→ Methoden).
- Zu schriftlichen Aufgaben mit der Bewertung (kann auch mündlich erfolgen).
- Zur Lehrveranstaltung immer dann, wenn die Studierenden auch Feedback geben.

Welche Methoden?

Feedback auf studentische Texte

- Verteilen von zwei ?, einem ! und einem ergänzenden Kommentar in einem Satz (den Studierenden vorher erklären, dass ? bedeutet, dass etwas unklar ist, !, dass etwas besonders gut ist/bestätigt wird. Aufforderung, nachzufragen, falls sie sich selbst nicht erschließen können, inwiefern etwas unklar ist).
- Randkommentare (nicht zu viele, Handschrift kommt gut an, Smileys kommen gut an).
- Nutzung von Feedback-Tabelle (siehe Anhang).

- Nutzung von Bewertungsrastern mit Platz für Kommentare (siehe Anhang).
- Screencast mit Ton aufnehmen: Durch den Text scrollen, am Text erklären, was gut und schlecht war, als Video zur Verfügung stellen.

Peer-Feedback auf studentische Texte anleiten

- Gemeinsam Kriterien erarbeiten.
- Einfordern, dass Gelungenes hervorgehoben wird.
- Einfordern, dass inhaltliche und strukturelle Kommentare Vorrang haben, damit es nicht einfach eine Korrektur wird.
- Einfordern, dass vor der Endabgabe auf das Feedback eingegangen wird (siehe Anhang).

Feedback auf einzelne Sitzungen im Rahmen der Lehrveranstaltung oder zum Abschluss

- One-Minute-Paper als Feedback: Die Studierenden schreiben eine Minute lang auf, was sie wichtig fanden und welche Fragen sie noch haben und lassen die Zettel liegen, wenn sie gehen.
- Blitzlicht: Alle sagen nacheinander einen Satz, der unkommentiert stehen bleibt (konkrete Frage stellen, z. B. was das Wichtigste war, was ihnen unklar geblieben ist, wie sie sich fühlen).
- Daumen-Barometer: Auf Kommando zeigen alle mit dem Daumen, wie ihre Stimmung ist in Bezug auf das Seminar/die Sitzung (Daumen hoch, runter oder in neutraler Stellung).
- Linien-Rückmeldung: Alle stellen sich nebeneinander auf eine Linie. Es werden Fragen gestellt, wer zustimmt, geht einen oder mehrere Schritte vor (je nach Zustimmungsggrad), wer nicht zustimmt, geht entsprechend einen oder mehrere Schritte rückwärts.
- Klebepunkte-Rückmeldung: Alle bekommen einige Klebepunkte, auf dem Weg nach draußen hängen Flipchartbögen mit Fragen oder Skalen. Zustimmung oder Wertung wird beim Hinausgehen geklebt. Variante: Klebezettel in verschiedenen Farben, für die jeweils Fragen ausgegeben werden.
- Feedback-Hand: Hand wird aufgemalt, die Finger beschriftet: Daumen für „Das war top“, Zeigefinger für: „Das hat es mir gezeigt“, Mittelfinger für „Das war nicht so toll“, Ringfinger für ein Gefühl, Kleiner Finger für einen kleinen Zusatz. Kann mündlich besprochen und eingesammelt werden.
- Freewriting – Pair – Share
- Platzdeckchen-Methode (Beispiel siehe oben)
- Baum der Erkenntnis: Baum aufmalen, runde Kärtchen zu Seminarerkenntnissen ankleben: Was sind Wurzeln, was bildet den Stamm, welche Früchte werden geerntet.

Anhang

😊	😞	Kommentar

Abbildung 12: Feedback-Tabelle zu einem Text

Rückmeldebogen Peer-Feedback: Dieses Blatt bitte ausfüllen und mit der Hausarbeit abgeben

Ich habe Feedback auf meinen Text bekommen von: (Namen)

Ich habe Feedback gegeben an: (Namen)

Das waren die wichtigsten Rückmeldungen meine:r Feedbackgeber:in:

Das habe ich aufgrund des Feedbacks verändert:

Das habe ich nicht übernommen oder verändert (bitte mit Begründung):

Das habe ich beim Feedbackgeben für meine Feedbackgeber:in gelernt:

Abbildung 13: Rückmeldebogen Peer-Feedback

Beispielraster „Minimal-Grading“

Schwach	in Ordnung	Stark	
		✓	Ideen, Einsichten, Denken
✓			Organisation, Struktur, Leseführung
	✓		Sprache, Satzebene, Wortwahl
✓			Rechtschreibung, Grammatik, Interpunktion, Sorgfalt beim Korrektur lesen
✓			Gesamteindruck

Abbildung 14: Minimal-Grading (Quelle: Lahm, Swantje (2016): Schreiben in der Lehre. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB, 4573), S. 171, nach Elbow, Peter (2000): Everyone can write. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing. Oxford: Oxford University Press, S. 413.)

Bewertungsraster Hausarbeit

Bewertungsraster Hausarbeit Schreibzentrum Europa-Universität Viadrina – darf mit Quellenangabe weiterverwertet & angepasst werden.

Tabelle 2: Beispieltabelle für den Eintrag von Bewertungen

Merkmale	Hervorragend 3 Punkte	Gut 2 Punkte	OK 1 Punkte	Überarbeitungs- würdig 0	Notizen
Formal					
Alle Bestandteile (Deckblatt usw.) sind vollständig	Alles da	Das meiste da	Einiges fehlt	Vieles fehlt	
Gliederung	Alle Gliederungspunkte sind vorhanden und an den Stellen wo das möglich war sind sinnvolle eigene Bezeichnungen gewählt worden	Alle Gliederungspunkte vorhanden	Gliederungspunkte fehlen	Gliederung lässt sich nicht nachvollziehen	
Zitierweise	Belege und Literaturverzeichnis sind korrekt und einheitlich gestaltet	Belege und Literaturverzeichnis sind überwiegend korrekt und einheitlich gestaltet	Belege und Literaturverzeichnis sind uneinheitlich oder teilweise fehlerhaft	Belege und Literaturverzeichnis sind fehlerhaft oder fehlen	

(Fortsetzung Tabelle 2)

Merkmale	Hervorragend 3 Punkte	Gut 2 Punkte	OK 1 Punkte	Überarbeitungs- würdig 0	Notizen
Inhalt					
Fragestellung	Es wird aus einem deutlich formulierten Erkenntnisinteresse eine klare Fragestellung hergeleitet	Es wird eine klare Fragestellung formuliert	Fragestellung ist uneindeutig	Fragestellung lässt sich nicht identifizieren	
Gesamtargumentation	Der Text konzentriert sich durchgehend explizit auf die vorab formulierte Fragestellung	Der Text konzentriert sich in den meisten Teilen auf die vorab formulierte Fragestellung	Der Bezug zur Fragestellung ist nicht immer klar oder oberflächlich, lässt sich aber rekonstruieren	Der Bezug zur Fragestellung ist nicht klar	
Einleitung	Kurze, passende Einleitung, die die Fragestellung benennt und sie einbettet	Die Einleitung ist zu kurz oder zu lang und/oder benennt die Fragestellung nicht	Die Einleitung hat kaum erkennbaren Bezug zum Thema und zur Fragestellung	Die Einleitung hat keinen erkennbaren Bezug zum Thema und zur Fragestellung	
Methode	Vorgehen und Teilschritte werden kurz und nachvollziehbar beschrieben, begründet und reflektiert	Vorgehen und Teilschritte werden beschrieben	Vorgehen und Teilschritte sind nicht ganz nachvollziehbar	Vorgehen und Teilschritte werden nicht beschrieben	
Definitionen	Fachbegriffe werden immer definiert	Fachbegriffe werden größtenteils definiert	Fachbegriffe werden zum Teil definiert	Fachbegriffe werden nicht definiert	
Einbeziehen von Fachliteratur	Mindestens [ANZAHL] passende Fachtexte werden einbezogen	Mindestens [ANZAHL] Fachtexte werden einbezogen, passen aber nicht ganz	[ANZAHL] passender Fachtexte werden einbezogen	Keine/zu wenig passende Fachtexte werden einbezogen	
Verweise auf Fachliteratur (direkt und indirekt)	Verweise auf Fachliteratur werden ausgewertet/diskutiert	Es wird verwiesen aber die Zitate werden nur teilweise ausgewertet/diskutiert	Es wird verwiesen, aber nicht ausgewertet/diskutiert (Zitate-Flickenteppich)	Es wird nicht deutlich, warum Zitate oder Verweise eingefügt werden	

(Fortsetzung Tabelle 2)

Merkmale	Hervorragend 3 Punkte	Gut 2 Punkte	OK 1 Punkte	Überarbeitungs- würdig 0	Notizen
Verfasser- referenz	Es wird an jeder Stelle im Text sprachlich deutlich, ob die VerfasserIn spricht oder wen er/sie referiert	Es wird im Text überwiegend sprachlich deutlich, ob die VerfasserIn spricht oder wen er/sie referiert	Es wird im Text überwiegend sprachlich nicht deutlich, ob die VerfasserIn spricht oder wen er/sie referiert	Es wird nicht im Text sprachlich deutlich, ob die VerfasserIn spricht oder wen er/sie referiert	
Auseinandersetzung mit Datenmaterial	Datenmaterial wird in sinnvollem Ausmaß einbezogen und dessen Interpretationen sind nachvollziehbar	Datenmaterial wird größtenteils sinnvoll einbezogen und es wird deutlich, wo interpretiert wird	Datenmaterial wird in zu hohem oder zu niedrigem Ausmaß einbezogen und/oder Darstellung und Interpretation werden vermischt	Es bleibt unklar, warum Datenmaterial einbezogen wird und/oder Interpretationen werden nicht deutlich gemacht und nicht nachvollziehbar belegt	
Eigenständigkeit der Auseinandersetzung	sehr eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema, Autor:in denkt mit und positioniert sich in origineller Weise	Eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema, Autor:in denkt mit und positioniert sich	Handwerklich solide, Literatur wird genutzt, aber wenig Eigenständigkeit erkennbar	Gliederungspunkte werden abgearbeitet ohne dass eigenständiges, kritisches Denken erkennbar wird	
Schluss	Die Fragestellung, die am Anfang aufgeworfen wurde, wird am Schluss präzise und überzeugend beantwortet	Die Beantwortung der Fragestellung, die am Anfang aufgeworfen wurde, lässt sich aus dem Schlussteil ableiten	Die Fragestellung die am Anfang aufgeworfen wurde wird am Schluss nur teilweise beantwortet	Der Schluss fehlt oder beantwortet nicht die Fragestellung	
Ausblick	Es werden überzeugende Überlegungen aus den Ergebnissen abgeleitet	Es wird ein Ausblick gegeben, der aber nicht eindeutig aus dem Hauptteil der Arbeit abgeleitet wird	Der Ausblick wirkt konstruiert/Zusammenhangslos	Es wird kein Ausblick gegeben	

(Fortsetzung Tabelle 2)

Merkmale	Hervorragend 3 Punkte	Gut 2 Punkte	OK 1 Punkte	Überarbeitungs- würdig 0	Notizen
Sprache					
Klarheit	Die Sprache ist verständlich und lesefreundlich	Die Sprache ist bis auf einzelne Unklarheiten verständlich und lesefreundlich	Die Sprache ist schwer verständlich	Die Sprache ist unverständlich	
Stil	Angemessen, keine Umgangssprache	Angemessen, ab und zu Umgangssprache	Wenig angemessen, zu viel Umgangssprache	Unangemessen, umgangssprachlich	
Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung in Relation zur Muttersprachlichkeit der Autor:in	Absolut fehlerfrei	Einzelne Fehler	Viele Fehler	durchgehend Fehler	
Punkte					

7.9 Poster – Würdigung und Sichtbarkeit an der Universität

Zum Abschluss der FLCs haben wir im Programm PROKODIL die Teilnehmenden damit überrascht, dass wir ihnen ein Poster zu ihrem Projekt designt und gedruckt haben. Die Poster drücken Anerkennung und Wertschätzung aus, fördern aber auch die Sichtbarkeit der Projekte, wenn sie z. B. an die Bürotür gehängt werden. Da die Idee gut ankam, stellen wir hier ein Beispiel vor.



Abbildung 15: Beispiel Poster

Poster-Tools

Für die Erstellung akademischer Poster, die Forschungsergebnisse visuell ansprechend präsentieren, gibt es zahlreiche digitale Plattformen, die meist über Education-Lizenzen kostenlos verwendet werden können. Diese Tools bieten oft eine breite Palette an Vorlagen, die an wissenschaftliche Anforderungen angepasst werden können.

7.10 Leitfragen in der Begleitforschung zu PROKODIL

Die Interviews mit den teilnehmenden Lehrenden an den Kooperationsgruppen fanden mit jeder Person an drei bis vier Frageterminen statt. Dabei standen Erwartungen an die Gruppen, Erfahrungen und Auswirkungen auf die Lehre im Mittelpunkt. Die Auswertung diente auch der formativen Evaluation, d. h. die Ergebnisse flossen ins laufende Projekt zurück. Insgesamt folgte die Begleitforschung der Grounded Theory Methodologie. Im Folgenden werden die Leitfragen als Anregung für andere Projekte vorgestellt.

Zeitpunkte der Interviews

1. Zu Beginn der Teilnahme
2. Nach der ersten Hälfte der KOOPERATIONSGRUPPE
3. Nach Ende der KOOPERATIONSGRUPPE
4. Nach Ende der Veranstaltung (1. Durchlauf), mit der man sich beworben hat (teilweise fallen 3 und 4 zusammen)

Allgemeines

Grundsätzlich eine Frage, die auf die Arbeit in den Kooperationsgruppen abzielt, und eine Frage zum geplanten Kurs.

Erwartung: Im Verlauf der KOOPERATIONSGRUPPE werden sich die Bereiche teils nicht mehr klar trennen lassen und sich beeinflussen.

Leitfragen

Vor Start der KOOPERATIONSGRUPPE

1. Welche Aspekte der Kooperationsgruppe sind mir am wichtigsten?
2. Was erwarte ich von meiner Gruppe?

Nach der ersten Hälfte der KOOPERATIONSGRUPPE

1. Beschreibe deine bisherigen Erfahrungen mit der Kooperationsgruppe.
2. Welche Auswirkungen hat die Kooperationsgruppe auf deine Lehre?
3. Hast du sonst noch Anmerkungen zum Projekt PROKODIL?

Mögliche Schlagworte/Anker im Interview:

- Beratung durch die anderen Gruppenmitglieder bei der Planung der eigenen Vorhaben
- Unterstützung bei der Umsetzung der eigenen Vorhaben durch die anderen Gruppenmitglieder
- kollegialer Austausch auf Augenhöhe

Nach Ende der KOOPERATIONSGRUPPE

1. Beschreibe deine Erfahrungen mit der Kooperationsgruppe. Beschreibe deine Erfolge und Herausforderungen in Verbindung zu deinen ursprünglichen Zielen und Erwartungen.
2. Wie hat sich die Teilnahme an der Kooperationsgruppe auf die Planung/Ausgestaltung deiner Lehrveranstaltung ausgewirkt?
3. Wo stehst du mit deiner OER und wie steht du dem Thema offene Bildungsmaterialien nach Abschluss von PROKODIL gegenüber?
4. Hast du sonst noch Anmerkungen zum Projekt PROKODIL?

Mögliche Schlagworte/Anker im Interview:

- kollegialer Austausch am Ende der Kooperationsgruppe
- Zufriedenheit mit dem Gruppenklima
- Vernetzung der Gruppenmitglieder untereinander
- Übernahme von Ideen anderer oder Ideengeber für die anderen Gruppenmitglieder

Nach Ende der Veranstaltung

1. Beschreibe deine Erfahrungen mit der Lehrveranstaltung. Beschreibe deine Erfolge und Herausforderungen in Verbindung zu deinen ursprünglichen Zielen und Erwartungen.
2. Wie hat sich die Teilnahme an der Kooperationsgruppe auf deine Lehrerfahrung ausgewirkt?
3. Wie hat sich deine Erfahrung auf die Gestaltung deines Lernangebotes insgesamt ausgewirkt?
4. Inwiefern hat sich das Verhalten der Studierenden verändert?

Mögliche Schlagworte/Anker im Interview:

- Beschreibung generieren: „Wenn du nichts verändert hast, dann ist das Konzept ja in seiner momentanen Variante gut. Kannst du eine beispielhafte Sitzung beschreiben?“
- Ggf. auf Videoproduktion eingehen
- Ggf. auf Workshops eingehen
- Zu Frage 4: Inwiefern haben die Studierenden andere Fragen gestellt? Inwiefern hat sich die Qualität oder Quantität der studentischen Leistungen geändert?

7.11 Interviewtranskript zu FLCs an der Miami University

In einem Zoom-Meeting am 12.10.2023 tauschten sich die PROKODIL-Facilitators Teresa Finsterer (Woman 1) und Dr. Christin Barbarino (Woman 2) mit dem stellvertretenden Leiter des Center for Teaching Excellence und der Koordinatorin des Centers zu FLCs aus. Gegenstand des Interviews sind die Rahmenbedingungen, der Ablauf einer FLC und die Rolle der Facilitators.

Alicia: Kind of answer it and then, and then, Gregg can fill in then too. Does that sound good, Gregg?

Gregg: Yeah. That's fine.

Alicia: So the first question you guys had was clarify the framework conditions. How often do you meet, what is the application process, procedure, and how often have you participated in an FLC? So, I actually have participated in one FLC, probably about eight, 8 to 10 years ago. So I actually was a member of an FLC while also being the program kind of manager of it. We ask that the FLCs meet two or four to five times per semester, so a total of 8 to 10 times in an academic year. And that their meetings be anywhere from one and a half to two hours. So if that kind of helps you on that, sometimes it is hard to get two hours a block of time for everyone to attend. So a lot of times they end up being one and a half, so they'll move to five, meetings for sure then. The application procedure is, there's a proposal procedure, which is they, them proposing the, the idea of an FLC, which comes through our office. We have a committee that reviews them. We decide which ones we're gonna fund, and then, I work with the facilitators to create an application that is then sent out to the general Miami community about applying for the FLC. So that's kind of a quick overview.

Woman 1: So that's a committee and who is part of this?

Alicia: So the committee is our staff in our office. So myself, Gregg, our director who is on sabbatical this fall, Ellen Yezierski, and then our tech, that's why he's actually, he's the center support specialist.

Woman 1: So four persons?

Alicia: Yes.

Woman 1: Okay.

Gregg: Right. That's our current staff number, yes. So the whole staff collaborates on reviewing the proposals and determining their suitability for an FLC, right? And we take into consideration, as Alicia mentioned, the things in the application, like the reason they want to do this. You know, the budget they're asking for, there's a set budget limit, what their plans are for what, some sort of deliverable, something they're going to be able to produce that they can, that can be of benefit to other FLCs or to faculty at

Miami in general. The perceived value of for the group members themselves, and also for others here.

Woman 1: Yeah. Okay.

Gregg: It's a competitive process. We don't fund everyone.

Alicia: Yeah. So we usually have an average of five to seven per year. We have some that we offer every other year, that are more cohort based. So we do one for dean or chairs, each year, and then we do one for early career faculty every other year.

Gregg: You may have a different term than chairs.

Alicia: Yes. So department leads, ...

Gregg: Heads of department or, or whatever it might be called, or some of the European, places. I think [inaudible].

Woman 1: Provost, this is also...

Gregg: The provost here is kind of the executive VP for teaching.

Alicia: Yeah. So it'd be the person may be in charge of like, of English or of mathematics or?

Gregg: If you have a department, whoever is, is the supervisor of that department, that would be the chairperson in our work.

Alicia: Yeah. Thank you, Gregg. So, yeah. Please jump in with questions on getting [crosstalk].

Woman 1: How many applications do you have and how many do you accept on average? I guess it's also changing.

Alicia: Yeah, it does change. And a lot of it's based sometimes on the budget also that we're able to provide, because we do receive funding from the university to run the programs or for, to run the FLCs. I would say five to seven is how many we run per year. And I would say we probably get 10 to 12 applications, don't you think, Gregg? That's probably.

Gregg: Yeah, maybe 50 % would get funded per year.

Alicia: Yeah. I'd say 50 to 60 %. Yeah. That's kind of what I was thinking.

Gregg: And it's strictly for one year in most cases?

Alicia: Yes.

Woman 1: Okay.

Alicia: Yeah. We don't do semester long FLCs, faculty learning communities, and academic year is what we try to stick with.

Woman 1: Okay. Have you ever tried a short format and then decided to not do it again?

Alicia: Yes. So we used to have, and I will forget what the acronym stand for Gregg, so you can jump in. We used to have what they called FLINGs, so FLING being a short little time. So they were kind of like a one semester faculty learning community, and it did not give the members the time to build the community, nor did it give them time to work on a project or to get into the resources that are available and the research that's available on whatever topic it is. By the time they got into that, they didn't have time to actually fully create a project. Gregg fill in cause I know you were involved.

Gregg: No, it was Faculty Learning Inquiry Group is what FLINGs.

Alicia: Yes. Thank you. I can remember the acronym.

Gregg: Faculty Learning Inquiry Group. It was an attempt for folks who maybe couldn't commit a full year, we tried. It did not – it wasn't successful for the reasons Alicia said. We do have, a one semester kind of a mini FLC, for our new faculty, which we call the New Faculty Teaching Enhancement Program. so that has a lot of the elements of a faculty learning community, but it is not, we run that every year. It's a pedagogy, development, pedagogical skills development community. But it doesn't have all the components of a true FLC.

Alicia: Do you guys have any other questions on the answers to that part of it? Okay. Distinguish between the role of a participant and a facilitator, and then how did you become a, how did you decide to become a facilitator? How is the role different? What is your experience and would you do it again? And then do you get any compensation for that? So usually the interest comes from something that the proposer, the facilitator is interested in. So whatever topic they're interested in, they will submit a proposal that we talked about that we review and things. So it's usually an interest. That's where they come from or experience in, something that's important to them in their teaching. So they are usually a self-assigned facilitator. So, we, I think in the 17 years I've been doing this, I think we've had like two or three topics where we actually searched for a facilitator.

Usually, the facilitator was the proposer. In fact, I'm sorry, my other screen which had the questions on it froze. Sorry about that. And so that's how they become it. How is the role different? So, the facilitator will, they actually are like the lead of the faculty learning community. So they are the one, they, as I said, they propose, they will help with the scheduling, which I assist with, too, for the meetings. and then they will make sure that they stay on target. They really usually meet, their first meeting is kind of like, here's what I'm thinking, cause they've already proposed a plan, but they want the members' input. So then they kind of focus in on what the topic's gonna be. And then they just, their role kind of changed then to that just kind of as a facilitator. They just facilitate the conversations, make sure everybody's participating, make sure everybody has a voice in the community, and make sure that everybody's staying on task, on working on the project, whether it be individual projects or a group project. Gregg, do you wanna add anything to that?

Gregg: No, that's basically it. They kind of manage and, and facilitate, obviously with a name facilitator. And keep the meetings, running well, running smoothly, again, helping to build that community, keeping in mind the ways that we build community and promote inclusion of all the members. And they'll meet with the director. Actually I'm just having meetings with them now with the facilitators. Just check-ins to make sure everything's going well. If there are any members who are struggling or are not participating fully. It's just an opportunity to kind of share in a safe space how it's going, if there are any problem areas that need to be addressed and thinking about strategies for that if need be. They're also in charge of submitting from the group with the group's input, a mid-year progress report, which Alicia sends them an email for that. And there's a form they use for that and which includes a description of the project that they'll be completing as part of their FLC, the deliverable, they'll be doing, they'll be due at the end of the year.

Woman 1: But they also have an own project, which they are all the time also presenting, saying, okay, we are doing this in this progress.

Alicia: I'm sorry, I missed the first part of that.

Woman 1: So they also have an own project, which is within this theme framework.

Alicia: Yeah. So different FLCs are done differently. Sometimes it's a group project, so it may be presenting at a conference. So whatever they find during the time that the FLC is working, they may present that at a conference. They may create a webpage, that's shared with the Miami community. What else have they done, Gregg? We've had a white paper. so, but then there are a few FLCs that [inaudible].

Gregg: Journal article might be an eventual outcome that's usually further down the road.

Woman 1: So it's more about the transfer and communication?

Alicia: Yes. So, and then there are FLCs that do individual projects. And so those are kind of more, it's on that topic, but they've gonna do something, you know, that they're gonna try just in their class, that they want to do something like that, that involves, you know, maybe flipping a classroom or trying something new in their class.

Gregg: Yeah, we had an FLC for non-native English speaking instructors and they created a webpage with strategies to support them that other non-native English speakers here might not know about otherwise. And to get support and for how to help them teach more effectively, including, issues like, you know, language, second language issues and things like that. But some of the other things that would, could be challenges. So, that, and, you know, that sort of thing. Depending on what the topic is. It's kind of whatever might fit the particular topic of the FLC that would be something that would be of use to, especially to them, but also to others who may be in similar situations.

Alicia: Yeah. What is their experience and would they do it again? So a lot of our facilitators were at one point, or have quite a few times been members in an FLC. So I think

that's where a lot of the interest comes from, is they've been a member, they like it, they've got another topic that they're interested in, and they do that. Sometimes we get some from other places who haven't been in an FLC before. And I think most of them, would they do it again? Yeah. A lot of them, we get proposals, they, you know, maybe on a different topic or – we don't really continue FLCs – but they found this other focused part of it that they want to expand more on.

Gregg: We have some faculty who have been – what would you say is the record number of FLCs that a particular person has been in? At least more than 10, probably.

Alicia: Oh, yeah, I mean, I've got people who have been in one every year that I, that I've been here. And have facilitate maybe two or [crosstalk].

Gregg: Fifteen, 20 different ones every year. Yeah, like Alicia said, they'll do a new one, you know, or they'll facilitate or they'll be a member of, because they just love the experience and they love learning, what they can from each other and from that kind of in depth process with engaging with each other for a whole year.

Alicia: And I should say...

Gregg: Just something they don't get to do, nor, and then, and they're getting to interact with faculty from all across the university, different departments and things that they normally wouldn't do, be able to do. You know.

Alicia: So another thing is we also, a lot of times we have co-facilitators and I, personally, think that works well. Because it doesn't put everything on one person. So, usually you've got two different type people that kind of work very well. Kind of a co-facilitating, co-teaching thing. So that, and a lot of times it may be one person that facilitates it, and then they find someone who's maybe got some experience or extra knowledge on that topic that they pull in as a co-facilitator with them.

Gregg: It also helps if they're, you know, if someone is ill or something, It doesn't mean they don't meet, you know, someone else can step in and it's helpful.

Woman 1: And they receive, \$500?

Alicia: So FLC members receive \$500 for an academic year. When I say, it's in professional development spend, so they don't get a check. They have to, they actually work with me to spend the money, and they usually use it for, it has to be something that enhances their teaching and or their students' learning. So whether it be conference travel, professional memberships, materials for a class that they're doing, things like that. So, facilitators, if you are a single facilitator, you can receive up to \$2,000. And if you co-facilitate, then it's \$1,000 for a person.

Woman 1: Okay.

Alicia: And like I said, our funding comes from the university for all of these. So, we do have some that are co-sponsors. So, we've had some that are regarding literacy and the libraries have, you know, given some money, maybe they'll cover their facilitators costs

or, you know, they'll cover the members' professional development funds or something like that. So we do get some co-sponsorship which always helps cause then we're able to fund more each year.

Gregg: Right.

Woman 1: Okay.

Alicia: Have we found that the commitment is a problem? And what are your experiences with that? I think the commitment is always a problem. People are busy. But we make it, they sign a contract with us, the facilitators, and then also the part of the application is that I agree to participate, I agree to do all this. So we don't run into it a lot. The only times that we, there are times when someone's class teaching schedule will end up changing, and so usually they'll say, I'm not able to participate, and they'll drop out. Or every once in a while we just have someone who kind of their semester gets ahead of them. We ask the facilitators, Gregg, when he was checking in with them, we'll ask, do you have anybody who's not participating? And if they don't, then we kind of, we get involved, we send an email and just kind of say, 'Hey, what's going up?' We ask the facilitators to send an email first, followed by an email from us on what's going up. And then they either usually back out or they start participating, and then sometimes we'll prorate their funds depending on what the reasoning is and things like that. Sometimes it's a medical issue, sometimes it's, you know, meeting times, different things like that. Most people, I would say 90 to 95 % of our people complete the FLC and are involved in it.

Woman 1: Good.

Alicia: And I think maybe, you know, the small amount of compensation helps people that it...

Gregg: Strong motivator.

Alicia: Yeah. It motivates them. But I think once they get in and start working and getting to meet people from other departments and building that community, they really do become invested in the work in the community.

Gregg: And, and the responsibility that they share as part of that group is part of the community building. So one of the outcomes is that they recognize the need to be responsible to each other to, to ensure the work gets done.

Woman 1: Yeah.

Gregg: So not a big problem.

Alicia: Okay. Yeah. So not, not as large. I mean, we do have a few, but.

Gregg: Yeah, you'll always have a few. And that's why we have the check-ins and intervene if need be to find out what's going on and remind people that, you know, this is a serious commitment. And reminding them that the funds are dependent upon their

participating and completing. sometimes, again, like Alicia said, it could be a personal reasons or whatever, and they have to discontinue or whatever. But the vast majority do follow through.

Alicia: And the Germany University system discipline, status, and hierarchical thinking are very pronounced. That was a hindrance to the exchange in the FLCs. What kind of experience do you have with this?

Gregg: Interesting.

Alicia: Yeah.

Gregg: I mean, yeah.

Woman 1: You can't imagine that, can you?

Gregg: I think it's a little, well, no, I can't imagine it. That's an excellent question. I think that could be part of the, some of the dynamics of the conversations, but I think that part of the community building experience is that making sure everyone understands that they're more or less on an equal level in the community. That's part of the, one of the reasons for being part of the community. So that culture needs to be one where of inclusion and equal status as far as everyone's contributions are valued, everyone's opinions are valued. I'm not sure, is that something that we really make a point of calling out in the application or anything, Alicia? I don't think so.

Alicia: We don't get a lot of administrators participating in our FLCs. I mean, the chairs, department heads kind of, they have their own. We do get some, I mean, we do have some associate deans, that would be like kind of in charge of the school, and things like that. But we also have graduate students who participate, and then we also have some undergraduates who are there. They don't get any compensation or anything, but it's something nice to put on their resume and things like that. So they give a student point of view. So I think it, for us, it just kind of naturally happens. I know that in the past we have had a few facilitators who have, when they've had the discussion with the director at the mid-semester point, said, you know, I have someone who's kind of taking over the conversations.

Gregg: Dominating.

Alicia: So, yeah. And so, you know, we've shared strategies with that person on how to do that. So that's about the only thing that I can think of that's kind of comparable to that. And it's just, you know, a reminder that everybody gets a chance. Sometimes they'll change it so that they all start typing in a Google Doc, and so they can kind of make sure that everybody has a chance to at least include something and then talk about them, so.

Gregg: And then they can ask for people that may not be the dominators to share first or whatever. Same thing you might do in a classroom if you had a dominator. I think part of it is, it just tends to be self-selecting people who are very hierarchically minded probably would not apply for FLC membership in, most cases. And we also, since we've

been doing these for so long, you know, over 30 years or 40 years, I guess, so many people, almost every FLC is going to have someone in it who's been in an FLC before, you know, who understands the kind of the culture and the way it works. And the facilitator too will normally understand that. So it doesn't tend to be a big problem. Yeah. I can see where if you're starting out, and you don't really have that culture established, it could be a different situation.

Alicia: I think we just try to make sure that, and I think our facilitators do a great job of, you know, everybody's voice matters and things like that, so.

Gregg: Yeah. That's one of the priorities.

Alicia: I don't know how your system's set up, but like, we use first names, so we don't use doctors, things like that during the meetings. You know, things like, where we're a grad student versus someone who's an administrator, we're all colleagues in a meeting together.

Gregg: Grad students would call full professors by their first name.

Alicia: Yeah.

Woman 1: We also agreed on first names, but it's not that common. Yeah. People, I don't know, don't feel so comfortable.

Woman 2: Yeah. And actually we had also from one chair, the proposition to do... She's very open-minded, but she also proposed like, maybe it would help if you do one time a group only with chairs because, especially in our system, it's harder for them to even maybe just confess that they're really not up to date with digital teaching.

Gregg: Yeah. Well, we have one for chairs.

Woman 2: Yeah. I think this is a good idea.

Alicia: And it's kind of a place for them to bring, you know, questions, concerns, like, hey, I'm running into this in my department, because they don't get a chance to talk to someone outside their discipline, you know, very often either so, who's in an administrator role.

Gregg: So, yeah.

Alicia: Yeah. And it's always, the other thing we always make sure that they understand is the safe space.

Gregg: Safe space, what is said in the room doesn't leave the room.

Alicia: Yeah. And then what short and long-term effects has participation in the FLC had on you? So from speaking to people who have done it, there are some groups that they still get together a couple years later. Five, 10 years later, they'll still get together once a year and have a meal, you know, or something like that, and they stay in touch. I think one of the things that I've had a lot of people say that's outside what the topic is, is

getting to meet people outside their discipline so they're not, so we call it siloed, you know, within there, ...

Gregg: Ivory tower.

Alicia: Yeah, the ivory tower.

Gregg: You use that term, the ivory tower for academia.

Woman 2: Yeah. We use it, too.

Alicia: Yeah. So, that is one of the biggest things is just that community. I think, I mean, the topic is great in the work that they do, they use in their classroom or, you know, in their research, whatever it is, and their students benefit, but I think on the long term, it's that community that they've built, you know, they've got someone else that they can talk to.

Gregg: Yeah. They've developed what you call critical friends, people who they can talk with and get honest, thoughtful or have honest, thoughtful conversations with about things that are important in their work, professionally and personally. So I think that's a long-term benefit for sure, pretty much of all the FLCs. And even in the short term, they are feeling part of something, a group of people with a common goal, and it's different from like a committee or something like that because of the community aspect. It doesn't feel like, you know, something you're forced to do. They're choosing to do it, first of all, so you know, they don't have to do it, so it's not a, you know, a service kind of thing or whatever. It's for personal growth and, and professional growth and development. It also benefits others.

Alicia: And then for the questions for like the program managers, which would be like Gregg and I, how many post hours are allocated to FLCs? I'm not sure I understand that question.

Gregg: I don't know that term.

Woman 2: I think the post we meant like, how many people are working on it, and I think you answered it before that you said you're four in total.

Gregg: Oh, yes.

Alicia: Your workload, with FLCs.

Gregg: Alicia does the vast majority of the administrative work, so.

Alicia: And Gregg as our acting director.. So it's, it pretty much the, the management of it is falls on two people, within our office.

Gregg: Yeah. Right.

Alicia: With a help from a third. So I would say the vast majority is on two. and then to whom do we report? So I report to Gregg and our director who's on sabbatical this year. But then they report to our, an associate provost. And so the, our associate provost, ...

Gregg: The one who's in charge of faculty.

Alicia: Yeah. The one who's in charge of the teaching they report to. So, and we provide, information to them on the FLCs that we're doing each year. That office where that person is also has a budget manager, so they're aware of what we spend the money on and things like that and then we always include it in part of our yearend report, too, about the participation and the things in FLCs.

Gregg: Yeah, as one of our, for the whole center, one of the things we do with the FLCs that's included in a section of a report.

Alicia: Yeah. Then what have we changed over time? Well, I've been involved in 17 years. Gregg, you're how many years?

Gregg: 28.

Woman 1: Wow. Okay.

Gregg: Yeah.

Alicia: Yeah. I think probably the biggest change has been mostly in just the digital part of it. You know, our proposal, you know, it used to be come in handwritten or typed and it comes in digitally now. I think, during our time with COVID, we did have to have some of our meetings virtually. We have moved back to face-to-face. It is little more difficult to build community virtually. So we do ask that our, our FLCs be face-to-face with some exceptions if they have a, ...

Gregg: Accommodation

Alicia: Remote, that's what their position is, then we will Zoom them in or things like that. or if it happens, you know, if somebody's out with a surgery or something like that, then we'll let them Zoom in. But we try to keep it face-to-face. So I really can't think of like changes.

Gregg: And that allows us to serve to, most of them have a meal or something within, at the meetings, too. So that's part of the budget, the host budget.

Alicia: The host budget, which helps build that community. Food always builds community, you know.

Gregg: Yeah, it does.

Alicia: What else did we change?

Gregg: The digital thing. Well, just the, the products, the output, what they do is, you know, a lot of digital opportunities now that, that we didn't have, you know, 10, 20, let alone 30 or more years ago, for webpage and things like that, that they can do. But yeah, the ability [crosstalk].

Alicia: Each FLC does have a webpage.

Woman 1: [Inaudible] itself. It's the same as Milton Cox has invented in 1980.

Alicia: Yes.

Gregg: It's the same, yeah, it's the same procedure, basically the same outcomes as it was originally set.

Alicia: We've refined a few small things, you know, made them more streamlined, in digital age, just because it's a little bit easier, but.

Gregg: Yeah. Used to be a lot of paper and it's all gone now.

Alicia: Yeah. So, but the...

Gregg: And even the bid, the scheduling and things that can all be done, you know, obviously via a poll or something to find out when people are available. And as Alicia said, that can be one of the biggest challenges: Just finding a time, a two hour block when the 12 people can all be available as you can imagine. You're well aware of that, so.

Alicia: We use Doodle or When2Meet where when I started, it was each person would email me their availability, and I would create like a document that had everybody like, you know, like their initial or whatever. And I would put it into this, this form, and then try to find times when people are available. So that has saved time. That made me think back on like what it was when I started. It's much different now, so. But the core of the faculty learning in communities has not changed.

Woman 1: Okay. Yeah. Great. I think, I can stop the record now. Let's have a look.
[END]

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kreislauf der Themengenerierung und Teilnehmendenrekrutierung von FLCs, PROKODIL	19
Abb. 2	Arbeitsschritte zur Entwicklung einer Grounded Theory gemäß der Gioia-Methodologie aus Gioia et al. 2013, S. 12	34
Abb. 3	Aufbau des paradigmatischen Modells, PROKODIL	40
Abb. 4	Christine Redecker: Deutschsprachige Materialien zum DigCompEdu-Rahmen (padlet.org), S. 15 (Punie/Redecker 2017)	97
Abb. 5	Infografik „Welches ist die richtige CC-Lizenz für mich?“ (Grafik von Barbara Klute und Jöran Muuß-Merholz für wb-web unter CC BY SA 3.0)	99
Abb. 6	Infografik – Exemplarischer Verlauf einer Kooperationsgruppe PROKODIL ...	122
Abb. 7	Infografik – Ablauf einer Lerngruppe	125
Abb. 8	Beispiel Kick-off-Ablauf einer Lerngruppe (mit SessionLab)	126
Abb. 9	Vorlage Herz, Hand, Kopf	131
Abb. 10	W-Fragen zu Feedback in der Lehre	133
Abb. 11	Methode Platz-Deckchen	134
Abb. 12	Feedback-Tabelle zu einem Text	137
Abb. 13	Rückmeldebogen Peer-Feedback	137
Abb. 14	Minimal-Grading	138
Abb. 15	Beispiel Poster	142

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Rollen und Aufgaben im Projekt PROKODIL	29
Tab. 2	Beispieltabelle für den Eintrag von Bewertungen	138

Autorinnen

Dr.in Christin Barbarino ist promovierte Kunsthistorikerin und seit 2021 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehre und Lernen der Europa-Universität Viadrina tätig. Sie beschäftigt sich im Rahmen des Programms Kooperationsgruppen Digitale Lehre (PROKODIL) mit der Frage, wie innovative Lehrformate und digitale Transformationsprozesse an Hochschulen bestmöglich zusammenwirken können. Weitere Arbeitsschwerpunkte liegen in der Wissenschaftskommunikation und im Themenfeld Open Education. Kontakt: barbarino@europa-uni.de

Teresa Finsterer ist Kulturwissenschaftlerin und war von 2021–2024 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehre und Lernen der Europa-Universität Viadrina. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Moderation und dem Projektmanagement von Transformationsprozessen, u. a. die Umstellung auf digitale Vermittlungsmethoden und OER sowie die Entwicklung und strategische Ausgestaltung von Online-Präsenzen. Mit Methoden und Fertigkeiten aus der Wachstumsberatung und der Wissenschaft setzt sie sich für den Wissenstransfer an verschiedenste Zielgruppen und mehr Bildungsgerechtigkeit ein. Kontakt: teresa.isabel.finsterer@gmail.com

Prof. Dr.in habil Katrin Girgensohn leitet das Projekt PROKODIL am Zentrum für Lehre und Lernen der Europa-Universität Viadrina, wo sie außerdem eine der Principal Investigators im Projekt SKILL (Sozialwissenschaftliches KI-Labor für Forschendes Lernen) ist. Sie ist zudem Professorin für Schreibwissenschaft an der SRH Berlin University of Applied Sciences. Kontakt: girgensohn@europa-uni.de

Dr.in Lena Hotze ist als Koordinatorin im Projekt PROKODIL am Zentrum für Lehren und Lernen der Europa-Universität Viadrina tätig. Zuvor arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sprachgebrauch und multimodale Kommunikation der Universität in Frankfurt (Oder). Dort engagierte sie sich in verschiedenen (inter-)nationalen Projekten und Lehrtätigkeiten und promovierte im Bereich des sprachgestischen Spracherwerbs. In den letzten Jahren konzentrierten sich ihre Forschungsinteressen auf die Förderung von digitaler und präsenter Lehre sowie auf die Nutzung und Entwicklung von Open Educational Resources. Kontakt: hotze@europa-uni.de

Danksagung

Die Autorinnen danken allen Lehrenden für ihre Teilnahme am Programm PROKODIL und für ihre Bereitschaft, ihre Lehrerfahrungen im Rahmen der Faculty Learning Communities zu teilen.

Ein besonderer Dank geht außerdem an Dr. Gregg W. Wentzell und Alicia Miller, Center for Teaching Excellence an der Miami University (Ohio), die ihre langjährigen Erfahrungen mit dem Konzept der Faculty Learning Communities bereitwillig geteilt und unsere Arbeit dadurch sehr bereichert haben. Herzlichen Dank für die Erlaubnis zum Abdruck des Interviews.



Innovative Hochschule: digital – international –
transformativ, 4
2024, 167 S.
ISBN 978-3-7639-7705-5
E-Book exklusiv im Open Access

Svenja Bedenlier, Stefanie Gerl, Bastian Küppers, Matthias Bandtel
(Hg.)

Digitale Prüfungsszenarien in der Hochschule

Didaktik – Technik – Vernetzung

Wie Prüfungen und Prüfungsszenarien an Hochschulen innovativ und digital gestaltet werden können, steht im Fokus dieses Sammelbandes. Die Beiträge stellen Ergebnisse des Projekts „Prüfung hoch III Drei. Didaktik - Technik - Vernetzung“ (gefordert durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) vor. Im Rahmen des Verbundvorhabens der FAU Erlangen-Nürnberg, der RWTH Aachen und des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) wurden Maßnahmen zur Digitalisierung von Prüfungen an Hochschulen in ganz Deutschland unterstützt.

Die Beiträge des Bandes stellen unterschiedliche Ansätze, Ideen und Konzepte für digitale Prüfungsszenarien vor und fokussieren dabei jeweils eines der Handlungsfelder Didaktik, Technik oder Vernetzung. Neben der Bestandsaufnahme sowie dem hochschulübergreifenden Erfahrungsaustausch stehen die Entwicklung didaktischer Szenarien, die Erprobung und Entwicklung innovativer Technologien und Ansätze der Vernetzung im Vordergrund. An der Schnittstelle von Forschung zu digitalen Prüfungsszenarien und deren praktischer Umsetzung richtet sich der Band an Lehrende und Mitarbeitende des lehrstützenden Bereichs an Hochschulen.

wbv.de/hochschule



Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, 9
2024, 298 S., 59,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7413-9
E-Book im Open Access

Julietta Adorno

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien

Verglichen werden strukturelle und organisatorische Bedingungen der Hochschulbildung in Deutschland und Spanien, um Möglichkeiten und Hindernisse bei der Implementierung des Konzeptes "Lebenslanges Lernen" zu erkennen.

Obwohl die Befragten eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen haben und es als Baustein der Hochschulbildung akzeptieren, sehen sie Schwierigkeiten bei der Umsetzung der damit verbundenen zusätzlichen Anforderungen. Wie die Ergebnisse der Studie zeigen, sind besonders der Umgang mit heterogenen Studierenden und die Ausbalancierung von Wissenschaft und Praxis zentrale Handlungsfelder für die Implementierung des Konzeptes. Eine erfolgreiche Umsetzung sollte auf hochschulpolitischen Konzepten und Strategien basieren, Einzelmaßnahmen sind wenig erfolgversprechend.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (FID), gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

wbv.de/hochschule

Dieses Buch bietet einen umfassenden Einblick in das Konzept der Faculty Learning Communities (FLCs) und ihr Potenzial zur Weiterentwicklung der Hochschullehre. Es basiert auf einem Projekt an der Europa-Universität Viadrina, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wurde. Die Autorinnen stellen das FLC-Konzept als effektiven Ansatz vor, um kollegialen Austausch und nachhaltige Veränderungsprozesse an Hochschulen zu fördern.

Durch das Zusammenbringen von Lehrenden mit ähnlichen Herausforderungen, insbesondere im Bereich der Digitalisierung der Lehre, werden soziale Beziehungen und gemeinsames Lernen in den Mittelpunkt gestellt. Das Buch verbindet theoretische Grundlagen mit Ergebnissen der qualitativen Begleitforschung und bietet praktische Anregungen zur Umsetzung von FLCs im deutschsprachigen Raum.

