

# Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik: Ansätze zur Verknüpfung von Lehrpraxis mit hochschuldidaktischen Erkenntnissen

JANINA TOSIC, JONAS LILIENTHAL, SUSANNE SANDAU, ANDRÉ MERSCH

## Abstract

In diesem Beitrag beschreiben wir Irritationen, die wir in unserer hochschuldidaktischen Arbeit für das Wandelwerk, Zentrum für Qualitätsentwicklung<sup>1</sup> der FH Münster, erlebt haben, sowie den dadurch ausgelösten Reflexions- und Entwicklungsprozess. Der Prozess hat uns auf den Weg zu einem neuen nutzerzentrierten Ansatz für die hochschuldidaktische Arbeit gebracht. Basierend auf einer qualitativen Interviewstudie sowie einem ko-konstruktiven Design Thinking-Workshop wurden Bedarfe und Befindlichkeiten unterschiedlicher Lehrender erarbeitet. Gemeinsam mit den Lehrenden konnten konkrete Ideen und grundlegende Prinzipien für nutzerzentrierte hochschuldidaktische Angebote entwickelt werden. Diese Ansätze wurden im Rahmen einer Diskurswerkstatt auf der dghd 2018 diskutiert, erweitert und validiert.

## Gliederung

1	Ausgangssituation .....	165
2	Erfahrungen von Lehrenden bei der Weiterentwicklung ihrer Lehre .....	166
3	Nutzerorientierte Ideen für hochschuldidaktische Formate ko-konstruieren .....	168
4	Bisherige Erfahrungen mit nutzerzentrierten Formaten in der Hochschuldidaktik .....	171
5	Resümee zum Reflexionsprozess .....	174
	Literatur .....	175
	Autorinnen und Autoren .....	177

## 1 Ausgangssituation

Lehrende und Hochschulen stehen durch die ansteigende Studierendenquote und die erhöhte Anzahl der Studierenden (Statistisches Bundesamt, n. d. a & b) sowie weitere Einflussfaktoren wie veränderte Anforderungen an Kompetenzprofile von

---

1 weitere Informationen unter: [www.fh-muenster.de/wandelwerk](http://www.fh-muenster.de/wandelwerk)

Hochschulabsolvent\*innen (Kreulich et al., 2017; Ehlers et al., 2019) vor großen Herausforderungen bei der Gestaltung ihrer Lehr- und Studienangebote. Hochschuldidaktische Zentren und Netzwerke wurden etabliert und hochschulweite sowie -übergreifende Projekte initiiert, um diesen Herausforderungen zu begegnen und Lehrende bei der Verbesserung ihrer Lehre zu unterstützen. Dabei werden meist abstrakte übergeordnete Ziele verfolgt, bspw. der Wandel der Lehr-Lernkultur einer Hochschule. Um die Projektziele zu erreichen, werden Maßnahmen wie didaktische Workshops oder Workshopreihen für Lehrende, Einzelberatung, Impulsvorträge und die Förderung von Innovationsprojekten in der Lehre angeboten. Diese Angebote basieren auf didaktischen Konzepten wie Constructive Alignment, Kompetenzorientierung oder Aktivierender Lehre.

Der Ausgangspunkt des in diesem Beitrag beschriebenen Entwicklungsprozesses sind Irritationen in der alltäglichen hochschuldidaktischen Praxis der Autor\*innen. Im Rahmen unserer didaktischen Angebote erleben wir in der konkreten Zusammenarbeit mit Lehrenden, dass wir einige dabei unterstützen können, ihre Lehre zu verbessern. Es gibt jedoch andere, für die unsere Angebote nicht zu nachhaltigen Veränderungen in ihrer Lehre oder gar der Lösung ihrer lehrbezogenen Probleme führen. Teilweise stoßen wir bei Lehrenden auch auf Widerstände gegenüber den vermittelten didaktischen Konzepten.

Diese von uns wahrgenommene Lücke zwischen unseren übergeordneten Projektzielen, den hochschuldidaktischen Angeboten und den erreichten Ergebnissen im Bereich der Lehr- und Lernqualität hat den im Folgenden beschriebenen Reflexionsprozess im Wandelwerk der Fachhochschule Münster angestoßen. Wir haben hinterfragt, ob wir die richtigen Angebote für unsere Adressat\*innen, die Lehrenden, konzipiert haben, um sie bei der Weiterentwicklung ihrer Lehre zu unterstützen.

## 2 Erfahrungen von Lehrenden bei der Weiterentwicklung ihrer Lehre

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage begann mit einer Analyse des Status Quo: In einer explorativen Interviewstudie wurden mithilfe problemzentrierter Interviews (Witzel, 2001) die Erfahrungen zur Weiterentwicklung ihrer Lehre von sieben Lehrenden verschiedener Fachbereiche rekonstruiert, die unsere hochschuldidaktischen Angebote unterschiedlich intensiv genutzt hatten (Lilienthal & Hajart, 2017).

Alle Befragten beschrieben eine Vielfalt von Veränderungen ihrer Lehrveranstaltungen. Neben durchgängig positiven Erfahrungen mit der Umsetzung ihrer Ideen in seminaristischen oder projektorientierten Formaten späterer Studienabschnitte wurden bei der Umgestaltung von Grundlagenveranstaltungen und unterstützenden Maßnahmen in der Studieneingangsphase vor allem frustrierende Erfahrungen beschrieben. In einigen Fällen erzielten weder die von den Lehrenden selbst entwickelten Ansätze noch die Integration der ihnen vermittelten hochschuldidaktischen Konzepte und Methoden die beabsichtigte Wirkung. Es wurden z. B. zusätzliche Tutorien

in einer naturwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltung angeboten, um einen intensiveren Austausch in kleinen Gruppen zu ermöglichen. Dieses Angebot wurde jedoch nicht im erwarteten Umfang wahrgenommen:

„Ich hab’ gesagt, okay, dann machen wir was Aktivierendes und habe dann zehn Übungsgruppen gemacht, wirklich kleine. (Interviewer: ja) Es kam keiner. (Interviewer: aha) Also dann habe ich nächstes Jahr wieder gesagt, ja, das mit den zehn Übungsgruppen können wir knicken, drei reichen.“

Auch ein anderer Versuch über Studierende aus höheren Fachsemestern ein Mentor\*innenensystem aufzubauen und so Lern- und Arbeitsstrategien in der Studieneingangsphase zu vermitteln, führte zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis:

„Wir waren alle der Ansicht, dass es gut ist, die Informationen über die Studierendenschaft zu kommunizieren und nicht von Hochschullehrer zu Studenten. [...]. Wir wussten auch, wir waren ja auch drei erfahrene Kollegen, wie so Arbeitstechniken aussehen und was uns an Arbeitstechniken fehlt [...] Und auch dort ist der Rücklauf, dass einige Gruppen überhaupt nicht zustande kommen.“

Bei Nachfragen zu solchen frustrierenden Erfahrungen zeigte sich ein gemeinsames Muster: sowohl die Analyse des Problems durch die Lehrenden als auch die von ihnen entwickelten Lösungsansätze beruhten auf ihren eigenen Lernerfahrungen und waren von den in diesem Kontext entwickelten Haltungen geprägt:

„Also ich spiel z. B. (Kontrabass). Ich habe jetzt drei Tage lang, [...] zu Hause geübt und [...] weil es mir einfach Spaß bringt [...] und das stelle ich mir eigentlich unter Studieren vor. Ich habe Lust auf irgendetwas. Und ich möchte das machen. Und ich möchte mich da verwirklichen.“

Die von uns vermittelten Konzepte – in diesem Fall aktivierende Methoden – wurden auf Grundlage bereits bestehender Haltungen zur Lehre – hier Lehre als Wissensvermittlung – rezipiert und integriert. So wurde ein neues Konzept genutzt, ohne dessen Grundannahmen – hier Lernen als Konstruktionsprozess – zu reflektieren und zu integrieren. Neben den grundlegenden Haltungen blieben auch die Ziele und Inhalte der Veranstaltungen unverändert. Es wurde lediglich ein didaktischer Kniff gesucht, um die Studierenden zu aktivieren und dadurch beobachtbare Probleme wie geringe Aufmerksamkeit und häufige Störungen zu lösen. Wenn dann trotz aktivierender Methoden die erwarteten Effekte ausblieben, wurden die neuen Konzepte wieder verworfen (Lilienthal & Hajart, 2017).

Es gab jedoch auch Beispiele für eine wirksame Weiterentwicklung der Lehre in großen Grundlagenveranstaltungen. Diese Erfolge waren eng verbunden mit einer im Vergleich größeren Offenheit der Lehrenden, nicht nur Impulse in Bezug auf Veränderungen der Zielgruppe und Studienbedingungen oder hochschuldidaktische Konzepte aufzunehmen, sondern sie vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu reflektieren und daraus für den fachlichen Kontext passende und in sich stimmige Lehrkonzeptionen zu erarbeiten. Dies geschah in einem längeren und iterativen Pro-

zess, der größtenteils außerhalb unserer Angebote vorangetrieben wurde (Lilienthal & Hajart, 2017).

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung deuten insgesamt darauf hin, dass unsere hochschuldidaktischen Weiterbildungen und finanzielle Förderung von Lehrinnovationen nur für eine Teilgruppe von Lehrenden mit besonderen Voraussetzungen einen ausreichenden Rahmen für die Weiterentwicklung großer Grundlagenveranstaltungen mit komplexen Herausforderungen bieten. Für eine andere Gruppe von Lehrenden trifft dies nicht zu.

Unser Erklärungsansatz dazu ist, dass die Erfahrungen und Haltungen der Lehrenden und die hochschuldidaktischen Konzepte sowie damit verbundene Annahmen in unseren Angeboten nicht systematisch aufeinander bezogen werden. Wie oben am Beispiel der Aktivierenden Lehre beschrieben, findet unter diesen Bedingungen bei einigen Lehrenden nur eine oberflächliche Rezeption statt, ein hochschuldidaktisches Konzept wird auf die direkt beobachtbare lehrtechnische Ebene reduziert. Diese Reduktion kann jedoch nur entstehen, weil wir bei unseren Konzepten und nicht bei der spezifischen Lehrexpertise der Lehrenden in ihrem Fach ansetzen. Alternativ könnten wir im Rahmen der hochschuldidaktischen Formate von der bestehenden Praxis und deren Herausforderungen ausgehend z. B. kontextbezogene Maßnahmen zur Beteiligung und Aktivierung der Studierenden entwickeln. So würden die pädagogischen Konzepte für die fachlichen Kontexte in einem ko-konstruktiven Prozess konkretisiert und darauf bezogen könnten Haltungen der Lehrenden reflektiert und weiterentwickelt werden.

Aktuell laufen unsere von den pädagogischen Konzepten ausgehenden Angebote jedoch Gefahr, für einige Lehrende nicht zielführend anzuknüpfen. Daher haben wir uns entschlossen, uns näher mit den – auch emotionalen – Bedarfen der Lehrenden im Kontext der Weiterentwicklung ihrer Lehre zu beschäftigen und unsere Angebote nutzerorientiert weiterzuentwickeln. Dadurch wollen wir von der Ausgangslage der Lehrenden ausgehend einen intensiveren Austausch führen und so die gemeinsame Entwicklung stimmiger Konzepte für komplexe Herausforderungen ermöglichen.

### **3 Nutzerorientierte Ideen für hochschuldidaktische Formate ko-konstruieren**

Design Thinking ist eine etablierte Methode, um Dienstleistungen oder Produkte nutzerorientiert zu gestalten oder weiterzuentwickeln. Seit kurzem gibt es erste Ansätze, sie auch auf den Bereich Hochschuldidaktik zu übertragen (vgl. Fischer, 2019). Die Methode basiert auf den Werten der Menschenzentrierung, der Interdisziplinarität und der Kollaboration. Im Design Thinking-Prozess nehmen die beteiligten Personen eine offene Haltung ein, die durch erfinderisches Denken mit konsequenter Nutzerorientierung geprägt ist. In einem stark strukturierten, moderierten Prozess

verbinden die Teilnehmenden eine ergebnisoffene und spielerische Haltung mit der Notwendigkeit der Ergebnisorientierung (vgl. Erbedinger & Ramge, 2013).

Zur Reflexion und Verbesserung der hochschuldidaktischen Angebote des Wandelwerks der FH Münster wurde ein zweitägiger Design Thinking-Workshop veranstaltet. Das Hochschuldidaktik-Team erarbeitete gemeinsam mit fünf erfahrenen und zwei neuberufenen Professor\*innen sowie einer Studiendekanin und einer Dekanatsreferentin interdisziplinär die Bedarfe und Befindlichkeiten von Lehrenden sowie daran ausgerichtete nutzerorientierte Ideen für die zukünftige Zusammenarbeit.

Im ersten Schritt des Design Thinking-Prozesses ging es darum, die Aufgabe zu verstehen. Hierfür wurden die Teilnehmenden in vier heterogene 5er-Gruppen unterteilt in denen eine fokussierte Diskussion über *gute Lehre* geführt wurde. Anschließend wurden über das Erstellen von jeweils einer Lehrpersona typische Bedarfe, Wünsche und Missstände von Lehrenden auf Grundlage der Erfahrungen der Teilnehmenden erarbeitet.

Ein Beispiel für eine solche fiktive Persona ist Steffi: *Sie ist 42 Jahre alt und seit fünf Jahren Professorin für Marketing am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft. Sie hat sich für eine Hochschulprofessur entschieden, um ihre Werte auch im Beruf leben zu können. Steffi möchte ihren Studierenden mehr vermitteln als nur das reine Fachwissen. Sie versucht in der vorlesungsfreien Zeit, ihre Lehrveranstaltungen zu verändern, scheitert jedoch im Semesterverlauf an der mangelnden Zeit und kann die vorab geweckten Erwartungen ihrer Studierenden nicht erfüllen. Studierende hinterfragen ihre innovativen Lehrmethoden, die oft unter technischen Problemen und halbgenauen Lösungen leiden. Die Motivation der Studierenden sinkt dadurch und Steffi fühlt sich mit diesen Herausforderungen allein. Als Lehrende an einem sehr großen Fachbereich fühlt sie sich außerdem einsam und isoliert. Sie hatte sich die Arbeit als Professorin anders vorgestellt und vermisst Ansprechpersonen und Verbündete, mit denen sie in der Lehre zusammenarbeiten kann – so, wie sie es aus der Forschung kennt.*

Aus den vier erarbeiteten und sehr unterschiedlichen Personas wurden jeweils pointierte Sichtweisen generiert, die auf die Weiterentwicklungsbedarfe in der Lehre fokussieren. Am Beispiel der Persona Steffi zeigte sich, dass ihr Hauptproblem darin besteht, dass sie Veränderungen in der Lehre wünscht, jedoch mit den vielfältigen Herausforderungen, mit denen sie dabei konfrontiert wird, allein ist. Basierend auf den vier Sichtweisen der Personas wurden während des Workshops Ideen für die hochschuldidaktische Arbeit konkretisiert, diskutiert sowie auf ihre Machbarkeit untersucht.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Design Thinking-Workshop beziehen sich auf die Erfahrungen und Bedarfe der Lehrenden im Rahmen ihrer Lehrpraxis. Sie fühlen sich allein, unverstanden, isoliert und sogar heimatlos. Sie erleben eine große Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch an die Studierenden und der Wirklichkeit sowie den hohen Erwartungen der Studierenden an sie als Lehrende, sodass sie frustriert und genervt sind. Durch die hohen Anforderungen der Lehraufgaben leiden die Lehrenden unter Zeitmangel und erkennen, dass sie fremdbestimmt und in

ihren Routinen gefangen sind. Außerdem fehlt ihnen die Anerkennung für ihr Engagement und ihre Lehrexpertise.

Lehrende wünschen sich vertrauensvollen Austausch mit anderen motivierten Lehrenden. Sie möchten ausreichend Zeit bekommen, um sich und ihre Lehre tiefgreifend weiterzuentwickeln. Hochschuldidaktische Angebote sollten aus Sicht der Lehrenden motivierend und konkret auf die jeweiligen Lehrsituationen eingehen. Sie wünschen sich, dass Studierende ggf. im Rahmen von Design Thinking-Formaten in hochschuldidaktische Angebote eingebunden werden, sodass Lehrende ihre Perspektive besser kennenlernen. Diese Bedarfe und auch die emotionalen Befindlichkeiten der Lehrenden werden bisher in unseren – und vielleicht auch anderen – eher traditionellen hochschuldidaktischen Formaten nur unzureichend aufgenommen.

Anknüpfend an diese Ergebnisse haben wir die hochschuldidaktische Arbeit im Rahmen einer Diskurswerkstatt bei der dghd-Jahrestagung 2018 mit etwa 30 Teilnehmenden von unterschiedlichen Hochschulen und Institutionen mit der Methode Design Thinking weiter reflektiert und diskutiert. Nach einer Präsentation zur Nutzerzentrierung in der Hochschuldidaktik konnten sich die Teilnehmenden im zeitlich limitierten Design Thinking-Format schnell mit ihrer jeweiligen Expertise einbringen. Hierfür wurden sie in vier Kleingruppen unterteilt und jeweils einer Persona aus dem Design Thinking-Workshop des Wandelwerks zugewiesen. Die Kleingruppen haben in mehreren kurze Arbeitsphasen individuell, im Zweierteam oder in der Kleingruppe folgende Schritte bearbeitet: Persona kennenlernen und anpassen; Ziele, Wünsche und Gefühle der Persona sowie einen zentralen Aspekt herausarbeiten; hierzu einen Standpunkt formulieren, der eine überraschende Einsicht oder Erkenntnis der Workshop-Teilnehmenden beinhaltet; den Standpunkt betreffend Ideen generieren und iterativ weiterentwickeln; zentrale Gestaltungsprinzipien für eine nutzerorientierte Hochschuldidaktik aus den besten Ideen ableiten. Die vier Sets an Prinzipien wurden abschließend im Plenum vorgestellt und die Idee einer nutzerzentrierten Didaktik diskutiert.

Die intensive Zusammenarbeit in einer Gruppe mit Didaktiker\*innen verschiedener Hochschulstandorte hat bei jeder und jedem neue konkrete Ansätze für nutzerzentrierte Formate an der eigenen Institution entstehen lassen (bspw. die Unterstützung von Peer-to-Peer Coachinggruppen, Einbindung von Peer-to-Peer Feedbackgesprächen in Lehrportfolios und Maßnahmen zur Förderung von Team-Teaching). Zu den abgeleiteten zentralen Prinzipien gehörten bspw. das *empowerment* von Lehrenden, indem ein Innehalten ermöglicht wird oder Raum für vertraulichen kollegialen Austausch sowie den Austausch mit Studierenden geschaffen wird.

Die Teilnehmenden diskutierten, wie sie durch die Methode dazu angeregt wurden, sich im gegenseitigen Austausch aus eigenen Denkmustern zu lösen und einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Dies kann für sie im Nachgang zur Tagung zu einer nutzerorientierteren Weiterentwicklung der eigenen hochschuldidaktischen Angebote führen.

Die Anschlussfähigkeit des Ansatzes ist für uns ein klarer Hinweis darauf, dass unsere Überlegungen auch für Didaktiker\*innen an anderen Hochschulen relevant sind. Dabei war nicht nur die Vorgehensweise anschlussfähig. Auch auf einer inhaltlichen Ebene waren die an der FH Münster entwickelten Personas eine für die Teilnehmende valide Darstellung unterschiedlicher Typen von Lehrenden, mit denen sie tagtäglich zusammenarbeiten, und es wurden nur kleinere Anpassungen vorgenommen. Dementsprechend richteten sich die daraus eigenständig entwickelten Einsichten und Ideen auch auf ähnliche Aspekte.

## 4 Bisherige Erfahrungen mit nutzerzentrierten Formaten in der Hochschuldidaktik

Die Erkenntnisse des Design Thinking-Workshops an der FH Münster wurden genutzt, um Prototypen neuer didaktischer Angebote zu entwickeln. Darüber hinaus haben wir im Austausch mit Kolleg\*innen anderer Hochschulen rund um die Vorbereitung der Diskurswerkstatt weitere Beispiele für nutzerorientiertere Formate kennengelernt, die vor dem Hintergrund ähnlicher Erfahrungen entwickelt wurden. Im Folgenden werden vier Beispiele vorgestellt, die die Idee einer nutzerzentrierten hochschuldidaktischen Praxis illustrieren.

### 4.1 Erst die Probleme analysieren, dann gemeinsam eine Lösung suchen: Das E-Teaching Fellowship der Fachhochschule Münster

Aus dem Design Thinking-Workshop resultierte die Einsicht, dass der kollegiale Austausch mit einigen *signifikanten Anderen* (Roxå & Mårtensson, 2009) und eine auch nach außen sichtbare Anerkennung für das Engagement in der Lehre eine besondere Bedeutung haben. Daher wurde ein E-Teaching Zertifikat, das zuvor auf die Vermittlung von Kenntnissen mediendidaktischer Werkzeuge und deren Anwendung ausgerichtet war, zum E-Teaching Fellowship weiterentwickelt. In dem einjährigen Programm durchlaufen die Lehrenden gemeinsam einen strukturierten und begleiteten Prozess der Medienkonzeption, -entwicklung und -umsetzung und können sich danach E-Teaching Fellows nennen. In diesem Prozess werden die Lehrenden dabei unterstützt, den Lehr-Lernprozess und dessen Voraussetzungen in der Lebenswelt der Studierenden methodengestützt zu analysieren. Darauf aufbauend wurden mediendidaktische Konzeptionen in einem iterativen Prozess von der Entwicklung von Prototypen, über deren Test hin zur Reflexion der eigenen Annahmen und der darauf basierenden Weiterentwicklung der Konzepte gemeinsam erarbeitet.

Das Besondere an diesem Ansatz ist, dass hier das mediendidaktische Lehrprojekt der Lehrenden nicht mehr die oft etwas bemühte Anwendung des zuvor im Programm angeeigneten Wissens darstellt. Stattdessen bildet eine relevante Herausforderung der Lehrenden den Ausgangspunkt für einen mediendidaktisch begleiteten Entwicklungsprozess, welcher in einem Lehrprojekt mündet. Hier definieren also nicht die Vermittlung digitaler Tools oder mediendidaktischer Qualifikationen den

roten Faden des Programms, sondern die Anliegen der Lehrenden. So werden durch die angeleitete Arbeit am Projekt handlungspraktische Kompetenzen dem Ansatz des situierten Lernens folgend vermittelt (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Die auf diesen konkreten Anwendungsfall in der Lehrpraxis bezogenen Annahmen der Lehrenden werden durch die Analyse der Ausgangslage, den kollegialen Austausch, den Test der Prototypen und die Rückmeldung der mediendidaktisch Beratenden aufgebrochen und veränderte Annahmen können im Rahmen des iterativen Prozesses erprobt werden.

#### **4.2 Praktische Lösungen für Probleme in der Lehre finden: E-Learning Support an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (OWL)**

Die Hochschule OWL hat das Thema E-Learning zunächst über tool-orientierte Workshops adressiert. Es zeigte sich jedoch, dass aus diesen Workshops wenige Konzepte in die Lehre transferiert wurden. Daher wurde ein bedarfsorientiertes Beratungsverfahren für Lehrende zum Einsatz von Online-Medien entwickelt. Der Ausgangspunkt für die Beratung liegt in konkreten Vorhaben der Lehrenden. Zunächst erfolgt eine online-didaktische Analyse, die gemeinsam von dem Lehrenden und einem mediendidaktischen Beratenden durchgeführt wird. Auf dieser Grundlage wird das Vorhaben gestaltet. Bei der Umsetzung werden die Lehrenden durch studentische eTutor\*innen begleitet, um Hürden in der Umsetzung auszuräumen und die Projekte trotz geringer Zeitbudgets der Lehrenden zum Erfolg zu führen. Durch die weitere Begleitung des Einsatzes der entstandenen Angebote werden Maßnahmen zur Verbesserung und Erweiterung identifiziert und so ein kontinuierlicher und langfristiger Verbesserungsprozess angestoßen. Die gemeinsame Analyse und die längerfristige Zusammenarbeit lassen ein Vertrauensverhältnis entstehen, sodass ein intensiver Austausch stattfinden kann, in dessen Rahmen auch grundlegende Annahmen der Lehrenden thematisiert und weiterentwickelt werden. Die Bereitschaft der Lehrenden, sich darauf einzulassen, entsteht durch die konsequente Ausrichtung des Prozesses an ihren Bedürfnissen.

#### **4.3 Themen und Expertise der Lehrenden in den Fokus rücken: Akademische Fachzirkel an der Technischen Universität Braunschweig**

Akademische Fachzirkel sind ein an der Technischen Universität Braunschweig erfolgreich etabliertes nutzerzentriertes Format, in dem Lehrende und Hochschuldidaktiker\*innen des BMBF-Projektes teach4TU gemeinsam an Herausforderungen in der Lehre arbeiten. Das Thema eines Akademischen Fachzirkels wird von den Lehrenden bestimmt. Sie fungieren als Auftraggebende. Teach4TU-Mitarbeitende übernehmen die Beratung und Prozessbegleitung. In einem Vorgespräch werden die Ziele, Dauer und Ausgestaltung der Fachzirkeltreffen nach den Bedarfen der Lehrenden strukturiert. Fachzirkeltreffen sind Austauschformate, bei denen die Hochschuldidaktiker\*innen die zielorientierte Moderation sowie die Ergebnissicherung übernehmen. In diesem lösungsorientierten Arbeitsprozess stehen die status- und fächerübergreifende Expertise sowie die Erfahrung in Lehre, Forschung und

Praxis der Lehrenden im Mittelpunkt. Akademische Fachzirkel lassen sich bedarfsorientiert um Impulsvorträge von externen Expert\*innen oder themenspezifische Workshops erweitern. Die Themen sind divers und lassen sich im gesamten Hochschulkontext um Lehre finden. Beispiele sind die Konzeption einer interdisziplinären Lehrveranstaltung zum Thema „Gentechnik und Gesellschaft“ unter Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden der Biologie und Biotechnologie; die Erarbeitung eines Konzepts für eine Mastermesse mit Informations- und Orientierungsangeboten zu den Masterstudiengängen an der TU Braunschweig unter Mitwirkung verschiedener Hochschulpersonengruppen oder der QPL-Regionalworkshop an der TU Braunschweig „Miteinander für die Lehre: Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und der Hochschuldidaktik“. Diesen Schwerpunkt bildeten die themenbezogene Arbeit in acht parallelen Akademischen Fachzirkeln zu unterschiedlichen Fragestellungen aus der Hochschuldidaktik-Praxis.

#### **4.4 Einsamkeit und Überforderung auffangen: Lehrprojekte für Neuberufene an der Fachhochschule Münster**

Neuberufene an Fachhochschulen befinden sich in einer wichtigen und schwierigen Phase ihres Berufslebens. Sie wechseln vom Fachexpert\*innen zu Fachvermittler\*innen und müssen daher eine neue Professionsidentität als Lehrende entwickeln (vgl. Kröber, 2012). Zusätzlich findet eine kulturelle und soziale Integration in den neuen Arbeitsbereich statt. Dabei durchlaufen sie einen mehrjährigen Entwicklungsprozess, in dessen Rahmen sie Instruktionwissen sowie pädagogisches und curriculares Wissen für ihre Tätigkeit konstruieren. Darüber hinaus entwickeln sie ihre Haltungen und Überzeugungen bezüglich der Lehre (vgl. Kreber, 2006).

Im Design Thinking-Workshop wurde erkannt, dass sich Lehrende in dieser Phase allein gelassen fühlen. Sie können an ihren Fachbereichen nur schwer über Herausforderungen und Probleme der neuen Lehraufgaben sprechen, da sie sich noch im Prozess der pädagogischen Eignungsprüfung befinden. Um auf diese Bedarfe einzugehen, wurde das Format Lehrprojekte für Neuberufene als eine Peer-Austauschgruppe eingeführt, die sich für ein Jahr in sechswöchigem Abstand trifft. Die teilnehmenden Neuberufenen bauen ein vertrauensvolles Mikronetzwerk auf, um kommunikativ zu lernen und neues didaktisches Wissen fachbezogen auszuhandeln. Gleichzeitig arbeiten sie kontinuierlich an einem Lehrprojekt, sodass gelernte Konzepte in der Lehrpraxis ausprobiert und ihre Erfahrungen in der Gruppe diskutiert und reflektiert werden. Durch weitere Reflexionsprompts zwischen den Treffen werden die Teilnehmenden dazu angeregt, ihre lehrbezogenen Haltungen und Überzeugungen kritisch zu hinterfragen und diese ebenfalls mit ihren Praxiserfahrungen abzugleichen. Es wird von Anfang an darauf geachtet, dass bei den Treffen eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird, sodass *backstage*-Diskussionen möglich sind. Nur so bilden Lehrende eine Lerngemeinschaft, in der eine transformative Weiterentwicklung möglich ist (vgl. Roxå & Mårtensson, 2009).

Als Ergebnis der ersten Kohorte ist ein stabiles Mikronetzwerk entstanden, das sich weiterhin trifft. Die Teilnehmenden meldeten zurück, dass sie in der Gruppe an

Herausforderungen und Probleme arbeiteten, die am Fachbereich nicht thematisiert werden konnten. Die Lehrprojekte gaben ihnen wertvolle Impulse für ihre didaktische Weiterentwicklung, sodass sie Authentizität und Selbstsicherheit in ihrer neuen Profession entwickelten.

## 5 Resümee zum Reflexionsprozess

Insgesamt hat die Reflexion der hochschuldidaktischen Angebote an der FH Münster zu einer Auseinandersetzung mit unserer grundsätzlichen Rolle und Aufgabe als hochschuldidaktische Einrichtung geführt. Stark überspitzt stellten wir uns die Fragen: Erfüllen wir unsere Projektziele oder adressieren wir die Bedarfe und Befindlichkeiten der Lehrenden? Welchen Weg können wir zwischen diesen Extremen finden oder wie lassen sie sich verbinden?

Im Verlauf des Prozesses ist uns bewusst geworden, dass wir bei der Entwicklung von Maßnahmen und Programmen zunächst und oft ausschließlich von unserer pädagogischen Expertise ausgegangen sind. Die aus der Praxis und Fachlichkeit der Lehrenden gewonnenen Einsichten hingegen waren in unseren Angeboten theoretisch wie praktisch unterrepräsentiert und erfuhren so eine Entwertung (vgl. Jenkins, 1996; Burkhart, 1983). Dagegen gaben wir einigen wenigen didaktischen Konzepten einen normativen Charakter. Eine Literaturrecherche verwies auf ähnliche Erkenntnisse anderer hochschuldidaktischer Akteur\*innen (vgl. Kandlbinder & Peseta, 2009; Wickström, 2014; Roxå & Mårtensson, 2016; Löytönen, 2017). Insgesamt wurde uns deutlich, dass unsere bisherigen hochschuldidaktischen Angebote die eigenen Ziele und Bedarfe der Nutzenden nicht hinreichend unterstützen.

Im Rahmen der Diskurswerkstatt haben wir gemeinsam mit den Teilnehmenden diskutiert, welche Risiken aus dieser Reduktion von Konzepten sowie der Ausblendung der fachlichen Perspektive und der praktischen Erfahrungen der Lehrenden entstehen. Ob wir die Lehrenden bei der Umsetzung ihrer Ideen begleiten oder ob wir eher der Hochschulleitung bei der Umsetzung ihrer Strategie zurarbeiten und inwiefern hochschuldidaktische Angebote mit zu direkten Wirkungserwartungen beladen werden.

Wir möchten den hochschuldidaktischen Diskurs – zumindest an der FH Münster – erweitern, sodass er auch von Lehrenden anhand ihrer alltäglichen Erfahrungen konstruiert und mitgesteuert wird (vgl. Roxå & Mårtensson, 2016). Ihnen soll Zeit, Geduld und Vertrauen gewährt werden, um selbstgesteuert mit der Lehre zu experimentieren (vgl. Kühl et al., 2017). Nicht wir, das Hochschuldidaktik-Team, sind die Expert\*innen für gute Lehrpraxis, sondern die Lehrenden selbst. Sie benötigen jedoch jenseits des stressigen Lehralltags einen geeigneten Rahmen für Reflexion und Austausch sowie Anerkennung und Reputation für ihren Einsatz. In einem solchen Rahmen wird es leichter für sie, Irritationen wahrzunehmen, die Ausgangslage zu analysieren und darauf basierend Lehrkonzepte weiterzuentwickeln oder dysfunktionale Haltungen hinter sich zu lassen. Dies begünstigt die Entwicklung

differenzierter Lösungsansätze, welche den komplexen Herausforderungen gerecht werden können, denen Lehrende insbesondere in großen Grundlagenveranstaltungen begegnen.

Dieser Ansatz erfordert jedoch, dass wir mit einer veränderten Haltung arbeiten. Unsere Aufgabe besteht dann darin, einen geeigneten Rahmen für die Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihrer Lehrpraxis zu schaffen und nicht hochschuldidaktische Methoden und Konzepte zu vermitteln. Nicht wir setzen die Ziele für die Weiterentwicklung der Lehrenden (z. B. kompetenzorientiertere Lehre, Forschendes Lernen), sondern überlassen es den Lehrenden, eigene Ziele für die Entwicklung ihrer Lehre zu setzen. So würden wir den *Shift from Teaching to Learning* bzw. von der Angebots- zur Nutzerorientierung in der hochschuldidaktischen Begleitung Lehrender vollziehen. Das bedeutet, dass wir unsere fachliche Perspektive zurückstellen und uns stellenweise gegen die an uns gerichteten projekt- oder stellenbezogenen Wirkungserwartungen positionieren.

Dabei gibt es Faktoren, welche unsere Freiheitsgrade einschränken. Von Begriffen wie *Third Space* wird lediglich in Ansätzen überdeckt, dass wir einen Zwischenstatus einnehmen und in der Hochschule oft heimatlos sind – nicht in ein Fach integriert sind und oft nur wenige Verbündete haben. Unsere Stellen sind meist projektgefördert und wir agieren nur auf Zeit, sodass direkte und sichtbare Erfolge unserer Arbeit erwartet werden. Dem gegenüber stehen allerdings auch Machtfaktoren, die von den Lehrenden wahrgenommen werden, bspw. unsere pädagogische Expertise, die uns erlaubt, Lehre zu beurteilen, sowie z. T. große Fördersummen, über die wir verfügen. Außerdem sind hochschuldidaktische Zentren meist nah an der Hochschulleitung angesiedelt. Wir spüren oft jedoch nur die eigene prekäre Lage, ohne uns bewusst zu machen, dass Lehrende uns als Instrument der Hochschulleitung (und damit kritisch auch als Instrument der neoliberalen Steuerung des Hochschulsystems) wahrnehmen (vgl. Kühl et al., 2017; Roxá & Mårtensson, 2016).

Diese hochschulpolitische Macht können wir stärker nutzen, um strukturell-organisatorische Aspekte zu beeinflussen, strukturelle Rahmenbedingungen des individuellen Lehrhandelns zu verändern sowie Vertrauen und Freiheitsgrade für die Lehrenden auszuhandeln.

## Literatur

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–41.
- Burkhart, G. (1983). Zur Mikroanalyse universitärer Sozialisation im Medizinstudium: Eine Anwendung der Methode der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation. *Zeitschrift für Soziologie*, 12(1), 24–48.

- Ehlers, U.-D. & Kellermann, S. A. (2019). Future Skills – The Future of Learning and Higher Education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Projektbericht an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Abgerufen von: <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/03/2019-02-23-delphi-report-final.pdf> (zuletzt geprüft am 27.03.2019).
- Erbeldinger, J. & Ramge, T. (2013). Durch die Decke denken: Design Thinking in der Praxis. München: Redline Verlag.
- Fischer, M. (2019). Design Thinking. Auf dem Weg zu einer umfassenden hochschuldidaktischen Anwenderinnen- und Anwenderorientierung. die hochschullehre, Jahrgang 5/2019, 101–114. Abgerufen von [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=i&ved=2ahUKewiX-bTEgKbmAhWxsaQKHbz2D-MQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hochschullehre.org%2F%3Fdl\\_id%3D205&usg=AOvVaw1W9wGT5bJ9uop-CgpYKaoc](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=i&ved=2ahUKewiX-bTEgKbmAhWxsaQKHbz2D-MQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hochschullehre.org%2F%3Fdl_id%3D205&usg=AOvVaw1W9wGT5bJ9uop-CgpYKaoc) (zuletzt geprüft am 08.12.2019).
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50–62.
- Kandlbinder, P. & Peseta, T. (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 19–31.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88–109.
- Kreulich, K., Dellmann, F., Schutz, T., Harth, T., Zwingmann, K. (2017): Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt. Die Position der UAS7-Hochschulen für angewandte Wissenschaften. UAS7 e. V., Berlin. Abgerufen von [http://www.uas7.de/fileadmin/Dateien/UAS7\\_Broschuere\\_Digitalisierung.pdf](http://www.uas7.de/fileadmin/Dateien/UAS7_Broschuere_Digitalisierung.pdf) (zuletzt geprüft am 27.03.2019).
- Krüber, E. (2012). Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Dissertation an der TU Dortmund. Abgerufen von <https://d-nb.info/100822037X/34> (zuletzt geprüft am 27.03.2019).
- Kühl, S., Langemeyer, I., Reinmann, G. & Schütz, M. (2017). Jenseits eines Potpourris von Plattitüden. Abgerufen von [http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl\\_Langemeyer\\_Reinmann\\_Schuetz-Working-Paper-10\\_2017-Lehrverfassungen.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl_Langemeyer_Reinmann_Schuetz-Working-Paper-10_2017-Lehrverfassungen.pdf) (zuletzt geprüft am 12.02.2018).
- Lilienthal, J. & Hajart, M. (2017). Herausforderungen in der Weiterentwicklung der Lehre in Grundlagenfächern. Bericht zur explorativen Evaluation der ersten Projektphase "Wandel bewegt". Münster: FH Münster (unveröffentlicht).
- Löytönen, T. (2017). Educational development within higher arts education: an experimental move beyond fixed pedagogies. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 231–244.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009): Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena, *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.

- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2016). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal of Academic Development*, 22(2), 95–105.
- Statistisches Bundesamt. (n. d.a). Entwicklung der Studienanfängerquote\* in Deutschland von 2001 bis 2018. In Statista – Das Statistik-Portal. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfangerquote/> (zuletzt geprüft am 15.03.2019).
- Statistisches Bundesamt. (n. d.b). Anzahl der Studierenden \* in Deutschland insgesamt von 1975 bis 2017. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html> (zuletzt geprüft am 15.03.2019).
- Wickström, J. (2014). Deconstructing constructive alignment. Paper presentation at the International Consortium of Educational Development Conference: Educational Development in a Changing World, Juni 2014 Stockholm, Sweden.
- Wissenschaftsrat (2017). Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf> (zuletzt geprüft am 15.03.2019).
- Witzel, A. (2000). The Problem-centered Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (zuletzt geprüft am 27.03.2019).

## Autorinnen und Autoren

Dr.in rer. nat. **Janina Tasic**, Mitarbeiterin am Institut für Naturwissenschaften, Hochschule Ruhr West,  
[janina.tasic@hs-ruhrwest.de](mailto:janina.tasic@hs-ruhrwest.de)

Dr. **Jonas Lilienthal**, Mitarbeiter im Zentrum für Qualitätsentwicklung, Fachhochschule Münster,  
[jonas.lilienthal@fh-muenster.de](mailto:jonas.lilienthal@fh-muenster.de)

**Susanne Sandau**, Dipl. Päd., Mitarbeiterin in der Projektgruppe Lehre und Medienbildung, Technische Universität Braunschweig,  
[susanne.sandau@tu-bs.de](mailto:susanne.sandau@tu-bs.de)

**André Mersch**, Dipl. Päd., Mitarbeiter am Institut für Wissenschaftsdialog, Hochschule Ostwestfalen-Lippe,  
[andre.mersch@hs-owl.de](mailto:andre.mersch@hs-owl.de)