LERNEN

im Hochschulzusammenhang

Lehre^{n} – das Bündnis für Hochschullehre
2010 – 2020

Inhalt

LERNEN aus dem, was da ist
Vorwort von Dr. Antje Mansbrügge 7

AKTEURSGRUPPEN

Perspektivenvielfalt, Improvisation und lebenslanges Lernen
Prof. Dr. med. Sigrid Harendza 13

Profis lehren: ein Lernkonzept im digitalen Gespräch
Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis, Prof. Dr. Frank Linde 18

Dialog zwischen den Disziplinen
Teresa Britz, Rene Burger, Prof. Dr. Britta Krahn, Dr. Thomas Krickhahn,
Prof. Dr. Klaus Lehmann, Prof. Dr. Margit Schulze 32

Jahrgang 2020 – Ein Corona Jahrgang?
Prof. Dr. Swaran Sandhu 44

HOCHSCHULENTWICKLUNG

„Schon einmal Spreche geschrieben?" Die Hochschule von Morgen
überzeugt mit Medienkompetenz
Prof. Dr. habil. Harald Rau 51

Führung will gelernt sein
Prof. Dr. Anne Lequy im Gespräch mit Esther Bishop 60

„Lerntagebuch": Wie Lernen an der Spitze im Alltag funktioniert
Prof. Dr. Tanja Brühl 72

Lernen in der Corona-Pandemie – Willkommen im Morgenheute
Dr. Holger Angenent, Dr. Benjamin Zinger 80

DIDAKTIK

Hochschullehre in einer digitalen Welt – Eine Skizze
Prof. Dr. Sönke Knutzen 95

Vernetztes Lernen von A-Z
Prof. Dr. Wolfgang Jütte 106

Hochschulentwicklung auf Reisen. Ein Spaziergang
Dr. Claudia Bade, Angela Weißköppel 116

Wie es gehen kann: Überfachliche Kompetenzen in fachliche Lehre integrieren
Prof. Dr. Veronika Thurner 124

„... auch wenn wir die Welt nicht retten konnten,
so war es dennoch die Mühe wert.“
Prof. Dr. Florian Buchner 134

NETZWERK

Lernen auf Augenhöhe. Entwicklung eines fachdidaktischen (Dis-)Kurses über Lehren und Lernen im Bereich Medien, Kunst und Kultur
Kristine Baldauf-Bergmann, Dr. Silke Martin 149

School of Commons – Selbstorganisiertes Lernen im Hochschulkontext
Marcel Grissmer, Marea Hildebrand, Philipp Spillmann, Josephine Baan 160

Im Zentrum steht die Wissenschaft.
Lehrphilosophien über das Lernen an Hochschulen
Prof. Dr. Barbara Wolbring 168

Mein ‘shift from teaching to learning’... Antworten aus dem Lehre^{n}-Netzwerk 174

Kommentierte Literaturempfehlungen aus dem Netzwerk zum Thema Lernen 184

LEHRE^{n}
BEGLEITFORSCHUNG, STATISTIKEN, PROGRAMMINFORMATIONEN

Engagement Einzelner reicht nicht: Akteurskonstellationen von Studienreformprojekten in geistes- wissenschaftlichen Fachbereichen
Prof. Dr. Wilfried Müller 199

Studien- und Lehrentwicklung als Überwindung institutioneller Grenzziehungen. Eine Netzwerk-theoretische Betrachtung
Prof. Dr. Tobias Jenert 208

Ein Streifzug durch die Projektlandschaft von Lehre^{n}:
Themenfelder und Entwicklungswege
Dr. Elke Bosse 226

Statistik Lehre^{n}-Netzwerk 236

Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Programms Lehre^{n} 2010 bis 2020 242

Lehre^{n} – Entwicklungsphasen, Förderer und Programmablauf 254

Lehre^{n}-Team von 2010 bis 2020 262

Schwerpunkte der Lehrehoch^{n}-Fachprogramme 263

Impressum 264

INHALT
VORWORT

LERNEN aus dem, was da ist

Dr. Antje Mansbrügge

Weit weg … in den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts kappte ein Kurzschluss der Raumfähre Apollo 13 im Mondanflug die Sauerstoffzufuhr. Die Luft wurde dünner. Die Crew rettete sich in die Mondlandekapsel, die noch Sauerstoffreserven enthielt. Der Übergang bot jedoch keine Entlastung, denn die Crew konnte ihre Zufuhrschläuche nicht mit den Reserven verbinden, die Adapter passten nicht, weiterhin kein Zugang zum Sauerstoff. Wie lösen? Filmisch im Hollywood der 90er Jahre umgesetzt, sah die Lösung so aus: Das gesamte in der Mondlandekapsel befindliche Material wurde auf einen Tisch in der Homebase Houston geworfen. Drumherum versammelten sich die klügsten Köpfe und geschicktesten Hände aller Sparten. Die Aufgabe war: Baut ein Gerät zum Anschluss an den Sauerstofftank und zwar aus dem, was da ist! Selbstverständlich schnell und zum Nachbau für die Crew da oben mit dem vorhandenen Material in der Kapsel geeignet. Dramatische Musik, Männer mit konzentrierten Gesichtern … Wir wissen, im Film und in der Realität ging es gut aus.

Alles auf den Tisch. Verschiedenste Perspektiven drumherum. Den Bestand aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten, auf Funktionalitäten und Passungen prüfen, neue Verbindungsmöglichkeiten testen, etwas Neues daraus bauen. Mit diesem Bild ist Lehre^{n} vor zehn Jahren in die Reflexion und Entwicklung von Lehre gestartet.

Nah dran . . . in den 2020ern der Hochschullehre: Lernen aus dem, was da ist. Die Lehre weiter entwickeln, aus dem, was da ist. In den Ansprüchen sich streckend bis zum Mond (um im Bild zu bleiben). Was eigentlich ist denn da in der Lehre? Lehre zu teilen, andere am eigenen

Lehrexperiment teilhaben zu lassen, die Tür zum Seminarraum für Kolleginnen und Kollegen zu öffnen, mit Akribie die eigenen Lehr-Lernsettings zu erforschen und Ergebnisse zu publizieren – das ist noch keine Selbstverständlichkeit. Wo und wie findet das Lernen über die Lehre statt?

Im Zentrum … Das Lernen treibt uns an. Dieser Band versammelt Erfahrungen, Perspektiven, Experimente und Ergebnisse des Lernens von Lehrenden und Studierenden verschiedener Fächer und Hochschulen, aus der Didaktik und aus der Hochschulleitung bundesweit. Die Autorinnen und Autoren eint das besondere Engagement in der Lehre und eine glühende Begeisterung dafür, selbst und gemeinsam mit anderen am Lernen zu bleiben. Sie gehören zum Netzwerk Lehre^{n}, das von 2010 bis 2020 über 300 herausragende Personen aus Hochschulleitung, Hochschullehre und Didaktik als Fellows ausgewählt und diese in beständigen Gruppen für jeweils ein Jahr im systematischen Austausch über Lehrentwicklung begleitet hat.

Diesen besonderen Raum zum Lernen, Austauschen und Weiterentwickeln hat die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. 2010 eröffnet und 2012 in Gemeinschaftsinitiative mit der Joachim Herz Stiftung, der Nordmetall-Stiftung, dem Stifterverband und der VolkswagenStiftung ausgebaut. Räume spielten dabei auch im wörtlichen Sinne eine wichtige Rolle, weil die Kooperationspartner mit dem Schloss Hasenwinkel, dem Schloss Herrenhausen und dem Seminarzentrum Gut Siggen auch ihre Tagungsorte für das Netzwerk öffneten. Manchmal war der Weg von den bundesweit verteilten Hochschulstandorten weit. Aber es wehte eine andere Luft als in den Hochschulen und auf wissenschaftlichen Konferenzen. Mit dem Hinzutreten der zivilgesellschaftlichen Akteure erweiterte sich auch das Handlungsrepertoire und die Begegnungskultur. 2017 trat das Bundesministerium für Bildung und Forschung als substantieller Förderer hinzu und Lehre^{n} wurde gemeinschaftlich gefördert aus öffentlicher und privater Hand.

Handlungsleitend im Aufbau des Netzwerks waren folgende Überzeugungen: Die Entwicklung von Lehre ist eine gemeinschaftliche Aufgabe verschiedener **Akteursgruppen** (Lehre, Leitung, Didaktik, Studierende) an den Hochschulen, deren Zusammenwirken durch vertrauensvollen Austausch und Perspektivwechsel gestärkt wird. Lehrentwicklung ist ein zentraler Bestandteil der **Hochschulentwicklung** und

betrifft die Hochschule in ihrer Gesamtheit. Der **Didaktik** und den Interaktionsformen zwischen Studierenden und Lehrenden gilt ein kontinuierliches Augenmerk. Ein vertrauensvolles und robustes **Netzwerk** ermöglicht den profilierten Einzelnen eine Vielfalt an Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und befördert damit die Hochschullehre in ihrer Gesamtheit. Nach diesen vier Grundelementen sind die Kapitel strukturiert. Das Konzept und die Textformate entwickelte Lehre^{n}-Mitarbeiterin Esther Bishop im Austausch mit den Autorinnen und Autoren.

Die Beiträge selbst sind heterogen, manche mehrstimmig und in transparentem Dialog. Mal sind es Werkstätten des Denkens im Gespräch, mal evaluiertes Ergebnis im wissenschaftlichen Format. Erfahrungen des Lernens und der Lehrentwicklung werden textliches Kondensat oder in Bilder übersetzt. Sie sind bewusst nicht einheitlich in der Form und erzählen mit unterschiedlichen Stilmitteln. Die Autorinnen und Autoren bringen ihre Perspektiven aus den verschiedenen Hochschultypen und Fächerkulturen ein. Ihre Lehrentwicklung an den Hochschulen ist zudem durch ihre jeweiligen Akteursstandpunkte geprägt.

Wie lernen Lehrprofis eigentlich? Welche Haltung im Detail erfordert interdisziplinäre Lehre? Wie geht Lernen im Corona-Semester? Was lernen Hochschulleitungen zu Führung und was in den ersten hundert Amtstagen? Lässt sich der Einfluss auf Lehrentwicklung strukturell und in Konstellationen planen? Was ist wichtig beim digitalen Lernen? Wie lernt man etwas über die Studierenden, um die eigene Lehre besser zu machen? Wie lernt's sich in den Künsten? Aus welchen Texten haben die Autoren und Autorinnen gelernt? Was lässt sich lernen aus dem, was da ist?

Neugierig?

Ausführlichere Informationen zu Lehre^{n} finden Sie im letzten Kapitel des Bandes.

Akteursgruppen

FÖRDERUNG
VON LEHR-
ENTWICKLUNG.

Perspektivenvielfalt, Improvisation und lebenslanges Lernen

Prof. Dr. med. Sigrid Harendza Universität Hamburg, Akteursgruppe: Lehre,
Disziplinärer Hintergrund: Humanmedizin

Wer neu ist an der Hochschule, sucht nach Orientierung. Das ist auf alle Fälle schon mal ein guter Start, denn: wer Fragen hat, will wirklich etwas wissen und – lernt. Bei den Antworten, die auf die Fragen gegeben werden, lohnt es sich allerdings, sehr genau hinzuhören. Auch, was logisch begründet wird, ist manchmal nur die Darstellung einer Perspektive. Dass wir von Vorbildern lernen (Bandura, 1976), die uns Informationen geben, mit denen unsere Frage zufriedenstellend beantwortet zu sein scheint, ist nahezu unvermeidlich. Im Prinzip ist dies eine gute Lernstrategie, denn viele Fragen haben sich andere vor uns auch schon in ähnlicher Weise gestellt. Von deren Erkenntnissen können wir durch Nachahmung profitieren. Aber reicht dies aus? Lassen sich durch diese Form des Lernens die unbekannten Herausforderungen von Morgen bewältigen?

Abschied und Ankunft

Es ist noch nicht lange her, da war ein kleiner Igel, der wollte herausfinden, was der Abschied und die Ankunft sei. So ging er in den Wald, und als ihm dort ein Reh begegnete, fragte er es: „Sag Reh, was ist Ankunft und Abschied?“ „Weißt du“, sprach das Reh nach langem Überlegen, „jedes Jahr bekomme ich ein kleines Kind, und im Herbst, wenn es groß ist, verlässt es mich wieder. Ankunft und Abschied ist ein ständiger Wechsel. Die Ankunft ist etwas, über das man sich freut, während der

Wenn sich Studierende an Hochschulen orientieren möchten, treffen sie meistens auf die Perspektiven dreier Akteur:innen: die der Hochschullehrenden, der Hochschulleitenden und der Hochschuldidaktiker:innen. Auch wenn diese Perspektiven durchaus verschieden sind, haben sie etwas gemeinsam, nämlich mitunter eine gewisse funktionale Fixierung (Ammann, 2001). Dies bedeutet, sich auf gewohnheitsmäßige Überlegungen und Handlungen zu beschränken. Unser Gehirn orientiert sich zur Lösung von Problemen am liebsten an Denkgewohnheiten, die in der Vergangenheit erfolgreich waren. Die Orientierung an Hochschulen besteht damit trotz der verschiedenen Perspektiven der Akteur:innen zum großen Teil aus der Reproduktion von erfolgreichen Denkweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sich diese anzueignen ist, wie das Lernen am Modell zeigt (Bandura, 1976), gar nicht so schlecht. Akademisches Lernen sollte jedoch darüber hinausgehen, damit Neues entstehen kann. Dies funktioniert vor allem, wenn Studierende Akteur:innen begegnen, aus deren Perspektiven professionelle Haltungen entstanden sind, die eine wertschätzende Lernkultur ermöglichen, damit sich eigenes Denken entfalten kann.

Die Art der professionellen Haltung der Akteur:innen an den Hochschulen ist zur Entwicklung der Lernkultur von entscheidender Bedeutung. Je nachdem, ob Personen aus einer Haltung von Vertrauen, Neugierde und Dialog agieren oder ob eher Kontrolle und Macht zu ihren zentralen Eigenschaften zählen (Zierold, 2018), wird sich die Lernkultur unterschiedlich entwickeln. Eine professionelle Haltung entwickelt sich einerseits bewusst, z.B. durch Reflexionsprozesse, andererseits

Abschied traurig macht.“ „Danke“, sagte der kleine Igel und ging weiter. Da begegnete er dem Storch. „Lieber Storch, bitte sag mir, was Abschied und Ankunft ist!“ „Abschied und Ankunft“, sagte der Storch, „sind zwei höchst erfreuliche Dinge im Leben. Wenn ich im tristen Herbst diesen Wald verlasse, um in den warmen Süden zu fliegen, freue ich mich über den Abschied und über die Ankunft in dem warmen Süden.“ Der kleine Igel bedankte sich höflich und ging weiter. Da begegnete er dem Hasen.

aber auch unbewusst durch die Sozialisation in prägenden Umfeldern (Zierold, 2018). Um Entscheidungen für geeignetes Verhalten zu treffen, wechseln die Handlungsimpulse zwischen affektiv-emotionalem Denken und strukturiert-analytischem Denken (Gigerenzer, 2013). Da professionelle Haltung also nicht nur kognitiv-rational verortet ist, sondern auch eine affektiv-emotionale Verankerung hat, sollte den Akteur:innen an Hochschulen ermöglicht werden, ihre Perspektiven in beiderlei Weise für die Etablierung einer wertschätzenden Lernkultur einzubringen. Gelingt dies nicht, droht die oben genannte funktionale Fixierung der bisherigen Perspektiven zur reinen Erhaltung von Strukturen.

Insbesondere in Zeiten hoher Unsicherheit, wie wir sie derzeit auch an den Hochschulen durch die COVID-19 Pandemie erfahren, sind intuitive Handlungsimpulse häufig hilfreicher als komplexe analytische Steuerungsmodelle (Gigerenzer, 2013), um Orientierung zu geben und Lernen zu ermöglichen. Dies erscheint aufgrund der systemerhaltenden, stark regulierten Strukturen an den Hochschulen zunächst bedrohlich. Es erfordert vor allem gegenseitiges Vertrauen zwischen den Akteursgruppen und ein gemeinsames Ziel. Gelingt eine Einigung auf übergeordnete Bildungs- bzw. Ausbildungsziele, dürfen Hochschulleitungen darauf vertrauen, dass Hochschullehrende und Hochschuldidaktiker:innen mit flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten und Improvisationsvermögen das Lernen für die Studierenden zielorientiert und kreativ gestalten (Van Loon & Scheele, 2020). Diese Art des Handelns, also die Entwicklung eigener Strategien im Rahmen der aktuellen Möglichkeiten unter Kenntnis des globalen Ziels, aber ohne Vorgabe

„Sag, Hase, was ist Abschied und Ankunft?“ „Abschied und Ankunft?“, fragte der Hase nervös, „zwei höchst bedrückende Dinge, die sich immer abwechseln. Kaum ist man einem Feind entkommen, begegnet man schon einem anderen.“ Verwirrt ging der kleine Igel fort. Da begegnete er der Eule. „Liebe Eule“, sprach er, „kannst du mir sagen, was Abschied und Ankunft ist? Jeder hat mir etwas anderes gesagt. Ich bin schon ganz verwirrt.“

aller einzelnen Detailschritte, wird als „Führen mit Auftrag“ bezeichnet (Oettinger, 1993). Um so handeln zu können, ist Improvisation gefragt. Sie bietet die größtmögliche Flexibilität, geeignete Lernstrategien situationsbedingt einzusetzen.

Dass Improvisation, basierend auf einer angemessenen Haltung, eine wichtige Fähigkeit zur Gestaltung der Lernkultur an Hochschulen darstellt, ist nicht neu. Für Lehramtsstudierende wird beispielsweise der Erwerb von Kenntnissen im Improvisieren explizit gefordert und zum Teil im Studium schon praktiziert (Holdhus et al., 2016). Auch im Studium der Humanmedizin wird Improvisation bereits für das Erlernen von Kommunikation und für das Erwerben einer professionellen Haltung eingesetzt (Watson, 2016). Eine viel längere Tradition hat die Improvisation im Bereich der Musik. In der klassischen Musik hat sie sich allerdings interessanter Weise von einer wichtigen Rolle als Stilmittel im Barock zum völligen Verschwinden im 20. Jahrhundert entwickelt (Reich, 2018). In den weitgehend normierten Strukturen des klassischen Konzertbetriebs hat – wie auch an vielen Hochschulen in der Lehre – Improvisation inzwischen so gut wie keine Bedeutung mehr. In Zeiten größerer Unsicherheit, wie wir sie momentan erleben, sind jedoch Strategien mit mehr Möglichkeiten zur Improvisation erforderlich, um Neues entstehen zu lassen – ob nun in Konzerten oder in Hochschulen. Damit sich Neues an den Hochschulen entfalten kann, gibt es neben dem Vertrauen zwischen den Akteursgruppen, gemeinsamen Zielen und einer wertschätzenden Lernkultur, Wechsel der Perspektiven und Möglichkeiten der Improvisation zur Gestaltung von Lernstrategien

„Abschied und Ankunft sind wie die Wellen am Strand. Sie kommen und gehen und hinterlassen ihre Spuren im Sand. Der Sand wird ewig verändert, aber trotzdem wird der Strand immer ein Strand bleiben.“ Dann schwieg die Eule. Der kleine Igel bedankte sich und ging heim.
Marion Uhlmann, Klasse 10

HESS. KULTUSMINISTER (Hrsg.). (1984). *...zu spüren, daß es mich gibt: Schüler schreiben. (1.* Aufl.). Frankfurt am Main; Berlin; München: Diesterweg, S. 86.

noch einen weiteren, sehr wichtigen Aspekt. Vielleicht den wichtigsten. Nämlich den Wunsch der Studierenden nach Erkenntnis.

Eine Lernkultur, in der die Studierenden lediglich Antworten aus den Perspektiven der Akteur:innen erhalten, hat wenig mit Hochschulbildung zu tun. Die Herausforderungen an den Hochschulen bestehen darin, innerhalb der Regeln und Perspektiven die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre Talente zu erkennen und zu entwickeln, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dies erfordert vor allem, dass die Studierenden neugierig sind und Fragen haben. Wenn sie dann auf eine Lernkultur treffen, in der Fragen erwünscht sind und nicht lediglich Lernzielkataloge erfüllt werden sollen, wird wirkliches Lernen möglich. So lernen zu können ist für die Studierenden wichtig. Die Notwendigkeit, Fragen zu stellen und dadurch neue Erkenntnisse zu gewinnen, um sich in unbekannten Situationen zurechtzufinden, wird alle Studierenden auch nach ihrem erfolgreichen Abschluss weiter begleiten. Dass mit der Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen lebenslanges Lernen möglich wird, ist also keine Frage mehr. Wie die Fabel zeigt, kommt es, wenn man Fragen hat, dann nur noch darauf an, wen man fragt.

LITERATUR

AMANN, G., WIPPLINGER, R. (2001). *Abenteuer Psyche.* Wien: Braumüller.

BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie.* Stuttgart: Klett.

GIGERENZER, G. (2013). *Risiko: wie man die richtigen Entscheidungen trifft.* München: Bertelsmann.

HOLDHUS, K., HØISÆTER, S., MÆLAND, K., VANGSNES, V., ENGELSEN, K.S., ESPELAND, M. & ESPALAND, Å. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education, 1*(3).

OETTINGER, D.W. (1993). *Auftragstaktik – Geschichte und Gegenwart einer Führungskonzeption.* Frankfurt/M: Report-Verlag.

REICH, M.I.J. (2018). Präludieren, Fantasieren und Collagieren: die Improvisation, eine vergessene Kunst im klassischen Konzert. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II.* Bielefeld: transcript Verlag.

VAN LOON, K.A., SCHEELE, F. (2020). Improving graduate medical education through faculty empowerment instead of detailed guidelines. *Academic Medicine, Apr. 7.*

WATSON, K., FU, B. (2016). Medical Improv: a novel approach to teaching communication and professionalism skills. *Annals of Internal Medicine, 165*(8), 591–592.

ZIEROLD, M. (2018). Veränderungen verstehen und gestalten (1). *Handbuch Kulturmanagement. Planung und Steuerung, Strategie und Entwicklung. 60,* D 1.34.

Profis lehren: ein Lernkonzept im digitalen Gespräch

Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung, Akteursgruppe: Third Space, Disziplinärer Hintergrund: Erziehungswissenschaften
Prof. Dr. Frank Linde Technische Hochschule Köln, Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Volkswirtschaftslehre

Prolog

Unglaublich!? Wo sind die Angebote für erfahrene Lehrende? Der Fokus hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung richtet sich fast nur auf Lehreinsteiger:innen. Für erfahrene Lehrende gibt es wenige Angebote für die Professionalisierung akademischer Lehrtätigkeit. Für sie wächst lediglich das Angebot an Fördertöpfen für Lehrprojekte zur Weiterentwicklung, Beforschung und auch Innovation ihrer Fachlehre.

Doch was ist mit den individuellen, alltäglichen Herausforderungen, Fragen und Problemen im Lehralltag? Was steht erfahrenen Lehrenden hierfür zur Verfügung? Einmal engagiert und begeistert, sind Lehrende häufig auch kontinuierlich an kollegialem Austausch und Weiterbildung interessiert, finden in der Regel in hochschuldidaktischen Angebotskatalogen hierfür aber nur wenige Möglichkeiten. Wie können ihre vielen Erfahrungen eingebracht und genutzt werden, ohne dass hochschuldidaktische Weiterbildung zu einer normativen „Nur so geht es besser-Veranstaltung“ wird?

In diesem Beitrag wollen wir hinter die eigenen Kulissen schauen und selbstreflexiv erarbeiten, wie ein Weiterbildungskonzept im Gespräch* entsteht. Der nachfolgende Dialog ist im Speech-to-Text Format entstanden und wurde danach nur noch leicht redigiert.

---

* Das Gespräch wurde aus einem Speech-to-Text-Dialog transkribiert. Die Transkription basiert auf dem vereinfachten Transkriptionssystem nach Dresing & Pehl (Dresing, T. & Pehl,T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*, 1. Auflage. Marburg: Eigenverlag. S. 15ff.). Es wird wörtlich transkribiert; Wort- bzw. Satzabbrüche und Interpunktion werden geglättet. Pausen werden

Dialog

Frank Hallo Nicole.

Nicole Hallo Frank. So (…) jetzt kann es losgehen!

Frank Ja, wir wollten doch über ein Lehrkonzept für erfahrene Lehrende sprechen, wenn ich mich richtig erinnere?

Nicole (Lachen) Das wird auch allerhöchste Zeit, denn wir müssen es schon bald einreichen!

Frank Ich habe mich nun zuerst gefragt: Was macht die Beschäftigung mit erfahrenen Lehrenden so spannend? Und LOHNT sich das überhaupt?

Nicole Ja, ich finde ABSOLUT! Für Lehrprofis gibt es einfach zu wenig HD-Angebote und ich halte es für besonders wichtig, deren Weiterbildung und Reflexion zu fördern. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass engagierte Lehrende nicht aufhören sich zu engagieren, aber häufig nicht mehr gesehen werden, wenn sie einmal eine Förderung oder auch einfach nur eine Weiterbildung abgeschlossen haben. Was ich außerdem spannend finde ist, dass wir jetzt etwas online planen. Das haben wir so auch noch nie gemacht. (…) Das ist NEU und eine wirkliche HERAUSFORDERUNG!

Frank Das ist wirklich spannend, da hast du Recht! Ich hatte zwar erst an so ein klassisches Format gedacht. (…) Aber in der AKTUELLEN Situation wäre es natürlich außerordentlich interessant, das zumindest zu kombinieren oder zu überlegen, wie weit man es komplett online machen kann. Für mich wäre jedoch die erste Überlegung, generell ein Konzept zu haben, vielleicht erstmal MEDIENUNABHÄNGIG, was für erfahrene Lehrende attraktiv wäre (…). Was meinst du dazu?

---

durch drei Auslassungspunkte in Klammern (…) markiert. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet. Emotionale nonverbale Äußerungen, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie etwa lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

Nicole Nun (…), ich glaube du ruderst gerade etwas mehr zurück als wir sollten. Eigentlich wollen wir es VOLLSTÄNDIG ONLINE machen und ich glaube, so medienunabhängig geht es auch gar nicht, bezogen auf Konzept und Umsetzung. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Formate, in denen online etwas möglich wird, digital anders gestaltet sind und neue Rahmenbedingungen liefern, die wir mitdenken müssen. TROTZDEM glaube ich, dass es funktionieren kann (…), wenn wir unser LOOP-MODELL benutzen!

Metalog

LOOP steht für Learning-Outcome orientierte Planung von Lehrveranstaltungen. Basierend auf Cowan & Harding arbeiten wir mit einem 6-schrittigen Phasenmodell:

Learning Outcome orientierte Planung von Hochschullehre (LOOP)
Eigene Darstellung, adaptiert nach: Cowan, J. & Harding, A. G. (1986). A Logical Model for Curriculum Development. *British Journal of Educational Technology, 17*(2), 103–109, hier 105.

In diesem Modell steht das intendierte Learning Outcome (LO) im Mittelpunkt. Nach jedem Planungsschritt, so die Empfehlung, sollte man sich fragen, ob man den Lernprozess der Studierenden ausreichend im Blick der Lehrplanung behält und ein hinreichend enger Bezug zu den LOs gegeben ist.

Mit dem Blick auf die LOs, die in Unterlagen (z. B. Modulbuch) zum Studiengang in der Regel bereits formuliert vorliegen, haben Lehrende häufig direkt gute Ideen, welche Inhalte, also fachliche Beispiele, Modelle, Theorien und Materialien hierzu passen könnten. Das hier vorgeschlagene Modell zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sieht diese Dimension der Inhalte, das „Was wird wie gelehrt?", aber erst als vierten Planungsschritt vor. Wichtig für die Planung anhand des Modells ist es, die ersten guten Ideen für die Auswahl der Inhalte erst einmal nur vorläufig festzuhalten und sich dann modellgemäß als erstes der Frage der *(Über-) Prüfung* der zu erwerbenden Kompetenzen zu widmen. Für Lehrende konkretisiert sich dies bei der Planung mit der Fragestellung: Können durch die formativen und summativen Prüfungsanforderungen und -aufgaben die intendierten Lernergebnisse sichtbar gemacht werden?

Erst wenn die (Über-)Prüfung der Lernergebnisse geplant ist, sollte im Sinne des 'Constructive Alignment' (Biggs & Tang, 2011) in einem nächsten Schritt hierzu passend die Gestaltung der *Interaktionen* überlegt werden. Mit Interaktionen sind hier sowohl die Kommunikation mit anderen Studierenden und der Lehrperson als auch der Umgang mit den fachinhaltlichen Gegenständen gemeint. Das 'Constructive' bezieht sich dabei auf die Idee, dass nur die Studierenden selbst Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen oder Vorwissen zu Inhalten in der Lehrveranstaltung herstellen können. Sie entwickeln neue Bedeutungen von altem und neuem Wissen, indem sie für sich geeignete Lernaktivitäten entdecken oder auch selbst entwickeln. 'Alignment' bezieht sich auf die Lehraktivität, die es Lehrenden zur Aufgabe macht, eine Lernumgebung bzw. einen Lehrprozess so zu gestalten, dass die Lernaktivitäten der Studierenden unterstützt werden, die intendierten Lernergebnisse erreichen zu können (Biggs, 2003). Die ursprünglich von Biggs (1999) entwickelte Konzeption zielt darauf ab, dass das Gelernte in Prüfungen und ihren Bewertungskriterien sichtbar wird. Der Formulierung der intendierten Learning Outcomes kommt hierbei eine hohe Bedeutung zu, die geübt und überprüft werden sollte.

Die Planung von Interaktion und *Inhalt* erfolgt in einem Wechselspiel. Die Inhalte werden ausgewählt, geleitet davon, womit entsprechende Lernergebnisse erzielt werden könnten. Sie dienen damit als Material zur Fütterung der Interaktionen oder umgekehrt wird zu zentralen Inhalten überlegt, welche Interaktionen ermöglicht werden sollten, damit die Inhalte auch gelernt werden können.

Feedback und Evaluation, der vierte Schritt im Modell, bezieht sich sowohl auf den Lehr-Lernprozess als auch auf die Lernergebnisse selbst. Rückmeldungen werden zu einer Aufgabe von Studierenden und Lehrenden, die bereits bei der Veranstaltungsplanung bedacht werden sollte. Hierfür können neben standardisierten Instrumenten, die hochschulseitig in der Regel zur Verfügung gestellt werden, eigene Ideen für semesterbegleitende evaluative Elemente geplant werden, die zur Auswertung und Reflexion beitragen und letztlich als Qualitätsentwicklung zu Entscheidungen führen, die zur *Veränderung* intendierter Lernergebnisse beitragen und somit auch Bestandteil von Curriculumentwicklung des Moduls und Studiengangs sind.

LITERATUR

BIGGS, J. & TANG, C. (1999/2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does.* 4. Aufl. Maidenhead: McGraw Hill.

BIGGS, J. (2003). *Aligning teaching for constructing learning. The Higher Education Academy.* Online verfügbar unter: https://www.heacademy.ac.uk/systemfiles/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf

Auszug aus: LINDE, F. & AUFERKORTE-MICHAELIS, N. (2021). *Diversität in der Hochschullehre – Didaktik für den Lehralltag.* utb. i.V.

Dialog

Frank (Lachen) Die Aussage überrascht mich ein wenig! Wir haben doch immer gesagt, wir müssen ERST ein didaktisches Konzept entwerfen und überlegen, was wir anbieten wollen, BEVOR wir uns über die Medien Gedanken machen, (…) also DIDAKTIK vor TECHNIK! Ich teile zwar deine Überlegung, dass das Digitale momentan sehr wirkungsmächtig ist. (…) Aber muss ich das Gesamtformat – online oder Präsenz – wirklich schon vorab entscheiden und mich damit medial festlegen?

Nicole Ich glaube nicht, dass du dich VORHER festlegen musst, wenn es darum geht, zu überlegen, was die Teilnehmenden eigentlich mitnehmen sollen, also was die Learning Outcomes (LOs) sind. Aber spätestens dann, wenn du dich damit beschäftigst, WIE sie die LOs erreichen können, spielt das Format eine sehr wichtige Rolle! (…) Ich teile aber die Auffassung, dass Weiterbildung digital mehr ist, als zu überlegen, welches Medium man einsetzt. Es ist keine Medienfrage, sondern eine „LERNRAUM"-Frage, wenn du über einzelne Tools nachdenkst. Ein gutes Beispiel dafür ist das „Corona-Semester". Wenn wir, so wie unter den derzeitigen Bedingungen, TATSÄCHLICH darauf angewiesen sind, in einem rein digitalen Format zu arbeiten, ergibt sich im Digitalen ein ganz anderer Lernraum als im Physischen.

Frank Das ist GENAU das, was ich eben meinte! (…) Es wäre SEHR analog zu sagen, ich lehre an der Hochschule in einem Raum XY und habe diese oder jene Medien zur Verfügung. Das würde heißen, ich kann mich nur noch PUNKTUELL entscheiden, was ich wie mache, aber bin auf den Groß- bzw. Lernraum erstmal festgelegt. Von dieser jeweiligen Basis – physisch oder virtuell – ausgehend, treffe ich dann alle weiteren didaktischen Entscheidungen.

Nicole Ja – und das ist JETZT schon eine spannende Diskussion und weitaus mehr als eine mediendidaktische Frage für uns!

Frank Du hast eben schon gesagt, dass wir bei den Learning Outcomes aber erstmal unabhängig formulieren können. Das ist ja eben KEINE Raumfrage, sondern eine Frage, was man inhaltlich anbieten will! Und das ist vorgelagert aus meiner Sicht (…) und würde außerdem auch gut zu unserem LOOP-Modell passen, mit dem wir dann einsteigen könnten. Wir könnten z.B. eine kleine Abbildung verwenden, um zu zeigen, was das ist und würden uns daran dann vorarbeiten?

Nicole Ja, EIGENTLICH würde ich genau das vorschlagen! (Lachen) Aber (…) wenn ich genauer darüber nachdenke, scheint mir der folgende Gedanke sehr wichtig zu sein. (…) Als erfahrene Planer und Planerin für hochschuldidaktische Angebote haben wir doch gelernt, dass Weiterbildungen für professionelle Lehrende, die sich schon lange engagieren und

sich immer wieder Gedanken darüber machen, nicht in einem klassischen Workshop funktionieren können. Kann es sein, dass es hier eher um eine EXPERT:INNENBERATUNG geht? Mich beschäftigt gerade die Frage, wie wir Learning Outcomes formulieren können, OHNE zu wissen, was diese engagierten Lehrenden eigentlich wollen?

Frank Da bin ich jetzt noch nicht ganz bei dir (Lachen). Ich denke, das geht schon und kann mir vorstellen, dass engagierte Lehrende auch weiter lernen und sich weiterentwickeln wollen! Auf diese noch ABSTRAKTE Motivation können wir aufbauen und ein entsprechendes Format anbieten, in dem die Lehrprofis ihren eigenen Lernbedarf ermitteln und dann schrittweise versuchen, diesen umzusetzen. (…) Dass es nicht in einem klassischen Sinne von Workshops funktionieren kann, ist gut möglich. Wir müssen dann überlegen, welches Setting wir für geeignet halten. (…) Kannst du jetzt nochmal sagen, was du meinst, wo es nicht funktionieren kann?

Nicole (Lachen) Ich glaube, ich denke schon in unserem Modell und meine, dass wir nur ansatzweise formulieren können, was die Zielsetzung für erfahrene Lehrende ist. (…) Also was wir mit der Weiterbildung oder mit dem Austauschformat erreichen möchten. Ich kann mir das inhaltlich abgerundet aber nicht vorstellen, ohne die Personen, die konkret dabei sein werden, gefragt zu haben, (…) weil es eben PROFIS sind.

Frank Ich sehe es auch so, dass es ein hoch INDIVIDUALISIERTES Angebot sein muss, was nicht auf Gruppen, sondern auf Einzelbedürfnisse abstellt, (…) im besten Sinne DIVERSITÄT! Genau das könnte man in dieses Konzept mit einbauen. Also eine Mischung aus Vergewisserung in der Gruppe, um ähnliche und gemeinsame Fragestellungen aufzudecken, sich dort auszutauschen und auch gemeinsam daran zu arbeiten (…) und das verbunden mit einem hohen Maß an Gelegenheit, die individuellen Fragestellungen mit dem persönlichen Fokus zu verfolgen! Also, ich sehe da noch gar keinen Widerspruch, den du jetzt möglicherweise aufgezeigt hast.

Nicole Ich denke einfach, dass der LOOP in diesem besonderen Fall dann für uns erst der ZWEITE Schritt ist. Das, was wir in einer kollegialen

Beratung machen würden, müssten wir in ein Austausch-Gruppen-Format für Expertinnen übersetzen. (…) Und dann erst käme LOOP zum Tragen, wenn wir wissen, was die Lehrprofis bearbeiten bzw. weiterentwickeln wollen.

Metalog

Unser Modell der kollegialen Fallberatung nach Fallner, H. & Gräßlin, H.-M. (2001). *Kollegiale Beratung – eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags.* (2. Aufl.) Hille.

Phase 0: Fälle sammeln und auswählen

Die Lehrenden wählen aus Ihrem Lehralltag einen Fall aus, zu dem Sie sich gerne kollegiale Beratung einholen möchten. Sie notieren eine kurze Beschreibung des Falls auf einer Moderationskarte und heften sie an eine Moderationswand. Sie stellen ihren Fall kurz im Plenum vor. Jede/r Teilnehmer:in hat die Möglichkeit drei Punkte zu verteilen und den bzw. die Fälle auszuwählen, die sie am meisten interessieren. Die Fälle mit den höchsten Punkten werden im Anschluss beraten.

Phase 1: Genaue Schilderung der Situation

Der/die Falleinbringer:in schildert möglichst genau die zu beratende Situation. Die Reflexionspartner:innen hören zu und stellen Verständnisfragen.

Phase 2: Schilderung ähnlicher Situationen

Die Reflexionspartner:innen schildern ähnliche Situationen aus der eigenen Lehrpraxis. Der/die Falleinbringer:in hört zu.

Phase 3: Problemanalyse

Die Reflexionspartner:innen fragen nach: Worin besteht das Problem? Wie kann das Problem erklärt werden? Wie ist das Problem zu verstehen? Der/die Falleinbringer/in hört zu und antwortet ggf. um die Frage/das Problem zu spezifizieren.

Phase 4: Lösungsvorschläge sammeln

Die Reflexionspartner:innen sammeln Problemlösungsvorschläge (auf

die konkrete Situation bezogen). Ein/e Reflexionspartner/in notiert die Vorschläge am Flip-Chart. In dieser Phase wird nicht diskutiert.

Phase 5: Abschluss

Der/die Falleinbringer:in reflektiert, ob sie Antworten erhalten haben und was sie sich ggf. vorstellen können auszuprobieren.

Dialog

Frank Verstehe ich dich dann richtig, dass unser LOOP Modell besser geeignet ist, wenn ich aus feststehendem, vorhandenem Content herausarbeite und ihn entsprechend der Zielgruppe aufbereite? (…) Ihn also quasi ANDERS anbiete als das Expert:innen vielleicht tun würden, die den Content als Mittel zum Zweck nutzen – also vielleicht stärker sogar didaktisieren? Das würde bedeuten, dass wir unser LOOP Modell nur punktuell nutzen, aber dann ein NEUES Konzept entwerfen müssen für ein Angebot für Expert:innen?

Nicole Ich denke, der zentrale UNTERSCHIED zwischen Personen, die sich in die hochschuldidaktische Basisqualifizierung oder in die mehrstufige hochschuldidaktische Qualifizierung begeben und diesem hochschuldidaktischen Angebot für Profis, liegt vor allen Dingen darin, dass Profis ihr Curriculum selbst machen sollten, damit sie voneinander profitieren und trotzdem miteinander lernen können. In diesem Konstrukt bleiben WIR hochschuldidaktische Expert:innen! Wir unterstützen mit inhaltlichem Input und gestalten das Programm mit den Teilnehmenden selbst, nachdem wir wissen, mit welchen hochschuldidaktischen Fragestellungen sie kommen. (…) Erst dann setzt LOOP ein, das heißt wir haben an dieser Stelle eigentlich ein Doppel-LOOP. Es gibt übergeordnete Learning Outcomes und die Entwicklung eines Formates für die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung für Profis: Das ist der ERSTE LOOP. Und der ZWEITE LOOP setzt ein, wenn es um die konkrete Realisierung der Inhalte geht, die möglicherweise Antworten auf die Fragen liefern, die die Profis mitbringen.

Frank Wow, das hört sich SEHR interessant an! Für mich ergeben sich aber jetzt gerade zwei Fragen: Was heißt denn für dich, *„Curriculum selbst machen“*? Und dann würde ich dich so verstehen – das dockt quasi

direkt an die Frage an – dass sie ihr Curriculum selbst machen mit Hilfe des Loop. (…) Wir hingegen planen aber sozusagen mit Hilfe eines Meta-LOOPs. Die Frage für uns ist dann: Wie müssen wir ein Angebot gestalten, das Expert:innen als erfahrene Lehrende gut anspricht? Und dann müssen wir ihnen diesen Loop Stufe 1 zur Verfügung stellen. Hast du das so gemeint?

Nicole Ja und nein! (…) Ich würde ihnen DIESEN Loop nur zur Verfügung stellen, wenn wir die Idee haben, dass dieses Instrument zur Veranstaltungsplanung für die Beantwortung der hochschuldidaktischen Frage, die der oder die Expert:in mitgebracht hat, auch tatsächlich HILFREICH sein kann.

Frank Okay, das ist natürlich eine sinnvolle Differenzierung (Lachen). (…) LOOP ist KEIN Instrument für ALLES, es ist ein Instrument für die LV-Planung. Der Meta-LOOP ist das Instrument, mit dem wir für UNSERE Planung arbeiten werden.

Nicole Ganz genau DAS habe ich gedacht! (…) Als Format fällt mir die kollegiale Fallberatung ein. Sehr gerne würde ich mit dir darüber nachdenken, wie wir hierfür ein Konzept entwickeln können, verknüpft mit individueller Weiterbildung. Ziel ist aber, die besondere Perspektive von Kolleginnen und Kollegen auch als Reflexionsinstrument zu integrieren.

Frank Das hört sich wirklich überzeugend an. Mit dem Format der kollegialen Fallberatung arbeite ich mit erfahrenen Lehrenden sowieso IMMER gerne! Was mir dazu auch noch einfällt, ist die sogenannte didaktische Knacknuss, die normalerweise jeder im Gepäck hat (…) oder auch ganz viele davon (Lachen)!

Metalog

Die didaktische Knacknuss ist uns in einem Gespräch mit Monika Wyss von der Hochschule Luzern begegnet. Sie bezeichnet bildhaft eine Herausforderung, vor der man in der Lehre aktuell steht.

Dialog

Nicole Prima! Ich vermute, dass diese Knacknüsse gar nicht SO unterschiedlich sein werden. (…) Was ich damit meine, ist, dass sich die Lehrenden mit ihren Knacknüssen bestimmt gruppieren lassen oder sich aufgrund ihres persönlichen Interesses schnell selbständig zu Teams zusammenschließen.

Frank Diese Einschätzung teile ich definitiv, wenn ich an die kollegialen Erfahrungsaustausche denke, die ich seit vielen Jahren moderiere. Es sind immer wieder Fragestellungen, die zu einem guten Teil die anderen Lehrenden genauso interessieren oder wo sie genauso dran arbeiten. (…) Und wenn es kein Thema ist, mit dem sie sich aktuell befassen, ist es zumeist und zumindest ein Thema, für das sie sich interessieren. Also glaube ich insofern, dass eine gemeinsame Arbeit oder zumindest ein gemeinsamer Austausch ganz hervorragend funktionieren müssten!

Nicole Dann probieren wir das doch aus? Wir könnten doch im nächsten Frühjahr ein Angebot machen und laden in unser digitales Kompetenzzentrum „KomDiM“ dazu ein. Wie wäre das?

Frank (LACHEN) Super. Das machen wir. Lehrprofis, die sich für Diversitätsfragen interessieren – diese sollen im Mittelpunkt stehen – melden sich bei uns für die Teilnahme an einer Pilotfortbildung für “24h for Diversity” an! Dauer: zwei halbe Tage, 25. bis 26. Februar 2021: www.komdim.de.

Metalog

Grobe Planung des Angebots mit Hilfe des LOOP-Modells als Metaebene im Gespräch – hier die visuelle Umsetzung mit ersten Ideen.

Veränderungen
Konzeptionelle Veränderungen erfolgen on the fly, wenn laufendes Feedback dies anzeigt, sonst nach Auswertung der Ergebnisse für einen Folgedurchgang

Learning Outcome
Die TN*innen können Lehr-Lern-Arrangements outcomeorientiert und zielgruppengerecht planen und evaluieren. Die TN*innen erfahren sich selbst als selbstgesteuerte Lerner*innen, die verfügbare Ressourcen nutzen, um die Qualität des eigenen Lehrhandelns zu verbessern und Handlungsmuster für die Lösung aktueller Herausforderungen zu entwickeln

Evaluation und Feedback
Alle (Über-)Prüfungsformate liefern gleichzeitig Feedback auf den Lehr-Lernprozess

Studiengang: Qualifikationsprofil
„Learning Outcome“

Veränderungen:
Qualitätsentwicklung

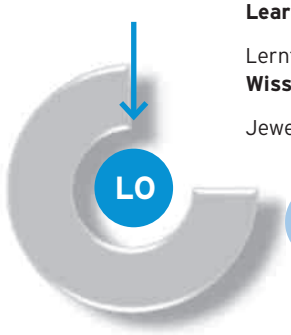
Modul:
Lernergebnisse,
Learning Outcomes (LO)

LO

Evaluation und Feedback
auf den Lehr-Lernprozess

Lernform, Veranstaltung
Wissen & Können nachher

Jeweils fachlich und überfachlich!



LO

Inhalte:
Beispiele, Gegenstände, Modelle, Methoden der Fachwissenschaften und überfachliche Aspekte
Was wird wie gelehrt?

LO

(Über)Prüfung der zu erwerbenden Kompetenzen: Wie lassen sich die Ergebnisse prüfen? **Woran wird Erlerntes sichtbar?**

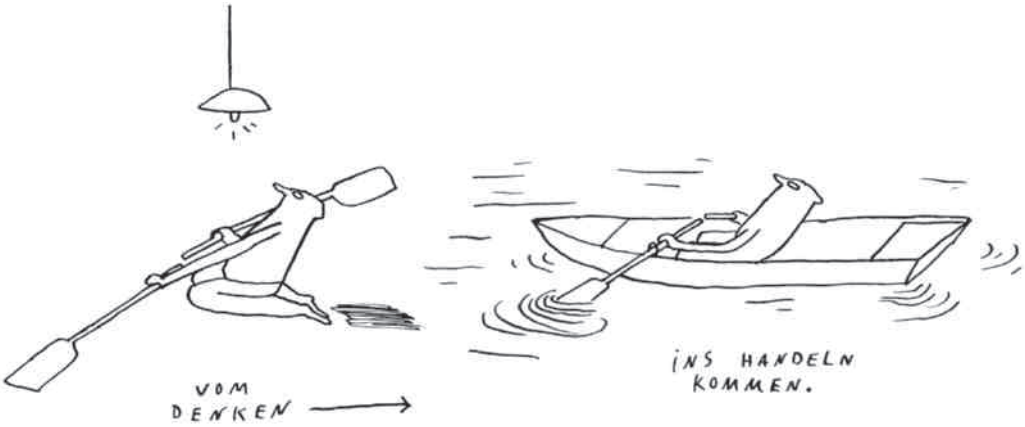
LO

Interaktion im Lehr-Lernprozess:
Konzepte, Methoden und Medien
Wie wird was gelernt?

Inhalte
Abfrage individueller Themen und Bedarfe vorab; themenfokussierte Aufbereitung der Fragen mit Materialien (Knacknussbibliothek) – auch online

(Über-)Prüfung
Die Lösungen zu den selbst gestellten Fragen werden am Ende präsentiert und selbst bewertet.Subjektive Einschätzung des eigenen Lernerfolgs (Erfolgsfrage)

Interaktion
Arbeit allein mit Ressourcen: Material von uns, Internet; Kolleg*innen, Expert*innen; Tandems; Kleingruppen mit wechselnder Zusammensetzung



Für die Erstellung dieser Skizze sind wir die sechs Planungsschritte durchgegangen und haben sie inhaltlich gefüllt. So ist folgendes Learning Outcome entstanden: Die Teilnehmer:innen können Lehr-Lern-Arrangements outcomeorientiert und zielgruppengerecht planen und evaluieren. Die Teilnehmer:innen erfahren sich selbst als selbstgesteuerte Lerner:innen, die verfügbare Ressourcen nutzen, um die Qualität des eigenen Lehrhandelns zu verbessern und Handlungsmuster für die Lösung aktueller Herausforderungen zu entwickeln.

Sichtbar werden soll der Lernerfolg bezogen auf die Learning Outcomes über die eigene, subjektive Einschätzung. Außerdem werden die Lösungen zu den bearbeiteten Knacknüssen präsentiert und von den Peers kommentiert. Hier soll dann als weiterer Ansatzpunkt der Überprüfung eine Selbsteinschätzung der Lösungsqualität erfolgen.

Die Interaktionsformen, die wir planen, sind möglichst vielfältig. Sie sollen reichen vom Selbststudium mit aufgrund einer Vorababfrage zusammengestellten Online- und physischen Quellen, dem kollegialen Gespräch, wechselnd in Tandems und Kleingruppen, sowie unserem Expert:innenrat auf Anfrage.

Zur Unterstützung der Bearbeitung der Inhalte findet eine Abfrage statt, die es uns erlaubt, eine „Knacknuss-Bibliothek“ zusammenzustellen. Es wird ein Ablauf erstellt, nachdem die Knacknüsse schrittweise bearbeitet werden.

Alle Feedbacks, die eingebaut werden, sollen uns zeigen, wo die Teilnehmer:innen bei der inhaltlichen Bearbeitung stehen und gleichzeitig Hinweise darauf geben, wie gut der Lehr-Lernprozess läuft. Eine erste Vorstellung des Lösungswegs gibt z.B. Hinweise, wie weit die Bearbeitung gediehen ist und was für einen Unterstützungsbedarf es ggf. noch gibt.

Wenn es Hinweise auf bestimmte Bedarfe gibt, werden die fortlaufend in das Programm eingebaut. Spätestens am Ende eines jeden Tages wird Rückschau gehalten und werden Anlässe für Veränderung zusammengetragen.

Epilog

Wir hoffen, dass Ihnen das Lesen bis hier so viel Freude gemacht hat, wie uns das Schreiben! Es war ein spannendes Experiment für uns, ausgehend von einer Idee bis hierher zu einem groben Konzept für eine Weiterbildung für Lehr-Profis zu gelangen. Die nächste zu klärende Frage ist: Wie kann die Umsetzung im Detail im digitalen Lernraum aussehen? Eine Umsetzung, die Muße und Genuss ermöglicht, damit die Teilnehmer:innen auch dabeibleiben. Wenn Sie Lust haben, diese Weiterbildung mit uns gemeinsam zu erleben, notieren Sie sich: „24 h for Diversity“ am 25./26.2.2021. Nähere Informationen finden sich unter www.komdim.de. Wir freuen uns auf Sie!

Dialog zwischen den Disziplinen

Teresa Britz Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Master-Studentin, Disziplinärer Hintergrund: Chemie
Rene Burger Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Master-Student, Disziplinärer Hintergrund: Chemie
Prof. Dr. Britta Krahn Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Psychologie
Dr. Thomas Krickhahn Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Prof. Dr. Klaus Lehmann Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Chemie
Prof. Dr. Margit Schulze Hochschule Bonn-Rhein-Sieg,
Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Chemie

Interdisziplinäre Lehre: Kommunikations- und Sprachverwendungsweisen

Die Frage nach der Notwendigkeit einer interdisziplinären, fachbereichsübergreifenden Lehre wird in diesem Text in den Zusammenhang mit den großen globalen gesellschaftlichen Herausforderungen (WBGU, 2011) gestellt. Zur Bewältigung und Entwicklung von Lösungen und Perspektiven steht das ausdifferenzierte, in zahlreiche Disziplinen aufgefächerte Wissenschaftssystem zur Verfügung. Zunehmend wird aber deutlich, dass diese Herausforderungen, beispielsweise des Klimawandels oder der Verteilung und Nutzung von Ressourcen, mehrdimensional, in sich vielschichtig und miteinander verwoben sind und die Gegenstandsbereiche einer Einzeldisziplin für eine umfängliche Beschreibung, Erklärung und Bearbeitung der komplexen und komplizierten Probleme zu eingeschränkt sind (Krickhahn & Rennert, 2018). Die Einzeldisziplinen stoßen trotz ihrer ungemeinen Wissensfülle hier an Grenzen. Dies betrifft nicht nur die Beschreibung der Phänomene selbst, sondern auch die Versuche zur Ausarbeitung von Lösungswegen und deren Reflektion. In diesem Zusammenhang werden Kompetenzen und Kenntnisse zum fachübergreifenden Austausch und zur ethisch geführten Reflexion der Transformationen diskutiert und auch empfohlen (KMK, 2017). Sie finden bislang jedoch noch wenig Platz in den Curricula. In diese Lücke hinein tastet sich das hier vorgestellte pragmatisch-interdisziplinäre Lehrprojekt „Nachhaltigkeit und Verantwortung fachbereichsüber-

greifend“ (NuV). Fachübergreifende Arbeiten implizieren den Umgang mit anderen Perspektiven, Wissenskategorien und -beständen sowie teilweise gänzlich anderen Paradigmen sowie Welt- und Menschenbildern. Bei der Arbeit über Fächergrenzen hinweg sind der Dialog und das gegenseitige Verstehen eine der wichtigsten Grundlagen fruchtbarer gemeinsamer Entwicklungen. Somit erscheint den Autor:innen die Rolle der Kommunikation in der interdisziplinären Lehre, ergänzt um die Reflexion von Sprachverwendungsweisen, von besonderer Bedeutung und als wesentliche Rahmenbedingungen für das Gelingen dieses interdisziplinären Dialogs. Dieser findet jedoch nicht eindimensional von Dozent:innen zu Student:innen bzw. lediglich lateral zwischen Dozent:innen einerseits und Student:innen andererseits statt, sondern iterativ und in wechselseitiger Impulssetzung und Dialoggestaltung. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Beitrag in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe aus Dozent:innen und Student:innen in engem Austausch entstanden und mag somit für rollen- oder statusunabhängige Diskurs- und Dialogformate sensibilisieren, die nach Auffassung der Autor:innen unabdingbar sind, um globale Probleme nicht nur über Fachgrenzen, sondern auch über Generationengrenzen hinweg aus gegenseitigen Perspektiven zu betrachten.

Das Lehrprojekt „Nachhaltigkeit und Verantwortung fachbereichsübergreifend“

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen (Globalisierung), ökonomischen (Internationalisierung der Märkte), technologischen (Digitalisierung) und insbesondere auch des ökologischen Wandels (Klimawandel) werden von immer mehr Hochschulabsolvent:innen zunehmend fachübergreifende Kompetenzen gefordert. Eine solche Perspektive zu entwickeln und zu fördern, ist das zentrale Ziel dieser Lehrveranstaltung. Im synergetischen Zusammenspiel der ansonsten isolierten Einzeldisziplinen wird erkennbar, dass die komplexen Fragen der globalen Entwicklung einer interdisziplinären Betrachtung und einer wissensbasierten Dialog- und Konsenskultur bedürfen.

Die Lehrveranstaltung wendet sich an Student:innen in der ersten Hälfte des Bachelorstudiums aus verschiedenen Disziplinen der Naturwissenschaften, des Technikjournalismus und der Wirtschaftswissenschaften. Die Fachinhalte werden so gewählt, dass sie sowohl

allgemeinbildenden Charakter haben als auch fachliche Vertiefung und damit allen Teilnehmenden Anschlussflächen bieten. Das ebenfalls interdisziplinäre Lehr-Team (Chemie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie) versucht dafür (entsprechend dem europäischen Qualifikationsrahmen (EU, 2008)) in engem Bezug zueinander Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, wie z. B. differenzierte Betrachtungsweisen, Dialogbereitschaft und Reflexionsvermögen zu entwickeln, zu erweitern und die wissenschaftlich fundierte, dialogische Bearbeitung komplexer Themenstellungen einzuüben. Das Modul wird als Blockunterricht an vier Samstagen angeboten. Aus pragmatischen Gründen übernimmt jeweils einer der Dozent:innen die Verantwortung für die Vorbereitung eines Blocks, unterrichtet wird gemeinsam im Teamteaching mit meist zwei Personen. Im Dialog soll ein mehrperspektivischer Zugang zu den Themenfeldern erlebbar werden. Im dialogischen Austausch werden Einflüsse individueller Erfahrungen und Disziplinprägungen sichtbar, aber auch disziplinäre Grenzen und Möglichkeiten aufgezeigt und einer wissenschaftlichen Kritik zugänglich.

Studentische Perspektive: Dass die größten Herausforderungen unserer Zeit nur durch Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams adäquat angegangen werden können, ist den meisten Student:innen bewusst. Somit ist auch ein grundlegendes Interesse daran vorhanden, insbesondere um selbst Klarheit über die komplexen Zusammenhänge zu erhalten und um Antworten auf die eigenen Fragen zu finden. Diese Fragen sind zunächst häufig individueller Natur („Was kann ich selbst gegen den Klimawandel tun?"), erfahren in der weiteren Auseinandersetzung aber schnell eine Erweiterung hin zur institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Perspektive.

Bei der konkreten Umsetzung gilt es typische Stolpersteine einer wertschätzenden Kommunikation zu überwinden, die sich aufgrund der Heterogenität der Gruppe und des systematischen Teamteachings zuspitzen: Wie startet man eine Dialogkommentierung wertschätzend und respektvoll, ohne den Eindruck eines unhöflichen Unterbrechens des anderen hervorzurufen und gleichzeitig inhaltlich konstruktiv kritikfähig zu bleiben? Ist jeder Kommentar sinnvoll, wie kommt die Impulssetzung bei den Zuhörenden an? Hier braucht es einen vertrauensvollen offenen Umgang der Dozent:innen untereinander, vielleicht sind auch strukturell verankerte Dialogfenster sinnvoll. Daran wird derzeit gearbeitet, u.a. im Rahmen eines extern moderierten Peer-Coachings, welches von der Hochschule angeboten wird. Das Modul ist eingebunden in ein studiengangbegleitendes Zertifikatsprogramm zur Nachhaltigkeit (Gross & Lehmann, 2019).

Kommunikation als Herausforderung in der interdisziplinären Lehre

Die großen gesellschaftlichen Herausforderungen stellen sich als komplex und kompliziert dar. Dies gilt nicht nur bei der Entwicklung eines Verständnisses dieser Phänomene, sondern scheint noch verworrener zu werden, wenn es um die Reflektion möglicher Lösungspfade geht. Vor diesem Hintergrund gilt eine bewusste, transparente und konsensorientierte Form der kommunikativen Komplexitätsbearbeitung als wichtiger Bestandteil einer interdisziplinären Lehre. Dies zeigt sich beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem Modulnamen: „Fachbereichsübergreifend" soll über das in einem Fach Bekannte auf das überfachlich Unbekannte verweisen und pragmatisch den interdisziplinären Charakter betonen. „Verantwortung" signalisiert den Gesellschaftsbezug der Inhalte und die Bedeutung des Individuums in dem Modul. „Nachhaltigkeit" hat die Funktion, die verschiedenen fach-inhaltlichen Themen inhaltlich zu verklammern. In der Lehrpraxis zeigte sich, dass die Verwendung der Redeweise von der Nachhaltigkeit diese Aufgabe nur unzureichend erfüllte. In den jeweiligen fachinhaltlichen Themen (Ozonproblematik, nachwachsende Rohstoffe, Ethikgrundlagen und Umwelthandeln (Krahn et al., 2019) wurde der Terminus „Nachhaltigkeit" zwar multiperspektivisch entfaltet, jedoch gelang die inhaltliche Verklammerung mit dem gemeinsamen Dritten im Lehrprozess nicht so selbstverständlich, wie von den Lehrenden gedacht. Zu disparat muteten die Themen an, jedes einzelne Thema

Studentische Perspektive: Um in Modulen, wie NuV, fachbereichsübergreifend effektiv arbeiten zu können, bedarf es neben der Motivation auch eines Wissensstands, der einen fundierten Austausch und produktives Arbeiten ermöglicht. Einiges an Grundwissen sollte zum Beispiel im Rahmen von Impulsvorträgen der Dozent:innen vermittelt werden. Hier die richtige Balance zwischen Tiefe und Breite zu finden und dabei die Student:innen aus den unterschiedlichen Studiengängen nicht zu überlasten oder schlichtweg „abzuhängen", stellt eine große Herausforderung dar.
Der persönliche Lernerfolg ist besonders hoch, wenn man fachfremde Inhalte verstanden hat und diese mit Gelerntem aus dem eigenen Studium verbinden kann. Teilnehmende eines solchen, an aktuell wichtigen Themen orientierten, Moduls möchten viel diskutieren, die eigene Perspektive sowie Erfahrungen einbringen, in Gruppen arbeiten und Lösungsansätze selbst entwickeln, anstatt Inhalte lediglich aus einer anderen Disziplin vorgetragen zu bekommen. Auch hier ist also eine Balance zwischen benötigter Wissensvermittlung als Basis und möglichst viel Freiraum für kreatives Arbeiten und Austausch eigener Inhalte mit den Student:innen der anderen Disziplin zu finden.

schien auch für sich allein stehen zu können. Insbesondere die naturwissenschaftlich-chemische Perspektivierung war von den nicht-naturwissenschaftlichen Student:innen schwieriger zu verfolgen, hatten doch die anderen Themengebiete größere Anschlussflächen an eine allgemeine Vorbildung. Gelöst wurde dies durch eine Stärkung der thematisch fokussierten inhaltlichen Klammer. Eine der großen gesellschaftlichen Herausforderungen, der Klimawandel, wurde zum verbindenden Agens gewählt. „CO2: Kleines Molekül – Große Verantwortung" hieß in 2019 und 2020 das Semesterthema. Eine diskursanalytische Einführung in die Redeweise von der Nachhaltigkeit ordnete nach wie vor das Modul in den Kontext der Nachhaltigkeit ein, orchestrierte aber nicht die Inhaltsvernetzung. Dies übernahm nun das Themenfeld Klimawandel. Zunächst wurden naturwissenschaftliche Grundlagen zum Klimawandel behandelt. Dem folgte eine ethische Gedankenführung wie sich vor dem Hintergrund vorfindlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse moralisch relevante Handlungsansätze ethisch begründen lassen. Anschließend wurde eine Handlungsebene reflektiert. Am Beispiel des Verhältnisses von Umweltwissen und Umweltverhalten wurden entscheidungstheoretische Grundlagen der Umweltpsychologie eingeflochten. Abschließend folgte eine Anbindung an Forschungen zu nachwachsenden Rohstoffen an der Hochschule, abgerundet mit Überlegungen zu technischen Kohlenstoffkreisläufen. Die vier Themenblöcke erlauben vier verschiedene Perspektiven auf dieselbe Themenstellung. In dieser Weise können kommunikativ verflochtene Fachinhalte, die sich immer wieder aufeinander beziehen, eine interdisziplinäre Multiperspektive auf einen komplexen Problemzusammenhang ermöglichen.

Studentische Perspektive: Ein häufiger Perspektivwechsel innerhalb des Seminartages, welcher jeweils die Inhalte eines anderen Dozenten in den Vordergrund rückt und das Verändern der eigenen Ausgangsposition erfordert, sorgt für Abwechslung und für eine gleichmäßigere „Beanspruchung" der Student:innen aus den verschiedenen Disziplinen. So können kommunikativ verflochtene Fachinhalte, die sich immer wieder aufeinander beziehen, eine interdisziplinäre Multiperspektive auf einen komplexen Problemzusammenhang ermöglichen.

Die Rolle der Sprache – Diskursanalytische Erweiterung am Beispiel „Nachhaltigkeit"

Benennung, Auswahl und Anordnung von Themenfeldern haben – wie oben erläutert – großen Einfluss auf den interdisziplinären Lehransatz.

Um die Bedeutung der Sprachverwendungsweisen zu unterstreichen, wird am Beispiel der Redeweise von der „Nachhaltigkeit“ eine diskursanalytische Einführung näher betrachtet. Die Suche nach einer Definition von Nachhaltigkeit wird erweitert um die Frage, wie sich die Rede von der „Nachhaltigkeit“ plausibel macht und in welcher Funktion die jeweilige Plausibilisierung steht. Nachhaltigkeit wird dabei in die Nachfolge eines implodierenden Fortschrittsdiskurses gestellt. Sie entsteht in diesem Vergleich nicht als Naturzustand, sondern als Aufgabe und Impuls eines Handelns vor dem Hintergrund erkennbarer Herausforderungen (Lehmann, 2015). Sprache wird als tastendes, auch selbstwirksames Agens zur Bewältigung eines Neuen sichtbar. Diese Perspektive ermöglicht eine Sensibilität für die Verwendung von Sprache im Umfeld interdisziplinären Arbeitens und erleichtert Betrachtungen des Lerngeschehens auf der Metaebene.

Studentische Perspektive: Oft werden „moderne“ didaktische Methoden, wie Gruppenarbeiten oder Feedbackrunden, von den Student:innen als anstrengend oder aufgezwungen empfunden. Im Modul NuV liegt jedoch eine der größten Stärken der Veranstaltung im interdisziplinären Austausch der Student:innen untereinander, welcher in gerade solchen Formaten am besten gefördert wird. Das Einbringen gut überlegter und moderierter sowie an die Situation angepasster Lehrkonzepte ist eine große Bereicherung und wird von den Student:innen als sehr positiv wahrgenommen. Durch den intensiven Austausch untereinander aber auch in großen Diskussionsrunden gemeinsam mit den Dozent:innen entsteht ein besseres Gefühl für die Kommunikation auf Fachebene mit den Student:innen aus anderen Disziplinen und werden mögliche Hemmungen und Sprachbarrieren abgebaut.

Dialogorientierte hochschuldidaktische Formate

Interdisziplinarität braucht die Erfahrung des Austausches über die disziplinären Grenzen hinweg. Konsequenterweise werden vorlesungsartige Impulselemente mit einer Vielzahl von dialogischen Lehrformaten ergänzt. Dazu zählen geführte Streitgespräche und Kleingruppenarbeiten in interdisziplinärer studentischer Zusammensetzung, kurze Aufgaben zur studentischen Präsentation von Vertiefungsinhalten, systematische und wiederkehrende Feedbackmöglichkeiten, seien sie elektronisch mit Mentimeter oder ritualisiert im Reihumformat nach Vorbereitung in kleineren Gruppen. Hinzu kommen das gemeinsame Mindmapping, das Teamteaching und die abschließende Podiumsdiskussion, bei der die beteiligten Dozent:innen gemeinsam mit der Lerngruppe über studentische Rückmeldungen zu Modulinhal-

ten und zur Lernprozessgestaltung sprechen. Als neues Element in der Lehre unter Corona-Bedingungen mit Videosystemen hat sich das Chatformat etabliert. Es bietet den Student:innen und auch den Dozent:innen eine unmittelbare Kommentierungs- und Austauschmöglichkeit ohne Unterbrechung des Unterrichtsgeschehens mit Hinweisen auf vertiefende Literatur oder persönliche Erfahrungsmomente. Das Tool erlaubte eine Parallelverarbeitung von Informationen und ermöglichte eine eigendynamische Beteiligung am Lerngeschehen. Wir haben den Chat ausnahmslos kritisch-konstruktiv erlebt. Nach unserer Erfahrung empfiehlt sich das Mitlesen des Chats durch eine zweite Lehrperson, zudem ist die geschickte Rückbindung der Chatinhalte an das andere Lerngeschehen unerlässlich, um die Fäden zusammenzuhalten.

Studentische Perspektive: Die besondere Lehrsituation durch die Corona-Pandemie wurde aus Student:innensicht gut genutzt, um neue digitale Lehrmethoden erfolgreich für dieses Modul auszuprobieren. Die Integration einer solchen Chatfunktion in eine konventionelle Präsenzveranstaltung könnte auch ohne die Notwendigkeit der digitalen Lehre ein aktivierendes und bereicherndes Element darstellen.

Wirkung interdisziplinärer Lehre aus Dozent:innensicht

Die Anordnung aus multidisziplinären Lehrinhalten, die Reflexion auf die Sprachverwendungsweisen, verbunden mit dialogischen hochschuldidaktischen Formaten, eignen sich nach unserem Eindruck besonders gut für die interdisziplinäre Lehre. Eine große Herausforderung, wie der Klimawandel, wird multiperspektivisch zugänglich und behandelbar. In solchen Anordnungen gelingt die Integration des in den Disziplinen bekannten Wissens, eröffnen sich Räume für überraschende Lernerfahrungen, die mit der Metaphorik von dem Ganzen, welches mehr ist als die Summe seiner Teile, beschrieben werden kann. Der geführte Weg in die Multivarianz von komplexen und komplizierten Sachverhalten führt so gerade nicht zu einem Erlebnis der

Studentische Perspektive: Wir Student:innen empfinden interdisziplinäres Lernen als horizonterweiternd, ermutigend und berufsorientierend. Es wirkt klärend und versichernd im Bezug zum eigenen Selbstverständnis und bietet positive Erfahrungen der Kooperation. Student:innen werden sensibilisiert für die Bedeutung der Reflexion diverser Perspektiven, der Wirksamkeit von Sprache und sie werden ermutigt in der gegenwärtigen und zukünftigen Bewältigung der großen gesellschaftlichen Herausforderungen.

Überforderung. Ganz im Gegenteil, im vieldimensionalen Austausch begegnet das Bekannte der jeweils eigenen dem Neuen anderer Disziplinen, finden Student:innen verschiedener Studienfächer zusammen, erkennen ihre Kompetenzen und Fachzugehörigkeiten und erleben, dass komplexe Herausforderungen bewältigbar sein können, aber eines fächerübergreifenden Herangehens bedürfen.

Eine zentrale persönliche Erfahrung des Teams ist hierbei die Erkenntnis, dass es für diese Form der interdisziplinären Lehre als Grundvoraussetzung oder flankierende Rahmenbedingung einer bestimmten Haltung der beteiligten Dozent:innen bedarf, die das wissenschaftliche Ethos komplementär erweitert: eine Haltung der offenen Zusammenarbeit und des freundlichen Kooperationswillens, eine Haltung der inneren und äußeren Offenheit auch für Kritik, die die disziplinäre Abgrenzungen gleichsam anerkennt und in der Verknüpfung beziehungsweise im Surplus Bereicherung findet.

Der „Krickhahnsche Fahrstuhl" – Ein Kommunikationsmodell für interdisziplinäre Zusammenarbeit

Um den komplexen Zusammenhang der interdisziplinären Kommunikation der hier referierten Veranstaltung in ihrem konzeptionellen Aufbau zusammenzufassen, benutzen wir die Metapher des Krickhahnschen Fahrstuhls. Diese Metapher dient uns als ein hilfreiches Modell zur kommunikativen Bewältigung komplexer Zusammenhänge.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Dynamik und Komplexität der globalen Entwicklungen in den modernen Gesellschaften haben sich deren Teilsysteme ausdifferenziert (Luhmann, 1984), so auch das Wissenschaftssystem. Die modernen Wissenschaften sind entsprechend in zahlreiche Disziplinen aufgefächert. Je nach Gegenstand, Methode, Problem- und Fragestellung gibt es einzelne Wissenschaften bzw. wissenschaftliche Disziplinen, wobei diese unter dem gemeinsamen Dach der Einteilung in Geistes- und Naturwissenschaften in diverse Bereiche organisiert und zusammengefasst oder klassifiziert werden können. Allein in Deutschland gab es im Wintersemester 2019/2020 mehr als 20.000 verschiedene Studiengänge (Statista, 2020a). Eine wissenschaftliche Disziplin kann somit auch als soziales (Kommunikations-)System mit eigenständigen Strukturen und Prozessen betrachtet werden, die der Er-

forschung und Vermittlung und dem Lösen von Problemen in den jeweils anvisierten Gegenstandsbereichen dienen.

Mit der Ausdifferenzierung der Disziplinen wird eine immer größere Spezialisierung und damit eine effektivere und effizientere Adressierung und Lösung der sich stellenden (Teil-)Probleme erreicht. Gleichzeitig ist im Zuge der Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Problemlösungspotentials aber auch der Umfang des gesamten Wissenschaftsbetriebes gewachsen. Ausdruck dafür ist z.B. die rasant wachsende Anzahl an wissenschaftlichen Arbeiten: Gegenwärtig sind mehr als acht Millionen Forscher:innen aktiv publizierend tätig, jährlich steigt die Anzahl der publizierten Aufsätze um ca. 8% (ZBW, 2018). Allein in Deutschland wurden in 2017 105.596 Publikationen gezählt, in China 456.960 und in den USA 423.529 (Statista, 2020b). Wichtig in diesem Zusammenhang ist der damit verbundene Komplexitätsaufbau allein anhand der schieren Menge der Publikationen mit der Folge, dass es kaum noch Wissenschaftler oder wissenschaftliche Experten geben dürfte, die selbst die Publikationen nur in ihrem eigenen Fachgebiet bzw. ihrer eigenen Disziplin überblicken, geschweige denn angemessen reflektieren und verarbeiten sowie darüber hinaus in der Lehre vermitteln können.

Nun halten sich die großen gesellschaftlichen Herausforderungen nicht an Disziplingrenzen, sind mehrdimensional und in sich vielschichtig und miteinander verwoben (Krickhahn & Rennert, 2018). So betreffen Probleme beispielsweise im Zusammenhang mit dem Klimawandel holistisch besehen nicht nur Aspekte der Naturwissenschaften, sondern eben auch die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften genauso wie ethisch-philosophische Betrachtungen. Denn um die Probleme unter diesen Bedingungen zu lösen, können neben den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen auch ökonomische, soziologische, politikwissenschaftliche, psychologische und ethische Kenntnisse und Fähigkeiten von Bedeutung sein. Es ist mithin ein interdisziplinärer ganzheitlicher Ansatz gefordert, um innovative Lösungsansätze zu kreieren, denn gerade der interdisziplinäre Austausch steht für die Ermöglichung von Innovationen (Krickhahn, 2017). Damit stellt sich jedoch das Problem der Komplexitätsreduktion verschärft dar, denn jetzt gilt es, die einzelnen Erkenntnisse aus den betreffenden Disziplinen zu einem Gesamtlösungsansatz zu integrieren und zu aggregieren. So können beispielsweise Ingenieure naturwissenschaftlich gut funktionierende Lösungen ersinnen, wenn diese

sich jedoch kulturell, ökonomisch oder politisch nicht umsetzen lassen, dann bleibt notwendig auch das gesamte Problem ungelöst. Dabei ist vorausgesetzt, dass jede einzelne Disziplin aufgrund der interdependenten Problemstruktur erfolgskritische Erkenntnisse und Problemlösungsbeiträge leisten kann und muss. Einerseits ist insofern der aktuelle Stand und die Tiefe der Perspektive jeder einzelnen Disziplin ebenso gefordert wie andererseits der Blick auf den gesamten Problemkomplex, d.h. die ganzheitliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand.

Die Metapher des Fahrstuhls richtet nun den Blick genau auf diese Problematik und will auf einen Ansatz zur Komplexitätsbewältigung führen. Auf der ganzheitlichen Ebene in der Höhe der Problembetrachtung wird der Kontext deutlich, es verschwimmen jedoch die Detaillösungsansätze am Grunde der einzelnen Disziplinen. Aus Sicht der einzelnen Disziplinen hingegen, also von unten besehen, geraten das Ganze und die Zusammenhänge aus dem Blick, bzw. werden gar nicht erst erkannt. Mit der Fahrstuhlmetapher wird ein Mehrebenen-Kommunikationsmodell eingeführt, welches die ganzheitliche Perspektive des Problems als auch die Detaillösungen und Erkenntnisse der einzelnen Disziplinen in einen Austausch bringt. Je nachdem aus welcher Perspektive man dann kommt, lässt sich die Problematik in einem Top-Down-Buttom-Up-Prozess kommunikativ disziplinär und interdisziplinär behandeln. Befindet sich der Fahrstuhl im unteren Geschoss einer Disziplin werden die anvisierte Forschungsproblematik anhand des Forschungsstandes in der Tiefe der betreffenden Disziplin bearbeitet und die Ergebnisse innerhalb dieser Fachgemeinschaft kommuniziert. Gelangt man auf eine höhere Etage mit dem Fahrstuhl gilt es, die Ergebnisse mit einer anderen Disziplin kommunikativ abzugleichen, zu ergänzen, zu kombinieren etc. bis der Fahrstuhl oben angekommen ist und eine integrative und ganzheitliche Lösung unter Berücksichtigung sämtlicher relevanter Disziplinen erreichbar wird. Da dieser Prozess in der Regel nicht reibungslos verlaufen dürfte und allein schon die wissenschaftsimmanente Kritik immer wieder dazu zwingt, den kommunikativen Austausch auf unteren oder oberen Ebenen zu führen, ergibt sich letztlich das Bild eines sich auf- und abwärts bewegenden Kommunikationsprozesses auf verschiedenen Etagen des wissenschaftlichen Disziplinenturms.

Mithin gilt: Je tiefer die Etage desto konzentrierter, fokussierter und geschlossener ist die thematisch-disziplinäre Ausrichtung und je höher

man in den Stockwerken kommt, desto weiter öffnet sich der Blick über die disziplinären Grenzen hinweg zu einer ganzheitlichen Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Die Vermutung ist dabei, dass der interdisziplinäre Austausch nicht nur innovativere Forschungsansätze und Lösungen befördert, sondern auch zu insgesamt realistischeren Gesamtbildern von Forschungsfragen, integrativen Lösungsansätzen und Modellen in Forschung und Lehre führen könnte. Ziel ist es, mit Hilfe dieses Mehrebenen-Kommunikationsmodells das aufgezeigte Komplexitätsproblem der modernen Forschung und Lehre kommunikativ arbeitsteilig kleinzuarbeiten und gleichzeitig das Ganze wie das Detail nicht aus den Augen zu verlieren.

LITERATUR

EU 2008/2017: *Der europäische Qualifikationsrahmen*. https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf

GROSS, I. & LEHMANN, K. (2019). Reden über Verantwortung. Das Nachhaltigkeitszertifikat *Blaue Schiene*, *Nachr Chem*, *67* (3). 10–15.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2017): *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.hrk.de/themen/studium/qualifikationsrahmen/

KRAHN, B., KRICKHAHN, T., LEHMANN, K. & SCHULZE, M. (2018). Nachhaltigkeit in der Lehre. Ein interdisziplinärer Ansatz. In A. Gadatsch & H. Ihne (Hrsg.), *Nachhaltiges Wirtschaften im digitalen Zeitalter. Ein Leitfaden für innovative Führungspersönlichkeiten. In memoriam Reiner Clement* (S. 265–281). Berlin: Springer (Gabler).

KRICKHAHN, T. (2017). Innovation durch CSR in NRW?! In P. Bungard, & R. Schmidpeter (Hrsg.), *CSR in Nordrhein-Westfalen. Nachhaltigkeits-Transformation in der Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Politik* (S. 21–44). Berlin: Springer (Gabler).

KRICKHAHN, T. & RENNERT, CHR. (2018). CSR als Gegenstand interdisziplinärer Lehre. In M. Kol & M. Raueiser (Hrsg.), *CSR und Hochschulmanagement. Sustainable Education als neues Paradigma in Forschung und Lehre* (S. 19–30). Berlin: Springer (Gabler).

LEHMANN, K. (2015). Analyse von Ökologiediskursen. Ein Beispiel für transdisziplinäre Lehre in der Chemie. In H. Schelhowe, M. Schaumburg, & J. Jasper (Hrsg.), *Teaching is touching the future. Academic Teaching within and across disciplines* (S. 363–365). Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.

LUHMANN, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

STATISTA 2020A: *Anzahl der Bachelor- und Masterstudiengänge und aller übrigen Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2019/2020 nach Bundesländern*. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/

STATISTA 2020B: *Ranking der Länder mit den meisten wissenschaftlichen Publikationen im Jahr 2017*. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1016642/umfrage/ranking-der-laender-mit-den-meisten-veroeffentlichten-publikationen/

WBGU (WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN) (2011). W*elt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin.

ZBW LEIBNITZ-INFORMATIONSZENTRUM WIRTSCHAFT (O.J.). *Wie die Digitalisierung die Wissenschaft verändert*. https://100jahre.zbw.eu/wpcontent/uploads/2019/05/Dossier_05_Publikationsflut_01.pdf

Jahrgang 2020 – Ein Corona Jahrgang?

Prof. Dr. Swaran Sandhu Hochschule der Medien Stuttgart,
Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Kommunikationswissenschaft

Ist der zehnte und letzte Jahrgang des Netzwerks Lehre^{n} ein „Corona-Jahrgang"? Die Teilnehmer:innen und Programmverantwortlichen konnten sich noch beim ersten Treffen in Schloss Hasenwinkel persönlich kennen lernen, was für einige Erstsemester im Sommer 2020 nicht möglich war. Corona-bedingt fanden die Treffen im April und Juni als Online-Workshops statt. Die Programmplanung aber auch alle Teilnehmer:innen mussten dann zeigen, dass wir mit Online-Werkzeugen einen mindestens genauso guten Workshop gestalten können wie bei einem persönlichen Treffen.

Um die Erfahrungen während des Corona-Semesters besser zu verstehen, haben wir eine Kurzumfrage unter unserem Jahrgang durchgeführt. Die positiven und negativen Erfahrungen in den Corona-Zeiten sind auf den kommenden Seiten als Wortwolken visualisiert.

Besonders positiv fanden die Kolleg:innen die Fortsetzung des Austauschs untereinander auch in Zeiten von Corona. Dabei wurden besonders der Austausch und die Vernetzung unter Gleichgesinnten genannt, aber auch Formate wie die kollegiale Beratung, die auch in Online-Settings gut funktionierte.

Bei den negativen Erfahrungen waren es vor allem die persönlichen, auch informellen Begegnungen, die von den Teilnehmer:innen vermisst wurden. Hinzu kommt der hohe Aufwand für die Umstellung auf digitale Formate, die viele als anstrengend und belastend empfunden haben.

Zum Sommer 2020, als dieser Beitrag entstand, war unklar, wie sich das Wintersemester gestalten wird. Hochschulen entwickeln verschiedene Szenarien für die nächsten Semester, von kontrollierter Präsenz bis zu flächendeckender digitaler Lehre. Eine Rückkehr zu Lehr-, Lern- und

Arbeitssettings aus der Vor-Corona Zeit wird es nicht mehr geben. Wir werden uns mit neuen Formen des Lernens und Lehrens auseinandersetzen müssen und das wird das Bildungssystem vielleicht tiefgreifender verändern als dies durch die Bologna-Reformen geschah. Klar ist dabei auch, dass Hochschuldidaktik und ein Engagement für gute Lehre immer wichtiger werden. Denn digitale Tools sind erstmal nur das: ein Werkzeug. Um das Werkzeug sinnvoll zu nutzen, braucht es ein didaktisches Konzept. Oder prägnanter formuliert: Eine schlecht konzipierte Vorlesung in Präsenz wird mit einem digitalen Werkzeug nicht automatisch zum Renner. Deshalb: „thinking first, digital second".

Positive Erfahrungen während Corona

Negative Erfahrungen während Corona

QUELLE

Online-Befragung der Teilnehmer:innen des Jahrgangs 2020 nach positiven und negativen Erfahrungen. Je größer das Wort desto häufiger die Nennung.

Hochschulentwicklung

HOCHSCHUL-
ORGANISATION.

„Schon einmal Spreche geschrieben?“ Die Hochschule von Morgen überzeugt mit Medienkompetenz

Prof. Dr. habil. Harald Rau Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Salzgitter, Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Medienökonomie, Medien- und Kommunikationsmanagement)

Die Digitalisierung der Hochschullehre stellt bewährte Systeme vor große Herausforderungen – gewohnte Routinen werden durchbrochen, das System muss sich an vielen Punkten neu (er)finden. Das heißt auch: die Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen von Morgen benötigen ein verändertes „Set“ an Fähigkeiten, Fertigkeiten und eben – Kompetenzen. Möglicherweise muss man auch eher weniger von Digitalisierung denn von Medialisierung sprechen, wenn man über Hochschullehre der Zukunft spricht oder schreibt, eine Zukunft, die bereits begonnen hat. Die Fragen lauten: Wann, wo und wie lassen wir unsere kommunikativen Beziehungen in der Lehre von Medien stützen? Über welche Kanäle vermitteln wir welche Botschaften? Welche Medien setzen wir ein, und wie können digitale Formate aussehen? Schließlich: Warum sollten Hochschulen zunehmend professioneller werden, was den Einsatz von digital angelegten Lehrmedien betrifft?

Drei Erkenntnisse prägen die intensive Auseinandersetzung mit digitaler Hochschullehre. Nummer eins: Es geht, es geht besser, als viele denken. Erkenntnis Nummer zwei: Es ist anstrengender, deutlich anstrengender und zeitraubender als viele in ihren schlimmsten Träumen befürchten. Erkenntnis Nummer drei: Wer digitale Hochschullehre ernstnimmt, und wer dafür Hingabe zeigt und noch mehr Hirnschmalz investiert, erzielt gute und sehr gute Ergebnisse. Alle, die sich ernsthaft darauf einlassen, werden bestätigen können: Besonders gut funktioniert das mit der Digitalisierung in seminaristischen Kursen, bei denen am Ende des Semesters Haus- oder Projektarbeiten abgegeben werden müssen. Eine prototypisierte, digital gestützte Lehr-Routine könnte dann so aussehen: In der ersten Stufe wird eine Projektskizze entwickelt und

elektronisch auf einer Plattform eingereicht (1.) – wie diese Skizze auszusehen hat, ist für alle Seminarteilnehmer per Formular vorgegeben. Dann bewerten Teilnehmer: gegenseitig ihre Abgaben (2.) – auch dafür gibt es ein standardisiertes Formular, bei dem jeder sich ein Urteil über verschiedene Aspekte per Ankreuzen bilden darf – und damit eben auch die eigene Arbeit noch einmal in Frage stellen kann und muss: Ist das Thema verständlich formuliert? Ist die Projektumsetzung passgenau am Seminarkontext ausgerichtet? Stimmt der theoretische Hintergrund? Passen Beschreibung und der so genannte „Workload" zueinander, also ergänzen sich Skizze und geplanter Arbeitsaufwand für das Seminar?

All dies können die Teilnehmer bewerten – und ihren Kommilitonen zurückmelden, weil auch dieses Formular auf der Plattform gespeichert wird. Erst nachdem die Projektskizzen mit den Hinweisen der Mitstudierenden angepasst und in einer zweiten Fassung formuliert sind (3.), kommentieren die Lehrenden die Formulare mit konkreten Hinweisen, sie geben Anregungen, kritisieren und formulieren möglichst präzise Hilfestellungen (4.). Dann dürfen die Studierenden ihre Basisideen anpassen, vielleicht die ursprüngliche Skizze etwas konkreter ausformulieren (5.). Erst im Anschluss kommt es zur Begegnung – der Ansatz, das Thema, die Struktur, der rote Faden wird im Gespräch, Face-to-Face, besser: Videobild-zu-Videobild online diskutiert: entweder mit jedem einzelnen (bei klassischen Haus- oder Seminararbeiten) oder aber mit ganzen Projektteams, je nachdem für welche Arbeitsweise man sich im Seminar entschieden hat (6.). Man trifft sich online – im Hangout, bei Duo, Skype, WhatsApp, bei Facetime, Zoom, im Facebook-Messenger oder mit Hilfe des Videoübertragungssystems „Big Blue Button". Jede dieser Varianten hat ihre Vor- und Nachteile. Bleibt zu bemerken: Beherrschen sollte man als Hochschullehrer und Hochschullehrerin inzwischen alle diese Systeme, was sich im Regelfall als unproblematisch darstellt, da ja vieles intuitiv gestaltet ist und sich beim Ausprobieren ergibt.

Der größte Unterschied in solchermaßen organisierter digitaler Lehre liegt nicht in der Technik selbst, er liegt darin, wie Gespräche online verlaufen, welche Schwerpunkte gesetzt und welche Inhalte in ihnen ausgebreitet werden. Konsultationen für Seminararbeiten und Projekte, die mittels Videotelefonie durchgeführt werden, sind erstaunlicher-

weise manchmal deutlich effektiver als Sprechstunden, bei denen man sich im Seminarraum oder Büro trifft. So zumindest der empirisch nur an wenigen Beispielen geprüfte Eindruck aus Gesprächen, die der Autor in den vergangenen Monaten im Kollegium führen durfte. Woran das liegt? Während Studieren immer etwas mit Denken, mit Kognition zu tun hat, spielen im Büro, bei einer Sprechstunde von Angesicht zu Angesicht Emotionen oft eine wichtigere Rolle. Man ist sich unsicher, glaubt, schnell zu verstehen, das Problem genau zu erfassen und erkennt dann erst später, dass man vielleicht doch noch eine zusätzliche Frage hätte stellen müssen; man achtet auf das Umfeld, auf Befindlichkeiten, auf die Atmosphäre, die Stimmung. Vieles davon fällt beim Online-Austausch weg. Das sehen viele Manager übrigens als großen Nachteil von „Home-Office", hier kann es als Vorteil formuliert werden: Online wird im seminaristischen Kontext häufiger nachgefragt. Bezogen auf die digitale Hochschullehre und damit alle Veranstaltungsformate gilt: Entscheidend ist die Didaktik! Entscheidend sind die intelligenten Antworten auf die Frage, wie man welche Inhalte in eine Struktur, in eine Logik, genauer: in eine Vermittlungslogik überführt. Wer heute Schwierigkeiten in und mit der Online-Umsetzung von Lehrangeboten hat, darf sich also noch einmal intensiver mit dem generellen „Wie" beschäftigen, mit der Frage, auf welche Weise Themenfelder oder Schwerpunkte thematisiert werden wollen. Es gibt zahlreiche Konzepte – viele von ihnen bereits aus den 1970er Jahren, sie funktionieren auch in der Onlinewelt. Mit H5P-Anwendungen, die sich beispielsweise hervorragend in Moodle-Umgebungen einpassen lassen, steht zudem für die medienvermittelte Hochschullehre ein nahezu unbegrenzter Werkzeugkasten didaktischer Umsetzungen zur Verfügung.

Ein großes Problem bei alledem: Wie berechnet man den Aufwand, wie bildet man digitale Hochschullehre in Lehrverpflichtungsverordnungen ab, die bislang ausschließlich auf „Kontaktzeit" im Sinne von „Dann-stehe-ich-im-Hörsaal-oder-Seminar" ausgelegt sind und Lehre in Semesterwochenstunden (SWS) oder Lehrveranstaltungsstunden (LVS) erfassen. Okay, es findet sich bei näherer Suche auch ein Hinweis aufs Digitale: „Die Erstellung und Betreuung von Multimediaangeboten kann in einem dem Zeitaufwand entsprechenden Umfang bei der Erfüllung der Lehrverpflichtung berücksichtigt werden." So steht es

beispielsweise in der Landeslehrverpflichtungsverordnung von Niedersachsen, genauer definiert wird auch in anderen Durchführungsverordnungen der Länder nicht. Angesichts aktueller Gegebenheiten steht die Frage im Raum, ob die Währung „LVS“ in der Praxis digitaler Lehre überhaupt noch zeitgemäß ist. Konsultationen finden häufiger statt, sind umfangreicher, Vorlesungen manchmal kürzer, dichter und vielleicht auch effektiver. Zumindest dann, wenn sie gut produziert sind. Ergo: Lehre, die alle digital verfügbaren Werkzeuge und Möglichkeiten ausschöpft, wird von den geschaffenen Anreizsystemen nicht erfasst, und sie wird vom politischen Akteur nicht aktiv gefördert. Denn gute digitale Lehre zieht alle Register der Interaktion, mischt Lehrformen und Genres, und ihre Akteure sind in der Lage selbstsicher Kanalentscheidungen zu treffen. Das heißt, sie können schnell und am jeweils beabsichtigten Lernergebnis orientiert entscheiden, welche Lernaufgaben in Form von Büchern, kürzeren Beiträgen und Texten, in Form von Audiodateien, Video, interaktiven Foliensätzen, „Livekorrekturen“, eines Quiz, einer Sortieraufgabe oder der gegenseitig digital verteilten Korrektur von Hausaufgaben gestellt werden. All dies geschieht vor dem Hintergrund didaktisch sinnvoller Entscheidungen und sorgfältiger Abwägungen. Moderne On- und Offlinelehre unterscheiden sich am Ende nur durch die gewählten Medien, oder, besser: Kanäle.

Ganz unabhängig davon, wie das Bewertungsproblem politisch gelöst werden kann, wird man am Ende zur Erkenntnis gelangen, dass ausgehend von einem zunehmenden Wettbewerb im Hochschulwesen jene profitieren, deren Lehrpersonal hohe Medienkompetenz bezogen auf Nutzung, Produktion und Kanalentscheidungen besitzt. Ein weiterer Aspekt: Je mehr Bedeutung die medienvermittelte Lehre erlangt, umso stärker rückt die Arbeit mit Studierenden an deren Schlüsselkompetenzen ins Blickfeld. Spinnt man diese Gedankenstränge weiter, dann benötigt moderne Lehre zwei grundlegende Neuordnungen: erstens jene, die sich auf die Anreizsysteme bezieht, zweitens eine, die sich die Lehr-Lern-Beziehung vornimmt. Bei der letztgenannten wären die Lernaufgaben (im Sinne von Veränderungsanforderungen) auf Seiten der Lehrenden mindestens so umfassend wie jene auf Seiten der Lernenden: Im einen Fall geht es insbesondere um Medien- (oder Kanal-) im anderen um Selbstorganisationskompetenz.

Wenn Hochschulen Bildungsreinrichtungen bleiben wollen (die ohne Zweifel Erkenntnisse aus der Forschung unmittelbar umsetzen wollen, nicht dass jemand auf falsche Ideen kommt), dann wird dies nur mit Hilfe einer (schlüssel-)kompetenzorientierten Qualifizierungsoffensive gelingen. Man kann dies auch viel einfacher formulieren: Hochschullehrer sind die direkte Lehre in Hörsaal oder Seminar gewohnt, sie sind keine Bewegtbild-Profis mit TV-Routine: Dies gilt für den Auftritt vor Kameras, für Diktion und didaktische Umsetzung der Lehrinhalte, dies gilt auch und gerade für die Formulierung von Texten, die „sprechbar" sind. Die Arbeit mit Mikrofon und Schnittsoftware, vor der Kamera sowie bei „Storyboarding", Konzeption, Bildkomposition und Nachbearbeitung erfordern recht umfassendes kreatives und technisches Know-how – und die Rolle des Hochschullehrers unterscheidet sich in dieser Situation diametral vom Auftritt im Hörsaal oder dem Diskurs im Seminar.

Natürlich kann man Lehrveranstaltungen direkt mit mehreren Kameras in der konkreten Hörsaalsituation umzusetzen. Aber auch das erfordert gute Regie. Wer eine 90-minütige Lehrveranstaltung inklusive Nachbearbeitung sorgfältig mit Hilfe von AV-Medien umsetzen will, benötigt abhängig von der Konzeption zwischen 15 und 150 Stunden an Umsetzungszeit. Dies würde dann folgende Arbeiten mit umfassen: didaktisches Konzept, Auswahl der Themen für Einspielfilme, Dreharbeiten für die Einspielfilme, Schnitt und Tonnachbearbeitung der Einspieler, Aufzeichnung der Moderation und finale Nachbearbeitung. Noch umfangreicher bezogen auf den Produktions-Workload fallen Moodle-Kurse aus, die neben Audioangeboten, Filmzuspielungen, Animationen und die Anwendung weiterer H5P-Werkzeuge umfassen. Wohlgemerkt: Digitale Lehre mit souveränen Kanalentscheidungen sucht Professionalität. Wer sich heute in der Bildungslandschaft tummelt, wird eine Vielzahl von Ergebnissen der audiovisuellen Umsetzung von Lehrinhalten finden, die den Sehgewohnheiten der Zielgruppe – Studierende – kaum entsprechen. Diese Sehgewohnheiten sind geprägt von oft einfach, im Kern aber sehr professionell umgesetzten Bewegtbildangeboten auf Online-kanälen.

Ein Vorschlag zur Güte: Bewegtbild steht für die hohe Kunst der medienvermittelten Hochschullehre. Bezogen auf die Medienkompetenz

sollten Lehrende deshalb zuerst ihre Fähigkeiten im Bereich Audioproduktion ausbauen und lernen, „Spreche zu schreiben“, wie dies im Titel zu diesem Beitrag angeregt ist. Übrigens selbst dann, wenn bewegtes Bildmaterial hinzukommt, bleibt die Tonspur ein entscheidender Kanal, in der Produktion von Dokumentarfilmen beispielsweise gilt seit jeher die Regel: Ton vor Bild. Der zusätzliche Vorteil, der sich auf diese Weise bietet: Didaktik kann zur Podcast- und damit zur Unterwegsdidaktik avancieren und in Autoradios oder über das Mobiltelefon im Öffentlichen Personen-Nahverkehr genutzt werden. Nun stellen gute Audioangebote ebenfalls vor Herausforderungen – diese jedoch sind von deutlich geringerem Umfang, als dies im Rahmen von „Bewegtbildlehre“ der Fall ist. Grundsätzlich können auch reine Hörangebote Flipped-Classroom-Konzepte unterstützen, Lerninhalte strukturieren und einen Diskurs befeuern. Da die audiovisuelle Umsetzung in der Anschauung, oft suboptimal erscheint, könnte die Audio-plus-Skript-Variante eine durchaus interessante Alternative bieten, die einer „Beschadung“ der Lehrenden durch Schrottvideos entgegensteht. Technik, Stimme und Sprechverhalten sollen an dieser Stelle erst einmal ignoriert werden – stattdessen gibt es im weiteren Verlauf ein paar sehr konkrete Hinweise für eine „sprechliche“ Umsetzung, denn wer Bildungs-Podcasts produziert, wird anders texten wollen. Lange Sätze? Geht nicht! Man kann schließlich nicht „zurückblättern“ oder einen Satz zweimal lesen. Komplexe Sachverhalte darstellen? Geht auch in und mit kurzen Sätzen! Schließlich ist die deutsche Sprache ungeheuer flexibel! Wer die folgenden sieben Regeln befolgt, ist auf der sicheren Seite:

DIE SIEBEN REGELN

1

Schachtelsätze?
Vollständig und nachhaltig gestrichen! Gibt es eine Alternative? Ja, klar! Man kann Nebensätze im Deutschen auch „abtreppen".

2

Nominalstil? Bewahre!
In der Wissenschaft regieren die Substantive. Warum? Sie sorgen für Präzision. Wer etwas genau sagen will, muss das genaue Substantiv finden. Deutschland ist vielleicht auch das Land der Ingenieure, weil die Sprache präzise Beschreibungen erlaubt – auch und gerade weil man Substantive miteinander verschränken, koppeln kann: Licht und Schalter wird zu Lichtschalter, auch Bildschirmdiagonale, Heizkörperventil, Telefonterror sind wunderbare Komposita.

3

Verben haben immer Vorrang!
Gute Geschichtenerzähler „verbalisieren", sie verwenden starke Verben, Tätigkeitswörter, ein Kessel kocht dann nicht einfach, er blubbert, bläst, dampft, pfeift – und so weiter! Wer starke Verben findet – keine Hilfsverben wie sein und haben oder Modalverben (können, wollen, müssen) nutzt – wird viele Menschen finden, die ihm gerne zuhören.

4

Thema-Rhema – schnell trainiert, schnell gemerkt!
Für Radiotexte, die ins Ohr gehen, gibt es ein gutes Schema, das man sich leicht aneignen kann. Interessanterweise können sich Hörer die Inhalte viel leichter merken, wenn sie auf diese Weise getextet werden. Das Schema nennt sich Thema-Rhema. Es ist einfach erklärt. Das Objekt des ersten Satzes ist das Subjekt des zweiten. Man kann dieses Prinzip unendlich fortsetzen. Achten Sie selbst einmal bei der folgenden Geschichte darauf: „Der König hatte drei Töchter. Alle Töchter waren bildschön und hatten Kleider aus Brokat. Der Brokat wurde aus Italien angeliefert. Italien war mindestens einmal im Jahr Ziel der königlichen Reisen. Die Reisen in jener Zeit waren auch für einen König beschwerlich." Sie sehen, man kann eine Geschichte sehr schön auf diese Weise erzählen – und sie bleibt hängen. Noch einmal: Thema-Rhema.

5

Redundanz ist dein Freund!
Weil man beim Zuhören ungern zurückspult – das ist in einem Buch oder Onlinetext deutlich angenehmer und leichter – lohnt es sich, wichtige Inhalte gleich mehrfach zu präsentieren. Vielleicht mag man den Satz ein wenig verändern – aber die Aussage eben mehrfach transportieren. Es ist auch keinesfalls ehrenrührig, wenn man hinzufügt, dass das jetzt wiederholt wird, weil es wichtig ist.

6

Erklären und integrieren –
und zwar alles, was zu hören ist! Alle technischen Gegebenheiten, das Umfeld, störende Geräusche, sollten sie vorhanden sein – all das kann man aus- und ansprechen. Erklären Sie in Audiotexten ganz einfach, was Ihnen auch aus technischer Sicht wichtig erscheint. Klappern bei einem Originalton im Hintergrund Tassen, dann erklären Sie ganz einfach, wo dieser Originalton entstanden ist – und warum kein anderer Ort hätte besser sein können.
Überhaupt: Originaltöne. Alle Audioproduktion lebt davon. Sie machen das Zuhören leicht, denn es gibt nun Sprecher- und Sprechhaltungswechsel. Das kann man niemals überschätzen. Gute Podcasts machen sich das exzellent zunutze. Originaltöne werden zumeist mit einem Mikrofon ganz reportagemäßig aufgenommen. Sie sind Teile von Gesprächen und oftmals nicht länger als zehn Sekunden. Bei wissenschaftlichen Inhalten dürfen Originaltöne aber auch gerne länger sein. Gute Audiobeiträge sind in diesem Sinne abwechslungsreich. Sie bringen Zitate – gerne auch aus Büchern oder Artikeln – die wie O-Töne von anderen Sprechstimmen eingesprochen werden, sie integrieren Originaltöne, die beispielsweise von Praktikern eingeholt werden, sie wechseln gekonnt mit der Sprechsituation und nehmen den Hörer regelrecht an die Hand.

7

Komma, Gedankenstrich, Semikolon und Doppelpunkt!
Gute Audiotexte leben von wohl dosierten Satzzeichen, sie verwenden Binde- und Gedankenstriche, sie nutzen Doppelpunkte, um mit der Stimme beim Einsprechen einen kurzen Moment zu verharren, sie kennen den Unterschied zwischen einem „gesprochenen" Komma und einem Semikolon. Sie freuen sich über Fragezeichen und Ausrufezeichen. Kurzum, sie lieben die Vielfalt der Satzzeichen.

Eines sollte zum Schluss noch erwähnt werden: die Angst, dass man als Lehrender vor Ort nichts mehr zu tun hat, weil nun alles die AV-Profis übernehmen und man selbst nur mit deren Inhalten arbeiten kann. Nun, diese Angst ist dann zumindest unbegründet, wenn man sich in der Lehre darauf besinnt, was Menschen verändert, was sie entwickelt. Der entscheidende Faktor heißt „Begleitung" (der Autor war hier versucht zu schreiben: „liebende Begleitung", vielleicht sollte man zumindest „zugewandte Begleitung" formulieren) – und die braucht den persönlichen Kontakt, den Austausch – ob digital oder analog vermittelt, sie erfordert, den einzelnen Menschen zu sehen, dessen Möglichkeiten und Anstrengungsmotivation. In Lernkrisen müssen Lehrende zur Seite stehen und zum Weitermachen motivieren. Ein wichtiger Satz in diesem Kontext stammt von Timothy Slayter, der unter anderem das Buch „University Teaching Matters" geschrieben hat. Er sagt sinngemäß: „Gute Lehre ist hoch komplex, und sie führt auf beiden Seiten zu Frustrationen". Diese Frustrationen sind wichtig, denn nur sie können am Ende zu Höchstleistungen motivieren, ein Über-Sich-Hinauswachsen ermöglichen. Lernen ist anstrengend – und es muss und darf an innere Grenzen führen, je öfter dies der Fall ist, desto erfolgreicher das Bildungssystem. Die Digitalisierung gibt neue Möglichkeiten an die Hand, Komplexität zu beherrschen. Wenn Hochschullehre wie von Timothy Slayter beschrieben hoch komplex ist, dann sollten wir diese Möglichkeiten begrüßen, ja nachgerade umarmen, uns ihrer annehmen und dafür auch die politischen Weichen stellen. Wir haben aktuell die Chance, das beste aller denkbaren Systeme hochschulgebundener Bildung zu schaffen. Wir sollten sie nicht ungenutzt vorbeiziehen lassen!

Führung will gelernt sein

Ein Gespräch zwischen Prof. Dr. Anne Lequy und Esther Bishop über Führungsfragen im Hochschulzusammenhang

Prof. Dr. Anne Lequy Hochschule Magdeburg-Stendal,
Akteursgruppe: Hochschulleitung, Disziplinärer Hintergrund: Fachübersetzen
Esther Bishop, Mitarbeiterin der Toepfer Stiftung gGmbH
Disziplinärer Hintergrund: Musik und Organisation

Esther Bishop Liebe Frau Lequy, ich freue mich, dass Sie sich zu einem Gespräch über das Lernen von Führungspersonen bereiterklärt haben. Wir werden über Ihre Erfahrungen auf dem Weg zur Rektorin der Hochschule Magdeburg-Stendal sprechen. Es wird um die Frage gehen, was beim Wechsel in eine hochschulische Führungsposition zu lernen sein könnte und die Frage, wie beispielsweise Lehrende den Umgang mit Führungssituationen üben können. Dazu werden wir an die Führungsstudios im Rahmen des Lehre^{n}-Dachprogramms anschließen, bei denen Sie seit einigen Jahren im Studio ‚Führen nach oben' den Workshopteilnehmer:innen in Übungssituationen gegenübertreten.
Welche Gründe sehen Sie dafür, dass Personen eine Führungsposition in der Hochschule anstreben?

Anne Lequy Ich sehe zwei Kategorien von Gründen. Das können einerseits intrinsische Motivationen sein: Ich möchte etwa in meiner Hochschule Veränderungen bewirken oder bestimmte Akzente setzen, also die Gestaltungsspielräume nutzen, die man als Führungsperson eben hat. Die andere Begründung für die Motivation sehe ich eher in extrinsischen Faktoren. Das kann dann Reputation oder Sichtbarkeit sein, der Titel etwa. Eine Funktion in der Hochschulleitung bringt auch Deputatsreduktionen mit sich. Damit lässt sich intrinsische Motivation auch beflügeln. Woran erkennt man, dass Person und Amt gut zueinander passen, also „der Anzug passt"? Da kommen häufig intrinsische und extrinsische Faktoren zusammen. Wenn dabei die intrinsische Motivation stärker ist, ist es häufig ein Feuer, das sich entfacht. Es bringt Energie für

das Anliegen und die Richtung. Mit solch einer inneren Haltung und einem Anspruch an sich, ist man mitunter etwas stabiler im Amt. Das hilft, wenn der Wind da oben etwas rauer weht.

Esther Bishop Sehen Sie eine Verbindung zwischen den Themen Verändern wollen und Lernen wollen?

Anne Lequy Natürlich. Verändern zu wollen heißt auch, sich verändern zu wollen. Das passiert zwangsläufig. Jemand, der in ein Amt kommt und nicht bereit ist sich einzugewöhnen, die Ecken abzurunden oder bestimmte Stacheln raus- oder reinzufahren, hat es schwer. Man kann beobachten, wie die eigene Persönlichkeit damit wächst. Das Leben ist ohnehin Veränderung und für das Leben in einer Führungsposition trifft das vielleicht noch mehr zu. Wenn man an dieser Veränderung keine Freude hat, dann passt der Anzug nicht.

Esther Bishop Das wäre dann so eine Art Freude an der Flexibilität?

Anne Lequy Ja genau. Als Führungspersonen im Hochschulkontext sind wir Change Agents. Innovation können wir nicht verwalten, wir müssen sie erkennen, zulassen und fördern. Dafür muss man empfänglich sein. Diese Offenheit habe ich aber nicht, wenn ich mich als fertiges Gebäude verstehe. So mit der Haltung: „Ich hab schon alles gesehen, mir bringt man nichts mehr bei." Das ist keine gute Voraussetzung für das Amt.

Esther Bishop Sind das Fähigkeiten, die man mitbringen muss, oder kann man das lernen? Wie geht das?

Anne Lequy Ich würde das mit einem Landschaftsbild erklären. Eine Führungsposition oder ein Gestaltungsamt ist sowas wie ein Samen, der auf die Erde fällt. Wenn der Boden fruchtbar ist, wächst daraus eine schöne Pflanze, aber wenn es ein trockener oder steiniger Boden ist, wird der Samen nicht keimen. Dann gibt es keine Wurzeln, keine Pflanze und damit auch keine Veränderung im Umfeld. Da kommt Lernen ins Spiel. Wenn man das Bild weiterspinnt: Die Sonne scheint und es gibt auch ausreichend Regen, wenn aber die Ausgangsbedingungen nicht passen, wenn also der Keim nicht will oder der Boden nicht passt, kann man lernen

was man will. Dann passiert nichts. Es besteht also eine unmittelbare Abhängigkeit von der Struktur bzw. auch Kultur des jeweiligen Standorts.

Esther Bishop Können Sie aus Ihrer persönlichen Erfahrung beschreiben, welche Bedingungen herrschen müssen, damit Sie als Führungsperson gut lernen können?

Anne Lequy Mir kommt das Wort Talentförderung in den Sinn. Es ist ja so, dass jede Hochschule ein gewisses Fächerprofil hat, eine Geschichte und noch viel tiefergehend eine Kultur. Ein Beispiel: Hier an der Hochschule setze ich mich seit Jahren für ein Intranet ein. Meine Hochschule wird im nächsten Jahr 30 und es gibt kein Intranet! Es gibt Abteilungen und Servicebereiche, die mir rückmelden, dass es so etwas nicht braucht. Das heißt in Bezug auf die Hochschulkultur, dass meine Erwartungen an diesem Punkt mit der Kultur einzelner Abteilungen kollidieren. Wobei ich nicht sicher bin, dass die Stimmen, die ich in diesem Zusammenhang höre, repräsentativ für die ganze Hochschule sind. Ich könnte mir schon vorstellen, dass große Teile der Hochschule sich ein Intranet wünschen, aber das ist bisher noch nicht in der Form artikuliert worden. Aber zurück zur Talentförderung, die man in einer Führungsposition an einer Hochschule betreiben kann, damit die Pflanze wächst: Eine Fehler- bzw. Toleranzkultur ist dabei sehr wichtig. Es gibt ja durchaus Situationen, in denen man falsche Entscheidungen trifft, weil man unter Zeitdruck war, oder unerfahren, nicht gut genug informiert oder ganz einfach einen schlechten Tag erwischt hat. Ich halte es für wichtig, dass Hochschulleitung und Hochschule miteinander harmonieren. Nicht jede Führungsperson wird an jeder Hochschule sein Talent gleich gut entfalten können.

Esther Bishop Was macht es interessant, mit einer Person aus der Hochschulleitung über das Lernen dieser Person zu sprechen?

Anne Lequy Weil das Arbeiten in der Hochschulleitung viele Überraschungen, Entdeckungen und auch enttäuschte Erwartungen mit sich bringt. Was lerne ich? Reflexionsfähigkeit und Demut, Teamfähigkeit und Loyalität, Entscheidungsfreudigkeit. Wenn man beispielsweise denkt, man müsse als Hochschulleitung nicht mehr lernen, da man Füh-

rungsexperte sei oder bereits Erfahrungen in anderen verantwortungsvollen Positionen gesammelt hat, sind Enttäuschungen und Missverständnisse vorprogrammiert. Durch die Übernahme eines Amtes wird ein Rollenwechsel vollzogen. Das bedeutet auch, dass meine Expertise zu ergänzen ist, weil ich nicht per se alles dafür schon mitbringe.

Eine andere Enttäuschung, die beim Wechsel in die Hochschulleitung passieren kann, bezieht sich auf das Setting: Das Professor:innen-Dasein ist an den Hochschulen (für angewandte Wissenschaften) eine hochindividualisierte Angelegenheit. Ich bin mein eigener Herr, meine eigene Frau in meinem Berufungsgebiet, in meinem Modul. Mit dem Kollegium stimmt man sich eher weniger ab. In der Hochschulleitung aber gibt es enorm viele Querschnitts- und Grundsatzfragen, die wir als Team bearbeiten. Damit geht einher, dass wir nach außen mitunter etwas vertreten, das vielleicht nicht jedes Teammitglied zu 100 Prozent mitträgt. Das ist eine Situation, die außerhalb der Hochschulleitung nicht typisch ist für Hochschulen. Ein Senatsmitglied kann sagen was es will, es ist nicht an die Stellungnahme des Senats gebunden. Ein Hochschulleitungsmitglied muss diese Loyalität zum Team haben, kann nicht ausscheren und sagen: „Die Rektorin will es so und so, aber ich – Prorektor – will es anders." Wenn die Person das macht, ist es illoyal und es macht die Hochschulleitung zerbrechlich. Als Rektor oder Präsidentin

ist man politisch und medial exponiert. Deshalb ist Loyalität innerhalb der Hochschulleitung so wichtig, viel wichtiger als in anderen Konstellationen wie etwa in einem Dekanat. In kaum einer anderen Position ist man politisch derart rechenschaftspflichtig.

Bei der Übernahme einer Hochschulleitungsfunktion gibt es eine dritte Lernnotwendigkeit. Sie hat zu tun mit dem hohen Entscheidungstempo und mit der Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen – auch in Angelegenheiten, die andere (bspw. der Senat) entschieden haben. Aktuelles Beispiel: Man wird Rektor oder Rektorin und dann kommt Corona. Wenn ich Pech habe, bin ich eine Woche im Amt und muss dann sagen, wo es langgeht. Man muss entscheiden, ob online oder offline gelehrt wird, welches Prüfungstool verwendet wird, ob das rechtssicher ist, ob externe Hallen angemietet werden können. Das ist eine hohe Komplexität von neuen Themen, die es alle unter Zeitdruck zu klären gilt. Für jede einzelne Frage gibt es an der Hochschule Expert:innen. Es wird erwartet, dass die Hochschulleitung vom ersten Tag an funktioniert, Rechtssicherheit vermittelt und Klarheit in der strategischen Ausrichtung kommuniziert, obwohl die Themen umfangreich und komplex sein können und eben einen Lernprozess erfordern. Der Lernprozess wird von der Hochschule unterschiedlich akzeptiert. Man kann nicht sagen: „Bitte warten Sie 100 Tage, dann bin ich eingearbeitet". Das heißt, der Lernprozess ist zwar theoretisch gewollt, aber von der Kultur nicht vorgesehen. „Welpenschutz" genießt man im Amt, wenn überhaupt, nur nach innen. Ich kann dem Ministerium nicht vermitteln, dass ich vielleicht noch nicht in allen Details der Finanzierung meiner Hochschule vertraut bin. Gleiches gilt für die Medien. Sie werden nicht hören: „Sie sind erst seit drei Wochen im Amt, wir interviewen Sie, wenn es läuft." Das gibt es nicht. Hinzu kommt, dass man in einer Expertenorganisation wie der Hochschule einen nötigen Lernprozess schwer eingestehen kann. Das kollidiert mit dem Selbstverständnis.

Esther Bishop Von wem bekommen Sie Feedback?

Anne Lequy Ich sehne mich nach Feedback! Nach ehrlichem Feedback, direkt und schonungslos, in einem geschützten und wertschätzenden Kontext ausgesprochen. Ich spreche gerade von mir, aber ich glaube, das lässt sich verallgemeinern. Es bleibt aber natürlich schwierig, ein ehrli-

ches Feedback von Personen zu bekommen, die abhängig beschäftigt sind. Auf der Hochschulleitungsebene tauschen wir uns durchaus aus. Dort spürt man auch die Einsamkeit, die das Amt mit sich bringt. Das ist nicht furchtbar schlimm, man weiß ja in der Regel, was so eine Position bedeutet. Aber auch diese Dimension ist neu und bedeutet einen Lernprozess. Feedback ist aber deshalb wichtig, weil ich natürlich wissen muss, ob das, was wir erreichen möchten, auch ankommt. Wenn man sich die Schicksale von Hochschulleitungen anschaut, merkt man mitunter, dass es echte Folgen hat, wenn sie den Anschluss zur Hochschule verlieren. Personen werden nicht wiedergewählt, es gibt starken Gegenwind aus der Hochschule. Wobei der Anschluss eben auch sehr schwer zu halten ist, weil es eben so viele Anspruchsgruppen und Personen gibt, die berücksichtigt werden sollten. Unterschiedliche Standorte, unterschiedliche Fächer, die verschiedenen Statusgruppen, Wessis, Ossis, Frauen, Männer, Diverse. Als Präsidentin oder Rektor sollten Sie möglichst Ihre Fühler in all diese verschiedenen Richtungen ausgestreckt haben. Es gibt es zum Beispiel eine Whatsapp-Gruppe mit besonders motivierten Studierenden, die mich eingeladen haben. Ich lese mit und beteilige mich. Meine Prorektor:innen und ich werden zu den Sitzungen des Studierendenrates eingeladen. So sind wir am Puls der studentischen Vertretungen, das ist sehr wichtig. Dann sind da natürlich die Gremien, die man besuchen sollte, so gut es geht. Offene Sprechstunden, Feiern mit den Kolleg:innen, Videobotschaften, Rundmails – je vielfältiger die Kommunikationskanäle, desto besser. Die Mensagespräche sind für mich eine gute Gelegenheit, Feedback zu erhalten: Es ist für alle sichtbar, dass ich mich an einem so öffentlichen Ort mit unterschiedlichen Personen treffe und ich habe gleichzeitig mein Ohr an verschiedenen Sorgen und Freuden.

Esther Bishop Wie haben Sie dieses Problem in den letzten Monaten gelöst? Im Führungsworkshop von Lehre^{n} beispielsweise ist das ja auch ein Thema. Viel Zwischenmenschliches geschieht eher über Körperwahrnehmung bzw. körperliche Präsenz. Das ist, meiner Erfahrung der letzten Monate nach, über digitale Settings sehr viel schwerer zu erreichen.

Anne Lequy Ich habe versucht, dieses Problem etwas abzufedern, indem ich ganz viele Kanäle bedient habe. Während des Lockdowns war

ich jeden Tag in der Hochschule, das gibt die Örtlichkeit her. Die Mensa war zwar zu, aber es gab die Möglichkeit bei einzelnen doch in der persönlichen Begegnung mal die 'Temperatur zu messen'. Wir haben über die Webseite, Social Media und Kurzfilme kommuniziert. Da habe ich eine Menge gelernt. Wir haben für die Realisierung der Kurzfilme an der Hochschule unser „Zentrum für interdisziplinäre Medienarbeit" genutzt, und in unserem zentralen Fernsehstudio gedreht. Die Moderation der Kurzfilme haben Studierende aus dem Journalismus-Studiengang übernommen und damit auch etwas verdient, was bei dem Wegfall der ganzen typischen Nebenjobs willkommen war. Absolvent:innen der Hochschule haben die Videobotschaften in Gebärdensprache gedolmetscht. Während des Corona-Sommersemesters habe ich definitiv noch aufmerksamer zugehört als sonst.

Im nächsten Semester hoffen wir so gut es geht zur Präsenz zurückkehren zu können. Damit verknüpfe ich die Hoffnung, dass wieder mehr informeller Austausch entsteht. Diese Zufallsbegegnungen haben an allen Ecken und Enden gefehlt. Wann tauschen sich die Professorinnen und Professoren über die Entwicklung von Curricula aus? Am besten geschieht es, wenn sie sich „live" treffen. Sowas per Videokonferenz auf die Beine zu stellen ist aufwändig und die Belastung im Online-Semester ohnehin größer als sonst. Mir war es sehr wichtig zu vermeiden, dass wir den Anschluss zueinander verlieren. Außerdem sind es noch diese Hochschulwelten, die immer mal wieder zusammenprallen – die Hochschuladministration und der akademische Bereich. Durch Corona ist das noch mal verschärft worden. Die Verwaltung ist irgendwie da, mit Abstand und Hygienebestimmungen, während die Lehrenden im Homeoffice sind. Die mangelnde Begegnung ist auf die Dauer nicht gut für die Hochschule. Sonst fängt man an, zu viel übereinander und zu wenig miteinander zu sprechen.

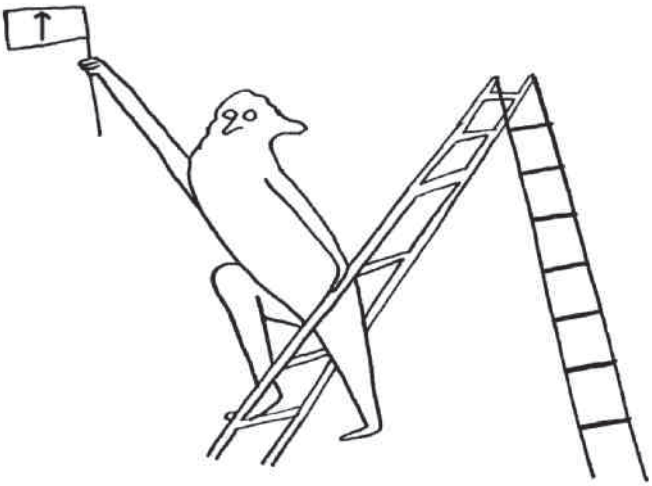
Esther Bishop Um einen Kontrast zu Ihren Schilderungen von eben aufzumachen, würde ich gerne auf die Führungsstudios beim 3. Lehre^{n}-Dachprogrammworkshop zu sprechen kommen. Sinn der Studios ist es, Führungssituationen in verschiedene Richtungen an Cases zu üben. In Ihrem Fall war es das Studio 'Führung nach oben'. Einzelpersonen bringen einen Fall ein, beispielsweise soll eine Rektorin von einem Projekt überzeugt werden. Sie 'spielen' dann das Gegenüber auf der Basis einiger

Grundinfos zu der Person, so dass die Fallgeber die Situation üben und gemeinsam mit Ihnen reflektieren können. Dabei spielen auch Themen eine Rolle, die körperliche Präsenz und nonverbale Kommunikation betreffen. Lassen Sie uns doch gemeinsam ein paar Beispiele durchgehen, mit der Frage, wer da was gelernt haben könnte.

Anne Lequy Wie ich bereits vorhin gesagt habe, ist es schwer, an der eigenen Hochschule ehrliches Feedback zu erhalten. Man muss eine sehr persönliche Beziehung zu den Menschen haben, damit sie Gründe haben, mir zu sagen, wie meine Arbeit ankommt und wo der Schuh drückt. Wenn sie nichts sagen, haben sie erstmal nichts verloren. Nur ich. Die Studios sind ein geschützter Raum, in dem man sich ausprobieren kann. Das wissen alle Beteiligten und damit wird ein Vertrauen geschaffen und auch eine Authentizität. Man kann also bis zu einem gewissen Grad das Schutzschild fallen lassen, oder üben mit ihm umzugehen. Ich kann in dem Umfeld gut lernen, weil ich da ehrlich sein und meine eigene Wirkung reflektieren kann, ohne mir Sorgen über die langfristigen Folgen meines Tuns machen zu müssen. Dabei ist mir deutlich geworden, wie wenig Gelegenheit ich in meinem Alltag zum Üben habe – zum Beispiel wie es mit dem Perspektivenwechsel funktioniert. Natürlich weiß ich theoretisch wie es geht, aber wenn die Situation ungünstig ist, wenn das Gespräch hektisch verläuft oder der Zeitdruck groß ist oder es inhaltlich ans Eingemachte geht, dann ist es häufig nicht leicht umzusetzen, was mir theoretisch klar ist. Und das lässt sich in den Studios wunderbar üben. Das mache ich dann auch selbst, wenn ich das Gegenüber der Fallgeber spiele.

Esther Bishop Den Übungsaspekt würde ich gerne noch vertiefen. Ich komme aus der Musik und uns leuchtet der Wert des Übens mehr ein als alles andere. Das ist eine interessante Erfahrung meines Übergangs in wissenschaftliche Umfelder, dort beobachte ich ein Primat des Kognitiven. Es geht also eher um das intellektuelle Verstehen und nicht das Tun bzw. Üben.

Anne Lequy Da ist etwas dran. Das hat was mit Handwerk zu tun, es muss Wiederholungen geben. Es reicht nicht, zu wissen, sondern ich muss es auch verinnerlicht haben. Es gibt wenig Gelegenheiten zu re-



flektieren, welche Wirkung durch Körperhaltung oder Stimme entsteht. Wie die Plätze an einem Tisch verteilt sind, kann entscheidend für den Gesprächsverlauf sein. Es macht einen Unterschied, ob ich mich als Rektorin hinsetze und Sie auch dazu auffordere, oder ob ich das Setting so arrangiere, dass Sie gar nicht erst dazu kommen, sich hinzusetzen. Ich erinnere mich an eine Situation aus den Workshops, bei der es weniger um das Üben, sondern eher um eine gemeinsame Reflektion einer Erfahrung ging, die man in einer Gesprächssituation sonst nur alleine macht: Es war eine ganz junge Mitarbeiterin, die ein Anliegen hatte und auf einer Feier die Chance bekam, den frisch gewählten Unipräsidenten anzusprechen. Sie wollte einen Termin bei ihm, sie hat ihn auch gleich bekommen. Er war neu im Amt und hat daher den Termin vergeben ohne zu wissen, wer da auf ihn zukommt. Er kannte die Spielregeln noch nicht. Sie hat dann ganz begeistert den Termin wahrgenommen und sie haben eine Stunde miteinander gesprochen. Gerade an einer großen Uni in einer großen Stadt wird das im Normalfall nicht passieren. Die junge Mitarbeiterin stellte später fest, dass von dem, was im Gespräch vereinbart wurde, nichts umgesetzt wurde. Der Unipräsident war nicht der richtige Ansprechpartner und er hat das Anliegen auch nicht weiter bearbeitet. Sie war natürlich enttäuscht. Einige Wochen später hat sie erneut beim Unipräsidenten um einen Termin gebeten. Ihre Gesprächs-

anfrage wurde von der Entourage des Präsidenten gleich abgeblockt, die Mitarbeiterin wusste nicht warum. Es war aber so korrekt: Der Präsident war für ihre Sache nicht zuständig, sondern die Fakultät. Das hat er beim ersten Treffen aber selbst so nicht analysiert.

Was lerne ich aus einer solchen Studio-Erfahrung? Als Rektorin muss ich zunächst herausbekommen, was mein Gegenüber über die hierarchische Struktur – und das ist ganz wertfrei gemeint – weiß und ob er oder sie mit dem Anliegen bei mir überhaupt an der richtigen Adresse ist. Das spart ganz viele Missverständnisse. Meine Hochschule ist viel kleiner als die des Beispiels, aber die Themen ähneln sich durchaus. Bei allem guten Willen gibt es die Arbeitsteilung und das Ressortprinzip ja letztlich deshalb, weil ich als Präsidentin eben nicht alles erledigen kann. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten sind nicht immer ganz klar. Da geht es dann nicht ums Üben, sondern um Feedbackgeben, auch mal nein sagen und an andere zuständige Personen verweisen. Orientierung im Hochschuldschungel ist in dem Studio für alle Seiten eine wichtige Erfahrung.

Esther Bishop Unmittelbar daran anschließen würde meine Frage, in wie weit Sie als Führungsperson die Möglichkeit haben, das Lernen von Mitarbeitern zu flankieren?

Anne Lequy Zunächst durch Vorbild. Peer-Coaching, Supervision, Team-Entwicklungsworkshop, Führungskräftetraining, Tandems, kollegiale Fallberatungen – das sind alles Methoden, die ich für sehr wertvoll halte. Wenn ich sie selbst praktiziere und darüber auch spreche, habe ich eher die Möglichkeit, andere auch zu bewegen oder überhaupt über diese Möglichkeiten zu informieren.

Esther Bishop Werden solche Angebote gut angenommen?

Anne Lequy Im Moment laden wir dafür noch eher Expert:innen von außen ein. Das ist nicht billig, aber preiswerter, als jemand innerhalb der Organisation, der über Jahre mit der Arbeitssituation unzufrieden ist. Externe Weiterbildung wird tendenziell angenommen von Personen, die auf der Suche sind. Es ist schon viel erreicht, wenn sie sich auf den Weg gemacht haben. Interne strukturierte Schulung geschieht eher im Rahmen des Onboardings. Das wird gut angenommen. Generell wer-

den die Themen besser angenommen, bei denen der unmittelbare Nutzen klar erkenntlich ist. Heikler und weniger gut angenommen werden Themen, die mit Haltung, Teamführung, Kultur etc. zusammenhängen. Das finden alle grundsätzlich ganz wichtig, aber wenn der konkrete Termin kommt, sind doch immer die gleichen da. Es gab mehrere Anfragen zum Thema „Umgang mit Konfliktsituationen“, da war eine hohe Bereitschaft vorhanden, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen und Strategien zu erarbeiten.

Esther Bishop Wie sieht das in Bezug auf Weiterbildungen für Hochschulleitungen aus?

Anne Lequy Als ich vor ziemlich genau zehn Jahren als Prorektorin angefangen habe, da hatte ich eine ausgesprochen gute und nette Übergabe von meiner Vorgängerin gehabt, von der ich bis heute profitiere. Aber das war es dann. Bis auf eine „Welcome on Board“-Veranstaltung gab es kein institutionalisiertes Angebot an der Hochschule bzw. ich bin gar nicht auf die Idee gekommen, außerhalb der Hochschule nach so etwas zu suchen. Wenn jetzt jemand als Prorektor:in anfängt, gibt es vielfältige Angebote, auf Landesebene und auch von namhaften Institutionen. Manche Personen bringen auch selbst den Wunsch zur Weiterbildung mit, weil sie immer häufiger erkennen, dass es Sonne und Regen braucht, damit aus dem Samen eine starke Pflanze wachsen kann.

„Lerntagebuch“: Wie Lernen an der Spitze im Alltag funktioniert

Prof. Dr. Tanja Brühl Technische Universität Darmstadt,
Akteursgruppe: Hochschulleitung (Präsidentin)
Disziplinärer Hintergrund: Politikwissenschaft/Friedensforschung

Am 1. Oktober 2019 habe ich das Amt der Präsidentin der TU Darmstadt angetreten. Gut ausgerüstet mit einem großen Schatz an Erfahrung als Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der Goethe Universität Frankfurt am Main und ausgestattet mit vielen Erkenntnissen und Erlebnissen aus meinem Dachprogramm Lehre^{n} 2017.

Doch halt: Wann bin ich eigentlich gestartet? Das erste Kennenlernen lag weit vor meinem Amtsantritt. Schon im November 2018, gut vier Monate vor der terminierten Wahlversammlung, führte ich die ersten Gespräche mit Mitgliedern der TU Darmstadt. Welche Themen beschäftigen die Mitglieder und Stakeholder der Hochschule? Welche „Baustellen“ und Konflikte gibt es im System? Diese Fragen stellte ich, um herausbekommen, ob bzw. welchen Beitrag ich leisten kann und will. Im Kern ging es in den informellen Gesprächen immer wieder um die Frage „passen wir gut zueinander?“ in unseren Wünschen, Potenzialen und Vorstellungen von Zusammenarbeit. Bilder, die mich als Fahrradfahrerin damals irritiert haben („wir bekommen die PS nicht auf die Straße“) habe ich inzwischen voll in mein Denken integriert. Und die Passung stimmte: Die informellen Gespräche bekräftigten mich, den an mich herangetragenen Wunsch, mich auf die Stelle der Präsidentin zu bewerben, aufzunehmen.

Erst im Nachhinein habe ich voll realisiert, wie viel Zeit diese und weitere vorbereitenden Gespräche mich gekostet hat – aber vor allem auch wie kostbar dieses informelle Wissen war und bis heute ist. Den Blick auf Themen, aber auch auf Rollen, institutionelle Eigenschaften und Kultur(en) zu lenken, half sehr, das System zu „decodieren“. Es war

ein Kennenlernen und Verstehen dessen, was quasi selbstverständlich ablief, der ungeschriebenen Regeln, die von tief innen wirken. Intensive Reflexion mit Mitgliedern meines Dachprogramms-Jahrgangs, mit Vertrauten aus diesem und anderen Netzwerken waren immer wieder die Basis für mein Handeln in der neuen Rolle als Präsidentin.

Dienstag, der 01.10.2019: „Mein erster Arbeitstag"

Ähnlich inspiriert wie Schulkinder an ihrem ersten Schultag radle ich vom Bahnhof zum Kar05, meiner neuen beruflichen Heimat auf dem Campus Stadtmitte der TU Darmstadt. Eine neue Phase beginnt! Voll positiver Energie und Lust aufs Gestalten beginne ich den Tag mit einem Arbeitsfrühstück mit den persönlichen Referentinnen und Assistentinnen des gesamten Präsidialbereiches. Natürlich sind zwei Stunden zu kurz, um die Personen hinter den Funktionen kennen zu lernen. Aber es ist ein Anfang.

Kurz darauf habe ich die erste „Büro-Besprechung" mit meinem engen Team aus Assistentinnen und Referentinnen. In der Mitte des Besprechungstisches liegen zwei Stapel von gut gefüllten blauen und dunkelroten Postmappen. Postmappen im Jahr 2020?! Ich selbst versuche möglichst papierlos zu arbeiten, um Ressourcen zu schonen. Hier sind diese Prozesse anders organisiert. E-Mails werden ausgedruckt, abgestempelt und per Postmappe weitergeleitet. So ist meine erste Entscheidung eine sehr kleine: Wir organisieren die Zugriffe auf die E-Mail-Postfächer neu und drucken keine E-Mails mehr aus.

Diese wie weitere kleine Entscheidungen (wie die Einführung von transfair-Kaffee) irritieren mein Umfeld. Veränderung bedeutet auch Verunsicherung. Erst recht, wenn eine zentrale Rolle in einer Organisation neu besetzt wird. Das gilt auch für mich. Durch Gespräche mit anderen verstehe ich, welche Signale man aus meinen spontanen, kleinen Entscheidungen gelesen hat. Später blättere ich in meinen Aufzeichnungen aus den Workshops meines Lehre^{n}-Dachprogramms: „Innovation entsteht aus einem Spannungsverhältnis" hatte ich im November 2017 notiert. Dass Spannungsverhältnisse manchmal schwer aushaltbar sind, hatte ich da nicht notiert.

In den folgenden Tagen besuche ich alle Dezernate und Stabsstellen, lerne nun auch formal Personen, Aufgaben und Strukturen kennen. Ich bin ein weiteres Mal überrascht, wie deutlich die jeweiligen Kulturen der

Institutionen sich in der Form ausdrücken, wie die Dezernate sich und ihre Arbeitsweise präsentieren. Bei einigen spricht ausschließlich die Leitung, bei anderen auch die zweite Führungsebene, bei wieder anderen schließlich stehen die Menschen im Vordergrund und ich lerne beim Gehen von Stehtisch zu Stehtisch Personen und Aufgaben kennen. Ich glaube, auch das Arbeitsklima fast mit den Händen greifen zu können.

Bei den Fachbereichen mache ich eine ähnliche Erfahrung. Formuliert hatte ich die Bitte, dass ich den Fachbereich inklusive seiner „Baustellen" kennenlernen möchte und dabei alle Statusgruppen vertreten sein sollten. Während einige Fachbereiche mich durch Labore führen, um die Arbeitsweise in Forschung und Lehre zu zeigen, stellen andere Stühle in einem großen Kreis auf, um mit mir ins Gespräch zu gehen. An wiederum anderen Fachbereichen höre ich präzise vorbereitete Vorträge mit professionellen Powerpoints über die Kennzahlen des Faches. Wiederum andere laden mich auf eine Art „heißen Stuhl" ein: Vor gut gefüllten Hörsälen (wie groß das Interesse ist! Oder sind die Teilnehmenden „zwangsverpflichtet"?) darf ich alle Fragen, die es an mich als Person und in meiner Rollenfunktion gibt, beantworten.

Unabhängig vom Format klingeln mir abends die Ohren von Begriffen, schwirrt der Kopf vor Namen und Themen, wenn ich alles zusammenfasse. Als sehr hilfreich erlebe ich die kurzen Reflexionsgespräche mit meinen beiden Referentinnen, die mich abwechselnd begleiten. Was haben sie gehört, was ich? Inwiefern sind das bekannte Themen an der TU Darmstadt? Die Gespräche helfen mir, Informationen, Gedanken und Aufgaben zu ordnen und zu priorisieren. Reflexion und Selbstreflexion als wertvolle Kernbestandteile der professionellen Arbeit ist mir durch Lehre^{n} nochmals deutlicher geworden.

Donnerstag, der 10.10.2019: Die erste Präsidiumssitzung

Präsidiumssitzungen sind donnerstags, dauern drei Stunden und beginnen damit, dass man erst intern und später mit ausgewählten Gästen tagt. Dies ist die etablierte Form der letzten Jahre, die ich für die erste Sitzung übernehme. Weil sie sich als sinnvoll erwiesen hat, werde ich sie später auch beibehalten.

Das Präsidium der TU Darmstadt besteht 2019 aus dem Kanzler, einem hauptamtlichen Vizepräsidenten, der für Studium, Lehre und wissenschaftlichen Nachwuchs zuständig ist, einer Vizepräsidentin für wis-

senschaftliche Infrastruktur, einer Vizepräsidentin für Forschung und dem vakanten Ressort für Transfer (der Kollege ist einen Monat zuvor Direktor eines außeruniversitären Forschungsinstituts geworden) und natürlich mir. Drei der Personen sind schon mindestens fünf Jahre im Amt. Wir haben also eine deutliche Erfahrungs- und Wissensasymmetrie, die ich nutzen möchte. Ich freue mich darauf, von der Expertise der Kolleginnen und Kollegen lernen zu können.

Doch zunächst bedeutet dies, eine Veränderung der Kommunikationskultur aufgrund meines kooperativen Führungsstils. Statt der früher überall gewohnten sternförmigen Kommunikation, wie ich sie als Gast bei einer früheren Sitzung erlebt habe (im Zentrum der Kommunikation stand der Präsident, die anderen wandten sich in ihren Beiträgen direkt an ihn), strebe ich eine kreisförmige, umfassende Kommunikation an. Der Wandel ist herausfordernd, weil er schnell stattfinden soll und weil die Amtszeit einiger Personen in wenigen Wochen enden wird. Ich bin dankbar, dass sich alle darauf einlassen. So können wir schon in er ersten Sitzung gemeinsam Entscheidungen vorbereiten und treffen. Ich bekomme eine erste Ahnung von dem, was wir in einem späteren Strategieprozess den „TU Darmstadt Spirit“ nennen: Ein pragmatisches, kooperatives Miteinander.

Im Hinterkopf habe ich bei dieser und vielen anderen Sitzungen die Lehre^{n}-Debatten über Themenzentrierte Interaktion, u.a. bei der Netzwerkkonferenz 2018: Die vier Faktoren (Ich, Wir, Es und Globe), vor allem aber das Störungspostulat gehen mir durch den Kopf: Störungen haben Vorrang und stellen eine Chance dar, Übersehenes oder Verdrängtes in den Blick zu nehmen. Nicht immer nehme ich mir bzw. wir uns dazu die Zeit, weil manche Entscheidungen eben auch unter Zeitdruck fallen müssen.

Montag, der 14.10.2019: Die Erstsemesterbegrüßung

Endlich wieder Studierende erleben! Eine meiner ersten Karriere-Entscheidungen, nämlich die für die Juniorprofessur, war eine Entscheidung für Lehre und Forschung gewesen. Seminare als gemeinsame Lernorte zu konzipieren war mir damals eine Herzensangelegenheit. Die Entwicklung eines Master-Studiengangs in der Friedensforschung zwischen den Universitäten Frankfurt, Darmstadt und dem Leibniz-Instituts Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung hatte mir

später gezeigt, wie wertvoll institutionenübergreifende Studiengänge sein können, weil sie einzigartiges Lernen ermöglichen. Mehr als zwanzig Jahre bin ich mit viel Herzblut in der Lehre aktiv gewesen. In dieser Zeit habe ich inhaltlich und persönlich unheimlich viel gelernt – immer wieder auch durch den Dialog mit den vielen intelligenten, motivierten jungen Menschen, die ich treffen durfte. Doch wie sollte das im vollen Audimax mit vielen Hunderten von Erstsemestern gelingen?

Die Vorbereitung erwies sich als schwieriger als gedacht. Die vorhandenen Folien aus den letzten Jahren eignen sich nur in Teilen für mein Universitätsverständnis. Wir basteln also unter Hochdruck neue Folien, passen bestehende an. Ich knüpfe gedanklich an die Überlegungen des „Storytellings" an, das Gegenstand des letzten Lehre^{n}-Dachprogramms war. Da klang das so einfach: A – T – E Ausgangssituation – Transformation – Ergebnis. Doch was ist meine überzeugende Story, um die Studierenden von der Vision des selbstbestimmten Studierens in einer hochdynamischen Zeit zu überzeugen? Mir wird immer klarer, dass Zeit meine knappste Ressource ist.

Die Erstsemesterbegrüßung macht Freude. Der Vizepräsident für Studium und Lehre und ich spielen uns die Bälle zu, improvisieren zwischendurch. Am Ende der Veranstaltung übergibt er auch mir einen Erstsemesterbeutel. Praktisch, denn einige informative Materialien kann ich gut selbst nutzen – bin ich doch selbst im Grunde im ersten Semester an der TU Darmstadt. Ich notiere einige Punkte, die ich bei der Erstsemesterbegrüßung 2020 anders machen möchte. Und ahne nicht, dass diese aufgrund der Pandemie ins digitale Format überführt werden wird.

Mittwoch, der 06.11.2019: Workshop zur Exzellenzstrategie

Nach dem Spiel ist vor dem Spiel – dieses Fußballmotto trifft die Situation in der Forschungsförderung. Um im nächsten „Spiel", also der nächsten Exzellenz-Runde, gute Anträge abgeben zu können, bedarf es schon nach der Verkündung der für die TU Darmstadt enttäuschenden Ergebnisse im September 2018 der Vorbereitung des nächsten Schritts. Für mich ist daher die Themensichtung von zentraler Bedeutung. Ich möchte meine Universität besser aufstellen. Hinzu kommt, dass das Land Hessen ausgewählte Clusterprojekte für diesen Wettbewerb „ertüchtigen" möchte und bereits eine eigene Ausschreibung getätigt hat.

Die Vizepräsidentin und ich entwerfen einen Workshop zur Exzel-

lenzstrategie. Wir entscheiden uns für ein bottom-up Format: Mögliche Exzellenzcluster-Initiativen sollen sich schriftlich melden, um beim Workshop in einem „elevator pitch“ ihre zentrale Idee vorzustellen. Anschließend besteht bei der Poster-Session die Möglichkeit, sich wahlweise als Professor:in an Projekte anzudocken; Querverbindungen zwischen Projekten herzustellen oder auch ganz neue Clusterideen zu generieren. Am Tag der Deadline der Einreichungen werde ich sehr positiv überrascht: 17 Initiativen wollen sich vorstellen. Beim Workshop stellt sich heraus, dass allesamt höchst spannend sind, wenngleich noch nicht alle gleichermaßen „verbundforschungsreif“. Aber das kann ja noch kommen. Bei der Poster-Session beobachte ich viele intensive Gespräche. Ich spüre die Dynamik, die Aufbruchsstimmung und den Wunsch nach Veränderung. Und lerne höchst spannende, wissenschaftlich wie gesellschaftlich relevante Forschung kennen. Wie schön und erfüllend!

Oktober – November: Das Neue Team zusammenstellen

Da die Amtszeit der Vizepräsident:innen Endes des Jahres 2020 ausläuft, stehe ich vor der Möglichkeit und zugleich der Herausforderung, bis zum 08.12.2019 ein neues Präsidiumsteam zusammenzustellen. Einige Personen bringen sich selbst ins Spiel, andere habe ich in informellen Gesprächen oder in Funktion als Dekan:innen, Studiendekan:innen etc. kennen und schätzen gelernt, wieder andere werden mir ans Herz gelegt.

Ich stehe vor einem gefühlt mindestens dreidimensionalen Puzzle: Wie kann ich ein Team zusammenstellen, in dem verschiedenste Talente vereint sind, das unterschiedliche Fachlichkeiten repräsentiert, die beiden professoralen Listen im Senat abbildet und in dem vor allem die Ressorts gut bearbeitet werden können? Ich lege zu Beginn die Ressorts fest, was nicht einfach ist. Es gibt viele Themen, die sich aufdrängen. Danach frage ich die erste Person an. Ausgehend von der ersten Zusage versuche ich, unterschiedliche Talente zusammenzubringen. Da nutzen mir die Talent-Karten von Kessels&Smit, die ich beim vierten Lehre^{n}-Workshop kennengelernt habe. Ich verdeutliche mir die verschiedenen Talente, ordne im Kopf zu, versuche Vielfalt abzubilden. Das neue Team ist dann auch vielfältig. Was manchmal anstrengend, aber vor allem sehr inspirierend ist und die Arbeit beflügelt und tatsächlich erfolgreich macht.

Ausblick

Inzwischen ist September 2020. Dass die Corona-Pandemie mein tägliches Handeln bestimmt, das Krisenmanagement viel Zeit und Aufmerksamkeit braucht, hätte ich mir vor einem Jahr nicht vorstellen können. Die Umstellung der Lehre in Präsenz auf digitale Lehre zu Beginn des Sommersemester 2020 hat besser geklappt als ich vermutet hatte. Das gelang, weil der überwiegende Anteil der Lehrenden extrem engagiert war, bereit zu experimentieren und die Lehrenden zudem von der höchst professionell arbeitenden Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle umfassend unterstützt wurden. Auch die Studierenden haben sich zum größten Teil auf die neuen Lehr-Lernformate eingelassen und waren auch bei technischen Pannen sehr geduldig. Ich halte die Umstellung auf digitale Lehre in Pandemie-Zeiten für richtig, wenngleich ich mir natürlich die Rückkehr in die Präsenzlehre schnellstmöglich wünsche. Irritiert nehme ich daher den „Offenen Brief zur Verteidigung der Präsenzlehre" mit fast 6.000 Unterschriften zur Kenntnis. Natürlich ist eine Hochschule ein Ort der Begegnung, natürlich geht es darum, diese zu ermöglichen. Das macht Studium aus. Aber wie können Mitglieder einer Hochschule ihre Institution mit einer Schule, die kleiner ist und vor allem feste Lerngruppen hat, vergleichen? Vor allem aber: Wie können Lehr- und Lernsituationen, die wir noch vor wenigen Wochen und Monaten dringend verbessern wollten (daher gibt es ja Lehre^{n}), nun plötzlich als gut und bewahrenswert dargestellt werden? Wo ist die Suche nach der Qualitätsentwicklung in der Lehre geblieben?

Lernen in der Corona-Pandemie – Willkommen im MorgenHeute

Dr. Holger Angenent Hochschule Rhein-Waal, Akteursgruppe: Third Space
Disziplinärer Hintergrund: Erwachsenenpädagogik
Dr. Benjamin Zinger Technische Hochschule Nürnberg, Akteursgruppe: Third Space,
Disziplinärer Hintergrund: Sozialwissenschaften/Hochschuldidaktik

Der Beitrag skizziert den Digitalisierungsschub des Hochschulsystems im Frühjahr 2020 und wirft die Frage auf, wie Hochschulen mit der veränderten Realität umgehen wollen. Zu diesem Zweck wird ein utopischer Vergleich aktueller und zukünftiger Lehr-Lernszenarien vorgenommen. Der Beitrag möchte so Akteur:innen im Hochschulwesen zu einer Betrachtung verschiedener Entwicklungsszenarien einladen und zum Handeln anregen.

1. Der Effekt des MorgenHeute

Wenn das Morgen bereits zum Heute geworden ist, müssen wir uns fragen, wie das Übermorgen aussehen könnte.

Unsere Welt ist einem ständigen Wandel unterzogen. Dass sich dieser in vielen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen immer grundlegender und schneller vollzieht, ist keine neue Erkenntnis. Die Möglichkeiten der Digitalisierung wirken hier wie eine Turbofunktion und die Rede von „digitalen Transformationen" oder „digitalen Disruptionen" ist in aller Munde (vgl. Kerres et al., 2020). [1]

Dennoch spielte die Digitalisierung der Lehre vor dem „Corona-Semester" an den meisten Hochschulen nur eine Nebenrolle. Das mag an der „Veränderungsbehäbigkeit" (Pellert, 2000) und an dem „Unzeitgemäßheitsbedarf" (Mittelstraß, 1994) von Hochschulen liegen. Doch die

[1] Die steigende Häufung der Begrifflichkeiten Transformation, Disruption und Digitalisierung zeigt sich auch in den Wortverlaufskurven, die über das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache" (DWDS) unter www.dwds.de abgerufen werden können.

Corona-Pandemie sorgte im Sommersemester 2020 für einen massiven Beschleunigungsschub: Digitale Lehre musste plötzlich umgesetzt werden. Und zwar nicht in der vielerorts favorisierten Form des Blended Learnings, sondern als klassisches E-Learning – also als Lehre fast ohne Präsenz.

Damit wurde ab März 2020 plötzlich vieles möglich, was im Hochschulbereich eigentlich noch weit entfernt wirkte. Entwicklungen, die sonst fünf oder zehn Jahre gedauert hätten, waren auf einmal gegenwärtig. Die Hochschulen versuchten, das Möglichkeitsspektrum digitaler Werkzeuge von heute auf morgen auszuschöpfen. Wir nennen diesen Effekt „MorgenHeute" und meinen damit, dass die Zukunft schneller als gedacht zur Gegenwart wird. Also wortspielerisch ausgedrückt, das Morgen zum Heute wird und damit ein „MorgenHeute" entsteht. Dem Begriff ist somit auch inhärent, dass eine verstärkte Digitalisierung vor dem Kontext der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen unausweichlich erscheint. Die Corona-Pandemie hat hier zwar den Effekt eines Katalysators, dennoch muss kritisch gefragt werden, wieso der Innovationstreiber Hochschule bis zu diesem Zeitpunkt nur so behäbig auf diese Entwicklung reagieren konnte.

Wir halten es für wichtig, dass die Digitalisierung der hochschulischen Bildung nicht von der technischen Ebene angetrieben wird, sondern hochschuldidaktische und hochschulsoziologische Überlegungen in den Vordergrund rücken. Warum eine solche Betrachtung so wichtig ist, zeigt der Diskurs um „EdTech" (Loviscach, 2019, S. 25) und „Solutionismus" (Morozov, 2014). Dahinter steht die Feststellung, dass Technologien im Bildungsbereich (EdTech) so eingesetzt werden, dass sie lediglich gewünschtes Verhalten belohnen (bspw. „Gamification") und unerwünschtes Verhalten sanktionieren. Werden Studierende bspw. auf Grundlage von erhobenen Daten (bspw. „Learning Analytics") für fehlendes Lernen sanktioniert, wird nur an den Symptomen, nicht aber an den Ursachen des vermeintlichen Lernunwillens gearbeitet („Solutionismus"). So zeigt sich, dass intrinsische Motive – unabhängig der eingesetzten Methoden und Tools – der Dreh- und Angelpunkt gelingender und nachhaltiger Lehr-Lernprozesse bleiben.

Ziel von Hochschulen sollte es sein, zukünftige Entwicklungslinien besser antizipieren zu können und so den eigenen Gestaltungsspielraum mittel- und langfristig zu erhöhen. Wir möchten mit unserem Beitrag

erste Diskussionsimpulse dazu liefern – auf einem etwas anderen Weg als üblich: Aus Sicht der Hochschuldidaktik möchten wir an dieser Stelle ein Gedankenexperiment mit Ihnen wagen und versuchen, Lehr- und Lernformen aus dem Möglichkeitsspektrum der Digitalisierung heraus zu denken, ohne dem Solutionismus zu verfallen.[2] Hierzu stellen wir, in einer utopischen Betrachtung, zwei fiktive Lernszenarien gegenüber.

2. Lehre im MorgenHeute – Darstellung einer Utopie

Bei der folgenden Gegenüberstellung zweier fiktiver Lernszenarien handelt es sich um ein Gedankenexperiment, in dem wir die Gegenwart und die Zukunft des hochschulischen Lehrens und Lernens sehr vereinfachen, teilweise beschönigen und auf jeden Fall überzeichnen. Dieses Vorgehen soll Impulse geben, über das Heute und Morgen von Hochschullehre nachzudenken. Wir reduzieren die Darstellung der Lernszenarien auf drei Aspekte: Mit welchen Rahmenbedingungen haben wir es zu tun? Welches Lehr-Lernsetting wird zugrunde gelegt und welche Haltung des Lehrens kommt zum Ausdruck? Im Anschluss entwickeln wir daraus Leitprinzipien, die uns als Ansatzpunkte für eine Hochschulutopie dienen.

[2] Grundsätzlich erfolgt die Herleitung unserer Überlegungen also nicht in wissenschaftlich fundierter Art und Weise. Dennoch sehen wir Anschlusspunkte an aktuelle Fachdiskurse (z.B. des HFD - Hochschulforums Digitalisierung, der dghd - Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, der GMW - Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft) und knüpfen gedanklich an einschlägige Publikationen und Studien zu den veränderten Anforderungen an Hochschulbildung an (z.B. Gaebel u.a., 2018; HolonIQ, 2018; Orr u.a., 2019; Schünemann & Budde, 2018). Auch stützen wir uns auf Ergebnisse der (akademischen) Lehr-Lernforschung, insbesondere auf die Metanalyse von Schneider & Preckel, 2017.

Rahmenbedingungen

Das MorgenHeute 2020	Das MorgenHeute 2030
Standort Eine mittelgroße Universität in Deutschland	**Standort** Drei kooperierende deutsche Hochschulen: Eine Universität und zwei Hochschulen für angewandte Wissenschaften
Lehrpersonen Eine Professorin, zwei Tutor:innen	**Lehrpersonen** Zwei Fachdozent:innen, zwei E-Learning-Expert:innen, drei Moderator:innen. Die Betreuung der Studierenden erfolgt vor Ort an jeder Hochschule durch fachlich zuständige Professor:innen, ausgebildete Fachtutor:innen und Studienverlaufsberater:innen
Modul Grundlagen Mathematik für Bauingenieure	**Lernanlass** Grundlagen Mathematik für MINT-Studiengänge
Sprache Deutsch	**Sprache** Deutsch inkl. der Möglichkeit der synchronen Übersetzung in ca. 50 Sprachen
Zielgruppe Studierende des ersten Semesters im BA. Eng. Bauingenieurwesen	**Zielgruppe** Studierende aus dem Fächerspektrum MINT
Teilnehmer:innenzahl 250 Studierende	**Teilnehmer:innenzahl** 2.500 Personen, davon 1.800 Studierende aus den „Ziel-Studiengängen", circa 700 Studierende aus anderen Studiengängen; insg. circa 500 Berufstätige
Prüfungsform Klausur	**Prüfungsform** Unterschiedlich, da in Abhängigkeit zu der individuellen Kompetenzentwicklungsvereinbarung der Studierenden
Infrastruktur Per Video gestreamte Vorlesung, begleitende Tutorien, Einsatz eines Videokonferenzsystems, LMS	**Infrastruktur** Working Spaces auf den Campus der Hochschulen, Videokonferenzsystem, VR-Lernräume, Learning Analytics, LMS, Messaging-Dienst

Zusammenfassende Charakteristika

Während die Hochschullehre im Jahr 2020 noch stark auf den jeweiligen Hochschulstandort als Lehr- und Zertifizierungsort konzentriert war, lösen sich im Jahr 2030 diese Grenzziehungen zunehmend auf und Lehre wird als hochschulübergreifendes Angebot realisiert. Anstatt analoge Veranstaltungsformate zu digitalisieren (bspw. Videos von Präsenzveranstaltung), werden im Jahr 2030 virtuelle Lernräume zum kollaborativen Arbeiten genutzt. Dozent:innen sind nicht mehr als Einzelakteur:innen aktiv, sondern organisieren sich – ähnlich wie in der Forschung – in Teams. Um die notwendigen Kompetenzen für die Entwicklung und Betreuung komplexer und vernetzter Lehr-Lernszenarien abbilden zu können, entstehen neue Personalstrukturen und -kategorien. „Didaktische Designer/innen werden hier zu „Kurator/innen", die Materialien entlang bestimmter Lehrziele sequenzieren, kommentieren und montieren. Sie betreuen Online-Foren, in denen sich die Lernenden peer-to-peer austauschen und organisieren Online-Events („Themenwochen"), bei denen z.B. Expert/innen einen Beitrag präsentieren und befragt werden können" (Kerres et al., 2020, S. 6). Die technische Infrastruktur wird ab dem Jahr 2020 deutlich und kontinuierlich ausgebaut, technische Neuerungen aufgegriffen und die didaktischen Potentiale werden besser ausgelotet. Aufgrund der großen Anzahl von Studierenden bilden sich zu jeder Tages- und Wochenzeit selbstorganisierte Lerngruppen, welche bei Bedarf die Unterstützung von Tutor:innen anfragen können. Lernmanagementsysteme geben Studierenden individuelles Feedback zum Lernfortschritt, das die Studierenden auf Wunsch mit Studienverlaufsberater:innen besprechen können.

Lehr-Lernsetting

Das MorgenHeute 2020	Das MorgenHeute 2030
Aufbau Wöchentliche Vorlesung a 1,5 Stunden über vier Monate (Sommersemester)	**Aufbau** Achtwöchiges Lernstudio-Szenario mit intensiver Betreuung und Peer-Learning-Phasen an den jeweiligen Hochschulstandorten sowie durchgängig geöffneten VR-Lernräumen
(Inter)Aktionsformat Online-Vorlesung per Live-Videokonferenz. Für alle Studierenden werden einheitlich Lernmaterialien im PDF-Format zur Verfügung gestellt	**(Inter)Aktionsformat** Gezielte Präsenzphasen mit begleitenden interaktiven Online-Tutorials sowie VR-Lernräume für die standortübergreifende Vernetzung der Studierenden
Auffälligkeiten und Empfehlung aus Sicht der Hochschuldidaktik Studierende häufig passiv, kaum Feedback an den Lehrenden, der seine Inhalte „vorliest". Interaktionsmöglichkeiten sollten erhöht werden. Es wurden lediglich Murmelgruppen (in Form von Break-Out-Sessions) eingesetzt. Wünschenswert wären mehr Übungs- und Vertiefungsmöglichkeiten und asynchrone Lehre (z.B. Flipped-Classroom-Modell)	**Auffälligkeiten und Empfehlung aus Sicht der Hochschuldidaktik** Heterogen zusammengesetzte Studierendengruppen machen eine intensive Unterstützung über die Fachtutor:innen unabdingbar. Diese variierte an den Standorten stark und führte zu signifikanten Unterschieden in den Lernergebnissen. Die soziale Einbindung scheint noch nicht an allen Standorten gleichermaßen gut umgesetzt zu sein. Ein Good-Practice-Austausch wird empfohlen

Zusammenfassende Charakteristika

Die Hochschullehre im Jahr 2030 zeichnet sich durch eine zeitlich flexible Organisation aus, d.h. die Kopplung an Semesterlaufzeiten und wöchentliche Taktungen werden zunehmend obsolet. Die Möglichkeiten des digital unterstützten Lehrens und Lernens erfahren ab dem Jahr 2020 einen deutlichen Aufwind und werden basierend auf hochschuldidaktischen Begleitforschungsergebnissen zunehmend zur Ausgestaltung motivierend gestalteter Lehr- und Lerngelegenheiten genutzt. Die Inhaltsvermittlung wird digital organisiert und die Wissensaneignung, d.h. das Lernen vor Ort, rückt in den Mittelpunkt, womit auch die soziale Einbindung aller Lernenden (disziplin- und niveauübergreifend) an Bedeutung gewinnt. Darüber hinaus bieten zeit- und ortsunabhängige VR-Lernräume kontinuierliche Austausch- und Lernmöglichkeiten für die Studierenden.

Lehrhandeln und Haltung zur Lehre	
Das MorgenHeute 2020	**Das MorgenHeute 2030**
Die Lehrperson bringt ihr Fachwissen ein, weckt Begeisterung für das Fach, strukturiert den Ablauf der Lehreinheiten, stellt gezielt Fragen zum Verständnisprozess der Studierenden und versucht unterschiedliche Wissensstände der Studierenden zu antizipieren und einzubeziehen	Das Team der Lehrenden bringt seine unterschiedlichen Kompetenzen kooperativ ein, unterstützt sich gegenseitig und zeigt dadurch Verantwortung für den Gesamtablauf des Lehr-Lernsettings. Die Interaktion mit den Studierenden ist wertschätzend und es wird hoher Wert auf konstruktives Feedback in alle Richtungen gelegt: Lehrende untereinander, Studierende untereinander, Lehrende-Studierende und Studierende-Lehrende

Zusammenfassende Charakteristika

Bereits im Jahr 2020 beginnen Lehrende ein neues Rollenverständnis zu entwickeln: von reinen Wissensvermittler:innen hin zu Lernbegleiter:innen. Eine Tendenz, die sich zunehmend auch in der Ausgestaltung der Lehrpraxis niederschlägt. Digitale Lehre wurde gerade zu Zeiten der Corona-Pandemie vorrangig als ein „Umgehen mit Tools“ gesehen. Dieses neue „Skillset“ gehört in den kommenden Jahren zur alltäglich Lehrpraxis. Aber auch eine neue Haltung und Denkweise („Mindset“) setzt sich unter den Lehrenden durch: Abgelöst wird eine in Hierarchien, fakultätszentriertem Denken, Wissensmonopolen und Perfektionismus verhaftete Haltung durch eine Denkweise, die sich unter anderem durch Offenheit, Risikobereitschaft, Experimentierfreudigkeit, Fehlertoleranz und Kommunikationsstärke auszeichnet. Grundlage dafür ist, dass Hochschulen das Verständnis ihres Bildungsauftrags hin zur Bereitstellung und Begleitung selbstorganisierter Lehr-Lernsettings wandeln.

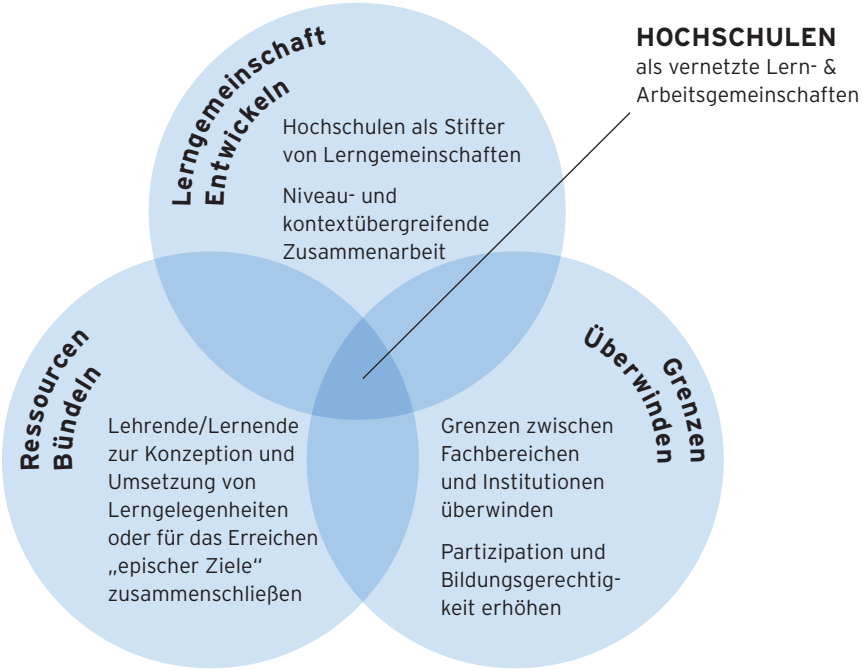


Abb. 1: Ansatzpunkte auf dem Weg zu vernetzt agierenden Lern- & Arbeitsgemeinschaften (vgl. Bröker, Voit & Zinger, 2021 und Zinger & Bröker, 2020, S. 189)

Aus der Darstellung der beiden fiktiven Lernszenarien leiten wir im Folgenden grundlegende Überlegungen ab, die unsere Hochschulutopie beschreiben. Drei Leitprinzipien sind aus unserer Sicht kennzeichnend für die zukünftige Ausgestaltung des hochschulischen Lehrens und Lernes.

Lerngemeinschaften entwickeln: Nicht die Wissensvermittlung in „Präsenz", sondern die Auseinandersetzung mit diesem Wissen bestimmen das Geschehen an den Hochschulstandorten. Hochschulen werden zu Orten der Begegnung und fördern die Bildung von niveau- und fächerübergreifend agierenden Lerngemeinschaften. Physische und virtuelle Räume sind daraufhin optimiert worden und bieten ein motivierendes Lernumfeld. Ein Kern unserer Hochschulutopie liegt damit in einem stärker selbstverantwortlichen Lehr-Lernsetting. Durch die Lernenden-

zentrierung steigen die Autonomie- und Verantwortungsgrade bei den Studierenden.

Ressourcen bündeln: Digitale Technologien ermöglichen es, Ressourcen zu bündeln, indem Lehrende hochschulübergreifende Lehrangebote entwickeln. Auch die Betreuung von Lerngelegenheiten ist nicht mehr zwingend ortsgebunden – und damit (auf)teilbar. Unsere Hochschulutopie ist dabei keineswegs von einer Präsenzlosigkeit geprägt, richtet sich aber gegen eine Übersteuerung der Wissensvermittlung durch die Aneinanderreihung neunzigminütiger Vorlesungsslots. Ein „episches Ziel" könnte der Zusammenschluss einer Vielzahl an Lehrpersonen und lehrunterstützenden Personen zum Zwecke der Wissensvermittlung und der Lernbegleitung sein.

Grenzen überwinden: Das Denken und die Organisation der Lehre innerhalb von Fachbereichen und Semesterkohorten führt dazu, dass die Potenziale von heterogen zusammengesetzten Gruppen wie auch von Inter- und Transdisziplinarität noch zu wenig ausgeschöpft werden. Möglichkeiten der digital-unterstützten Lehre werden zunehmend dafür genutzt, Grenzen zwischen Arbeits- und Lernwelt zu überwinden, Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und Bildungszugänge weiter zu öffnen (vgl. Angenent et al., 2019). Hochschulen bieten verstärkt flexible Weiterbildungsmöglichkeiten an, die Raum geben, eigene Stärken und (berufliche) Interessensschwerpunkte zu entdecken und zu verfolgen. Damit geht eine Entformalisierung einher: Nicht mehr die Zertifizierung festgelegter Lehr-Lerninhalte, sondern individuell zusammenstellbare Lerninhalte, eine ausgeprägte Feedbackkultur und eine Loslösung von etablierten Messeinheiten wie „Semesterwochenstunden" bestimmen das Hochschulwesen.

3. Das MorgenHeute als Ausgangspunkt von Hochschulentwicklung

Die Entwicklung von Studium und Lehre im Jahr 2020 hat eines deutlich gezeigt: „Die" Digitalisierung gibt es nicht. Vielmehr umschreibt der Begriff eine Vielzahl von sozialen, technologischen und kulturellen Entwicklungen, die sich im Spannungsfeld zwischen gesamtgesellschaftlichen Beharrungs- und Innovationstendenzen bewegen. Daher

verwundert es auch nicht, dass die unterschiedlichen Veränderungsbewegungen zum Teil als widersprüchlich erlebt werden. Eingebettet in den gesamtgesellschaftlichen Wandel, müssen Hochschulen sich nun elementaren Fragen stellen, die weit über hochschuldidaktische Szenarien, rechtsichere digitale Prüfungsformate und die Berechnung von Lehrdeputat für Onlinelehre hinausgehen. Hochschulen müssen sich fragen, wie Sie zukünftig Begegnung organisieren wollen, wie und wo Hochschule als Raum verortet sein kann und nicht zuletzt, mit welchem Selbstverständnis zukünftig Lehr-Lernprozesse gestalten werden sollen. Kerres et al. (2020, S. 10) unterscheiden hierfür fünf Strategieoptionen für Hochschulen. Das Spektrum reicht von einer bewussten Abgrenzung zur Digitalisierung bis hin zu der Annahme, dass Hochschulen durch die digitale Disruption überflüssig werden. Während die Autor:innen davon ausgehen, dass Hochschulen sich vielfach in Modernisierungsprozessen dem Trend der Digitalisierung anpassen werden, wollen wir mit unserer utopischen Darstellung zukünftiger Hochschullehre einen Schritt weiter gehen und zu Innovations- und Transformationsprozessen anregen.

Denn unserer Ansicht nach besitzt der pandemiebedingte Digitalisierungsschub ein ähnlich starkes Veränderungspotenzial für das System Hochschule wie die Bolognareform. Anstatt aber primär zu versuchen, analoge Lehrformate in ein digitales Korsett zu überführen oder an einer noch stärkeren Vorstrukturierung der Lerninhalte und dem Ausbau von Fortschrittskontrollen im Lehr-Lernprozess zu arbeiten, ist es auch möglich, an der Verankerung der durch die Digitalisierung gewonnen Freiheitsgrade zu wirken. Wie in unserer Utopie gezeigt, können Hochschulkollaborationen – gedacht als vernetzte Lern- und Arbeitsgemeinschaften – die Grundlage für ein stärker selbstverantwortetes und -gestaltetes Studium sein. Studierenden würde es so ermöglicht, eigene Interessensschwerpunkte stärker herauszuarbeiten und das Studium an die Bedürfnisse der eigenen Persönlichkeitsentwicklung anzupassen. Schon heute können wir sagen, dass solche Individualisierungsbemühungen guter Rahmung bedürfen; Fachstudien- und Studienverlaufsberatung gewinnen an Bedeutung, während zeitliche, räumliche und formale Vorgaben an Bedeutung verlieren.

Zusammenfassend hat unsere Betrachtung gezeigt, dass die Digitalisierung auf vielen Ebenen gelingende Lehr-Lernprozesse unterstützen

und fördern kann. Sie kann aber auch, wenn sie auf EdTech und Solutionismus verkürzt wird, als „Tool-Schleuder“ rangieren, die vorhandene Problemlagen kaschiert, aber nicht löst. Darüber hinaus besteht aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive ein nicht unerhebliches Risiko, dass die Digitalisierung bestehende soziale Ungleichheiten verschärft (vgl. Angenent, 2014, 2015) und als Legitimationsquelle zur Aufrechterhaltung der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu & Passeron, 1971) genutzt wird. Daher sind aus unserer Sicht nun die Hochschulen gefragt, im Rahmen kreativer Denk- und Aushandlungsprozesse das Ziel der eigenen Transformation zu bestimmen und neue hochschulinterne und -übergreifende Strukturen und Strategien auszugestalten. So können Hochschulentwicklungs- und Digitalisierungsziele übereingebracht und mit einem neuen Selbstverständnis als Bildungsinstitution verknüpft werden.

QUELLEN

ANGENENT, H. (2014). First generation students an deutschen Universitäten – Bildungsberatung im Spannungsfeld zwischen sozialer Herkunft und aktueller Position. In A. Schlüter (Hrsg.), *Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung* (S. 57–75). Opladen: Budrich.

ANGENENT, H. (2015). *Berufliche Orientierungen aus biographischer Retrospektive: ErwachsenenbildnerInnen auf dem Weg von der Disposition zur Position.* Opladen: Budrich.

ANGENENT, H., HEIDKAMP, B. & KERGEL, D. (HRSG.). (2019). *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen.* Wiesbaden: Springer VS.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart: Klett Verlag.

BRÖKER, T., VOIT, T. & ZINGER, B. (2021, im Druck). Gaming the System. Neue Perspektiven auf das Lernen. In Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten.* Wiesbaden: Springer VS.

GAEBEL, M., ZHANG, T., BUNESCU, L. & STOEBER, H. (2018) *Learning and teaching in the European Higher Education Area. Trends 2018.* European University Association (Hrsg.), Brüssel, Genf. Online verfügbar unter: https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=1682

HOLONIQ (Hrsg.) (2018). *Education in 2030*. Online verfügbar unter: www.holoniq.com/2030

KERRES, M., GETTO, B. & BUCHNER, J. (2020). Hochschulbildung in der digitalen Welt: Ein Rahmenmodell für Strategieoptionen. In C. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen.* Reihe Medienpädagogik. Baden-Baden: Nomos-Verlag. Preprint. Online verfügbar unter: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/BidW-Optionen.pdf

LOVISCACH, J. (2019). Lehren, Lernen und flache Digitalisierung. *Information – Wissenschaft & Praxis, 71*(1) 2020, 23–27. Online verfügbar unter: https://doi.org/10.1515/iwp-2019-2060

MITTELSTRASS, J. (1994). *Die unzeitgemäße Universität.* Frankfurt: Suhrkamp.

MOROZOV, E. (2014) T*o Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems that Don't Exist.* München: Penguin.

ORR, D., LÜBCKE, M., SCHMIDT, P., EBNER, M., WANNEMACHER, K. & DOHMEN, D. (2019). *AHEAD_Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030.* Arbeitspapier Nr. 42. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Online verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_42_AHEAD_WEB.pdf

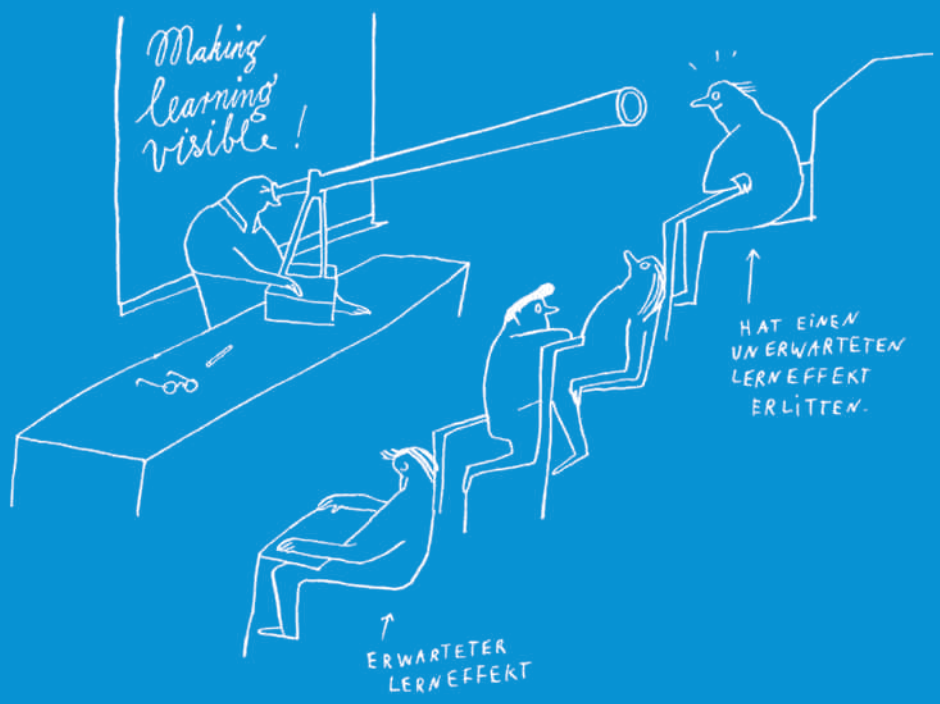
PELLERT, A. (2000). Expertenorganisationen reformieren. In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschule managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 39–55). Neuwied: Luchterhand.

SCHNEIDER, M. & PRECKEL, F.(2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin, 143*(6), 565–600.

SCHÜNEMANN, I. & BUDDE, J. (2018). *Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter. Keine Strategie wie jede andere!* (Arbeitspapier, 38). Online verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr38_Empfehlungen_Strategieentwicklung.pdf

ZINGER, B. & BRÖKER, T. (2020) Lernen der Zukunft. Veränderungen weiterdenken. In B. Zinger, D. Vode & N. Oberbeck (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft: Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung* (S. 176–192). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Didaktik


Making learning visible!
HAT EINEN UNERWARTETEN LERNEFFEKT ERLITTEN.
ERWARTETER LERNEFFEKT

Hochschullehre in einer digitalen Welt – Eine Skizze

Prof. Dr. Sönke Knutzen Technische Universität Hamburg (TUHH),
Akteursgruppe: Hochschulleitung (ehem. VPL, Studiendekan), Disziplinärer Hintergrund: Technische Bildung und Hochschuldidaktik

Schöne neue (digitale) Welt

Die Digitalisierung ändert die Art, wie wir leben, arbeiten, kommunizieren oder uns Informationen beschaffen, in rasanter und tiefgreifender Weise. Der in immer schnelleren Zyklen verlaufende technologische Wandel fordert uns alle heraus. Wenn unsere Absolvent:innen die Hochschulen verlassen, haben sie in der Regel etwa 40 Arbeitsjahre vor sich. Das ist eine lange Zeit im Angesicht des rasanten Wandels. Und daraus resultiert eine Verantwortung. Wir sind als Hochschulen in der Pflicht, die Student:innenn auf diese agile, sich schnell ändernde Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.

Die Digitalisierung ist aber nicht nur der Treiber der Veränderung und stellt die Hochschulen somit vor eine große Herausforderung – sie ist auch Teil der Lösung. Denn digitale Tools und Medien ermöglichen ganz neue Formen des Lehrens und Lernens, der Kommunikation und Zusammenarbeit sowie der Reflexion.

Wie lässt sich nun aber ein ganzheitlicher hochschulischer Ansatz mit den veränderten Anforderungen und Möglichkeiten der Digitalisierung verbinden?

Es ist sicherlich hilfreich, dabei zunächst einmal das akademische Lernen an einer Hochschule genauer zu betrachten. Die Absolvent:innen einer Hochschule benötigen eine fundierte Fachlichkeit gepaart mit einer individuellen, personellen Kompetenz. Das bedeutet, dass die Befähigung zum Umgang mit Veränderung und Unsicherheit neben fachlicher Expertise auch Urteilsvermögen, kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit, Kreativität und die Bereitschaft zur Mitgestaltung erfordert. Angesichts

des tiefgreifenden und schnellen Wandels sind die Student:innenn mehr denn je gefordert, Verantwortung für den eigenen Entwicklungsprozess zu übernehmen.

Neben der Vermittlung anspruchsvollen Wissens und der Förderung der zugehörigen Fertigkeiten ist es also auch die unmittelbare Aufgabe der Hochschulen, die Student:innen dazu zu befähigen, selbstständig aktuelle und zukünftige Herausforderungen nah am Stand von Forschung und Entwicklung flexibel, kreativ, planvoll und reflektiert zu bewältigen. Hierfür gilt es, fachliche und personale Kompetenzen miteinander zu verbinden, so wie es auch der Deutsche Qualifikationsrahmen DQR vorsieht. Hiernach verfügt eine kompetente Person neben fundiertem fachlichem Wissen, über eine angemessene Handlungskompetenz, über soziale Kompetenzen und über eine individuelle Selbstkompetenz, also die Bereitschaft und Fähigkeit, aus Erfahrung zu lernen, kritisch zu denken und zu handeln (BLK 2013). Diese unzweifelhaft wichtige Kompetenz finden wir allerdings bei einem Blick in unsere Studiengangs- und Modulbeschreibungen in aller Regel nur selten.

Das überrascht, denn eine akademische Professionalität meinte schon immer, dass Absolvent:innen der Hochschulen dazu befähigt werden, verantwortungsvoll, frei und selbstbestimmt zu entscheiden und zu handeln. Grundlage hierfür ist die Reflexion durch wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Prinzipien. Es zeigt sich hier sehr deutlich, dass die vermeintlichen Soft Skills eine wichtige Dimension der akademischen Professionalität sind und in der Tradition eines kritisch-konstruktiven Bildungsverständnisses stehen.

Mit Blick auf die Digitalisierung und den rasanten technologischen Wandel geht es also nicht darum, die Absolvent:innen „für einen sich wandelnden Arbeitsmarkt auszubilden“, sondern sie zu mündigen, selbstbestimmten Mitgliedern der Gesellschaft zu bilden, sie also darin zu unterstützen, eine fundierte Fachlichkeit, den sorgsamen Umgang mit wissenschaftlicher Methodik sowie reflektierte Werthaltungen und Einsichten zu entwickeln und ihnen Räume zur persönlichen Entwicklung zu geben.

Forschungsorientiertes Lernen

Aber wie lässt sich das realisieren? Das Bild der Massenuniversitäten ist häufig geprägt von großen Vorlesungssälen und lehrzentrierten Studien-

formaten. Dabei wurde im Rahmen der Lernforschung herausgearbeitet, dass die Fähigkeit, in zukünftigen Situationen kompetent zu handeln, nicht allein durch abstraktes Wissen erworben wird. Handlungskompetenzen kommen vielmehr durch erprobte und reflektierte Handlungsstrategien zustande (Huber, 2009). Einfacher ausgedrückt: Um Handeln zu lernen, bedarf es der Handlung.

Das Konzept des Forschungsorientierten Lernens eignet sich besonders gut, eine wissenschaftsbasierte Handlungskompetenz als akademische Professionalität zu fördern. Und es passt hervorragend zu dem Selbstverständnis von Hochschulen: Es betont die Verbindung von Forschung und Lehre.

Die Forschung bildet den Bezugsrahmen, in dem Lernprozesse arrangiert werden. Die Lernenden bearbeiten Forschungsfragen mit etablier-

Methoden des forschenden Lernens

Aktivitätsgrad der Studierenden	Forschungsergebnisse	Forschungsmethoden	Forschungsprozesse
forschend	Laboraufgaben	Exploratives Forschen	BA- oder MA-Arbeit
anwendend	Recherchen	Brainstorming & Mind Mapping	Case Studies, PBL
rezeptiv	Vortrag mit aktiver Forschung	Methodenseminar/ - vorlesung	Fachexkursionen

Abb. 1: Forschungsorientiertes Lernen (in Anlehnung an Rueß et al., 2016)

ten wissenschaftlichen Methoden und werden dabei Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Und mehr noch: Durch die Auseinandersetzung mit Forschung eignen sich die Student:innen einen kritisch-konstruktiven Habitus und somit ein wissenschaftliches Selbstverständnis an, das dem oben beschriebenen Ansatz der „akademischen Professionalität" entspricht.

Ein besonders eingängiges Strukturierungsmodell wurde an der Humboldt-Universität Berlin entwickelt (Rueß et al., 2016). Hier wird auf den zwei Ebenen einer Matrix zwischen dem Aktivitätsniveau der Student:innen (rezeptiv, anwendend und forschend) und dem inhaltlichen Schwerpunkt des Studiums unterschieden, der sich immer auf Forschung bezieht (Forschungsergebnisse, Forschungsmethoden und Forschungsprozess).

Schritt für Schritt werden Student:innen an die selbstständige Forschung herangeführt. Auf der niedrigsten Stufe (unten links in der Matrix) rezipieren die Student:innenn vorliegende Forschungsergebnisse. Dies erfolgt zumeist im Grundstudium in Form von Vorlesungen. Hilfreich für die Student:innenn kann es aber sein, wenn hier zusätzlich auf den Prozess des Erkenntnisgewinnes hingewiesen wird. Welche Forschung hat zu den Ergebnissen geführt?

Diese einführenden Vorlesungen können ergänzt werden durch Methodenseminare und Exkursionen, um gleich zu Beginn des Studiums einen ersten Eindruck von den wissenschaftlichen Methoden und den Forschungsprozessen zu gewinnen. Wissenschaft – statt Wissen – wird so von vorn herein erlebbar.

Im weiteren Verlauf können die Student:innen zunehmend eigenverantwortlich Forschungsergebnisse erzeugen, indem sie recherchieren, Forschungsmethoden auswählen und nutzen, systematisch Daten erheben, Hypothesen bilden und überprüfen oder kleinere Experimente selbstständig durchführen. Wichtig dabei ist, den Blick auf die Forschungsprozesse nicht zu vernachlässigen, z. B. indem Forschungsevaluationen oder Case-Studies durchgeführt oder auch Labor-Volontariate angeboten werden.

Auf diese Weise lernen die Student:innen schrittweise anspruchsvollere Ebenen kennen, bis sie auf der höchsten Stufe selbstkompetent forschend einen ganzen Forschungsprozess durchlaufen. Sie können dann mit der Durchführung von Laboraufgaben oder der Erstellung systema-

Abb. 2: 10 Potenziale digitaler Medien (in Anlehnung an Howe & Knutzen, 2014)

tischer Literaturlisten betraut werden. Sie können explorativ oder hypothesengeleitet forschen, bis sie letztlich in der Bachelor- und Masterarbeit erstmals einen komplexen, längeren Forschungsprozess eigenständig durchlaufen.

Verknüpft man nun das Konzept der Digitalisierung mit dem beschriebenen Modell, so wird deutlich, wie sich gewinnbringende Verbindungen ziehen lassen:

Zunächst ist der Begriff „Digitalisierung" differenziert zu betrachten: Die Digitalisierung kann sowohl als Gegenstand von Forschungs- und Entwicklungsprozessen verstanden werden (Was verändert sich durch Digitalisierung?), gleichzeitig aber auch als Werkzeug für Forschungsarbeiten (Mit welchen digitalen Werkzeugen können Forschungsarbeiten durchgeführt werden?) und letztlich als Mittel, um Lehr-Lern-Prozesse zu unterstützen (Mit welchen digitalen Werkzeugen lassen sich Lernprozesse verbessern?).

Potenziale digitaler Medien

Um Digitalisierung als Werkzeug oder Mittel in dem Zusammenhang zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die Potenziale, die digitale Medien und Tools in Lehr-Lern-Zusammenhängen einlösen können (siehe hierzu auch Howe & Knutzen, 2014):

Bereitstellen und Austauschen von digitalen Dokumenten: Für die Bearbeitung einer forschungsbezogenen Aufgabe benötigen die Student:innen entsprechende Informationen und Materialien. Umgekehrt liefern Student:innen ihre Ergebnisse wieder bei den Lehrenden ab. Die Nutzung digitaler Medien und des Internets bietet, verglichen mit den klassischen analogen Dokumentenablagen, wesentlich erweiterte und gänzlich neue Möglichkeiten: Neben „klassischen" Materialen können auch multimediale Elemente eingebunden werden. Zudem bietet das Internet eine Vielzahl von interessanten Quellen und Materialien. Hierbei besonders interessant sind auch die frei verwendbaren Open Educational Ressourcen (OER) oder offene Forschungsdaten, die von einer stetig wachsenden Community erstellt, in Repositorien gesammelt und kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Ein zweiter großer Vorteil neben der Medienvielfalt ist die Zeit- und Ortsunabhängigkeit, da die Materialien über Cloud- oder Plattformdienste zur Verfügung gestellt werden und jederzeit auch über mobile Endgeräte abgerufen und bearbeitet werden können. Unschwer lässt sich erkennen, dass so ganz neue forschungsorientierte Lehr-Lern-Formate realisiert werden können.

Visualisieren, Animieren, Simulieren: Meist ist bei Lernprozessen die Anschauung für das Verständnis essenziell, zumal oft nicht alle Zusammenhänge oder Gegenstände unmittelbar erlebbar sind; sei es, weil Systeme oder Geräte nicht zugänglich sind, weil ein Eingriff zu gefährlich oder kostspielig ist oder die Zusammenhänge zu abstrakt sind. Hier können digitale Medien einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis leisten. Neben der naheliegenden Lösung, den Student:innen darstellende oder erklärende Videos anzubieten, können Animationen schwer oder gar nicht zugängliche Prozesse veranschaulichen. Ein besonderes Potenzial für das forschungsorientierte Lernen liegt aber in Simulationen, da diese von den Lernenden in ihrem Verhalten über die Änderung von Parametern beeinflusst werden können. Die Lernenden erhalten damit die Möglichkeit, entdeckend oder experimentierend zu lernen. Sie können – ohne dass dies eventuell zu ungewünschten „realen Konsequenzen" führt – erkunden, wie ein System auf bestimmte Veränderungen reagiert bzw. wann es ein gewünschtes Verhalten zeigt. Aus den simulierten Einzelphänomenen kann anschließend auf grundsätzliche Wirkungsweisen und Systemzusammenhänge geschlossen werden. In

diesem Zusammenhang erscheinen auch die Möglichkeiten von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) sehr vielversprechend, da eine hohe Anschaulichkeit mit den Möglichkeiten einer manipulierbaren Simulation verbunden werden kann.

Kommunizieren: Erfolgreiche Forschungsprojekte bedürfen meist einer gezielten Kommunikation, die zunehmend über digitale Werkzeuge und neue Kanäle realisiert wird. Insofern ist es naheliegend, die synchronen und asynchronen digitalen Kommunikationsmöglichkeiten auch in gruppenbasierten, akademischen Lernprozessen zu nutzen, um damit die didaktischen Möglichkeiten zu erweitern. Voraussetzung für eine erfolgreiche Verwendung ist allerdings, dass der Einsatz von Foren, Wikis, Blogs, Chats Instant Messaging oder Video Conferencing zur gemeinschaftlichen Bewältigung einer Aufgabe aus Sicht der Student:innen nicht konstruiert wirkt, sondern wirklich sinnvoll ist. Darüber hinaus spielen neue Medien wie Twitter, Instagram oder Podcasts eine zunehmend wichtiger werdende Rolle im Kontext der Wissenschaftskommunikation. Hierbei können Student:innen frühzeitig dazu befähigt werden, ihr Wissen mit einer interessierten Community zu teilen und auf neue Forschungsergebnisse frühzeitig aufmerksam zu machen.

Zusammenarbeiten und Kooperieren: Insbesondere bei den projektorientierten oder problembasierten Formaten, bei denen die Student:innenn intensiv miteinander arbeiten, um Ideen zu entwickeln, Daten zusammen zu tragen, Forschungsergebnisse abzuleiten oder abzugleichen und Dokumentationen zu erstellen, können digitale Werkzeuge eine wertvolle Unterstützung darstellen. So können beispielsweise Online-Mindmaps bei der gemeinsamen Vorstrukturierung einer Aufgabenstellung helfen, Clouds als gemeinsames „Sammelbecken“ für Informationen und Inhalte dienen, kollaborative Werkzeuge wie MS-Teams oder Google Drive das gemeinsame Erarbeiten von Texten oder Berechnungen ermöglichen, oder Projektmanagementtools die Aufgabenbearbeitung unterstützen.

Strukturieren von Inhalten: Da bei der Bearbeitung komplexer akademischer Aufgabenstellungen viele und zum Teil auch sehr unterschiedliche Daten, Informationen und Materialien Verwendung finden, bildet

sich mit Fortschreiten einer Aufgabe in der Regel ein immer größerer und zunächst unsortierter Materialpool, der strukturiert und aufgearbeitet werden muss, damit die Daten zugänglich bleiben. Hierzu gehören die strukturierte Nutzung der Möglichkeiten, die moderne Browser bieten, die Verwendung digitaler Literaturverwaltungsprogramme oder die Verschlagwortung von Dokumenten und die Nutzung von Datenbanken. Bei sehr umfangreichen Datenpaketen können daneben auch Big-Data-Anwendungen bei der Strukturierung von Inhalten und Daten helfen.

Problemlösen mit digitalen Werkzeugen: Eine zentrale digitale Kompetenz, die die Kultusministerkonferenz in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt" (KMK 2017) definiert hat, ist das „Problemlösen und Handeln". Insbesondere in komplexen problembasierten Lern-Arrangements ist es von großer Bedeutung, eine Vielzahl digitaler Werkzeuge zu kennen und kreativ anzuwenden; seien es digitale Messgeräte, Remote-Labore oder Simulationen, die dabei helfen, technische, medizinische oder wirtschaftliche Systeme richtig zu parametrieren oder Programme, die Rechercheaufgaben übernehmen oder bei der Datenauswertung unterstützen. Die Student:innen lernen, Anforderungen an digitale Werkzeuge zu formulieren, passende Werkzeuge zur Lösung zu identifizieren und digitale Umgebungen und Werkzeuge entsprechend der Aufgabenstellung anzupassen.

Produzieren: Auch das „Produzieren und Präsentieren" sieht die KMK als zentrale digitale Kompetenz vor, wobei hier in erster Linie die Aufbereitung und Zusammenführung von Daten und Informationen zu digitalen Produkten, wie Präsentationen, Filmen, Audiofiles, oder Animationen gemeint ist. Diese in akademischen Prozessen essenzielle Kompetenz wird perspektivisch ergänzt, beispielsweise durch die Erstellung von 3D Animationen für AR/VR-Anwendungen oder komplexer 3D-Modelle, die mit Hilfe additiver Fertigungsverfahren (sogenannter 3D-Druck) hergestellt werden. Auch hier spielt das Thema der Wissenschaftskommunikation und der Teilhabe an generiertem, neuem Wissen eine entscheidende Rolle.

Spielerisch lernen: Ein wichtiges Potenzial digitaler Medien, das in aka-

demischen Prozessen häufig unberücksichtigt bleibt, liegt in der möglichen Motivationssteigerung durch Serious Gaming, also den Einsatz von digitalen Spielen oder spielerischen Elementen in der Lehre. Auf diese Weise können fachliche Inhalte auf eine spielerische Art vermittelt und geübt werden oder die Verknüpfung von Theorie und Praxis motivationssteigernd und anwendungsorientiert gefördert werden. So eignen sich beispielsweise komplexe Strategiespiele, Simulationen oder Planspiele, in denen wirtschaftliche, gesellschaftliche oder technische Zusammenhänge simuliert und beeinflusst werden können (Beispiele finden sich auf der RWTH-Homepage). Auch können Classroom-Response-Systeme mit Multiple-Choice-Abfragen für Hörsaal-Spiele genutzt werden, indem Lerngruppen gegeneinander antreten.

Testing und Assessment: Leistungsbewertung oder Lernstandkontrollen sind insbesondere bei komplexen Lehr-Lern-Formaten, wie PBL eine große Herausforderung. Die Komplexität und Reichweite der mit digitalen Tools durchführbaren Tests und Prüfungen variiert dabei stark. Zu den einfachen, klassischen Tests zählen Single-Choice- und Multiple-Choice-Befragungen, bei denen zu einer Frage vorgegebene Auswahlmöglichkeiten ausgewählt werden müssen. Zusätzlich können offene Fragen mit Antwortmöglichkeiten in Textfeldern vorgesehen werden. Für solche Anwendungen steht eine Reihe oftmals auch kostenloser Tools zur Verfügung. Eine interessante Möglichkeit der kollektiven diagnostischen Lernstandskontrolle stellen sogenannte Clicker-Systeme oder Classroom Response Systems dar, die über eigenständige Systeme oder über Smartphone Lösungen realisiert werden können. Geht es um eine Überprüfung des Lernerfolgs bei einer komplexen, wissenschaftlichen Aufgabenstellung, bieten sich anspruchsvollere, digital gestützte Prüfungsformen an. Hier lassen sich die unter Kategorie 2 „Visualisieren, Animieren, Simulieren" beschriebenen Potenziale nutzen. So können mit Hilfe von Videos oder Simulationen authentische Problemstellungen gezeigt werden. Auch können mit Hilfe von Simulationen Eingriffe in komplexe Systeme überprüft werden.

Reflexion: Die umfassende Kompetenzförderung erfordert die kontinuierliche Reflexion des Lern- und Entwicklungsstandes. Im Unterschied zum Testen geht es bei der Reflexion vornehmlich darum, die

Student:innen darin zu unterstützen, das oftmals situativ und prozesshaft Erlebte in der Bedeutung für die persönliche, wissenschaftliche oder berufliche Entwicklung einzuschätzen. Zwei Phänomene sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung: Zum einen zeigen Lehrende und Lernende auch bei problem- und projektförmigen Maßnahmen erfahrungsgemäß ein „verkürztes" Lernverständnis. Lernerfolge werden in der Regel auf fachliche Inhalte, auf erworbenes Fachwissen und auf entwickelte Fertigkeiten beschränkt. Dass zur erfolgreichen Bearbeitung eines kollaborativen Forschungsprojekts auch Sozial- und Methodenkompetenzen zwingend erforderlich sind, bleibt tendenziell ausgeblendet. Zum anderen kann die Prozesshaftigkeit einer PBL-Aufgabe dazu führen, dass die Student:innen zu befangen in der jeweiligen Situation sind und kaum erkennen, welche Transfermöglichkeiten die erworbenen Kompetenzen für andere, vergleichbare Aufgaben besitzen. Digitale Tools, wie ePortfolios mit zielgerichteten Reflexionsfragen können dazu beitragen, dass die Student:innenn einen Überblick über den Leistungsstand in allen Kompetenzbereichen erlangen, individuelle Entwicklungspotenziale analysieren und den Transfer des Gelernten erkennen können.

Neue Rollen, neue Herausforderungen, neue Chancen

Die Welt verändert sich in einer Geschwindigkeit, wie wir es bislang nicht kannten. Digitalisierung und technischer Fortschritt bringen in schneller Folge neben beruflichen auch soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen mit sich.

Die Hochschulen sind aufgefordert, diesen Wandlungsprozess in Verantwortung für die Gesellschaft und die Umwelt aktiv mitzugestalten. Die zukünftigen Absolventen der Hochschulen werden sich in großer Zahl in Schlüsselpositionen befinden, in denen sie diesen Wandlungsprozess gestalten können – und müssen. Hierfür müssen sie möglichst gut (aus-)gebildet werden. Neben einer Fachlichkeit, die zukünftige Entwicklungen bewusst mit einschließt, sind die persönlichen Kompetenzen essenziell. Die Herausforderung für Hochschulen besteht darin, dass Curricula und Lehr-Lernformen ausreichend Freiräume enthalten müssen, um selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten zu ermöglichen. Die Lehre versteht sich zum Teil also als Unterstützung des eigenständigen Kompetenzerwerbs der Student:innen. Hier zeigt sich

der „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995). Lernen ist ein ganzheitlicher und mitunter selbstorganisierter Aneignungs- und Entwicklungsprozess der Student:innen, den Lehrende und Institute unterstützen und begleiten. Der gezielte Einsatz digitaler Tools kann dabei unterstützen und fördert zudem zeitgleich „digitale Kompetenzen“ der Student:innen.

Das forschungsorientierte Lernen, unter Berücksichtigung der Chancen durch digitale Medien und Tools, verändert also die Rollen von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen: Lehrende agieren nicht mehr allein als Wissensvermittler, sondern übernehmen auch Aufgaben im Bereich des Kuratierens, Beratens und Begleitens. Student:innen wiederum nehmen nicht mehr nur aufbereitetes Wissen auf, sondern steuern ihren Lernprozess weitgehend selbst, erarbeiten Inhalte und Medien, die sie wiederum anderen Student:innen zur Verfügung stellen. Die Herausforderung bedeutet also gleichzeitig eine Chance: Es geht um curriculare Strukturen im Sinne der skizzierten Forschungsorientierten Lehre, eine Didaktik, welche die Lernenden als aktive Teilhabende des Lehr-Lern-Prozesses versteht, die gezielte und gewinnbringende Nutzung der Potenziale digitaler Tools und somit ein neues Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen.

LITERATUR

BLK Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen.*http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf

HOWE, F. & KNUTZEN, S. (2014). *Einsetzen von digitalen Medien und Internet.* Band 7 der Handbuchreihe Kompetenzwerkstatt. Konstanz: Christiani-Verlag.

KMK (2017) Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

BARR, B. & TAGG J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning, 27*(6), 12–26.

HUBER, L. (2009). *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist.* Bielefeld: Universitäts Verlag Webler.

RUESS, J., GESS C. & DEIKE W. (2016) Forschendes Lernen und Forschungsbezogene Lehre - empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11*(2), 23–44.

Vernetztes Lernen von A-Z

Prof. Dr. Wolfgang Jütte Universität Bielefeld, Akteursgruppe: Lehre
Disziplinärer Hintergrund: Erziehungswissenschaften

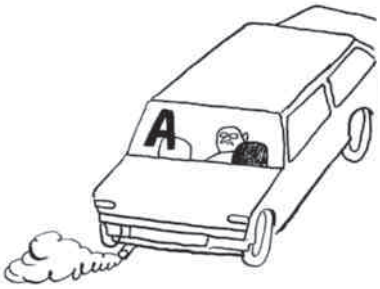
Der folgende Beitrag ist ein Auszug aus einem aktuellen Schreibprojekt eines Wörterbuchs des vernetzten Lernens in 365 Begriffen.[1] Dieses Unterfangen entspringt der Überzeugung, dass wir eine neue Sprache der Kooperation im Feld des gemeinsamen Arbeitens und Lernens entwickeln und pflegen müssen und dafür einen differenzierten Wortschatz benötigen. Das Wörterbuch versammelt zentrale Begriffe, die Dimensionen, Prozesse und Praxen des kooperativen und vernetzten Lernens identifizieren, vorstellen und charakterisieren. Zugleich bilden die Begriffe die zugrundeliegende Struktur – die Texturen – des gemeinsamen Lernens in ihren vielfältigen Verflechtungen ab. Denn der relationale Zugang ist das besondere Kennzeichen. Das interdisziplinäre Wörterbuch speist sich aus Erkenntnissen verschiedener disziplinärer Kontexte, wie der Kooperations- und Netzwerkforschung und eigenen Erfahrungen als Teil des Netzwerks Lehren, deren „Philosophie" zweifelsohne in den vorliegenden Begriffen ihren spezifischen Widerhall findet. Die Zusammenstellung entspringt einer Liebe zu Wörterbüchern und zum Zettelkasten, seit je her ein bedeutendes akademisches Werkzeug aufgrund seines Verweisungscharakters.

Vorliegend sind 26 alphabetisch geordnete Stichworte (A-Z) so ausgewählt worden, dass sie aufgrund der Querverweise zum kursorischen Lesen einladen. Zugleich können sie als eine Einladung betrachtet wer-

[1] In dem „Wörterbuch des vernetzten Lernens. Ein Reisebegleiter zur Erkundung kollektiver Praktiken und Kulturen" (Arbeitstitel) sind die Begriffe mit Quellennachweisen und Hinweisen auf weiterführende Literatur aufgeführt. Es wird 2021 erscheinen.

den, den persönlichen Wortschatz zur sozialen Seite von Lernen und Wissensgenerierung weiter zu entwickeln.

Anfang „Mensch, lass uns was machen“, so fangen gute Projekte an. Es braucht einen Anstoß und Gleichgesinnte, die sich als → Promotor:innen verstehen. In der Anfangsphase sind → Beziehungen in Resonanz bedeutsamer als Anerkennung.



Beziehungen Wir lernen gemeinhin in Beziehungen. Ihre Vielfalt lässt sich analytisch durch unterschiedliche Systematisierungen einfangen. Da ist zunächst die Unterscheidung zwischen formalen und informellen Beziehungen. Letztere sind i.d.R. stark personenabhängig, nicht-hierarchisch und zugleich direkt und kürzer als formale („langer Dienstweg“). Desweiteren lässt sich zwischen latenten und manifesten Beziehungen unterscheiden. Bei einem Handlungsproblem können latente Beziehungen wieder reaktiviert bzw. manifest werden, wenn man über eine gute → Community verfügt. In der Netzwerkwerkforschung wird auf die Stärke schwacher Beziehungen („Strength of weak ties“), die in ihrer Brückenfunktion (→ Diversität) begründet ist, verwiesen. Darüber hinaus sind vor allem die Funktionen bedeutsam, was jeweils über diese Beziehungen getauscht (→ Tausch) wird. Entsprechend werden sie über Attributsbezeichnungen weiter differenziert: Kommunikations-, Macht-, Unterstützungs-, Wissensbeziehungen, etc.

Community In der Wissenschaft begegnen einem Communities im Sinne einer sozialen Gemeinschaft zunächst in Form von fachlichen Communities wie Fachgesellschaften. Diese Wissensgemeinschaften sind bedeutsam für die berufliche Sozialisation (Tribes). Im Kontext des Wissensmanagements wurde das lernförderliche Konzept der Praktik-

gemeinschaft (Community of Practice) von Lave und Wenger aufgegriffen. Es handelt sich um eine informell verbundene Gruppe von Personen, die auf Basis gemeinsamer thematischer Interessen Handlungswissen austauschen. Auch eine Community of Professionals – wie das Programm Lehre^{n} – ist eine Lerngemeinschaft. Sie fördert nach innen vernetztes Lernen der Professionals und fungiert nach außen als Lobby → Netzwerk.

Diversität Gruppen neigen dazu, sich nach außen hin abzuschließen („Echo-Kammern"). Netzwerke weisen in der Regel per se eine größere Heterogenität als Gruppen auf. Besonders in heterogenen und diversifizierten Netzwerken und nicht in closed shops von Gleichgesinnten weiten sich Horizonte. Durch ihre geringere selektive Informationsverbreitung bzw. Monopolisierung können sie eher → Innovation anregen. Um das Potenzial der Vielfalt zu nutzen, rücken Schnittstellen in den Blickpunkt: es gilt Disziplinen zu überschreiten (Interdisziplinarität) und Teil- oder Statusgruppen zu verbinden, wie es beispielhaft im Programm Lehre^{n} angelegt ist.

Ethik Das Phänomen der „Netzwerkopportunist:innen" und „Trittbrettfahrer:innen" ist in vielen Organisationen zu beobachten. Wenngleich „networking" für die berufliche Karriere durchaus bedeutsam ist (→ soziales Kapital), braucht es für vernetztes Lernen und Arbeiten eine spezifische Haltung. Der zugrundeliegende Handlungsethos könnte wie folgt beschrieben werden: Verständnisvolle Kommunikationsbeziehungen auf Basis gegenseitiger Anerkennung mit einem längeren Zukunftsbezug (committment). Verständigung und Reflexion über grundlegende Normen und Werthaltungen erleichtern gemeinschaftliche Aktivitäten.

Fallstricke Das uralte Grunddilemma des menschlichen Handelns ist der gleichzeitige Vollzug von Kooperation und Konkurrenz. Tendenziell bringen die erwarteten Kooperationsvorteile Menschen zusammen, aber zugleich treibt die Angst, von anderen ausgenutzt zu werden, sie wieder auseinander. Kooperatives Handeln ist riskantes Handeln, denn wer vertraut, dessen Handeln ist „offen" und „ungeschützt". Da hilft nur → Vertrauen, eine gute → Community und „Spielregeln" (→ Ethik).

Gastfreundschaft Von alters her gilt Gastfreundschaft als hohes Gut. Es bedeutet, jemand „Fremdes" über die Schwelle des eigenen Hauses zu lassen, zu bewirten und aufzunehmen. Gastfreundliche Aufnahme strahlt Großzügigkeit aus. Durch Gastfreundschaft werden Begegnungsräume geschaffen, um Personen und Ideen zusammenzubringen. Zugleich eröffnen Gäste Lernmöglichkeiten, die bereichernd für die Daheim-Gebliebenen sind – so wie es in Hochschulseminaren aufblitzt. Der bürgerliche Salon ist eine frühe Form, Coworking Spaces sind ein gegenwärtiges Phänomen.

homo socialis Menschliches Handeln ist nicht nur das Ergebnis ökonomischen bzw. nutzenmaximierenden Verhaltens (homo oeconomicus). Als einflussmächtig erweisen sich auch Normen (homo socio oeconomicus). All diese theoretischen Modelle gehen oft mit bestimmten Menschenbildern einher. Neue Forschungsarbeiten entdecken den Menschen als prosoziales Wesen („Im Grunde gut"). Die Neurobiologie verweist auf die soziale Konstruktion des Gehirns und die Kooperationsforschung zeigt, dass auch Altruist:innen erfolgreich sein können. Insofern ließe sich begründet vom homo cooperativus, vom homo socialis oder sogar vom homo donator sprechen. Mit der Digitalisierung der Welt rückt die Sonderform des homo connectus in den Blick.

Innovation Der gesellschaftliche Innovationsdiskurs ist eng mit der Organisationsform des → Netzwerks verbunden. Innovation vollzieht sich prozesshaft und ist als solche nur schwer zu erkennen. Erst in der retrospektiven Betrachtung werden Innovationen als solche sichtbar und ähneln eher – um eine Pflanzenmetapher (→ Rhizom) zu gebrauchen – Jahresringen von Bäumen. Menschen und Organisationen unterschiedlicher Expertise zusammenzubringen und Verbindungen zwischen ihnen

zu schaffen, ist eine Vorbedingung von Innovation. So wird der Austausch von Ideen gefördert und im guten Fall entstehen soziale Innovationen.

Jonglieren Neben Pflanzenmetaphern (→ Rhizom) erfassen auch Bewegungs-Metaphern, wie bspw. das „Navigieren im Wildwasser" (→ Umwelt), vernetztes Lernen. Der Begriff Jonglieren stammt ebenso wie das Balancieren aus dem Feld der Akrobatik. Damit wird verwiesen auf den Balanceakt zwischen Personen oder zwischen Spannungsverhältnissen (Kooperation-Konkurrenz) zu vermitteln oder auszutarieren. Wer als Grenzgänger:in sich mehr als nur im eigenen (Herkunfts-)system bewegt, läuft Gefahr zwischen den Stühlen zu sitzen. Das Brückenschlagen verlangt „Übersetzungsarbeit" im Sinne einer Verständigung zwischen unterschiedlichen Organisationskulturen und beruflichen Selbstverständnissen. Damit werden besondere konditionelle Anforderungen an Projektemacher:innen gestellt.

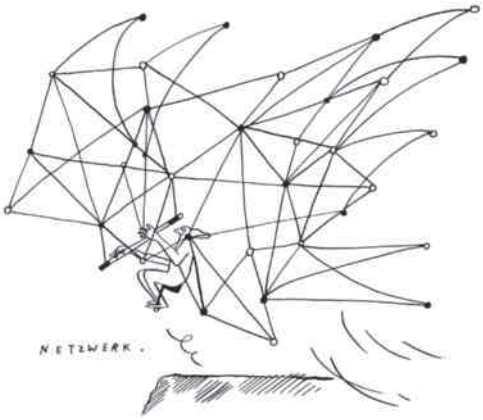
Kollaboration Der deutschsprachige Begriff der Kollaboration ist im Gegensatz zum englischen Begriff „collaboration" weit weniger präsent; u.a., weil die Konnotation der verräterischen Zusammenarbeit mit dem Feind oder Komplizenschaft mitschwingt. Allerdings ist er weitreichender als der der Kooperation. Im Gegensatz zur arbeitsteiligen Zusammenarbeit geht es bei der Kollaboration um ein kollektives Unterfangen, wie es im kollaborativen Schreiben (Koautor:innenschaft) sichtbar wird. „Radikale Kollaboration" ist in vielen Bereichen eher noch ein utopisches Moment. Zarte Pflanzen (→ Rhizom) finden sich vereinzelt: vom Commons-Gedanken, über urbane Kollektive bis hin zu alternativen Ansätzen des Peer-Reviews. Da hilft nur eigene kollaborative Teams oder Denkkollektive zu bilden.

Lernen Lernen ist ubiquitär, ein sozialer Prozess und findet in → Beziehungen statt. In kooperativen Beziehungsgeflechten rückt weniger das formale Lernen in organisierten Veranstaltungen in den Vordergrund, sondern das informelle Lernen. Besonders das Erfahrungslernen, bei dem es um die Weitergabe von implizitem (praktischem) Wissen geht, ist bedeutsam. Lernen vollzieht sich manchmal „einfach so" (Lernen en passant), aber wird durch die jeweilige Lernkultur und durch besondere Arrangements (Lernarchitekturen) und Sozialformen gefördert. Damit

Lernen voneinander, miteinander und übereinander gelingen kann, ist die Reflexion der Lernerfahrungen bedeutsam, denn Erfahrungslernen ist gemeinhin reflexives Lernen.

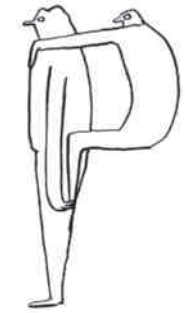
Methoden Es gibt unzählige Methoden, die auf Kooperation und Vernetzung setzen und zum Werkzeugkasten des vernetzten Lernens zählen. Neben stärker selbstgesteuerten Anteilen (Fisch-Bowl, Open Space, Working Out Loud, World Cafe etc.) setzen andere Methoden stärker auf ein bewusstes „In-Beziehungs-Setzen" (Mentoring, Moderation, Speed Networking etc.).

Netzwerk Netzwerke gelten als die wissensaustauschförderliche Organisationsform schlechthin und sind eng mit → Innovation verbunden. Insofern gibt es kaum Projekte, in denen vernetztes Arbeiten nicht schon in der Antragsphase obligatorisch ist. Förderprogramme wie Lehre^{n} und Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre sind als Netzwerk konzipiert. Ein Netzwerk kann sein innewohnendes Potenzial nur abrufen, wenn Vernetzen und → Lernen aktiv gefördert werden. Je nach ihrer zentralen Funktion werden sie mit einem charakterisierenden Attribut versehen: Experten-, Kommunikations- Lobby-, Projekt-, Wissens-, virtuelle Netzwerke etc. Den formalen Netzwerken als Organisationsform können persönliche Netzwerke mit einem eher informellen Charakter gegenübergestellt werden. Die eigene Einbindung in Netzwerken eröffnet Möglichkeiten. Das persönliche Vernetzungsniveau ist nicht unmittelbar sichtbar, hier sind Kartierungen und Visualisierungen hilfreich.



Orte Räumliche Bezüge sind für vernetztes Lernen relevant. Dabei handelt es sich zunächst um physische Begegnungs- und Kommunikationsorte, deren Einfluss auf Begegnungsformen nicht zu unterschätzen ist. Im übertragenen Sinne geht es um Möglichkeits-, Denk-, Kooperationsräume etc. Historisch finden sich zahlreiche Vorläufer wie der Marktplatz für den → Tausch oder die Agora als politische Versammlungsstätte, die beide in der Gegenwart auch über digitale Tools hergestellt werden. Das Kaffeehaus – heute auch als „Dritter Ort" adressiert – wird in der → Methode des World Cafés aufgegriffen.

Promotor:innen Es lassen sich viele andere Bezeichnungen für diese Agent:innen des Wandels finden: Change Maker:innen, Neulandbetreter:innen. Pionier:innen, Wegbereiter:innen. Von außen können sie auch als Querdenker:innen wahrgenommen werden. In der Literatur werden u.a. Macht-, Fach- und Beziehungs-Promotor:innen unterschieden. Im Kern sind sie Netzwerker:innen. Da die Hindernisse vielfältig und strukturell sind, gilt es Verbündete zu suchen und auf eigene Unterstützungsnetzwerke zurückzugreifen.



P WIE PROMOTOR:IN

Qualität Die Versuche, Qualität begrifflich zu klären sind ebenso zahlreich wie die unterschiedlichen Qualitätsmanagementsysteme. Über die Qualität von Produkten lässt sich einfacher als über die Qualität von Prozessen sprechen. Das Thema holt zunächst in einem besonderen Maße die Organisations-Dimension ein. Die Professions-Dimension nimmt dagegen das qualitätsvolle Arbeiten von Professionals in den

Blick. Diese qualitative Grundhaltung wird im Handwerk mit seiner spezifischen Berufsethik wiederentdeckt (Senett). Bedeutende Kennzeichen qualitätsvoller Zusammenarbeit sind Verlässlichkeit und → Vertrauen.

Rhizom Pflanzliche Metaphern werden seit jeher für Lernen und Wissensorganisation verwendet. Während lange die Baum-Metaphern („Baum des Wissens") verwendet wurden, ist in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit auf Wurzelgeflechte (Rhizome) gelenkt worden, u.a. durch die philosophischen Arbeiten von Deleuze und Guattari. Anstelle der hierarchischen Strukturen treten weit verbreitete sichtbare und unsichtbare Beziehungsgeflechte. Metaphern, die auf die rhizomatische Verbreitung verweisen, gibt es auch im Umfeld von Lehre^{n} im Bild des Löwenzahns und anderen Bildern vom Blühen, Verstreuen, Wurzelschlagen, Wachsen. Sie erinnern ein wenig an Formen des Guerilla Gardening: die heimliche Aussaat als Form des Protestes.

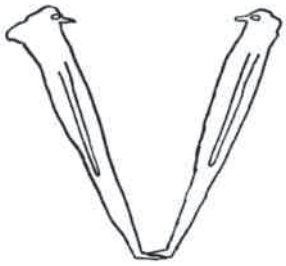
Soziales Kapital Allgemein formuliert sagt die Theorie des sozialen Kapitals (u.a. Bourdieu), dass bestimmte Beziehungen Akteuren Vorteile verschaffen können. Bei all seiner Bedeutsamkeit wird die Alltagsrelevanz dieses Konzepts durch die begrenzte Beziehungskapazität und → Zeit eingeschränkt. Denn Beziehungen müssen gepflegt werden. Insofern darf der in der Ratgeberliteratur gegebene Hinweis zur extensiven Verteilung von Visitenkarten eher als nicht zielführend betrachtet werden.

Tausch Tausch als informeller Erfahrungs- oder Wissensaustausch zählt zu den Stärken vernetzten Lernens. Direkter fachlicher Erfahrungsaustausch ist besonders für Wissensarbeitende existentiell. Ein → Netzwerk kann als System von Austauschbeziehungen betrachtet werden. Die Logik des Tausches erklärt, dass auch unter Wettbewerbsbedingungen kooperiert wird, wenn Leistung und Gegenleistung beiden nützen (win-win). Weitergehend als Tauschen ist Teilen (Wissens-, BestPractice Sharing) als Form der Gemeinschaftlichkeit und der Solidarität.

Umwelt Die Organisations-Umwelt befindet sich unter einem ständigen Veränderungsdruck und führt zu Unsicherheiten für beruflich Han-

delnde. Ein Change Projekt folgt dem nächsten; die Arbeit wird projektförmiger und agiler. Wie wir die Umwelt wahrnehmen, ist nicht folgenlos für vernetztes Arbeiten und Lernen. Während → Promotor:innen intensiv kommunizieren und ihr Handeln in Netzwerken einbinden, die eine stabilisierende Funktion haben, reagieren Abwehrende lediglich auf Veränderungen im Umfeld und nehmen eine Verteidigungshaltung ein. Missglückte Kooperationserfahrungen (→ Fallstricke) werden als Beleg für eine zumeist verdeckt getragene nicht-kooperative Haltung angeführt.

Vertrauen Vertrauensvolle Beziehungen bilden eine Voraussetzung, um mit Unsicherheiten kooperativen Handelns (→ Fallstricke) umzugehen. Unterschieden werden können u.a. Personen-, Institutionen- und Systemvertrauen. Vertrauen ist ein Erfahrungswert und wird durch vorher „erfolgreiche" Handlungen generiert. Insofern kann Vertrauen nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ergebnis von Beziehungsarbeit betrachtet werden. In pädagogischen Kontexten kommt dem Vertrauensverhältnis eine besondere Bedeutung zu, bspw. in der Beratung oder Betreuung von Qualifikationsarbeiten. Vertrauen hilft Kontrolle zu ersetzen.



V wie VERTRAUEN.

Wir-Kultur Wir-Kultur entsteht durch Engagement (Mitmachkultur) und basiert auf Werten. Dies ist mehr als ein bloßes emotionsgeladenes „Wir-Gefühl", wie es in Teams in der Arbeitswelt propagiert wird. Das Gefühl der Zugehörigkeit ist in Organisationen ein knappes Gut. Die Universität verkörpert seit ihrem Entstehen den Gedanken einer Lebensgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden (universitas magistrorum et scholarium). Um mehr „Wir" und → Kollaboration zu wagen, bedarf es einer grundlegenden Veränderung von Kulturen.

X das Unbekannte Das Unbekannte wird häufig mit X bezeichnet (Akte X, Terra X). Reisen sind vielmals Aufbrüche in unerforschte Bereiche (Terra incognita). Bei der Idee der (Bildungs)reise geht es darum, Horizonte zu erweitern. Unterstützend sind Reisebegleiter:innen (companion, Mentor:in etc.), auch in Gestalt von Büchern. Kartierungen helfen, sich und anderen Orientierungen zu geben.

Yellow Pages Netzwerker:innen wissen, dass sie nicht selbst über alle relevanten Informationen verfügen müssen, sondern dass sie durch Beziehungen Zugang zu Wissen und Ressourcen erlangen können (→ Soziales Kapital). Zugespitzt gilt „It's Not What You Know, It's Who You Know". Dieser „Gelbe-Seiten-Effekt", das schnelle und unkomplizierten Finden von kompetenten Ansprechpartner:innen in den eigenen persönlichen Netzwerken, ist für Wissensarbeitende bedeutsam. Das Knüpfen persönlicher Netze dient häufig auch der Kompensation institutioneller Defizite.

Zeit Da die Arbeitsbelastung und die Zeitnot der → Promotor:innen in der Regel hoch ist, wird der direkte und zügige Erfahrungsaustausch (→ Tausch) hoch geschätzt. Aber um → Lernen zu ermöglichen, braucht es unterschiedliche Zeit-Agenden: so benötigt Veränderungslernen ausgesprochen viel Zeit, ebenso wie Kreativität auf Muße angewiesen ist. Daher verlangt es die wertbasierte Entscheidung, wofür ich mir Zeit nehme und mit wem ich die Zeit verbringe. Da Zeit ein knappes Gut ist, wird auch der Entnetzung das Wort geredet. Hier kann es hilfreich sein, im Widerspruch zur vorherrschenden Netz-Kultur auch einmal zu sagen: „Don't link to me". Es hilft, wenn andere sich für einen Zeit nehmen (→ Gastfreundschaft) und es Auszeiten an → Orten gibt, die eine zeitliche Enklave bilden.

Hochschulentwicklung auf Reisen. Ein Spaziergang

Angela Weißköppel Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin
Akteursgruppe: Third Space, Wissenschaftsmanagerin und Hochschuldidaktikerin
Disziplinärer Hintergrund: Ostslawistik, Politikwissenschaften, Bildungsmanagement und -innovation
Dr. Claudia Bade Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, Akteursgruppe: Third Space,
Disziplinärer Hintergrund: Erziehungswissenschaften/Lehramt

Wer Kenntnisse von seinen Reisen nach Hause bringen will,
muss schon Kenntnisse mit sich führen, wenn er abreist.
James Boswell

Hochschullehre und Lehrentwicklung in Deutschland finden nicht losgelöst statt, sondern sind verwoben mit internationalen Diskursen und werden durch diese beeinflusst. Forschungs- und Lehrnetzwerke sind ebenso prägend wie politische, ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungen. Um diese Verwobenheiten und Einflüsse der internationalen Hochschulentwicklungsdiskurse zu verstehen, ist es sinnvoll, sie sich bisweilen „aus der Nähe" anzuschauen, an den Ort des Geschehens zu reisen und in den Dialog zu gehen.

So geschehen bei einer Reise nach England im Frühjahr 2018. Angela Weißköppel von der HTW Berlin und Claudia Bade, damals an der Universität Leipzig, machten sich auf den Weg, drei Universitäten in England zu besuchen, um die Kenntnisse, die sie in Deutschland und durch manche Diskussion im Kreise von Lehre[n] bereits mit sich führten, zu erweitern, abzugleichen und dialogisch weiterzuentwickeln.

Zwei Reisende = zwei Themen, die im Mittelpunkt der Reise standen

2017 hatte der Diskurs um Leitbilder für die Lehre einen maßgeblichen Schub bekommen. Dies ist u.a. auf den Beschluss der Musterrechtsverordnung, die Leitbilder für alle (systemakkreditierten) Hochschulen vorsieht, und auch auf das Papier des Wissenschaftsrates „Strategien für die Hochschullehre" zurückzuführen. In England wiederum hat

der Diskurs um Leitbilder bzw. teaching and learning strategies früher eingesetzt und damit auch die Erfahrungen im Umgang damit. Ziel der Reise war es, sich ein eigenes Bild zu machen, wie in England Hochschulentwicklung mittels sog. Leitbilder bzw. teaching and learning strategies passiert sowie zu ergründen, wie an englischen Hochschulen teaching and learning enhancement Abteilungen arbeiten, in die Lehre integriert und organisiert sind.

Die Gestaltung von Hochschuldidaktik als Aufgabenfeld der Hochschule wird sehr unterschiedlich umgesetzt. Versteht man Hochschuldidaktik als Teil der Verwaltung, der Fakultäten, ist es eine eigene Stabsstelle? Ist Hochschuldidaktik ein Servicebereich für die Lehre oder eine wissenschaftliche Einrichtung? Wie setzen die englischen Universitäten in Leeds, Hull und Sheffield diese Aufgaben um, was ist ihr Selbstverständnis? Auch hier gilt, dass der Prozess in England schon einige Jahre länger stattfindet und unter anderen Vorzeichen.

Auf den folgenden Seiten soll weniger über inhaltliche Erkenntnisse der Reise geschrieben werden, sondern das Reisen als Erkenntnisgewinn bei Organisationsentwicklungsprozessen in den Vordergrund rücken.

Netzwerke helfen, sich ein Bild zu machen

Um Mitglied in der Community of Professionals von Lehre^{n} zu werden, bewerben sich Hochschulakteure bekanntlich mit einem Projekt. Ein Projekt, welches 2016 angenommen wurde, trug den etwas sperrigen Titel: „Auf dem Weg zu einem europäisch anerkannten Hochschuldidaktik-Zertifikat (Antrag in Erasmus plus – strategische Partnerschaften 2018 –2020)“. Im Rahmen des ersten Workshops bei Lehre^{n} wurde daraus das „rote Cabrio“[1]. Im Vordergrund stand nun die Idee Netzwerke zu knüpfen, andere Akteursgruppen der Hochschullehre in Deutschland und weltweit kennenzulernen und zu verstehen, wie sie ihre Arbeit für Hochschullehre definieren. „Netzwerke entstehen in Hochschulen, damit Akteur:innen miteinander verbunden werden und im Austausch

[1] Der Workshop beinhaltet die Erstellung eines Posters zum eigenen Projekt und einen anschließenden Elevator-Pitch. Den im Moderationskoffer vorhandenen Farben ist es geschuldet, dass das gezeichnete Auto für die Reise rot wurde und die nicht vorhandenen, zeichnerischen Fähigkeiten der Autorin, dass das Auto ein Cabrio wurde. Im Elevator Pitch war der erste Satz „Ich biete ein rotes Cabrio und suche Mitfahrer:innen für eine Reise durch Europa, um…“ – eine Idee war geboren.

miteinander Ziele erreichen. Außerdem birgt das gemeinsame Agieren die Chance, eine höhere Sichtbarkeit für das jeweilige Thema – hier die Hochschuldidaktik [Ergänzung der Autorin: und die Hochschullehre] – zu erreichen" (Bade 2020).

Netzwerke entstehen dabei häufig en passant, und die große Kunst liegt vor allem im Erkennen von neuen Optionen oder Partner:innen für ein neues oder bestehendes Netzwerk, in der Pflege des eigenen Netzwerkes, in der erneuten Vernetzung von Personen aus Netzwerk A mit Netzwerk B und in einem offenen und transparenten Umgang mit den eigenen Netzwerken, welches die Weitergabe bzw. Empfehlung an andere Personen oder Netzwerke mit einschließt. Im Kontext dieser Reise bedeutet dies beispielsweise, sich an den in einem Workshop zum Service Learning in Bratislava im Rahmen einer Veranstaltung des Utrecht-Network[2] kennengelernten Kollegen von der University of Hull zu erinnern und zu verstehen und zu kommunizieren, dass ein Besuch der dortigen Universität das Spektrum für die geplante Reise erweitern wird. Nach einem eintägigen Workshop zu verstehen, dass der Kontakt für die Reise interessant sein könnte, lag wiederum daran, dass der Kollege und die Autorin zufällig nebeneinander saßen und sich etwas intensiver über die jeweilige Hochschule und die eigene Funktion austauschen konnten und wir somit erfuhren, dass die Directory for Teaching and Learning Enhancement der Universität Hull gerade neu strukturiert wurde, welches für unsere beiden Reisethemen von großem Interesse war. Der Netzwerkkontakt zu der Kollegin an der University of Sheffield wiederum entstand bei einer Veranstaltung der European University Association (EUA)[3] in Paris. Da die Kollegin bis zum Beginn unserer Reise allerdings bereits an die University of Leeds gewechselt war, gab sie den Kontakt zu uns einerseits an ihre Kolleg:innen in Sheffield weiter und nahm ihn andererseits mit nach Leeds. Da sich im Rahmen der Lehre^{n}-Workshops innerhalb des Dachprogramms ein rotes-Cabrio-Reiseteam gebildet hatte (das Cabrio wurde sozusagen genutzt, um in verschiedenen Teams zu reisen) und die gewonnenen neuen Kenntnisse bei einer Klausurtagung in Hasenwinkel zusammengetragen wurden, haben sich wiederum neue Netzwerke gebildet, Erkenntnisse wurden

[2] Mehr zum Utrecht-Network unter: http://www.utrecht-network.org
[3] Mehr zur European University Association (EUA) unter: https://eua.eu

geteilt und in die Hochschulen getragen, um aus den geteilten Reiseerfahrungen heraus, neue Impulse in die Hochschullehre zu tragen. Gereist wurde in der roten-Cabrio-Gruppe[4] :

- nach Großbritannien: Claudia Bade (Universität Leipzig) und Angela Weißköppel (HTW Berlin)
- in die Niederlande: Ivo van den Berk (Hochschule Emden/ Leer) und Steffen Prowe (Beuth Hochschule Berlin)
- nach Norwegen: Claudia Bade (Universität Leipzig) und Sylvia Ruschin (Hochschule Niederrhein), die dort wiederum auf Doris Ternes (duale Hochschule Baden-Württemberg) trafen
- in die Schweiz: Claudia Bade (Universität Leipzig) und Angela Weißköppel (HTW Berlin)
- nach Schweden: Melanie Brinkschulte (Georg-August-Universität Göttingen) sowie Claudia Bade (Universität Leipzig) und Sylvia Ruschin (Hochschule Niederrhein)
- nach Südafrika: Sibylle Mühleisen (Universität Konstanz)

Netzwerke aufzubauen, zu pflegen und für unsere Arbeit im Third Space[5] (sechs Kolleg:innen von acht sind diesem Bereich zuzurechnen) zu nutzen, geschieht wie erläutert meist en passant und ist zur Selbstverständlichkeit unseres Handelns geworden. Die Netzwerke zu nutzen, neu zu verknüpfen und wie hier international wirken zu lassen, haben die Bilder von unseren Reisegegenständen Leitbild Lehre und Aufbau/ Struktur der Hochschuldidaktik erweitert: manche Farben sind verblasst, andere dominanter geworden, aus mancher Bleistiftzeichnung wurde ein buntes Bild und manch abstraktes Kunstwerk wurde erst nach der Rückkehr nach Deutschland und der Diskussion bei der Klausurtagung fertiggestellt. In Netzwerken zu reisen hilft, sich ein Bild zu machen.

---

[4] Assoziiert war Bernd Steffensen (Hochschule Darmstadt), der für einen längerfristigen Aufenthalt in Irland weilte.

[5] "Als Third Space-Bereich in Hochschulen werden diejenigen Mitarbeiter verstanden, die sich nicht überwiegend dem Bereich Wissenschaft, aber auch nicht überwiegend dem Bereich Verwaltung zuordnen lassen. Ihre Stärke liegt darin, dass sie die anderen beiden Bereiche verstehen, gelegentlich sogar „übersetzend" tätig sind (vgl. Salden, 2013, S. 30) und Tätigkeiten ausüben, die Aufgaben der beiden anderen Bereiche mit neuen Aufgaben in Hochschulen zusammenbringen." (Bade, 2020, o.A.).

Spaziergänge als Reflexions- und Bildungsinstrument

Die Netzwerke haben uns, die Autorinnen, auf den Weg nach Großbritannien gebracht, wo wir in drei Städten und an drei Universitäten spazieren gehen durften oder – im Sinne der Spaziergangswissenschaft formuliert – gingen, um zu verstehen (Weisshaar, 2013, S. 11).

Die Spaziergangswissenschaft, auch Promenadologie und im englischen Strollology genannt, entwickelt städtebauliche, kulturwissenschaftliche Methoden, mittels derer die Wahrnehmung der Umwelt erweitert werden soll: "Strollology examines the sequences in which a person perceives his surroundings" (Burckhardt, 2015, S. 225). Ziel dieser Disziplin, die sich aus der Soziologie entwickelt hat, ist es, den Blick auf Orte und Räume zu erweitern, neue Bilder zu schaffen und von alten Bildern und damit verbundenen Einschätzungen Abschied zu nehmen. „Die neue Methode des reflexiven Betrachtens der Umgebung im Schlendern, Gehen oder Wandern resultiert aus einer Kritik der tradierten Wahrnehmungsweisen von Landschaften und Regionen" (Denk 2013, S. 33). Diese Ansätze haben wir uns zunutze gemacht, sind durch die drei Universitäten geschlendert, in den dazugehörigen Städten spazieren gegangen, gewandert und haben dabei Gesehenes, Gehörtes und Erlebtes reflektiert.

Dies nimmt auch Erfahrungen aus den Methoden der Hochschullehre und -didaktik wieder auf, wie sie z.B. im Rahmen des Dachprogramms von Lehre^{n} in Hasenwinkel genutzt wurden, bei denen Spaziergänge oder auch Walk&Talk-Methoden immer wieder genutzt wurden, um Gelerntes zu reflektieren und sich dazu auszutauschen. Das Spazieren trägt dazu bei, dass kreative Ideen entstehen können: "Walking opens up the free flow of ideas, and it is a simple and robust solution to the goals of increasing creativity and increasing physical activity" (Oppezzo & Schwartz, 2014, S. 1142). Der Studie von Oppezzo und Schwartz zufolge reden Menschen beim Gehen mehr und ihre Kommunikation enthält mehr kreative Ideen, wenn sie im Gehen stattfindet. In einem ihrer Experimente hatten die Teilnehmenden während des Spazierens ca. 50 % mehr Ideen – gute wie schlechte (Oppezzo & Schwartz, 2014, S. 1144). Außerdem hat die Durchführung von reflektiven Spaziergängen auch einen Effekt auf die Gesundheit. Während sonst bei Workshops oder auch bei Reisen zu Hochschulen häufig die meisten Aktivitäten im Sitzen oder gelegentlich im Stehen stattfinden, kann hier im schnellen oder

langsamen Spaziergang gemeinsam gesprochen, gedacht und gestikuliert werden. Die Studie von Oppezzo und Schwartz gibt auch Hinweise darauf, dass im Gehen Diskutiertes anschließend besser an andere weiterkommuniziert werden kann und grundsätzlich besser in Erinnerung bleibt.

All diese Effekte haben wir uns bei den drei Besuchen zunutze gemacht. So haben wir in Hull bei Spaziergängen durch die Stadt und zum Universitätscampus verstanden, wie wichtig für eine Stadt in einer strukturschwachen Region die Hochschule als Standortfaktor ist. Als wir uns dem Campus näherten, wurde deutlich, wie viel mehr Leben dort war als in der eigentlichen alten Innenstadt, wie also die Hochschule das städtische Leben verändert. In der Universität wurde uns dann gezeigt, dass Arbeitstreffen nicht mehr in geschlossenen Räumen stattfinden, sondern in einsehbaren, offen gestalteten Arbeitsbereichen. So wird sichtbar, wer mit wem zu welchen Themen arbeitet und Kreativität, Begegnung und spontanen Beiträgen wird Raum gegeben. Nur durch unsere Bereitschaft zum reflexiven Spazieren – und in diesem Fall Verlaufen und nach dem Weg suchen – trafen wir an der Universität Sheffield auf "The Diamond"[6], einen großartigen Lern-, Forschungs- und Arbeitsort. Zwei Suchende mit Fragezeichen im Gesicht („Das hier ist Teil der Uni? Wow") werden als Gäste erkannt, angesprochen und bekommen eine spontane, äußerst fundierte Führung durch das Gebäude – wie sich bei der Verabschiedung herausstellte von einem der Haustechniker, der voller Begeisterung erzählt, wie großartig es ist, an diesem Ort arbeiten zu können. Begegnungen, Besuche, Vorbeigehen, Stehenbleiben, Hinweisen, Zurückgehen – all das war an den drei Orten möglich und dank des Reisens zu zweit auch ein direkter Austausch kreativer Ideen.

Gemeinsam Reisen bildet umso mehr

Die gemeinsamen Reisetage hatten, so verschieden sie auch waren und so sehr wir den Raum für Unerwartetes bereithalten konnten, einen wichtigen Tagesabschluss: lessons learned. Die Autorinnen hatten sich zu Beginn der Reise darauf geeinigt, jeden Abend die drei Dinge aufzuschreiben, die sie an dem Tag gelernt haben. Dies ging mal schneller, mal

---

[6] Mehr über das Gebäude "The Diamond" der Faculty of Enginieering: https://www.sheffield.ac.uk/engineering/diamond

dauerte es recht lange. Nach vielen Gesprächen mit neuen, potenziellen Netzwerkpartner:innen und untereinander, war dies der Moment der Besinnung auf die Erfahrungen, Erlebnisse und neuen Erkenntnisse, die den Tag ausgemacht hatten. Erst wenn beide ihre drei lessons learned ausformuliert hatten, wurde sich ausgetauscht. Am Abschluss der Reise wurden die Aussagen zusammengetragen und auf jeweils drei reduziert, um die Kernelemente, mit denen individuell oder kollektiv weitergearbeitet werden soll, herauszuarbeiten. Außerdem wurde in einer gemeinsamen Matrix festgehalten, was kurz-, mittel- und langfristig, individuell, in der Reisegruppe oder mit anderen umgesetzt und weitergedacht werden soll.

Einige der lessons learned sind:

- wie wichtig eine positive Haltung gegenüber Lernen und Lehre an Hochschulen ist: Lehre als Freude statt Verpflichtung; Lehre und Lehrentwicklung "feiern", aber auf akademischem Level (Sichtbarkeit, Preise etc.); einen positiven, nicht defizitorientierten Diskurs in Gang bringen, der Engagement für Lehre bestärkt, wobei die Leitungsebene eine wichtige Rolle spielen muss
- die Bedeutung eines starken Narrativs: das Leitbild Lehre und dessen Entwicklungsprozess als Teil einer sinnstiftenden Erzählung über Lehre und Lehrentwicklung zu verstehen und zu realisieren
- die Erkenntnis, dass Kulturwandel Zeit braucht und er bisweilen ein "beängstigender", weil kaum steuerbarer Prozess ist. Dies bedeutet auch, Mut zu haben, bekannte Wege zu verlassen, Spaziergänge zu wagen und neue Formate (für Veranstaltungen, Texte etc.) zu finden, einzusetzen, die Organisation herauszufordern und vielleicht sogar ein bisschen zu überfordern.

LITERATUR

BADE, C. (2020). Netzwerke in der Hochschuldidaktik: Eine Annäherung an den Status Quo der Praxis aus der Perspektive eines Bundeslandes. In R. Kordts-Freudinger, N. Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (2020). *Handbuch Hochschuldidaktik*. Stuttgart: UTB.

BURCKHARDT, L. (2015). *Why is Landscape Beautiful? The Science of Strollology*. Basel: De Gruyter.

BURCKHARDT, L. (2006). *Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft*. Berlin: Martin Schmitz Verlag.

DENK, A. (2013). Die Idee kommt beim Gehen. Bertram Weisshaar und die Ursprünge der Spaziergangswissenschaft. In B. Weisshaar & M. Brauner (2013). *Spaziergangswissenschaft in Praxis: Formate in Fortbewegung* (S. 32–39). Berlin: Jovis.

HUMPERT, K. (2020). *Trails, Tracks & Traces*. Stuttgart: edition esefeld & traub.

WEISSHAAR, B. (2013). Mit Herumlaufen allein ist es nicht getan. In B. Weisshaar & M. Brauner (2013). *Spaziergangswissenschaft in Praxis: Formate in Fortbewegung* (S. 10–15). Berlin: Jovis.

OPPEZZO, M. & SCHWARTZ, D. L. (2014). Give Your Ideas Some Legs: The Positive Effect of Walking on Creative Thinking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 40*(4), 1142–1152.

Wie es gehen kann: Überfachliche Kompetenzen in fachliche Lehre integrieren

Prof. Dr. Veronika Thurner Hochschule München, Fakultät für Informatik und Mathematik, Akteursgruppe: Hochschulleitung (Dekanin), Disziplinärer Hintergrund: Software Engineering

Abstract

Damit fachliche Kompetenzen überhaupt auf einem hohen Niveau entwickelt werden können, müssen Lernende über eine Fülle nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen verfügen, die Grundvoraussetzungen sind für einen effektiven Lernprozess. Der vorliegende Beitrag beschreibt einige grundlegende Herangehensweisen, wie sich diese Förderung nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen systematisch in die fachliche Lehre integrieren lässt. Damit die dahinter liegenden Konzepte auch auf andere fachliche Kontexte und Lehr-Lernsituationen übertragbar sind, werden zunächst die Grundideen auf einer hohen Abstraktionsebene dargestellt. Beispiele aus meinem konkreten Lehralltag im Bereich der Grundlagenausbildung in Softwareentwicklung veranschaulichen, wie sich diese Grundprinzipien instanziieren lassen auf eine bestimmte Fachlichkeit und Lehr-Lernsituation.

Motivation

Im individuellen Bildungsweg stellt der Übergang zwischen Schule und Hochschule oftmals eine kritische Phase dar. Nicht alle jungen Menschen, die ein Hochschulstudium anstreben, sind auf dieses ausreichend vorbereitet. Die meisten Schwierigkeiten bereiten dabei nicht etwa fehlende fachliche Vorkenntnisse, sondern nicht-fachliche Schlüsselkompetenzen wie Selbstorganisation, Zeitmanagement, Durchhaltevermögen und Selbstreflexion, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich sind. Sind diese grundlegenden Fähigkeiten nicht ausreichend ausgeprägt, so wird der Erwerb der Fachkompetenzen, die eigentlich im Fokus eines Hoch-

schulstudiums stehen, schwierig bis unmöglich. Die Haltung, mit der wir als Lehrende auf diese Ausgangslage blicken, spannt sich auf zwischen zwei Polen:

- Wir können diese Fähigkeiten als zwingend erforderlich voraussetzen, also erwarten, dass die Studierenden diese Fähigkeiten ausreichend abrufen können – und nehmen in Kauf, dass Studierende ohne diese Fähigkeiten zügig aus dem System Hochschule herausfallen.
- Alternativ können wir versuchen, die Studierenden dort abzuholen, wo sie individuell gerade stehen. Dies beinhaltet, dass wir nicht ausschließlich die Entwicklung der fachlichen Kompetenzen unserer Studierenden im Blick haben, sondern explizit auch ihre nicht-fachlichen, studienrelevanten Kompetenzen gezielt mit fördern.

Mein eigenes Lehrhandeln strebt im Sinne dieses zweiten Poles danach, die Studierenden bei der maximal möglichen Entfaltung ihres ganzheitlichen Potenzials zu begleiten und auf diesem Weg so weit wie nötig individuell zu unterstützen. Es geht also darum, die Studierenden dort abzuholen wo sie gerade stehen und in ihrem Lernprozess auf ganzheitliche Weise so zu unterstützen, dass sie diese Unterstützung sukzessive immer weniger benötigen.

Weiteres zentrales Fundament ist eine studierendenzentrierte Sichtweise: Wenn ich am Ende des Tages kritisch die Sinnhaftigkeit und den Erfolg meines Wirkens beäuge, dann zählt nicht das, was ich als Lehrperson getan oder nicht getan habe, sondern der ganzheitliche Kompetenzzuwachs bei den Studierenden. Entsprechend stehen die Lernenden für mich im Mittelpunkt des Gesamtsystems von Lehren und Lernen. Meine Rolle als Lehrperson definiere ich für mich mehr als Lerncoach denn als „Wissensvermittlung“, im Sinne eines „Shift from teaching to learning“ (Barret et al., 1995).

Grundlegendes Vorgehen

Losgelöst von der konkreten Fachlichkeit folgen unsere Maßnahmen zur Förderung studienrelevanter, nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen einem gewissen Muster. Dieses umfasst die folgenden vier Schritte:

- Anforderungen explizieren durch die Lehrenden
- Status quo aufseiten der Lernenden bewusst machen
- Kompetenzen gezielt entwickeln, in enger Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden
- Fortschritt erheben und reflektieren, durch die Lernenden, angeleitet durch die Lehrenden

Anforderungen explizieren

Zu Beginn ihres Studiums ist vielen Studierenden überhaupt nicht bewusst, inwieweit sich der Studierprozess von ihrem bisherigen Werdegang unterscheidet und welche vielfältigen Anforderungen an die Studierenden sich daraus ergeben. Damit sie schnell erfolgreich werden ist es daher hilfreich, möglichst frühzeitig und klar diese Anforderungen zu kommunizieren.

Die Definition und Bekanntgabe von kompetenzorientierten, fachlichen Lernzielen durch die Lehrenden ist mittlerweile bewährte und anerkannte Praxis. Gleichzeitig ist jedoch vielen Lernenden nicht klar, was die einzelnen Kompetenzstufen (Anderson et al., 2001) eigentlich bedeuten, beispielsweise was es heißt, ein Konzept oder einen Sachverhalt wirklich zu „verstehen", im Gegensatz zum Wiedergeben oder zum schematischen Anwenden. Ebenso unklar ist oft, welche prinzipiellen methodischen Möglichkeiten es gibt, um sich eine bestimmte angestrebte Kompetenzstufe für einen Sachverhalt zu erschließen, welche dieser Herangehensweisen für die einzelnen Lernenden individuell möglichst passend bzw. effektiv ist, und warum das so ist.

Spätestens hier kommen die nicht-fachlichen Schlüsselkompetenzen ins Spiel, die in Summe die „Studierfähigkeit" ausmachen. Typische Beispiele sind Durchhaltevermögen, Zeitmanagement, Selbstreflexion und Kritikfähigkeit. Auch diese Begriffe sind zunächst leidlich abstrakt, müssen in ihrer Bedeutung also möglichst anschaulich expliziert werden, damit die Studierenden wissen, was von ihnen erwartet wird. Analog zur Definition von kompetenzorientierten fachlichen Lernzielen haben wir daher für ausgewählte nicht-fachliche Schlüsselkompetenzen ebenfalls kompetenzorientierte Lernziele definiert, beispielsweise für Selbstreflexion (eine Selbstkompetenz), Kritikfähigkeit (eine Sozialkompetenz) und abstraktes Denken (eine Methodenkompetenz) (Thurner et al., 2015).

Status quo bewusst machen

Haben die Studierenden einmal erkannt, welche Schlüsselkompetenzen für erfolgreiches Studieren notwendig bzw. hilfreich sind, ist ein wichtiger nächster Schritt, sich individuell bewusst zu machen, wie sie selbst hinsichtlich dieser Schlüsselkompetenzen aufgestellt sind. Um diese Erkenntnis systematisch zu unterstützen entwickeln wir entsprechende Werkzeuge, die entweder den entsprechenden Kompetenzstand formal erheben, ähnlich wie eine Prüfung, oder aber auf geeignete Weise die Selbsteinschätzung der Studierenden unterstützen.

Generell ist zu beobachten, dass eine konkrete Leistungserfahrung sehr motivierend wirken kann: Wenn die Studierenden konkret die Erfahrung machen, dass sie nicht alle gestellten Aufgaben korrekt lösen konnten und damit offensichtlich nicht über die erforderlichen Vorfähigkeiten verfügen hilft das, den bestehenden Bedarf zur eigenen Weiterentwicklung zu erkennen und individuell bedarfsgerecht zu konkretisieren.

Kompetenzen gezielt entwickeln

Darauf basierend bieten wir verschiedene Interventionen an, die gezielt einzelne Fähigkeiten fördern. Die Erfahrung zeigt, dass Zusatzangebote überwiegend von Studierenden besucht werden, die das nicht zwingend benötigen würden, während diejenigen Studierenden mit klaren Bedarfen im Bereich der adressierten nicht-fachlichen Schlüsselkompetenzen derartige Angebote oft nicht nutzen. Um sicherzustellen, dass wir möglichst viele Studierende mit unseren Maßnahmen erreichen, integrieren wir diese daher in curriculare Pflichtveranstaltungen, insbesondere in den ersten beiden Semestern der Bachelor-Studiengänge.

In der Folge sind diese Interventionen so zu gestalten, dass sie den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen einer heterogenen Studierendenschaft gerecht werden. Sie müssen also zum einen niederschwellig erste Erkenntnisse und Verbesserungen ermöglichen, gleichzeitig aber auch bereits gut aufgestellten Studierenden eine Verfeinerung und Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten ermöglichen.

Bei einigen Interventionen homogenisieren wir dafür die Studierenden, fassen also Studierende mit gleichen Fähigkeitsständen bzw. Eigenschaften gezielt zusammen. Beispielsweise gruppieren wir in bestimmten Teamarbeiten die Studierenden nach ihrer Zuordnung zu

vorgegebenen Zielsetzungen, z. B. „möglichst schnell fertig werden“, „möglichst viel lernen“, „möglichst harmonisch zusammenarbeiten“, „das beste Ergebnis von allen erzielen“. Dadurch verstärken sich in den Teams bestimmte Fähigkeiten ebenso wie bestehende Defizite, werden also sichtbarer und dadurch die Entwicklungsbedarfe bewusst.

Fortschritt erheben und reflektieren

Im Sinne der kontinuierlichen Verbesserung, sowohl aufseiten der Lernenden als auch aufseiten der Lehrenden, ist es hilfreich, Erkenntnisse und Lernfortschritte sichtbar zu machen und über den dahinter liegenden Lernprozess zu reflektieren. Für die Lernenden ist dieser Schritt wichtig, um zum einen die eigenen Lernerfolge zu würdigen und so letztlich die Motivation aufrecht zu erhalten, aber auch um weiterhin offene Baustellen zu identifizieren. Den Lehrenden hilft diese Rückschau dabei, die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen einzuschätzen und gegebenenfalls entsprechende Verbesserungsbedarfe im Lehrhandeln abzuleiten.

Bei der Einschätzung des Lernfortschritts ist jedoch dringend zu beachten, dass Lernen ein hochgradig multifaktorieller Prozess ist. Entsprechend ist es in der Regel nicht möglich, beobachtete Effekte konkreten einzelnen Stellschrauben zuzuordnen, an denen im Verlauf des Lernprozesses gedreht wurde. (Loviscach, 2020) bezeichnet den „Versuch einer Evidenzbasierung in der Bildung“ als „Drahtseilakt“. Dennoch ist es hilfreich, das eigene Lehrhandeln aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu betrachten und so systematisch weiterzuentwickeln, im Sinne einer Scholarship of Teaching and Learning (Boyer, 1990).

Beispiele zur Förderung nicht-fachlicher Schlüsselkompetenzen

Es hat sich etabliert, Kompetenzen zu kategorisieren in die Bereiche Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz (Chur, 2004). Traditionell liegt an Hochschulen insbesondere in den technischen Fächern das bewusste Augenmerk bei der Ausbildung primär auf den Fachkompetenzen, während die Kompetenzen der anderen Bereiche oft eher implizit vorausgesetzt werden. Um dem entgegenzuwirken beleuchten wir im Folgenden exemplarisch je eine ausgewählte Kompetenz aus jedem dieser drei Bereiche.

Selbstreflexion fördern (Selbstkompetenz)

Um den eigenen Lernprozess überhaupt effektiv selbst steuern zu können ist es entscheidend, die eigenen Fähigkeiten treffend einzuschätzen und die eigenen, individuellen Bedarfe zu erkennen. Grundlage dafür ist eine gute Selbstwahrnehmung, inklusive der eigenen Gefühle, Handlungen oder Nichthandlungen, sowie eine Abschätzung der sich daraus ergebenden Konsequenzen. Diese Fähigkeit bezeichnen wir als Selbstreflexion.

Nicht alle Studierenden verfügen über ein ausreichend hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit, um ihren Studierprozess von Beginn an systematisch reflektieren und steuern zu können. Typische Indikatoren dafür sind, dass die Ursachen für eigene Misserfolge primär bei anderen Personen (etwa der Lehrperson) gesucht oder an den äußeren Umständen festgemacht werden, oder dass bei auftretenden Schwierigkeiten gezielt weggesehen wird, in der Hoffnung, dass das Problem verschwindet, wenn man es ignoriert.

Um den Studierenden den aktuellen Stand ihrer Selbstreflexionsfähigkeit bewusst zu machen haben wir ein Messinstrument entwickelt, das verschiedene Aspekte von Selbstreflexion gezielt beleuchtet, insbesondere die Selbstwahrnehmung und die situative Analyse von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen.

Ergänzend schaffen wir systematisch Lehr-Lernsituationen, die explizit Reflexionskomponenten umfassen, in denen sich die Studierenden bewusst mit ihrem Lern- und Arbeitsprozess sowie mit dem gezielten Ergebnis auseinandersetzen, sowohl einzeln als auch ggf. in Teams. Inspiriert durch die agilen Arbeitsweisen folgt dabei auf jede fachliche Arbeitsphase eine Reflexionsphase, in der zum einen die Qualität des erzielten Ergebnisses und zum anderen der Arbeitsprozess an sich beleuchtet wird, um daraus Stärken, Schwächen und ggf. Entwicklungsbedarfe abzuleiten (siehe Abb. 1).

Kritikfähigkeit (Sozialkompetenz)

Gerade wenn die Fähigkeit der Studierenden zur Selbstreflexion noch nicht ausreichend ausgebildet ist, um eigenverantwortlich ihren Lernprozess effektiv zu steuern, ist Feedback von außen ein hilfreiches Mittel, um Stärken und Schwächen bewusst zu erkennen und gezielt eine entsprechende Weiterentwicklung anzustoßen. Gefordert ist also Kri-

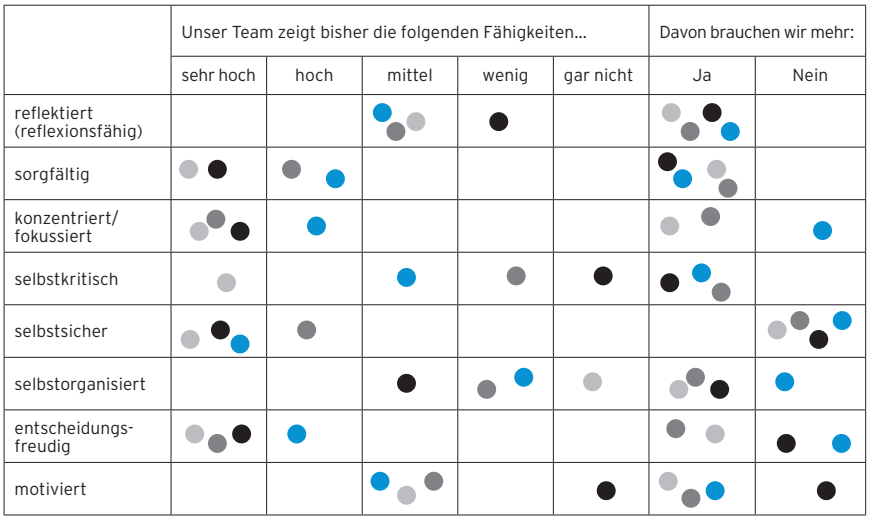


Abb. 1: Ergebnis einer Teamreflexion zu den im Rahmen einer Projektarbeit gezeigten Selbstkompetenzen sowie daraus resultierenden Wünschen für die eigene Weiterentwicklung

tikfähigkeit, sowohl in der Rolle der Kritikempfangenden als auch in der Rolle der Kritikgebenden.

Peer Reviews sind ein gutes Instrument, um das Geben ebenso wie das Empfangen von Kritik auch in großen Gruppen von Studierenden zu etablieren. Die Studierenden bewerten und kommentieren dabei verpflichtend die Lösungen von mindestens drei anderen Studierenden, mit denen sie im Vorfeld bei der Erarbeitung dieser Lösungen nicht zusammengearbeitet haben. Dabei schulen die Studierenden ihre Fähigkeit, sich in fachliche Artefakte einzuarbeiten, deren Inhalte und Darstellung kritisch zu hinterfragen und Lob und Kritik in angemessener Form präzise und gleichzeitig konstruktiv zu formulieren. Oft fällt es den Studierenden dabei erheblich leichter, Schwachstellen in den Lösungen von anderen Studierenden zu identifizieren als in ihren eigenen, selbsterstellten Lösungen.

Durch dieses Vorgehen erhalten alle Studierenden mehrere Rückmeldungen zur eigenen Arbeit, mit denen sie sich anschließend auseinandersetzen müssen. Die Studierenden bekommen dabei die Möglichkeit, ihre eigene Lösung auf Grundlage dieser Rückmeldungen nochmals

zu überarbeiten. D. h., die Studierenden müssen mit Blick auf die erhaltenen Hinweise entscheiden, ob sie diese aufgreifen und umsetzen, oder aber zurückweisen. In beiden Fällen sollten die Studierenden das Ergebnis ihrer Entscheidung begründen. Diese Vorgehensweise schult nicht nur den fachlichen Diskurs und die Auseinandersetzung mit Artefakten anderer, sondern letztlich auch die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Ergebnissen und der eigenen Leistung – und damit letztlich auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion (Böttcher & Thurner, 2020).

Abstraktes Denken (fachnahe Methodenkompetenz)

Da in der Informatik viele fachliche Inhalte sehr abstrakt sind, ist naturgemäß die Fähigkeit des abstrakten Denkens eine kognitive Schlüsselkompetenz der Informatik. Erfahrungsgemäß ist diese Fähigkeit bei vielen unserer Studierenden im ersten Semester noch nicht ausreichend ausgeprägt. Für mich als Lehrperson dagegen ist das abstrakte Denken integraler Bestandteil meiner impliziten Expertise; d. h. ich setze diese Fähigkeit ganz automatisch in der fachlichen Arbeit ein, ohne dass mir das selbst bewusst ist. Studierende, deren eigene Fähigkeit zum abstrakten Denken erst wenig ausgeprägt ist, haben dann entsprechend oft Schwierigkeiten, meinen Ausführungen zu folgen bzw. diese zu verstehen – und zwar unabhängig vom konkreten Inhalt.

Um Studierende gezielt dabei zu unterstützen, diese Fähigkeit zu entwickeln ist es essenziell erforderlich, mir zunächst selbst bewusst zu machen, was genau ich mache beim abstrakten Denken. Erst wenn ich mir diese implizite Fähigkeit bzw. die dahinter liegenden Denkmuster explizit bewusst mache, kann ich sie anschließend so in erklärende Worte bzw. Übungsaufgaben kleiden, dass sie für die Studierenden nachvollziehbar werden. Das Prinzip des Sichtbarmachens domänenspezifischer Denkmuster einer impliziten Expertise wurde unter dem Begriff „Decoding the Disciplines“ von Pace und Middendorf thematisiert (Middendorf & Pace, 2004).

Für die Umsetzung bewährt hat sich die Technik des „Think aloud“ im Pair-Teaching-Modus. Dabei bearbeitet vor den Studierenden die eine Lehrperson bei laut gestellter „Tonspur“ eine fachliche Aufgabe, während die andere Lehrperson (aus der gleichen Fachdisziplin) durch gezieltes Nachfragen etwaige Lücken in der Kommunikation des Denkprozess offen legt.

Des Weiteren bauen wir in unsere Lehr-Lernkonzepte gezielt Elemente ein, die abstraktes Denken erfordern und damit systematisch üben. Dabei setzen wir Beispiele ein, die sich gut in eine konkrete Vorstellungswelt übertragen und dort anschaulich darstellen lassen und gleichzeitig eine überschaubare Menge und Komplexität von Abstraktionen ermöglichen, sowohl hinsichtlich Struktur als auch hinsichtlich dynamischem Verhalten. Ein geeignetes konkretes Beispiel ist das Erzeugen von Labyrinthen (Buck, 2015). Im Rahmen der Intervention führen wir die Studierenden schrittweise hin zur Konzeption eines entsprechenden Modells sowie eines darauf basierenden Algorithmus. Beides wird dann in einem nächsten Schritt konkret in Quelltext umgesetzt.

Fazit

Aufgrund der vielfältigen Faktoren, die auf Lernprozesse einwirken, lässt sich formal kaum belegen, inwieweit jede einzelne dieser Maßnahmen tatsächlich konkret den Lernerfolg der Studierenden positiv beeinflusst. Gleichwohl legen verschiedene Beobachtungen nahe, dass die Summe aller eingeführten Maßnahmen zur integrierten Entwicklung von Fach- und Schlüsselkompetenzen in den grundständigen Pflichtveranstaltungen der Studieneingangsphase durchaus Positives bewirkt (Thurner, 2018).

LITERATUR

ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R., AIRASIAN, P.W., CRUIKSHANK, K.A., MAYER, R.E., PINTRICH, P.R., RATHS, J. & WITTROCK, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

BARR, R.B. & TAGG, J. (1995). From Teaching to Learning – A new Paradigm for Undergraduate Education. Change: *The Magazine of Higher Learning, 27* (6), 12–26.

BÖTTCHER, A., & THURNER, V. (2020). *Studentisches Potenzial ganzheitlich fördern – Teil 2.* In Neues Handbuch Hochschullehre (Ausgabe 96, S. 1–31). DUZ Medienhaus.

BOYER, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered.* Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BUCK, J. (2015). *Mazes for Programmers: Code Your Own Twisty Little Passages.* Pragmatic Bookshelf.

CHUR, D. (2004). Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In Stifterverband (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit – Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 16–19). Essen.

LOVISCACH, J. (2020). Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich? In R. Bauer et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven.* Münster: Waxmann.

MIDDENDORF, J. & PACE, D. (2004). Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New directions for teaching and learning, (98)*, 1–12.

THURNER, V., BÖTTCHER, A., SCHLIERKAMP, K. & ZEHETMEIER, D. (2015). *Lernziele für die Kompetenzentwicklung auf höheren Taxonomiestufen. Software Engineering im Unterricht der Hochschulen (SEUH).* 9–20.

THURNER, V. (2018). Integrierte Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. *DiNa – Didaktiknachrichten, (6)*, 28–43.

„… auch wenn wir die Welt nicht retten konnten, so war es dennoch die Mühe wert.“

Studierenden-Reflexionen zeichnen interessante Bilder dessen, was in komplexen Lehrveranstaltungen gelernt wird und wie gelernt wird:
Eine Collage von Bachelor-Studierenden der Fachhochschule Kärnten und Prof. Dr. Florian Buchner, Fachhochschule Kärnten, Akteursgruppe: Lehre, Disziplinärer Hintergrund: Gesundheitsökonomie

Was lernen die Studierenden in der eigenen Lehrveranstaltung? – Geht man von John Hatties Konzept *Making learning visible* aus, steht jeder Lehrende irgendwann vor dieser Frage. Es ist nicht die Frage, was die Lernziele sind, nicht, was die Studierenden lernen könnten, auch nicht, was die Studierenden lernen sollten. Die Frage ist in mehrerlei Hinsicht keine einfache. Zum einen kann die Antwort sehr desillusionierend sein: Wer hat es nicht schon in einer Bachelor- oder Masterabschlussprüfung erlebt, dass Studierende vermeintlich ganz einfache, grundlegende Zusammenhänge völlig falsch darstellen, obwohl man genau das in den verschiedensten Lehrveranstaltungen genauestens besprochen hatte. Und genau deshalb ist es wichtig, diese Frage immer wieder zu stellen, sie ist ganz entscheidend für die Wirksamkeit unserer Lehre.

Eine Antwort ist auch deshalb nicht ganz einfach, weil das Messen von Lerneffekten oft schwierig ist. In manchen Lehrveranstaltungen können die Prüfungsergebnisse herangezogen werden – aber selbst in einem solchen Fall ist unklar, was die Studierenden schon vorher wussten und was sie tatsächlich durch die Veranstaltung gelernt haben. Besonders schwierig zu beantworten ist die Frage, wenn Studierende über ein großes Maß an Freiheit verfügen, wenn Lernen in komplexen Zusammenhängen oder auf ganz unterschiedlichen Ebenen oder sehr individualisiert stattfindet. Zu solchen Lehr-Lern-Formaten zählen die „Feldkirchener OECD-Konferenz“ oder das Rollenspiel „Noricum” .

In solchen Veranstaltungen funktioniert ein einfaches Abprüfen von Wissen oder Kompetenzen als Instrument zur Messung des Lerneffektes nicht. Zwar stehen am Ende der Veranstaltungen durchaus be-

wertbare Ergebnisse – im einen Fall Forschungspapiere, Reviews sowie eine Konferenzpräsentation, im anderen Fall ein ganzes Gesundheitssystem (in Form eines Gesetzbuches und einer Reihe von vertraglichen Vereinbarungen) – es bleibt aber unklar, inwieweit diese Endprodukte tatsächlich den Lerneffekt der Veranstaltung sichtbar machen, inwieweit diese auf vorher bereits vorhandenem Wissen beruhen, wie sich ein Wissens- oder Kompetenzgewinn individuell auf die Beteiligten verteilt und was alles gelernt wurde in Bereichen und auf Ebenen, die in den Endprodukten gar nicht widergespiegelt werden, wie etwa im Bereich der Gruppendynamik oder auf der Ebene der Selbsterkenntnis, um nur zwei Beispiele zu nennen.

Die **Feldkirchener OECD-Konferenz** ist eine hochschulinterne Konferenz, für die sich die Studierenden in kleinen Forschungsgruppen organisieren und ihre eigene Forschungsfrage entwickeln, geeignete statistische Methoden überlegen, ihren ersten kurzen wissenschaftlichen Artikel schreiben, damit einen Review-Prozess durchlaufen und schließlich die Ergebnisse auf der Konferenz präsentieren – alles auf der Grundlage des OECD-Datensatzes Gesundheit.

Noricum ist ein strategisches Rollenspiel, bei dem Studierende in der Rolle von unterschiedlichen Interessengruppen durch das Verhandeln von Verträgen und Erlassen von Gesetzen über ein Semester hinweg ein neues Gesundheitssystem für das Phantasieland Noricum entwickeln.

So entstand die Idee, Reflexionen, welche die Studierenden am Ende der Veranstaltungen schreiben, heranzuziehen, um einen Teil des Lernens sichtbar zu machen. Diese Reflexionen sind gedacht als Teil des Lernprozesses, Studierende sollen dabei noch einmal individuell für sich rekonstruieren, was sie in der jeweiligen Veranstaltung gelernt haben – oder was sie meinen gelernt zu haben. Sie sind zwar Teil der Lehrveranstaltung, für die Studierenden also verpflichtend, sie sind aber nicht Teil der Bewertung: die Studierenden erfahren ihre Noten bevor sie die Reflexion schreiben, sodass ein Einfluss auf die Note ausgeschlossen werden kann. Diese Idee, mit Hilfe von Studierenden-Reflexionen Lernen in komplexen Lehr/Lernprojekten sichtbar zu machen, führte zu einer Einladung zur Didaktik-Konferenz „10 Jahre Visible Learning“[1] : Tatsächlich zeichnen diese Reflexionen ein interessantes Bild von dem, was von den Studierenden gelernt wird und wie sie lernen – was sich aller-

[1] „Reflexionen von Studierenden – eine Möglichkeit Lernen in komplexen Lehr/Lernprojekten sichtbar zu machen?“ auf der Konferenz „10 Jahre Visible Learning“, Carl Friedrich von Siemens Stiftung, München, 29./30. April 2019 organisiert von Prof. Dr. Klaus Zierer.

dings nicht ergibt und auch nicht ergeben kann, sind wissenschaftlich belastbare und verallgemeinerbare Ergebnisse. Es bleibt vielmehr bei einer anekdotischen Collage.

Lassen wir die Studierenden mit ihren Reflexionen ihr eigenes Bild zeichnen. Zur Feldkirchner OECD-Konferenz schreiben viele Studierende, dass die Veranstaltung mit sehr viel Zeit und Aufwand verbunden ist, dass sie (sehr) viel gelernt hätten und dass besonders das abschließende Einzelgruppen-Feedback sehr wichtig sei und sie für ihre Bachelorarbeiten sehr viel mitnehmen würden. Viele hätten auch gerne ein Zwischenfeedback der Lehrenden erhalten, aber die Unsicherheit, die sich ergibt, weil von den Lehrenden bewusst auf das Absegnen von Zwischenschritten verzichtet wird, ist eine zentrale Erfahrung …

> *… das Arbeiten im Team war anders als sonst, da wir ja nicht wussten, ob wir mit unserem Vorgehen richtigliegen oder nicht. Dadurch waren die Diskussionen viel mehr mit Emotionen besetzt als in anderen Vorlesungen, in denen man eine klare Struktur vorgelegt bekommt. […] Seit dem Beginn meines Studiums, war diese Teamarbeit die erste, in der ich bei ein paar Diskussionen von meiner Meinung weggegangen bin und den Blickwinkel der Anderen als besser empfand.*

… und manchmal ändert sich die Ansicht darüber …

> *Dadurch, dass man während des gesamten Prozesses keinerlei Fragen stellen darf, haben wir alles so gut es möglich war selbst recherchiert. Der Lernerfolg war dadurch umso größer. Während des Prozesses waren wir damit nicht so glücklich, aber rückblickend finde ich diese Art und Weise sehr sinnvoll.*

Die einen lernen, sich mehr durchzusetzen …

> *Gleich vorweg ist es für mich wichtig zu erwähnen, dass ich gelernt habe, meine Meinung und Überzeugungen nicht immer in den Hintergrund zu stellen, nur um die anderen Gruppenmitglieder zufrieden zu stellen. Das war und ist für mich eigentlich eines der wesentlichsten Dinge, die ich aus dieser Arbeit mitnehmen konnte.*

... andere dagegen lernen, sich mehr zurückzunehmen.

> *Ein Teil eines Teams zu sein, welches solch einen Prozess durchläuft, brachte mich oftmals an meine Grenzen. Ich habe aber gelernt, mich selbst oftmals etwas zurückzunehmen, die Meinung der anderen aufzunehmen und auch umzusetzen.*

Es gibt sogar Studierende, die es genießen, sich mit Statistik zu beschäftigen ...

> *Am meisten habe ich die Arbeit mit SPSS genossen. Da aber die Lehrveranstaltung zu Statistik schon einige Zeit zurückliegt, habe ich mir zahlreiche Videos auf YouTube angesehen und viel selbst experimentiert, um die Theorie aufzufrischen. Dadurch konnte ich die gelernte Theorie sehr gut festigen, sodass mir nun der Umgang mit Daten in SPSS leichtfällt....*

... und manche haben festgestellt, dass die Umsetzung gar nicht so einfach ist ...

> *Trotzdem überraschte es mich, wie schwierig es ist, bereits erlerntes statistisches Vorwissen in eine Forschungsarbeit einzubauen.*

Studierende lernen aus eigenen Fehlern ...

> *Das mit Abstand Ärgerlichste in dem gesamten Prozess war, zu wissen, dass man Korrelationen nicht über mehrere Jahre macht. Es wurde auch gefühlte 10x bei der Anfangsveranstaltung gesagt, und trotzdem machen wir diesen Fehler. Ich habe mich wirklich grün und blau geärgert.*

... allerdings wird nicht immer nur Lernen sichtbar, wie die Lehrenden es sich vorstellen: Eher ernüchternd, aber sehr relevant in Bezug auf die Sichtbarkeit von Lernen ist die folgende Aussage einer Studierenden

> *Was mir immer in Erinnerung bleiben wird, ist der Satz unserer Vortragenden „no Scatterplot with a Timeline".*

Wir Lehrende haben dies allerdings nie gesagt, was wir gesagt haben – und zwar mehrfach – ist: „no correlation within a time series", da wir immer wieder die Erfahrung gemacht haben (s.o.), dass Studierende trotz unserer Hinweise, Korrelationen über Zeitreihen von Daten berechnen, was wenig Sinn macht .[2]

Die meisten sind stolz auf das, was sie geschafft haben. . .

> *Nicht jeder wäre mit einem „Befriedigend" zufrieden, jedoch bin ich es! Ich bin mehr als zufrieden damit. Es macht mich stolz, denn es war mein Können, mein Engagement, was uns hierhin brachte.*

. . . trotz der Anstrengung . . ..

> *Alles in allem war es für mich eine äußerst herausfordernde Aufgabe, rückblickend bin ich jedoch froh, diese Chance gehabt zu haben, weil man ja dann doch recht stolz auf seine Gruppe ist und dies eine Erfahrung war, die man so in seinem Leben wahrscheinlich kein zweites Mal bekommt.*

. . . und Spaß gemacht hat es auch vielen . . .

> *Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass mir der Forschungsprozess Spaß gemacht hat. Ich habe gelernt alle Schritte zu hinterfragen und zu überprüfen, sodass eine qualitative Arbeit entstehen kann.*

Die Überlegungen derjenigen, die die Veranstaltung wiederholen mussten, zeigen, dass sich diese „OECD-Fans" in aller Regel deutlich leichter tun als beim ersten Mal und sie in den meisten Fällen einen echten Gewinn durch die zweite Runde sehen.

> *Ich finde die Beurteilung nachvollziehbar, natürlich hätte ich mir ein anderes Ergebnis gewünscht. Wir haben die Kernaufgabe nicht erfüllt,*

---

[2] Will man beispielsweise den Zusammenhang zwischen den Gesundheitsausgaben und der Lebenserwartung untersuchen, sollte man nicht die Daten etwa für Österreich von 1990 bis 2020 für eine Korrelation heranziehen, sondern die Daten unterschiedlicher Länder für ein Jahr.

mit den ausgewählten Daten neue Erkenntnisse zu schaffen und diese kritisch zu hinterfragen.

. . . Im Großen und Ganzen konnten wir bei der Wiederholung sehr viel mitnehmen, und ich sehe es als sehr positiv an, obwohl es sehr mühsam war und mit sehr viel Arbeit verbunden. Ich sehe es als sehr gut an, dass auch Gruppen diese Lehrveranstaltung nicht positiv abschließen, da diese sonst zu locker von den Studierenden genommen wird.

. . . Die Wiederholung der Lehrveranstaltung hat sich für mich auf alle Fälle bezahlt gemacht. Neues Wissen konnte gewonnen werden. Zudem konnten einzelne Elemente der Forschungsarbeit auch für die Bachelorarbeit verwendet werden. Ich bin mit dem Endergebnis der Arbeit sehr zufrieden.

Und auch ein Blick nach Noricum, das Phantasieland, für welches die Kärntner Studierenden jedes Jahr ein neues Gesundheitssystem entwickeln, gibt interessante Einsichten in das Lernen der Studierenden. Was die systematische Auswertung der Reflexionen gezeigt hat, ist, dass Studierende in dieser Lehrveranstaltung wohl noch mehr auf einer gruppendynamischen Ebene lernen als auf der inhaltlich auf das Gesundheitssystem bezogenen Ebene.

Die Reflexionen gehen auch auf Lerneffekte in Bezug auf Zusammensetzung, Funktion und Probleme eines Gesundheitssystems ein. Da diese aber meist sehr spezifisch sind und einen starken Bezug zum jeweils entwickelten Gesundheitssystem und dem dazugehörigen Entwicklungsprozess haben, sind diese ohne Kenntnis des von der jeweiligen Kohorte entwickelten Systems schwer verständlich. Daher zeichnen die im Folgenden zitierten Reflexionen vor allem ein Bild des Lernens auf der gruppendynamischen und selbst-reflektierenden Ebene sowie auf der Ebene des Gesamtprojekts:

Nach Abschluss der OECD Lehrveranstaltung an der Fachhochschule Feldkirchen schien es mir fast unmöglich, den Schweregrad und die Anforderungen dieses Faches zu übertreffen. Das Leben belehrte mich zu Beginn des 4. Semesters in der Einführungsveranstaltung NORICUM

[. . .] eines Besseren.

Der Einstieg ist oft nicht so leicht . . .

„Jeder Anfang ist schwer“ aber genau das war im Nachhinein der Grund, warum dieses Spiel Noricum so lehrreich war. Ich persönlich sah es als große Herausforderung, welche eine große Bereicherung in meinem Leben war. Zwischendurch gab es schon immer mal „Durchhänger“ wo wir kurzzeitig nicht wussten, wie wir weitermachen sollten, aber diese haben sich schnell wieder aufgelöst. . . .

. . . und die Unsicherheit groß . . .

Die Verwirrtheit und Unsicherheit war bereits in der ersten Lehreinheit in Mimik und Gestik in den Gesichtern meiner Mitstudierenden zu sehen. Wir hatten alle miteinander NULL Ahnung, worauf unsere Lehrvortragenden hinauswollten.

. . . und am Ende löst sich (meist) alles in Wohlgefallen auf.

Für mich persönlich war es sehr interessant zu sehen, wie diese vielen „kleinen“ Puzzleteile schließlich zu einem Gesundheitssystem zusammenfließen.

Manche tauchen sehr tief ein in das Phantasieland . . .

Eine Herausforderung war natürlich die finale Präsentation . . . Es kostete mich viele schlaflose Nächte sowie meine gesamten freien Tage, die ich mit Noricum verbrachte. Manchmal hatte ich das Gefühl, ich lebte in Noricum und muss mal wieder raus aus dieser fiktiven Welt.

. . . und das ist kein Einzelfall . . .

Etwas über mich selbst erschrocken war ich, als ich merkte, dass ich mich auch um Mitternacht im Pyjama noch zum PC setze um eine wichtige email für Noricum zu verfassen.

Manchmal gibt es die Bücher nicht, von deren Existenz Studierende eigentlich ganz fest überzeugt waren …

> *Ich, für meinen Teil, hatte zu Beginn ziemlichen Stress damit, mir möglichst schnell viel Wissen über die Krankenhausfinanzierung anzueignen. Dies gestaltete sich auch schwieriger als erwartet. In meiner Vorstellung gab es irgendwo dieses eine Buch, in dem alles einfach erklärt, komprimiert und die verschiedenen Finanzierungssysteme mit Vor- und Nachteilen beschrieben sind. Leider, oder zum Glück, fand ich dieses Buch nicht. Ich las mehrere Artikel und wälzte ähnlich viele Bücher, bis ich das Gefühl hatte, es mit den Vertretern der Krankenhäuser aufnehmen zu können.*

Manche sehen ganz konkrete Lerneffekte …

> *Mein Highlight an dem ganzen Projekt Noricum waren die … Verhandlungsrunden. Es war einfach spannend zu sehen, welche Unterschiede die Körpersprache gemacht hat, die Haltung, wie man die Nervosität oder Unsicherheit des Gegenübers sofort wie einen Hebel für seine Sache nutzen konnte. Wie es Frau X verstand, unser Gegenüber manchmal fast einzuschüchtern und es Frau Y und mir möglich machte, die Verhandlungspartner eigentlich mit fast derselben Idee, nur in schönere Worte gepackt, abzuholen – alles total unbewusst und ungeplant. Hier waren wirklich meine größten Lehren, die ich aus Noricum gezogen habe. … Vieles davon habe ich schon öfter in der Theorie gehört, aber es in „Aktion" zu sehen, hat sich bei mir viel tiefer eingeprägt.*

… und manche lernen unmittelbar für ihr konkretes Arbeitsumfeld …

> *Besonders die Berechnungen der Personalkosten und die Überlegungen, wieviel Pflegepersonal es an einer herkömmlichen Station benötigt, unterstützen mich in meiner neuen Tätigkeit als Stationsleitung.*

… andere finden Einsichten in Bezug auf das gesamte Gesundheitssystem …

Eine andere Erkenntnis und Erfahrung ist jene, dass die Verantwortung der Politik im Bereich Gesundheitsversorgung eines Landes eine immens hohe ist, und dabei ist bei mir ein tieferes Bewusstsein und ein Verständnis für diese „Tätigkeit" entstanden. Unsere Gruppe entwickelte, auch wenn es „nur" eine Lehrveranstaltung ist, dieses Verantwortungsgefühl und es floss schlussendlich auch einiges Herzblut für unser Gesundheitssystem. Für diese Erfahrung bin ich sehr, sehr dankbar.

… und haben überraschenderweise auch noch Spaß dabei …

Es schien für mich ein unmöglicher Auftrag zu sein, da ich weder kreativ denken kann noch begeistert von Rollenspielen bin. … Trotzdem haben wir es geschafft, ein durchaus sinnvolles Konzept einer gesetzlichen Krankenversicherung zu erstellen und als auch die beiden Verhandlungstage zu Ende waren, wo wir gut verhandelt hatten, waren wir sehr stolz und glücklich über unser Werk. Ich hätte nie gedacht, dass es mir Spaß machen könnte ein derartiges Rollenspiel durchzuführen, geschweige denn einen persönlichen Lernerfolg zu erreichen. Durch „Noricum" habe ich gelernt, mich auch in andere Rollen, vor allem für mich nicht denkbare Rollen, hineinzuversetzen und mit einem Team konstruktiv zusammenzuarbeiten.

Auch auf der metakognitiven Ebene wird gelernt …

Ich habe erfahren, wie leicht und schnell ich lernen kann, wenn mich ein Thema wirklich interessiert und der Druck groß genug ist (positiver Stress).

… in ganz unterschiedlicher Weise …

Besonders überrascht hat mich persönlich, dass ich, obwohl ich mich grundsätzlich als sehr strukturliebenden Menschen bezeichnen würde, gerade aufgrund der wenigen Vorgaben durch Lehrende, den für mich größten Lernerfolg erreichen konnte.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden ist fest überzeugt davon, dass sie bei dieser Lehrveranstaltung eine Menge lernen …

Durch diese Art der Lehrveranstaltung wurde bei mir persönlich ein sehr großer Lerneffekt erzielt. Es war die bis dato aufwändigste Lehrveranstaltung, aber eben auch jene Lehrveranstaltung wo am meisten Wissen (aus verschiedenen Bereichen) verwendet und angewandt wurde.

… viele sind am Ende stolz auf das Gesundheitssystem, das sie entwickelt haben …

Wie auch bei der OECD-Konferenz gefällt mir hier, dass man am Ende auf sein Ergebnis bzw. das Ergebnis der Klasse rückblickt und in einem das Gefühl wächst, stolz auf das zu sein, was man in so kurzer Zeit geschaffen hat.

… und mancher gerät geradezu ins Philosophieren:

Was Noricum für mich bedeutet hat, ist gar nicht so einfach zu beantworten. Auf jeden Fall Frustration, Ärger, Stress und einen großen Zeitaufwand, aber auch Spannung, Interesse, Spaß und ein wenig Stolz. … Es war spannend, es war wertvoll und auch wenn der große Wurf ausgeblieben ist und wir die Welt nicht retten konnten, so war es dennoch die Mühe wert.

Wie man sieht, zeichnen die Reflexionen ein interessantes Bild dessen, was Studierende lernen bzw. was sie meinen zu lernen. Das kann von Verhandlungstechnik, Selbstbeobachtung oder Körpersprache über gruppendynamische Aspekte und soziales Lernen bis zu inhaltlichen Punkten gehen. Die Reflexionen geben auch Aufschluss darüber, wie Studierende lernen – ob sie mit youtube-Videos oder Vorlesungsunterlagen ihre Statistikkenntnisse auffrischen oder Erkenntnisse über das eigene Lernverhalten entwickeln oder sich einfach auf Konzepte wie ein Rollenspiel einlassen. Sichtbar wird auch das große Engagement, das viele Studierende bereit sind aufzubringen – sogar nachts noch im Pyjama. Sehr interessant, aber ernüchternd ist es aus Sicht der Lehrenden allerdings, wie manche Dinge trotz intensiver Anstrengungen bis ganz zum Schluss nicht ankommen – man denke nur an das Beispiel mit der Korrelation innerhalb von Zeitreihen.

Trotzdem würde das John Hattie natürlich nicht genügen – und uns genügt es auch nicht. Man muss ganz deutlich betonen: auf diese Weise kann nur anekdotisch gezeigt werden, dass gelernt wird, was gelernt wird und wie gelernt wird. Ein quantifizierbarer Nachweis des Lernerfolgs steht für die Feldkirchener OECD-Konferenz sowie das Rollenspiel Noricum damit noch aus. Die Ergebnisse aus Hatties Untersuchungen sind nicht gerade vielversprechend: In Hatties Zusammenstellung von 138 Faktoren, die unterschiedlich starken Einfluss auf das Lernen zeigen, liegen diejenigen Kategorien, die am besten auf die beiden vorgestellten Lehrveranstaltungen passen, recht abgeschlagen im hinteren Bereich: „Forschendes Lernen" auf Rang 86 (mit einer Effektstärke d = 0,33[3]), „Simulationen und Simulationsspiele" auf Rang 82 (d = 0,33) und „Problembasiertes Lernen" (PBL) auf Rang 118 (d = 0,15) (Hattie, 2013, Seiten 247, 271 und 249). Allerdings weist Hattie auch darauf hin, dass einzelne Studien beim „Forschenden Lernen" deutlich höhere Lerneffekte etwa beim wissenschaftlichen Vorgehen zeigen (Effektstärke d = 0,52). Besonders betont er die Förderung des kritischen Denkens, das in einer Einzelstudie eine Effektstärke von d = 1,02 erreicht. Neuere Metastudien zeigen ermutigendere Ergebnisse: Abrami et al (2015) finden in ihrer Meta-Analyse zur Lehre von kritischem Denken für Rollenspiele bei der Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten zum kritischen Denken eine Effektstärke von 0.61, den höchsten Wert aller in der Studie untersuchten Lehr-Lern-Interventionen. Und Chernikova et al. (2020) finden in ihrer Meta-Analyse zu Simulations-basiertem Lernen im Hochschulkontext einen starken positiven Gesamt-Effekt von 0,85.

Aber selbst wenn es uns gelingt, für die OECD-Konferenz und Noricum Lerneffekte zu quantifizieren und belastbar nachzuweisen – und das bleibt unser Ziel – es wird den Reflexionen vorbehalten bleiben, immer wieder einmal ganz unerwartete und unvorhersehbare Lerneffekte aufzuzeigen – … auch, wenn es die Welt nicht rettet, es ist dennoch die Mühe wert.

---

[3] Hattie verwendet für sein Ranking der unterschiedlichen Faktoren die durchschnittliche Effektstärke d nach Cohen und gibt als Benchmark ein d von 0,40 an (Hattie, 2013, Seite 20

Dank

Der Dank geht in allererster Linie an die Bachelor-Studierenden des Studiengangs Gesundheits- und Pflegemanagement der Fachhochschule Kärnten, die seit über zehn Jahren in jedem Jahr mit großem Engagement und Einfallsreichtum ein neues Gesundheitssystem für Noricum entwickeln und für die Feldkirchener OECD-Konferenzen das erste Forschungspapier ihrer Laufbahn schreiben. Mein Dank geht zugleich an Prof. Dr. Ulrich Frick, der das Konzept für die Lehrveranstaltung Noricum mitentwickelt hat und auch weiterentwickelt sowie an Herrn Prof. Dr. Klaus Zierer, der zum einen den Kontakt mit John Hattie hergestellt hat und zum anderen meinen Vortrag auf die Konferenz *10 Jahre Visible Learning* eingeladen hat, auf dem große Teile dieser Collage beruhen.

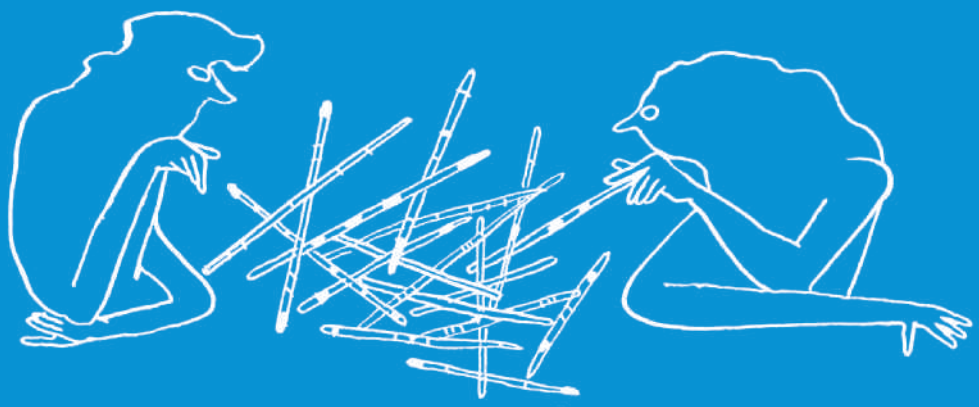
LITERATUR

ABRAMI, P. C., BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., WADDINGTON, D. I., WADE, C. A., & PERSSON, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314.

CHERNIKOVA, O., HEITZMANN, N., STADLER, M., HOLZBERGER, D., SEIDEL, T., & FISCHER, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541.

HATTIE, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren.

Netzwerk



KOOPERATIONSKULTUR

Lernen auf Augenhöhe.

Entwicklung eines fachdidaktischen (Dis-)Kurses
über Lehren und Lernen im Bereich Medien – Kunst – Kultur

Dr. Silke Martin Hochschule: Universität Erfurt, Akteursgruppe: Lehre
Disziplinärer Hintergrund: Film- und Medienwissenschaft
Kristine Baldauf-Bergmann sqb-Netzwerk Studienqualität Brandenburg,
Akteursgruppe: Third Space (Hochschuldidaktik/Geschäftsführung)
Disziplinärer Hintergrund: Psychologie, Pädagogik

Im vorliegenden Beitrag geht es um einen Dialog zwischen Silke Martin und Kristine Baldauf-Bergmann, der im April 2018 im Rahmen des Dachprogramms Lehre^{n} auf Schloss Hasenwinkel begonnen hat. Es werden zentrale Aspekte unseres Dialoges sichtbar: zunächst die Entstehung des Themas aus verschiedenen Perspektiven (vgl. Kap. 1), dann exemplarische Elemente einer Werkstatt zur Lehre in der Kunst (vgl. Kap. 2) und schließlich die Entwicklung einer fachdidaktischen Fortbildungsreihe, in deren Fokus Lehren auf Augenhöhe steht, das einen Shift from Teaching to Learning bewirkt (vgl. Kap. 3). Der Beitrag fragt insofern danach, wann und wie Expert:innen der Hochschullehre selbst inspiriert werden zu lernen, welche Impulse daraus für zukunftsfähiges Lernen erwachsen und welche Rahmenbedingungen dafür gestaltet werden können.

1. Irritation als Lernanlass. Wenn Hochschuldidaktiker:innen und Lehrende im Feld von Kunst und Medien aufeinandertreffen

1.1. Aus Perspektive der Fachwissenschaft

Die Auseinandersetzung mit Hochschullehre begann für mich als Film- und Medienwissenschaftlerin vor über 10 Jahren mit einer Lecturer-Stelle, die ich in der Endphase meiner Dissertation antrat. Ohne jegliche Lehrerfahrung hielt ich mehrere BA- und MA-Einführungs- und Vertiefungsveranstaltungen mit bis zu 50 Studierenden. Ich war zwar fachlich als Expertin ausgewiesen, vom Lehren hingegen hatte ich keine Ahnung. Insofern ahmte ich das nach, was ich selbst als Studentin erlebt hatte. Ich

ließ – wie in der Geisteswissenschaft üblich – Referate halten, an die sich Diskussionen anschlossen. Grundlage waren theoretische Texte und Filme, die ich auswählte.

Mit dieser Entscheidung war mein Scheitern vorprogrammiert. Die Referate waren langatmig, die Diskussionen zäh und die Studierenden wenig motiviert. Da es zu dieser Zeit kaum hochschuldidaktische Angebote gab – immerhin konnte ich einen Kurs zu hochschuldidaktischen Grundlagen besuchen – schloss ich mich der didaktischen Lehrwerkstatt *Schöner Lehren* an, die von meiner Kollegin Lena Eckert 2010 im Fachbereich meiner Universität gegründet wurde. Dies war meine Rettung. Im regelmäßigen kollegialen Austausch gelang es mir, meine Lehre Schritt für Schritt zu verbessern. Die Runde wurde bei jedem Treffen damit eröffnet, von den eigenen Misserfolgen zu berichten. Das war insofern hilfreich, als dass die Kolleg:innen Ratschläge geben und diese als Soforthilfe in die eigene Lehre integriert werden konnten. Neben der kollegialen Beratung besprachen wir weitere relevante Lehrthemen, wie alternative Prüfungsformate, Bewertungskriterien, Seminargestaltungen usw.

In dieser Zeit begann ich, die Referate und Diskussionen mit studentischen Moderationen zu ersetzen. Die Studierenden leiten bei diesem Konzept als Moderationsgruppe die anderen Seminarteilnehmer:innen an, sich den Stoff gemeinsam zu erschließen. Den fachlichen Rahmen setzte ich, indem ich das Unterrichtsmaterial auswählte (Text- und Filmkorpus). Die methodische Gestaltung überließ ich der jeweiligen Moderationsgruppe. Zu Beginn moderierte ich eine Sitzung selbst, um zu demonstrieren, was ich von den Studierenden erwarte. Zur Vorbereitung stellte ich Methodensammlungen zur Verfügung und begleitete die Studierenden bei der Erstellung ihres Moderationskonzeptes. Durch die Übergabe der Moderation an die Studierenden wurde schnell klar, dass das Gelingen der Veranstaltung in der Verantwortung aller Beteiligten, Lehrenden wie Studierenden, liegt. Zugleich war der Lerneffekt sehr viel höher, da diese Methode ermöglicht, den Lernstoff zu durchdringen und ihn nicht nur – wie bei Referaten – zu reproduzieren oder in Diskussionen oberflächlich zu besprechen. Vielmehr musste nun überlegt werden, wie die Mitstudierenden sich in Gruppenarbeiten die Inhalte gemeinsam erarbeiten können. Diese Methode des Lernens durch Lehren führte zu einem grundlegenden Umschwung in der studentischen Wahrnehmung meiner Seminare. Ich

selbst, aber auch die Studierenden, waren sehr viel zufriedener. Im Rahmen des Projekts Gender in der akademischen Lehre (GeniaL) haben Lena Eckert und ich schließlich einen Band mit dem Titel *Schöner Lehren – gegendert und gequeert* (2016) herausgegeben, für den die Teilnehmer:innen der Werkstatt Modulbausteine für den Bereich der Medienwissenschaft entwickelt haben.

Der Band *Schöner Lehren* bildete den Ausgangspunkt meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diversitätssensibler Fachdidaktik, die ich in den folgenden Jahren vertiefte und theoretisierte. So entwickelte ich 2018 ein Forschungsprojekt, das Fachdidaktik mit medienwissenschaftlicher Forschung verbindet und mit dem ich in das Dachprogramm von Lehre^{n} aufgenommen wurde. Dort traf ich auf Kristine Baldauf-Bergmann, mit der ich gemeinsam eine Veranstaltungsreihe für meinen Fachbereich entwickelte. Darin fand ich endlich das, was ich als Lehranfängerin so dringend gebraucht hätte: eine fachdidaktische Fortbildungsmöglichkeit, mit der ich mein eigenes Lehren reflektieren und weiterentwickeln kann.

1.2. Aus Perspektive der Hochschuldidaktik

Es begann mit einem Konflikt im Rahmen des hochschulübergreifenden, landesweiten Professor:innenprogrammes (Prof(i)-Retreat), das vom hochschuldidaktischen Netzwerk Studienqualität Brandenburg[1] für etablierte Lehrende aus Kunst- und Medienwissenschaften sowie künstlerisch-gestaltenden Wissenschaften durchgeführt wurde. Hierfür hatten wir, das Team der Hochschuldidaktikerinnen, die Initiierung und Entwicklung eines strukturierten Dialoges zur Lehre im Feld Kunst-Gestaltung-Medien mit Fachvortrag, kollegialem Austausch u.a. geplant, angeboten und begleitet.[2] Die Idee war, zunächst wesentliche Themen der Lehre mit den Professor:innen zu reflektieren (im Sinne des didaktischen Dreiecks: Selbstverständnis, Fachverständnis, Erfahrungen mit den Studierenden in der Lehr-Lernbeziehung) und dabei im Dialog sukzessive die besonderen didaktischen Aufgaben und Problemstellungen der Lehre in ihrem fachspezifischen Feld herauszuarbeiten.

---

[1] www.faszination-lehre.de

[2] Vgl. https://www.faszination-lehre.de/file/data/Programmflyer%20Prof(i)Retreat%20Kunst%20und%20Medien_Nov2017.pdf

Auf den Erkenntnissen dieses fachspezifischen Dialoges, so die Planung, sollte ein Workshop zu innovativen Lehransätzen in kunst- und medienwissenschaftlichen Studiengängen aufbauen. Dazu hatte die Dozentin Mona Jas, Künstlerin und Professorin der Kunsthochschule Weißensee, an der Ergebnisdiskussion des ersten Tages teilgenommen und daran anknüpfend ihren Workshop am Folgetag durchgeführt.

Unmittelbar danach stellte sich in einem heftigem Konflikt zwischen den Lehrenden und den Hochschuldidaktikerinnen heraus, dass die Hälfte der Teilnehmenden mit den aus ihrer Sicht zu akademischen Dialogen zum Einstieg wenig anfangen konnten, schon mehrfach ihre vorzeitige Abreise erwogen hatten und nur wegen der Dozentin und Professorin aus der Kunsthochschule geblieben waren. Diese habe in ihrem Workshop ‚auf Augenhöhe' mit ihnen gearbeitet, ihre Sprache gesprochen und mit unterschiedlichen ästhetischen Materialien gearbeitet. Ihre Arbeitsweise treffe genau ihren Bedarf und man wollte uns Hochschuldidaktikerinnen diese Kritik unbedingt rückmelden, weil an einem fachspezifischen passenden Angebot sehr großes Interesse bestehe.

Wir nahmen diese Rückmeldung an und entwickelten den nächsten Workshop von Beginn an gemeinsam mit Mona Jas, um den offensichtlich bestehenden Bruch zwischen Kunst/Lehre und Hochschuldidaktik konstruktiv zu überwinden. Dabei haben wir selbst auf Augenhöhe voneinander gelernt. Das Produkt, das gemeinsam geplante, interdisziplinäre Workshopangebot *#Handlungsspielräume Hochschullehre: Künste – Kultur – Medien – Gestaltung*, fand im Rahmen der 10. Berlin Biennale für zeitgenössische Kunst und in Räumen der KUNST-WERKE BERLIN e.V. statt.[3]

Ein Schwerpunkt lag darauf, methodische Ansätze anzubieten, die einen Zugang zu ‚Lehrkunst, Lehren in den Künsten' eröffnen, und die Teilnehmer:innen dabei zu begleiten, mit diesen Ansätzen ihre Lehre zu erkunden. So wurde z.B. der kollegiale Dialog über die eigene Lehre u.a. mit performativen Methoden wie Bildbetrachtungen, der Anfertigung von Zeichnungen und einem Austausch darüber begonnen (vgl. Kap. 2.1). Weiterhin wurden die Lehrenden im Sinne der Appreciative Inquiry er-

[3] Der Workshop wurde nach der gemeinsamen Vorbereitung von Mona Jas durchgeführt, dokumentiert und auf dieser Basis wieder gemeinsam evaluiert und ausgewertet (vgl. Jas 2019).

mutigt, sich gegenseitig von ihrer Lehre unter den Gesichtspunkten von erlebten besonderen Höhepunkten, eigener Begeisterung etc. zu erzählen. Ausgewählte Ausstellungsräume der 10. Berlin Biennale wiederum wurden genutzt, um experimentelle Verfahren für die Lehre zu erkunden und gemeinsam an Konzeptionen interdisziplinärer Lehre zu arbeiten.

Auf diese Weise wurde zunächst die Ebene des eigenen Tuns/Erfahrens in der Lehre angesprochen und aus ungewohnten Perspektiven thematisiert und befragt. Ergänzend wurden Theorien in ihrer Funktion als Deutungs- und Reflexionsperspektive auf das eigene Tun/Erfahren hinzugezogen, um so die Entwicklung der eigenen Lehr-Vermittlungspraxis durch die Verbindung beider Ebenen betrachten zu können (Metareflexion). Die Verknüpfung solch verschiedener Arbeitsebenen im Workshop kam bei den Teilnehmenden sehr gut an. Stichworte aus der Evaluation waren ‚neue Erfahrungen machen, unerwartete Sichtweisen entdecken, miteinander suchen' oder auch ‚Räume für Entwicklungsprozesse öffnen'.

Im Anschluss an diesen gelungenen Workshop stellte sich für uns Hochschuldidaktikerinnen die Frage, wie über solch ein einzelnes Angebot hinaus eine fachspezifische Reihe (oder ein Modul) entwickelt und verstetigt werden kann, die den Teilnehmenden adäquate (Arbeits-) Strukturen bietet, mit denen sie ihre Lehre in den Bereichen Kunst und Medien mit fachkulturellen Methoden gemeinsam erkunden, bearbeiten und entwickeln können.

1.3. Aus gemeinsamer Perspektive von Hochschuldidaktik und Fachwissenschaft

Eine leitende Frage, die uns Autorinnen beide gleichermaßen beschäftigt hat, lautet: Welche Möglichkeitsräume können hochschuldidaktische Angebote für Lehrende im Bereich Kunst, Kultur und Medien schaffen, um ihre Lehre zu reflektieren und zu entwickeln und welcher konzeptuellen Elemente bedarf es dafür? Produkt unseres kollegialen Austausches ist die dreiteilige Veranstaltungsreihe ‚Lehre in der Kunst – Kunst in der Lehre'.[4] Die Reihe zielt auf eine diversitätssensible Lehrphilosophie und -haltung, Lehre in der Kunstvermittlung sowie die Selbstbeobachtung

[4] Vgl. https://www.faszination-lehre.de/info/angebote/lehrende-in-kunst-kultur-medien-gestaltung/

der eigenen Lehre zur Erforschung und Entwicklung der Lehrgestaltung. Das Angebot ist ein Pilotprojekt, setzt noch einmal eigene Akzente und hat als fachspezifisches hochschuldidaktisches Angebot in dieser Form ein Alleinstellungsmerkmal. Im Fokus der Veranstaltungsreihe steht als Charakterisierung ein ‚Dreiklang' künstlerischer Lehre

- Die Reflexion der eigenen Lehrhaltung und Lehrphilosophie im Spannungsfeld zwischen künstlerischer Praxis und Hochschullehre
- Künstlerische Vermittlungsmethoden, insbesondere die Gestaltungsmöglichkeiten einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Hochschullehre
- Forschung als Selbstbeobachtung der eigenen Lehre (Scholarship of Teaching and Learning) und künstlerische Forschung

In Erweiterung der zunächst wissenschaftlichen, dann subjektiven Zugänge zur fachspezifischen Lehre im künstlerischen wie medienwissenschaftlichen Bereich bietet dieser Dreiklang ein intersubjektives Deutungsangebot, was die Spezifik der Lehre in diesem Fachbereich ausmacht. Es geht insofern um einen fachspezifischen Horizont bzw. um eine gemeinsame Arbeitsebene, die es gleichzeitig erlaubt, die eigene Lehrpraxis jeweils subjektiv auszugestalten.

2. Elemente einer Werkstatt zur ‚Lehre in der Kunst – Kunst in der Lehre'

Die Erfahrungen aus dem Workshop im Rahmen der 10. Biennale führten zu dem Eindruck, dass Lehrende in künstlerischen Bereichen sich selbst als kreative Künstler:innen-Identitäten sehen, die Lehre als Vermittlung ihrer eigenen ‚Künste' an Studierende definieren (Lehr-Lern-Beziehung als Meister-Novize-Verhältnis). Wenn hochschuldidaktische Angebote dieser Zielgruppe einen Möglichkeitsraum des Entdeckens und Entwickeln ihrer Lehre bieten wollen, so sollten sie an das künstlerische Selbstverständnis als Ausgangspunkt der Lehrenden anschließen. Es gilt offensichtlich Situationen zu schaffen, die Expert:innen künstlerischer Lehre inspirieren, etwas über sich als Lehrende und über ihre Lehre zu erkunden und im Sinne offener Suchprozesse auf Augenhöhe zu lernen.[5] Dafür müssen Gegenstände und Arbeitsformate gefunden werden, die ihre künstlerisch gestaltende und/oder medienwissen-

schaftliche Praktik und Produktivität ansprechen. Zugleich sollten hochschuldidaktische Angebote aber auch die Möglichkeit bieten, das alltägliche (Vermittlungs-)Handeln im Sinne der bewussten Wahrnehmung und Reflexion des Selbst-, Fach- und Vermittlungsverständnis durch strukturierte Reflexionen zu überschreiten und die eigene Lehre entlang reflektierter Aspekte bewusst weiter zu entwickeln.

Erkundung und Zugänge

Im Folgenden werden verschiedene erprobte Elemente vorgestellt, mit denen sich hochschuldidaktische Workshops zur Lehre im Bereich Kunst, Kultur und Medien als Werkstätten gestalten lassen. Sie sind als Herangehensweise aus der Frage hervorvorgegangen, welche Themen, Gegenstände, Methoden, Materialien und Arbeitsformen geeignet sind, um neugierig auf die eigene Lehre in Bezug auf das eigene künstlerische Selbstverständnis zu werden, sie näher zu erkunden, forschend zu untersuchen und daraus Impulse für die weitere Entwicklung der eigenen Lehre zu gewinnen.

Dialogische Zugänge zu Lehre anhand künstlerischer Artefakte am Beispiel Gemälde

Mit Gemälden, wie etwa Die Gesandten (1533) von Hans Holbein dem Jüngeren[6], können Fragen zum Thema Wissen, Wissensvermittlung und zur Bedeutung von Lehre vor dem Hintergrund gesellschaftlich-historischer Kontexte eröffnet werden. Um damit die Versprachlichung und Reflexion eigener Positionen im Sinne des Suchens, Entdeckens und Austauschens anzuregen, hat die Künstlerin und Professorin Mona Jas in einem hochschuldidaktischen Workshop die Teilnehmenden eigene Zeichnungen zu dem Gemälde anfertigen lassen. Sie gab ihnen dazu folgende Fragen: Was nehmen Sie als wichtig, strukturierend, bildgestaltend wahr? Welche Objekte werfen Rätsel auf? Sind die Gesandten Wissenschaftler? Für welche Zeit, für welche Erkenntnisse stehen sie? Was hat das Bild mit der heutigen Zeit zu tun?

---

[5] Zu Weiterbildung als Rahmen für Lernen als Suchprozess in offene, bislang unbekannte Möglichkeitsräume vgl. Schäffter, 2001, S. 35f.

[6] Hans Holbein der Jüngere, *1447 oder 1448 in Augsburg – 1543 London, 1533 Öl auf Eichenholz 207 x 209,5 cm. National Gallery London.

In der Auswertung des Workshops zeigte sich, dass es von allen Teilnehmenden sehr positiv aufgenommen wurde, dass der Einstieg und Zugang zur eigenen Lehre nicht über Sprache und Theorie, sondern über die eigene Wahrnehmung und die gestaltende Auseinandersetzung mit dem Gemälde erfolgte.[7] Die sich daran anknüpfende fachliche Diskussion setzte an Elementen des Gemäldes an, wie Perspektivwechsel, verzerrte Gegenstände, Anamorphose als Elemente künstlerischer Gestaltung usw. Die Diskussion war sehr angeregt und beförderte einen fachlichen Austausch verbunden mit der Vermittlung neuer fachlicher Elemente. Es zeigt sich, dass solche assoziativen Produkte, wie in diesem Beispiel, vielfältige Themenansätze für das gemeinsame Lernen über die Auffassung und Gestaltung von Lehre hervorbringen können. [8]

3. Lernen auf Augenhöhe – Visionen für die Zukunft

Wann und wie werden nun Expert:innen der Hochschullehre selbst inspiriert, über Lehre und Lernen zu lernen und welche Impulse können daraus für zukunftsfähiges Lernen erwachsen? Und was hat das mit Lernen auf Augenhöhe zu tun?

Anerkennung der künstlerischen Identität und Fachexpertise

Eine erste Antwort könnte lauten: Hochschullehrende im Bereich Kunst und Medien sind inspiriert, ihre eigene Lehre zur erforschen, wenn sie dies als Expert:innen tun dürfen, d.h. wenn die jeweilige künstlerische Identität und fachliche Expertise zum Ausgangspunkt der Reflexion und Entwicklung von Lehre genommen wird. Denn als Expert:innen wissen sie am besten, welche Inhalte und welche Zugangsweisen für ihr Fach für die Vermittlung an die Studierenden relevant sind. Zu diesem Konzept gehört aber auch umgekehrt die ‚produktive Erlaubnis', sich im geschützten Raum eines hochschuldidaktischen Angebotes darauf einzu-

---

[7] Die Akzeptanz des Einstieges in das Thema Lehre/Vermittlung anhand eines Gemäldes setzt voraus, dass sich der/die Dozent:in der Medialität des künstlerischen Artefakts bewusst ist und dieses - vor diesem Hintergrund - nicht als etwas Objektiv-Statisch-Gegebenes, sondern als relationales Arbeitsmittel im Workshop einführt und einsetzt.

[8] Im Prozess des Dialoges der Autorinnen hat auch Silke Martin das Gemälde unter den Aspekten Wissen, Vermittlung und Lehre betrachtet. Ihre Assoziationen, die sie im Modus des freien Schreibens entwickelt hat, können an dieser Stelle leider nicht wiedergegeben werden, da dies den Rahmen des Beitrages überschritten hätte.

lassen, sich selbst als Lernende begreifen zu dürfen.

Bewusster Umgang mit Hierarchien

Ein weiterer Aspekt des Lernens auf Augenhöhe besteht in der Fähigkeit, Hierarchien in Lehr-Lernsituationen bewusst wahrzunehmen und konstruktiv auflösen zu können. So bedeutet Lernen auf Augenhöhe für uns, in der Arbeit mit Studierenden wie Lehrenden, Verantwortung abzugeben, Hierarchien aktiv aufzulösen und auf die Erfahrung aller zurückzugreifen.

Fachlich und ästhetisch anschlussfähige Arbeitsformen

Für das Gelingen von Lernen auf Augenhöhe spielen nicht zuletzt – in Hinblick auf eine gelingende, gemeinsame (Forschungs-)Werkstatt – auch die Arbeitsformen eine wesentliche Rolle. Sie müssen einerseits dazu geeignet sein, an das fachliche Selbstverständnis und die künstlerische Identität der Lehrenden anzuschließen. Andererseits müssen sie Arbeitsstrukturen konstituieren, die es ermöglichen, eine produktive Distanz zur eigenen Lehrpraxis einzunehmen und sich auf offene Such- und Forschungsbewegungen zur eigenen Lehre einzulassen.

Und was macht Lernen auf Augenhöhe im Bereich Kunst und Medien zukunftsfähig?

Kristine Baldauf-Bergmann: Der Dialog zwischen Kunst und Hochschuldidaktik hat mich auf eine Spur geführt, in der ich ein besonderes Potential für die Reflexion und Entwicklung von Lehre sehe. Wir wurden immer wieder von den Lehrenden darauf hingewiesen, dass das Selbst- und Fachverständnis, aber auch die Vermittlung und Lehre im Bereich Kunst und Medien-/Filmwissenschaft von einem spannenden Doppelcharakter geprägt sind: in künstlerischen Bereichen sind geschaffene Artefakte gleichermaßen relevant wie die Performances und das handelnde Tun, in denen sie entstehen bzw. entstanden sind, verworfen und neu geschaffen werden. Zum Beispiel unser Gespräch in Hasenwinkel: Du hast zu mir gesagt: alle Wahrnehmung ist von Medien und Film geprägt. Es gibt nicht eine Welt ohne Medien, die dann film- und medienwissenschaftlich interpretiert wird. Ich habe daraus gelernt: Film und Medien sind ein Tun, und auch die Filmwissenschaft ist keine Erklärwissenschaft, sie ist eine Praxis (vielleicht eine Praxis der Gegenwärtigkeit?).

Silke Martin: Zum Punkt Filmwissenschaft: ja, wir können nicht sagen: das ist die ‚eigentliche Welt' und so wird sie im Film dargestellt. Denn es gibt kein prämediales Universum. Dass Filmwissenschaft keine Erklärwissenschaft ist, stimmt definitiv. Ob sie eine Praxis darstellt weiß ich nicht – denn sie ist für mich in erster Linie Theorie, die an Lebenswelt anschließt. Oder, um auf deine Formulierung zurückzukommen: Film und Filmwissenschaft sind ein Tun. Ein denkendes, analytisches und kreatives Tun, um sich die Welt zu erschließen, sie aus filmischer Perspektive zu beschreiben und sie mit und durch Film zu denken. Insofern ist Filmwissenschaft vielleicht tatsächlich nicht nur Theorie, sondern auch Praxis.

Kristine Baldauf-Bergmann: Lernen in den Bereichen Kunst und Medien kann deshalb nicht auf reproduktives Lernen von Gegebenem bzw. auf die Weitergabe von vorhandenem Wissen und Kompetenzen reduziert werden. Und die Lehre in diesen Bereichen kann ohne künstlerische Zugänge (allein mit wissenschaftlichem Vorträgen/Reflexionen, Bologna-Denken oder hochschuldidaktischer Sprache) nicht verstanden und erkundet werden, weil die Vermittlung von künstlerischem Handeln nicht vom künstlerischen Handeln selbst getrennt werden kann. Es ist dieser Doppelcharakter, diese gleichermaßen relevante Beziehung von Prozess und Produkt, die von den Lehrenden so vehement als Anerkennung ihrer Fachlichkeit eingefordert wird und die einen starken Fokus auf die Gegenwärtigkeit von künstlerischer – aber auch sozialer und wissenschaftlicher - Produktion legt, statt nur auf die abgeschlossenen, fertigen Produkte zu zielen.

Die Gegenwärtigkeit künstlerischen Handelns erfordert aber auch soziale Praktiken des auf diese Gegenwärtigkeit bezogenen Lehrens und Lernens. Dies setzt soziale Anerkennung, Ermöglichung von offenen Suchbewegungen und bewussten Umgang mit Hierarchien, mithin Lernen auf Augenhöhe voraus. Dieses Lernen zu entwickeln, ist nicht nur für die Lehre in der Kunst relevant. Gerade auch die Bearbeitung von Fragestellungen, Auseinandersetzungs- und Denkrichtungen zu Horizonten von gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit in anderen Fächern bedarf dieser Gegenwärtigkeit, da der Umbau zu sozial gerechten, nachhaltigen Arbeits-, Lebens- und Wirtschaftsstrukturen ohne bewusste Gestaltung der Zusammenhänge von Prozessen und Produkten nicht realisierbar sein wird.

LITERATUR

BONSEN, M. & MALEH, C. (2001). *Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

ECKERT, L. & MARTIN, S.(Hrsg.) (2016). *Schöner Lehren – gegendert und gequeert*. Marburg: Schüren Verlag.

JAS, M. (2019). *Dokumentation des Workshops #Handlungsspielräume Hochschullehre im Rahmen der 10. Biennale* Berlin. Unveröffentlicht.

SCHÄFFTER, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

School of Commons – Selbstorganisiertes Lernen im Hochschulkontext

Marcel Grissmer, Marea Hildebrand, Philipp Spillmann, Josephine Baan
Zürcher Hochschule der Künste, Akteursgruppe: Third Space,
Disziplinärer Hintergrund: Transdisziplinarität

Die School of Commons (SoC) ist ein Grassroots-Projekt für gemeinschaftliche und selbstorganisierte Lernpraktiken, Wissensproduktion und Vermittlung. Ziel der SoC ist es, selbstorganisierte Bildung und Forschung in drei Laboratorien zu fördern. Dabei wahrt SoC eine selbstkritische Haltung und ist offen für Veränderungen und Evaluierung durch ihre Peers.

Die School of Commons geht davon aus, dass Bildung und Wissensproduktion auch innerhalb der Hochschullandschaft in Zukunft vermehrt auf Selbstorganisation und Peer to Peer Learning der Studierenden, aber auch der Lehrpersonen aufbauen sollte. Information und Wissen sind bereits auf vielen verschiedenen Kanälen abrufbar. Die Arbeit an Kontexten, Lernumgebungen, Methoden zur Entwicklung neuer Selbstverständnisse der Lernenden und Disziplinen überschreitende Zusammenarbeit rückt in den Vordergrund.

Es ist SoC ein Anliegen, den Teilhabenden des Projektes die Möglichkeit zu geben, gemeinsam, breit gefächert, prozessorientiert und transdisziplinär an ihrem selbst gewählten Forschungsinteressen zu arbeiten.

Die öffentliche wie fachliche Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft der Bildung ist hochaktuell. Die aktuellen Umwälzungen der Bildungslandschaft können als Krisen der Organisation des Wissens verstanden werden: von der Rationalisierung der Kunstausbildung (z.B. Bologna 2020), der Veränderung der Innovationssysteme (z.B. Digitalisierung), der Privatisierung der Bildung (z.B. Global Education Reform Movement, GERM[1]) bis zur sozialen Segregation innerhalb der Bildungssysteme (z.B. Student-Debt, Diversity, Zugänglichkeit zu Bil-

dungsinstitutionen). Umso wichtiger ist es, über die Art und Weise, wie Lernen und Wissensproduktion gesellschaftlich organisiert wird respektive organisiert werden kann und soll, nachzudenken:

Wie ist es möglich, neue Formen der Wissensgenerierung zu finden? Wie kann Wissen über die Grenzen der Fragmentierung der Disziplinen zirkulieren? Wie wird Wissen heute produziert, distribuiert und organisiert? All diese Fragen sind von grosser Dringlichkeit, und die Suche nach Antworten bietet die Möglichkeit, herauszufinden, was Lernen und Wissensorganisation in Zukunft bedeuten könnte und wie Strukturen, welche dieses Lernen unterstützen könnten, auszusehen haben.

School of Commons

Das Projekt „School of Commons", welches im Jahre 2017 von Studierenden der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) gegründet wurde und zum Ziel hat, dazu beizutragen, selbstorganisierte Bildung und Forschung nicht nur zu fördern, sondern auch systematisch zu evaluieren und sich aktiv um einen internationalen Diskurs dazu zu bemühen, setzt sich seit seiner Gründung mit oben genannten Fragen auseinander. Es beruft sich dabei auf ein breites, integratives Wissensverständnis und konzentriert sich auf Fragen der Organisation des Lernens, der Wissensproduktion und -vermittlung mit dem Fokus auf selbstorganisiertes- und Peer Learning. Ziel ist es, ein offenes Umfeld zu schaffen, das es der heterogenen Gruppe von Teilhabenden ermöglicht, unter ihrer eigenen Leitung innovativ zu arbeiten, Lernkonzepte zu hinterfragen, zu entwickeln und zu diskutieren.

Aktuell umfasst die School of Commons-Community über zweihundert Teilnehmende: Studierende, Künstler:innen, Wissenschaftler:innen,

---

[1] "As Pasi Sahlberg defines it, this set of policies includes: school choice and competition, high-stakes testing, narrowing of curriculum, and the use of under- or unqualified, and therefore cheaper teachers. He notes that the idea of the GERM evolves from the international exchange of education policies and "best practices" among education systems. This kind of "policy-borrowing" is made possible by greater international communication and comparative tools such as PISA and the conversations it generates within and across countries. Sahlberg observes: GERM is not a formal global policy program but rather an unofficial educational agenda that relies on a certain set of assumptions that are used as education reform principles to improve quality and overall performance in education". (Adamson, F. & Astrad, B. (2016). Privatization or Public Investment? A Global Question. In F. Adamson, B. Astrad & L. Darling-Hammond (Ed.), *Global Education Reform*. New York: Routledge)

Lehrende und Lernende aus zwanzig verschiedenen Ländern, die sich nebst ihren interessengeleiteten Projekten mit der möglichen Zukunft des Lernens auseinandersetzen.

Bildungsverständnis

In der Auseinandersetzung mit der Zukunft der Bildung, also der Frage, wie, wann und wo Bildung stattfinden kann und soll und was selbstorganisierte, prozessorientierte Bildung dabei leisten kann, beschäftigt sich School of Commons immer auch mit der Frage, welches Bildungsverständnis einer solchen alternativen, selbstgesteuerten Form von Bildung zugrunde liegt. Der Ursprung des Projekts ist aus einer Suchbewegung nach einem anderen, erweiterten oder sich ergänzend zu herrschenden Bildungsverständnissen entwickelnden Modell des Lernens und Forschens entstanden.

Es gibt verschiedene Ebenen, die konstitutiv sind, wenn es darum geht, eine Haltung, einen Bildungsbegriff zu entwickeln, auf dem die Rahmenbedingungen für die Entstehung einer Kunsthochschule aufbauen können. School of Commons legt den Fokus auf die Frage: Was bedeutet Lernen innerhalb dieser Gemeinschaft? Und welche Rahmenbedingungen wollen wir zur Bearbeitung dieser Frage zur Verfügung stellen?

Schon seit langer Zeit gibt es in kultur- und geisteswissenschaftlichen sowie künstlerischen Disziplinen Suchbewegungen und daraus resultierende Ansätze, wie der Wissensbegriff zu fassen und zu definieren sei. Laut Susanne König, Professorin für Kunstgeschichte an der Fachhochschule Potsdam, ist Wissen immer sozial, institutionell und kulturell beeinflusst – es zirkuliert:

„Bei dieser Analyse der Wissenszirkulation wurde festgestellt, dass (1) Wissen zeitlich und örtlich zwischen verschiedenen Disziplinen und Akteuren zirkuliert, jedoch jeweils mit einer unterschiedlichen Intensität, dass (2) Wissen nicht gleichzusetzen ist mit wissenschaftlichem Wissen, sondern auch Wissensformen wie Alltagswissen oder praktisches Wissen (tacit knowledge) umfassen kann, dass (3) Wissen nicht unabhängig von einem Träger vermittelt wird, dass (4) Wissen keinen definierbaren Ursprung hat und auf ein Konglomerat unterschiedlichster Akteure und Aktanten zurückzuführen ist, dass (5) Wissen unter den Bedingungen

komplexer Machtverhältnisse entsteht und zirkuliert und dass (6) Wissen durch die inneren und äußeren Kontrollfunktionen des Diskurses reguliert wird.“[2]

Die herkömmliche Definition des Begriffs ‘Wissensorganisation’ sagt, dass darunter vor allem die Vorgehensweisen, Methoden und Systeme zur Organisation und Erschliessung von Informationen und dem daraus resultierenden Wissen gefasst sind.

Diesem herkömmlichen Wissensbegriff stellt die SoC einen Wissensbegriff gegenüber, der maximal breit verstanden wird und den Fokus auf den Prozess der Wissensproduktion legt. Dabei ist das Ziel, bereits bei den Bedingungen der Produktion des Wissens, also beim Aufbau der Struktur des Projekts und bei den Rahmenbedingungen, unter denen die selbstorganisierten Projektgruppen funktionieren, danach zu fragen, wie Wissen produziert, transformiert, gesammelt, geordnet und distribuiert werden kann und welche Effekte eben jene Produktionsbedingungen zeitigen. Wie wir unser Wissen sammeln, erweitern und teilen, soll einem steten Prozess der Reflexion unterworfen sein. Bedingung eines solchen Vorgehens ist das unvoreingenommene Herantreten an diverse Inhalte und verschiedene Methoden. Ausserdem liegt ein wichtiger Fokus auf dem Teilen des Wissens und der Prozesse, die in den Laboratorien entstehen.

In den drei Jahren seit ihrer Entstehung hat die SoC die folgenden Prinzipien für sich entwickelt. Auch diese Prinzipien sollen einem ständigen Dialog ausgesetzt sein und sich durch die Teilhabenden weiterentwickeln, verändern und ergänzen lassen.

Partizipation: SoC versteht selbstorganisierte Bildung als kollektives Unternehmen, bei dem die beteiligten Akteur:innen gemeinsam bestimmen, welche Form von praktischer Forschung ihrem Erkenntnisinteresse entspricht.

Kollaboration: Die Projekte, die innerhalb der SoC umgesetzt werden, ergeben erst dann Sinn, wenn sie ihre Erkenntnisse teilen. Kollaboration, Teilhabe und Austausch sind zentrale Werte der SoC.

---

[2] König, S. (2017). *Anmerkungen zur Wissenszirkulation in der Kunst- und Bildgeschichte.* Abgerufen unter: www.kunsttexte.de, Sektion Gegenwart, Nr. 1.

Inter- und Transdisziplinarität: Um neue Ansätze zu entdecken und disziplinäre Grenzen permeabel zu machen und den Methodentransfer unter verschiedenen Disziplinen zu untersuchen, begrüsst SoC transdisziplinär aufgestellte Projektgruppen.
Open-End: Projekte sollen sich flexibel entwickeln können. Das heißt, die Versuchsanordnungen, die den Projekten zugrunde liegen, sind nicht nur selbst gewählt, ihre Entwicklung definiert auch die mediale und inhaltliche Form der Ergebnisse.
Grass-Root Approach: Der Zugang zu SoC setzt keine institutionelle Legitimation von Ausbildungsgraden voraus. SoC ist bemüht, stetig nach einer gemeinsamen, für alle Teilhabenden zugänglichen Sprache zu suchen.
Offenheit und Unvoreingenommenheit: Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber Inhalten, Methoden und Erscheinungsform der generierten Inhalte und die regelmässige gemeinsame Reflexion sind Qualitäten, die uns wichtig sind.

Struktur und Umsetzung

Der Struktur nach besteht die SoC aus drei Laboratorien (LEARNs, MAPPs und READs), sowie einer Projektleitung, die die Laboratorien, sofern nötig, betreut, zusammenführt und mit ihnen Veranstaltungen zur Vermittlung ihrer Inhalte organisiert sowie die Evaluation, Publikation und die Archivierung der Ergebnisse gewährleistet.

Die Laboratorien werden durch eine Peer Jury ausgewählt, die für jede Ausschreibung aus Expert:innen im jeweiligen thematischen Feld und aus Mitgliedern der SoC Community jährlich neu zusammengesetzt wird. Zusätzlich baut die SoC unter den jeweiligen Teilnehmenden eines Jahresprogramms ein Peer-Mentoring System auf, das die drei Laboratorien untereinander vernetzt.

Obwohl die Laboratorien weitestgehend unabhängig arbeiten, verfolgen sie gemeinsam zwei übergeordnete Ziele: (1) Sie analysieren Wissen und seine Produktion innerhalb seiner sozialen Kontexte; (2) Sie experimentieren & innovieren mit unterschiedlichen Vermittlungsformen (Lernen, Lehren, Publizieren etc.), mit denen sie ihre erforschten Inhalte und Projekte mit einer grösseren Öffentlichkeit teilen.

Die drei Laboratorien der School of Commons

LEARN: 'LEARN' steht für 'Learning Environment and Autonomous Research Nucleus'. In den LEARNs werden selbstorganisiertes Lernen und selbstorganisierte Forschung praktisch umgesetzt. Es sind Gruppen, die sich interessengeleitet der eigenständigen Erarbeitung eines inhaltlichen Themas widmen. Bei ihrer Projekteingabe definieren die LEARNs ihre Inhalte, Lern- und Forschungsziele innerhalb ihrer Gruppe und sind während der Projektlaufzeit im Austausch mit der Leitung der SoC. Sie sind inhaltlich frei und erhalten ein frei zu verwaltendes Budget. Mit den jeweiligen LEARNs wird eine individuelle Leistungsvereinbarung ausgehandelt, die definiert, was der Beitrag des jeweiligen LEARNs zum Gesamtprojekt SoC ist und wie dieser Beitrag dokumentiert und dem Archiv der SoC zugeführt wird.

MAPP: 'Methods, Affects & Practical Pedagogies' ist das zweite von drei Laboratorien der School of Commons. MAPP umfasst das Umfeld, in dem praxisorientierte Forschung im Bereich der Formen der Wissensproduktion in Praktiken, Übungen und Lernmethoden umgesetzt werden. Ziel von MAPP ist das Experimentieren mit und die Entwicklung von praktischen Werkzeugen und für gemeinschaftliches und kollegiales Lernen, das Erproben von Lernumgebungen und -begegnungen sowie für alternative Formen der Wissensproduktion. Dazu arbeitet SoC mit Einzelpersonen und Kollektiven zusammen, die eine bereits etablierte Praxis und ein Interesse an selbstorganisierter Bildung und Peer Learning haben. Die Teilnehmenden werden eingeladen, tiefer in ihre Praxis einzutauchen und experimentelle pädagogische Modelle im Rahmen der SoC zu entwickeln und diese einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

READ: 'Research Ecologies and Archival Development' (READ) ist das dritte Laboratorium. Die Aufgabe von READ ist die Entwicklung eines theoriegeleiteten Diskurses über die in der SoC erarbeiteten Themen – sowohl innerhalb der SoC als auch für eine breitere Öffentlichkeit.

Zu diesem Zweck lädt READ junge Theoretiker:innen, Künstler:innen, Kurator:innen, Wissenschaftler:innen und Autodidakt:innen ein, an einem Thema ihrer Wahl zu arbeiten, es digital zugänglich zu vermitteln und mit Peers innerhalb der SoC zusammenzuarbeiten. READ-

Research stützt sich auf intellektuelle Ressourcen aus einer Vielzahl von Feldern aus den Künsten, Geistes- und Naturwissenschaften.

Zusätzlich zu den drei Laboratorien betreibt die SoC, in Zusammenarbeit mit externen Expert:innen, ein auf Methoden qualitativer Forschung basierendes Monitoring Programm, um die Arbeit des Projektteams, der drei Laboratorien und übergeordneter Programmgruppen auf ihre Prozesse und Arbeitsmethoden hin zu untersuchen. Ziel dieser Meta-Forschung über das Gesamtprojekt ist es, herauszufinden, in welchen Lernumgebungen und mit welchen Methoden selbstorganisiertes Lernen im Hochschulkontext gelingen kann. Es werden Methoden gesammelt und in spezifischen Lernumgebungen erprobt, Arbeits- und Kommunikationsprozesse untersucht und der Frage nachgegangen, an welcher Stelle in einem Lernprozess sich der peer-to-peer Austausch entwickelt.

Ausblick

Der Gründungsimpuls für die School of Commons entstand aus dem Wunsch der Studierenden, herauszufinden, wie Lernprozesse und Lernräume und Methoden sich projektorientiert und ausserhalb der curricularen Grenzen entwickeln können. Dabei ging es um die Vermeidung disziplinärer Eigenlogik und hochschulischer Übersteuerung und einem Gewinn an Freiheit zur selbstverantwortlichen Gestaltung unserer Bildung.

Der Anschluss an die Hochschule bietet dabei ein Mindestmaß an institutioneller Unterstützung und verpflichtet auf die Einhaltung wissenschaftlicher guter Praxis. Die SoC versteht sich als Versuch, mit den Dringlichkeiten der aktuellen Auseinandersetzung über Bildung und Wissensproduktion konkret umzugehen und einen Ansatz aus studentischer Perspektive zu bieten. In den nächsten drei Jahren ist die SoC zudem im Erasmus+ Projekt "FAST 45 – Future Art School Trends 2045" als Projektpartnerin zusammen mit elf anderen Kunsthochschulen und der "European League oft the Institution oft the Arts" an einem Forschungsprojekt beteiligt, das der Frage nachgeht, wie die Zukunft von Kunsthochschulen, die Lehre und die Arbeitsfelder ihrer Abgänger:innen auszusehen hätten, um auch künftig einen Beitrag zu Bildung und Gesellschaft leisten zu können.

Im Zentrum steht die Wissenschaft. Lehrphilosophien über das Lernen an Hochschulen

Prof. Dr. Barbara Wolbring Goethe-Universität Frankfurt am Main, Akteursgruppe: Lehre und Third Space (wissenschaftliche Koordinatorin des Zentrum Geisteswissenschaften), Disziplinärer Hintergrund: Geschichtswissenschaft, Neuere Geschichte

Die Wörterbücher kennen den Begriff noch gar nicht. Weder im Duden noch im DWDS, dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, gibt es das Lemma „Lehrphilosophie". Google ist da aktueller: Hier führt der Begriff allein zu mehr als 6.500 Treffern, zu 2.500 in Verbindung mit „Hochschule" und sogar zu mehr als 4000 in Verbindung mit „Universität". Bei weitem nicht alle dieser Treffer führen zu einer Lehrphilosophie. Aber 20 auf diese Weise zugängliche Lehrphilosophien unterschiedlicher Fächer und Hochschularten wurden für diesen Beitrag ausgewertet.[1] Seit einigen Jahren formulieren Lehrende und zum Teil Lehreinheiten ihr Selbstverständnis als Lehrende, ihr Rollenverständnis, ihre Ziele und Erwartungen in einer Lehrphilosophie. Hochschuldidaktiker werben für dieses Reflexionsinstrument als Teil eines umfangreicheren Lehrportfolios, das die bisher in Berufungsverfahren übliche listenartige Aufzählung der bis dahin geleiteten Lehrveranstaltungen ablösen soll.[2] Das Lehrportfolio enthält neben dieser Aufzählung bisheriger Lehrveranstaltungen auch Lehrkonzepte und -methoden, Fortbildungen und Reflexionen der durch die hochschuldidaktischen Fortbildungen angestoßenen didaktischen Entwicklung, also eine Dokumentation des Professionalisierungsprozesses in der Lehre.[3]

---

[1] Von den 20 Lehrphilosophien, die im August 2020 auf diese Weise zugänglich waren, stammen 13 von Lehrenden an Universitäten, 7 von Lehrenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaft

[2] Vgl. Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Studienerfolg*, Essen: Edition Stifterverband.

Immer häufiger wird ein solches Lehrportfolio im Rahmen von Berufungsverfahren verlangt, wodurch es sich zwangsläufig vom reinen Reflexionsinstrument weit in Richtung Bewerbungstext verschiebt, mit dem Erwartungen und Konventionen bedient werden. Lehrphilosophien verdienen es dennoch, als Ausdruck individueller Grundüberzeugungen von Lehre an Hochschulen ernstgenommen zu werden. Was sagen Lehrende darin über ihr Verständnis von Lehre an einer Hochschule – Universität oder Hochschule für angewandte Wissenschaft? Diese Frage ist besonders spannend vor dem Hintergrund der noch immer kontroversen Diskussion über den Bologna-Prozess.

Der häufig geäußerte Vorwurf lautet, dass die Reform der Studiengänge und der akademischen Abschlüsse dazu geführt habe, dass die Lehre in der „Bologna-Wirklichkeit" zu schulischem Lernen geworden sei, ausgerichtet auf „alle möglichen politischen und gesellschaftlichen Ziele von Mobilität über Gleichheit bis Berufsnähe", so beispielsweise der Vorwurf des Konstanzer Philosophen Jürgen Mittelstraß.[4] Offenbar wisse kaum noch jemand, „was eine Universität ist, welcher Idee sie folgt, und wie sich diese Idee theoretischen Ausdruck zu verschaffen vermag", klagte Mittelstraß, der als Wissenschaftstheoretiker und auch als hochschulpolitischer Akteur profiliert ist, 2016 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Diese Idee der Universität sei die Wissenschaft.

Auch wenn er sich explizit davon distanziert, ein „Hohelied auf Humboldt" singen zu wollen, scheint doch der Kern eben dieses, des humboldtschen oder eigentlich neuhumanistisch-idealistischen Universitätsideals auf, das die Universität als Ort von Wissenschaft und Forschung etablierte: Die Universität als zentrale Institution von Wissenschaft und Forschung, der Generierung neuen Wissens. Damit verbunden ist ein Konzept von Lehre aus dem Geist der Wissenschaft. Gemeint ist durchaus eine Vermittlung von Wissen, aber eben nicht „fertigen" Wissens, dogmatischen oder scholastischen Wissens, sondern in steter Erkenntnis erworbenen, als unfertig, ergänzungsbedürftig, vorläufig, revidierbar gedachten Wissens. „Wissenschaft als etwas

---

[3] Vgl. Haidle, M. N. (2009). Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, 5*(1).

[4] Mittelstraß, J. (2016). Die Universität zwischen Weisheit und Management. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 31.08.2016.

noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes"[5] zu lehren, führt im Umkehrschluss zu einem Lernen, das nur in forschender Haltung erfolgen kann. Auch Bekanntes kann nicht einfach übernommen, auswendig gelernt werden, sondern muss neu gefunden, erneut nachgedacht werden.

Der Bick in netzöffentliche Lehrphilosophien deutscher Hochschullehrer:innen macht deutlich, dass die Befürchtung von Mittelstraß unbegründet ist. Kaum jemand beruft sich explizit auf Humboldt, aber ein Bekenntnis zur Wissenschaftlichkeit der Lehre findet sich fast überall. Die Lehrenden wollen ihre Studierenden in wissenschaftliche Prozesse einbeziehen. Vielen nennen Forschendes Lernen als Arbeitsweise. Je nach Fach sind damit Projekte gemeint, an denen die Studierenden z.T. im Team arbeiten sollen, um Lösungen für konkrete Probleme und Aufgaben zu finden, oder Veranstaltungen, die im Aufbau an Konferenzen oder Forschergruppen orientiert sind, um den Studierenden so einen Eindruck von wissenschaftlichem Arbeiten zu vermitteln. Lehrveranstaltungen also als simulierte Forschungssettings. Die Lehrenden beschreiben die von ihnen angebotene Lehre also kaum als Wissensvermittlung im Sinne der Verkündung von Lernstoff, sondern betonen die Eigenverantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess, den sie nach eigener Aussage als Impulsgeber und Berater begleiten. Ihre Forschung und die Begeisterung fürs eigene Fach werden dabei betont. Diese weiterzugeben und die Faszination für Wissenschaft zu fördern, ist ebenfalls ein häufig geäußertes Anliegen. Die Ausgestaltung der Verbindung von Forschung und Lehre unterscheiden sich dabei durchaus, aber in allen Lehrphilosophien wird deutlich, dass sie von Forschern verfasst wurden, die sich als Forschende verstehen, den forschenden Habitus vermitteln wollen und Begeisterung für Forschung wecken. Diese forschende Haltung nennen einige dann auch die Grundlage für lebenslanges Lernen, in das sie sich selbst mit einbeziehen. Die forschende Haltung der Lehrenden wird auch ohne ausdrücklichen Verweis auf Forschendes Lernen deutlich. Solche Ziele können sein, bei den Studierenden Reflexionsprozesse anzuregen oder ihre Kritikfähigkeit zu fördern,

---

[5] Humboldt, W. v. (2010). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In R. Vom Bruch (Hrsg.), *Gründungstexte: Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin.*

selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, sie zu eigenständigem Denken und zum Hinterfragen von Inhalten anzuregen, ihre analytischen Fähigkeiten zu fördern und kontroverse Diskussionen zu führen. Diese Kompetenzen hat bereits Wilhelm von Humboldt als den Grund genannt, aus dem der Staat ein Interesse an wissenschaftlich ausgebildeten Hochschulabsolventen haben müsse.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten, die sich durchgängig beobachten lassen, werden auch fachkulturelle Unterschiede sichtbar. Wenig überraschend betonen Ingenieur:innen und auch Naturwissenschaftler:innen häufiger den Praxisbezug und Problemlösungen. Politische und gesellschaftliche Lernziele kommen demgegenüber stärker bei Sozial- und Politikwissenschaftler:innen vor. Kritikfähigkeit und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zum Hinterfragen von Positionen sind eher, aber nicht ausschließlich bei Sozial- und Geisteswissenschaftler:innen zu finden. Selbstbildungsprozesse und Persönlichkeitsbildung werden als Ziel häufiger von Geisteswissenschaftler:innen, aber durchaus auch von klassischen Naturwissenschaftler:innen genannt. Politische Positionen sind selten, kommen aber vor. In diese Richtung lässt sich beispielsweise das Bekenntnis verstehen, der Bildungsauftrag der Universität bestehe darin, Wissen zu generieren, das zu Demokratisierung, Umweltschutz und zur Erhöhung der Verteilungsgerechtigkeit beitragen solle.

Mit der Betonung der Wissenschaftsgebundenheit bzw. Wissenschaftlichkeit von Lehre grenzen sich Universitätsdozent:innen von schulischem Unterricht ab – hierin ganz auf den Spuren Humboldts. Wie sieht das an den Hochschulen für angewandte Wissenschaft, den früheren Fachhochschulen aus? Lehrphilosophien von Lehrenden an HAWs unterscheiden sich durchaus von denen an Universitäten. Wie zu erwarten, steht hier der künftige Beruf sehr viel stärker im Mittelpunkt und damit die Vorbereitung auf ein konkretes Arbeitsgebiet. Praxisnähe und Anwendungsbezug, konkrete Handlungskompetenz, das Einbringen von Erfahrungen aus der Praxis werden in fast allen Lehrphilosophien von Lehrenden an HAWs durchweg genannt. Das Lernen erscheint aber auch hier nicht als rein rezeptiv oder nachahmend. Und die Praxis kommt auch nicht ohne Wissenschaft aus. Lehrende bekennen sich zu ihren wissenschaftlichen Ansprüchen, sie benennen die Verbindung von Forschung und Lehre als Spannungsfeld und Ziel oder kündigen an, eigene Forschungsergebnisse in die Lehre einzubringen. Häufiger als

Kolleg:innen an Universitäten betonen sie dabei den Einsatz innovativer Lehrmethoden.

Die Lehrphilosophien an Hochschulen für angewandte Wissenschaft bestätigen damit die stärker berufs- und praxisbezogene Ausrichtung des Studiums dort. Deutlich wird aber auch die Abgrenzung von einem Lernen, das auf Wissensvermittlung und auf einen Lehrplan mit festgelegtem, kanonischem Inhalt ausgerichtet ist. Vielmehr wird die wissenschaftliche Fundierung der Lehre oder sogar die Verbindung von Forschung und Lehre betont. Das Lernen erfolgt entsprechend mit hoher Eigenständigkeit. Reflexionsfähigkeit und die Befähigung zu Problemlösungsverhalten werden häufig als Ziele benannt.

Es ist damit auffällig, dass Hochschullehrer:innen – und dieser Befund gilt unabhängig davon, ob es sich um Professor:innen oder wissenschaftliche Mitarbeiter:innen auf in der Regel PostDoc-Stellen handelt – sowohl an Universitäten wie an HAWs aus einem Selbstverständnis als Wissenschaftler:innen lehren und auch für die Lehre deren Verbindung mit der Forschung hervorheben. Auch der Praxisbezug, Persönlichkeitsentwicklung als Bildungsziel und die gesellschaftliche Relevanz werden wissenschaftlich rückgebunden. Hieran wird die fortdauernde Gültigkeit des Kerngedankens der mit dem Namen Humboldt verbundenen Universitätsidee deutlich. Die Bolognareform hat dieses Konzept von hochschulischer Lehre ganz offenbar nicht verdrängt.

Dabei geht der Bologna-Reform durchaus auf Kritik an der Wissenschaftsorientierung des Studiums zurück. Eine durchgreifende Studienreform sei nötig, hieß es, da das Konzept der Verbindung von Forschung und Lehre zu elitistisch sei für die diversitätsgeprägte Massenuniversität. Entworfen für eine Universität, an der höchstens ein Prozent der männlichen Hälfte des jeweiligen Altersjahrgangs studierte, müsse die Studienrealität angepasst werden angesichts der massiv expandierten Zahl der Studierenden aus unterschiedlichen Teilen der Gesellschaft.[6] Die Heterogenität der Studierenden resultiere dabei nicht allein aus der gestiegenen Zahl, sondern werde verstärkt durch eine zunehmende Di-

[6] Eine Übersicht der Argumentation bei: Pasternack, P. & Wissel, C. v. (2010). Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. *Demokratische und Soziale Hochschule* (Arbeitspapier Nr. 204). Hans Böckler Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_204.pdf, S. 49

versität der Bildungs- und Spracherwerbsbiographien. Dies stehe der für eine Elite konzipierten Verbindung von Forschung und Lehre im Weg.

Wenn man die Lehrphilosophien als Ausdruck des Selbstverständnisses von Lehre ernstnimmt, lässt sich feststellen, dass das Konzept der Verbindung von Forschung und Lehre nicht aufgegeben worden ist. Im Gegenteil ist sogar eher eine Expansion auch an die Hochschulen für angewandte Wissenschaft zu beobachten, wo es mit Praxisorientierung und Anwendungsbezug verknüpft wird. Das heißt jedoch nicht, dass an den Hochschulen eine zähe Verweigerungshaltung und Reformresistenz herrschen würde. Sicher muss man in Rechnung stellen, dass die öffentlich zugänglichen Lehrphilosophien von hochschuldidaktisch aufgeschlossenen Lehrenden stammen. Einige sind unmittelbar im Zusammenhang mit hochschuldidaktischen Zertifikatprogrammen entstanden. Aus ihnen wird die grundlegende Überzeugung deutlich, dass eine wissenschaftliche Ausbildung Kompetenzen vermittelt zum Lösen von Problemen in Beruf und Gesellschaft und die Voraussetzung für lebenslanges Lernen bildet. Eine „Verschulung" in dem Sinne, dass vorgefertigtes, dogmatisches Wissen gelernt im Sinne von passiv *rezipiert* werde, ist hiernach nicht festzustellen. Die Lehrenden demonstrieren vielmehr eine Vorstellung von hochschulischem Lernen, in der dieses Faktenwissen subsidiären Charakter hat mit dem Ziel, die Autonomie des fragenden und denkenden Subjekts zu stärken. Der Begriff *Lehrphilosophie* ist neu und manche didaktische Methode auch. Im Kern bekennen sich die Lehrenden aber nach wie vor zu einer Vorstellung von universitärem Lernen, die auf Wissenschaft basiert und wissenschaftliches Handeln erlebbar machen soll. Hochschulisches Lernen bedeutet damit, Gegebenes kritisch hinterfragen, Wissen generieren und Probleme lösen zu können.

Mein ‘shift from teaching to learning’...

Antworten aus dem Lehre^{n}-Netzwerk

Arnold, Maik, Prof. Dr. Professor für Sozialwirtschaft,
Prorektor für Forschung, Innovation und Transfer,
Fachhochschule Dresden
Hochschulen haben die Aufgabe, Studienprogramme zu schaffen, in denen die Lerner im Mittelpunkt stehen. Es geht nach Bologna klar um eine kompetenzorientierte Entwicklung hin zu für den Arbeitsmarkt adäquaten Absolventen/Arbeitskräften. Dennoch dürfen wir nicht vergessen, dass Praxislernen, persönliche Entwicklung und gesellschaftliches Engagement ebenso eine wichtige Grundlage für das lebenslange Lernen darstellt. Das versuchen wir z.B. in Praxisprojekten mit reellen Auftraggebern (z.B. Klein- und mittelständige Unternehmen, Tourismusverbände, Sozialeinrichtungen etc.) in Form von Service Learning Seminaren umzusetzen, um nur ein Beispiel zu nennen. Gleichwohl beschäftigt uns auch die Digitalisierung und Entwicklung nachhaltiger Ideen, Inhalte und Methoden. Daher sind alle meine Lehrveranstaltungen als Flipped Classroom konzipiert, die einen teilweise individuellen, technologiegestützten (z.B. E-Learning) Lernprozess ermöglichen und wiedernutzbare Lernelemente beinhalten.

Baier, André, Dr.-Ing. Koordinator - Nachhaltigkeitszertifikat
für Studierende, Technische Universität Berlin
...endet nicht beim reinen Lernen, denn eine umfassende Demokratisierung von Hochschullehre bietet die Chance auf eine sozial-ökologische Transformation von Gesellschaft.

Barth, Dorothee, Prof. Dr. Hochschullehrerin für Musikdidaktik,
Institutsdirektorin, Universität Osnabrück
…fand eigentlich nicht statt, da Unterricht und Lehre in meiner Praxis als Musik- und Lateinlehrerin an der allgemeinbildenden Schule sowie als Hochschullehrerin an der Universität immer eng auf die intendierten Lernprozesse der Schüler:innen bzw. der Studierenden bezogen sind; allerdings habe ich durch das Netzwerk Lehre^{n} den Impuls erhalten, die Wirksamkeit der eigenen Lehre nicht nur zu evaluieren, sondern genauer zu beforschen (scholarship of teaching and learning) – damit beschäftige ich mich nun gründlicher als vorher.

Bessenrodt-Weberpals, Monika, Prof. Dr. Vizepräsidentin,
Hochschule für angewandte Wissenschaft Hamburg
Für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre kommt es auf das synergetische Zusammenwirken von engagierten und kompetenten Persönlichkeiten aus Hochschullehre, Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement an – dieses magische Dreieck habe ich bei Lehre^{n} intensiv erlebt. Offenheit und Vertrauen füllten eine Schatztruhe voller guter (Praxis-)Erfahrungen.

Benning, Axel, Prof. Dr. Professur für Wirtschaftsrecht,
FH Bielefeld/FB Wirtschaft
…durch Umsetzung von Projekten, mit Hilfe derer die Studierenden zum forschenden Lernen angeregt worden sind.

Binder, Thomas, M.A. Büro für Qualitätsmanagement,
FAU Erlangen-Nürnberg
…war der Prozess, selbst zu erkennen, wo Lehre endet und Lernen beginnt.

Boehnke, Mandy, Dr. Director of Studies,
Bremen International Graduate School of Social Sciences,
Universität Bremen und Jacobs University Bremen
…wurde entscheidend durch die Denkanstöße im Rahmen von Lehre^{n} beeinflusst.

Bosse, Elke, Dr. wissenschaftliche Mitarbeiterin/Projektleiterin,
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. (HIS-HE)
…war davon geleitet, Lehren und Lernen in ihrem Zusammenspiel zu betrachten und zugleich die institutionellen Rahmenbedingungen der Organisation Hochschule in den Blick zu nehmen, um Ansatzpunkte für Veränderungen aufzudecken.

Czepek, Andrea, Prof. Dr. Lehrende/
ehem. Vizepräsidentin für Studium und Lehre (2012-2019),
Jade Hochschule Wilhelmshaven Oldenburg Elsfleth
…. war zu sehen, wie viel Kreativität entsteht, wenn ich den Studierenden mehr zuhöre und ihre Ideen aufgreife.

Dr. Julia Sommer QPL-Projektkoordination,
Zentrum Naturwissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt
…in einem Lehrforschungsprojekt zu erheben, wie meine Studierenden lernen, wie sie das Lehrmaterial nutzen und wie viel Zeit sie für das Lernen aufwenden. Anhand der Ergebnisse kann der Lernprozess in der Studieneingangsphase noch besser unterstützt werden und der Umfang des zu vermittelnden Stoffs angepasst werden.

Ehlers, Claudia Verantwortliche der Jenaer Medizindidaktik,
Universitätsklinikum Jena
…erfolgte während meines Studiums Health Professions Education (2008). Ich sehe mich seitdem mehr als Lernbegleiter statt als Dozierende an und biete den Lernenden (noch) mehr aktive Möglichkeiten zum Erwerb von Kompetenzen an. Es ist in der Verantwortung der Lernenden, dass sie sich auf die Angebote einlassen und die Lernziele aktiv erreichen. Auch nach Prüfungen müssen die Lernenden aktiv bleiben, denn Lernen ist ein lebenslanger Prozess.

Elsner, Daniela, Prof. Dr. Direktorin der Akademie
für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung
Goethe-Universität Frankfurt am Main
… musste gar nicht erfolgen, da meine Hochschullehre immer schon handlungsorientiert, Lernendenzentriert und interaktiv ist. Als (Sprach-) lehr- und -lernforscherin weiß ich, dass Lernen nur in Verbindung

mit eigenem Tun, mit Erleben und Entdecken, mit Involviertsein und Emotionen erfolgen kann. Andererseits braucht es aus meiner Sicht auch die Lehrenden und Expert:innen. Gute Lehr- und Lernprozesse halten deshalb aus meiner Sicht die Balance zwischen teaching and learning, zwischen Zuhören und Reden, zwischen Denken und Machen und mittlerweile auch zwischen synchron und asynchron. Meine größte persönliche shift vom teacher zum learner hatte ich sicher gerade während der Coronazeit. Ich habe sehr viel in Sachen digitaler Lehre dazugelernt, von Kolleg:innen, aus Tutorials und Büchern, durch learning by doing und von den Studierenden.

Gallenbacher, Jens, Prof. Dr.-Ing. Lehrender,
JGU Mainz
…ist geprägt von der Erkenntnis, dass es viel spannender und nachhaltiger ist, Lehre zwischen Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu gestalten. Auf diese Weise verschwimmen die Grenzen und auch als formal Lehrender gewinnt man in jeder Veranstaltung neue Erkenntnisse.

Heiner, Cynthia, Dr. physics education specialist
and STEM education consultant,
Freie Universität Berlin
…changed not only my outlook on teaching but on what it means to learn and how best to guide my students to become lifelong learners.

Hobuβ, Steffi, Dr. Akedemische Leitung Leuphana College,
Leuphana Universität Lüneburg
…erfolgte (noch nicht unter diesem Namen) sehr lange vor der Bolognareform während meines Philosophie- und Lehramtsstudiums, als ich in Seminaren und als Tutorin erleben durfte, wie es so viel anregender sein kann, über die richtigen Fragen statt nur über Antworten nachzudenken, und dass es beim Lehren darauf ankommt, zum eigenen Denken anzuregen.

Hodel, Thomas, Prof. Dr. Institutsleiter Multimedia Production,
HTW Chur
…wurde weiter geschärft und realisiert.

Knappe, Bettina, Prof. Dr. Professur Grundlagen der Chemie,
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
… die noch konzentriertere Fokussierung auf das, was meine Studierenden schreiben, rechnen und äußern. Sie brauchen zeitnahe, unmittelbare Rückmeldungen, um sich selbst zutreffender einzuschätzen und Selbstvertrauen aufzubauen. Ich werde gebraucht in der individuellen Interaktion.

König, Karsten Dozent für empirische Sozialforschung,
Fachhochschule Dresden (FHD)
…überrumpelte mich, als ich in den 90er Jahren für meinen ersten Empirik-Schein irgendwo in einer lauten Kneipe im Hundsrück mit einem klapprigen Walkman qualitative Interviews zur Lage der Jugend auf dem Lande machen musste. Welch Wohltat, nachher Hurrelmann lesen zu dürfen, der das alles irgendwie erklären konnte.

Lutz, Julia Prof. Dr. Professorin für Musikpädagogik
und Musikdidaktik; Prodekanin Fachbereich 2 //
Folkwang Universität der Künste Essen
…war unspektakulär. Seit ich lehre, sehe ich mich immer auch als Lernende und Lehre bedeutet für mich, Lernen mitzudenken. Besonders gewinnbringend betrachte ich Lehr-Lern-Prozesse dann, wenn sie den Beteiligten – Studierenden, Dozentinnen und Dozenten, Personen aus anderen Kontexten – ermöglichen, miteinander und voneinander zu lernen und sowohl die Rolle der Lehrenden als auch der Lernenden einzunehmen.

Magdowski, Mathias, Dr.-Ing. Wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
…wurde dadurch ermöglicht und beschleunigt, den Studierenden mehr Freiräume und mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten, aber auch mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu geben.

Margitta Holler Leitung der Arbeitsstelle Studium
und Didaktik an der Hochschule für
Angewandete Wissenschaften in Hamburg
Mein persönlicher shift in meiner Profession als Pädagogin und Organisationsberaterin war bereits vollzogen. Für mich waren die Inputs, die Gespräche und Beratungen durch Peers wichtig, um Konzepte und Interventionen zu entwickeln, die mir ermöglichten, den shift from teaching to learning in meiner Hochschule zu fördern. Bei Lehre^{n} habe ich z.B. Prof. Dr. Oliver Reis kennengelernt, der ein akademisches Konzept der Kompetenzorientierung vertritt, dass den shift sehr befördert. Mit seiner Hilfe haben wir an unserer Hochschule ein sehr wirksames Multiplikator:innenkonzept entwickelt. Das KOM-Konzept ist jetzt Teil unserer Strateigie. Die Vernetzung gelang durch Lehre^{n}!

Meyer, Corina, Dr. Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Universität Stuttgart
… erfolgte bald nach Beginn meiner Lehrtätigkeiten, als ich am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik (IKH) der Goethe-Universität Frankfurt das Zertifikat zur Hochschullehre begann; am prägendsten für meinen Shift war dort ein Workshop zum Kooperativen Lernen durch A. Deiglmayr und L. Schalk von der ETH Zürich, in dessen Anschluss ich meine Lehre vollständig auf kooperatives Lernen umgestellt habe.

Michaele Völler, Prof. Dr. Leiterin der
Forschungsstelle Versicherungsmarkt,
TH Köln/ivwKöln
…basiert auf dem Verständnis des Constructive Alignment. Wenn wir Lernziele auf hohen Taxonomiestufen erreichen wollen, müssen die Studierenden selbst aktiv werden. Dieses Ziel unterstütze ich mit meiner Lehrkonzeption, und zwar in der Rolle eines Facilitators, nicht Frontal-Lehrers.

Mossig, Ivo, Prof. Dr. Hochschullehrender,
Universität Bremen
…bestand darin, über den Tellerrand der eigenen Veranstaltungen hinaus zu denken und den Blick auf die Entwicklung der betreffenden Studiengänge zu lenken. Lehre^{n} hat das notwendige Rüstzeug offeriert, um die erforderlichen Gespräche und Abstimmungsprozesse mit den Kolleginnen und Kollegen erfolgreich zu meistern.

Neef, Matthias, Prof. Dr.-Ing. Dekan Fachbereich
Maschinenbau und Verfahrenstechnik,
Hochschule Düsseldorf
…war bzw. ist ein immer noch andauernder Prozess, der bei mir durch gute hochschuldidaktische Weiterbildungs-Impulse angestoßen wurde (Danke, Prof. Selzer-Rothe!). Orientierung und Motivation gibt mir die immer größer werdende Community of Practice, die die Studierenden in den Mittelpunkt stellt, und das Privileg, auf diese Weise selbst Lernender bleiben zu dürfen.

Pfeffer, Kristin, Prof. Dr.
Hochschule der Akademie der Polizei Hamburg
…erfolgte durch meine Entscheidung, die Sokrates-Methode in meinen Lehrveranstaltungen anzuwenden (fragend entwickelter Unterricht).

Prof. Dr. Helen Knauf Hochschullehrerin,
Fachhochschule Bielefeld
…ist heute kein Thema mehr für mich. Teaching und learning sind keine Gegensätze, sondern beide essentiell für gelingende Bildungsprozesse.

Rau, Harald, Prof. Dr. phil. habil. Forschungsbeauftragter
Fakultät Verkehr – Sport – Tourismus – Medien,
Studiengangskoordination Kommunikationsmanagement,
Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften,
Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel
…findet statt. Immer einmal wieder – es wäre als Lehrender vermessen, dieses nicht als Prozess, sondern als gegebene Tatsache zu sehen. Jeden Tag darf ich als Hochschullehrer darum ringen, mich als Lernender zu verteidigen, Ansprüche eines „Mach mich!“ nachdrücklich und mant-

renhaft abzuwehren oder zurückzuweisen. Zudem bleibt anzumerken, dass der hier formulierte Anspruch zumindest in meinem Kopf kaum mit der auf vielen Ebenen missglückten Bolognareform in Deckung zu bringen ist. Warum? Weil Lernen Lernbereitschaft voraussetzt und damit immer von Freiheit bestimmt und von selbstinduzierter Anstrengungsmotivation begleitet sein muss – beides Dinge, die man sich gegen das System mit jeder neuen Akkreditierung und Re-Akkreditierung erkämpfen muss.

Riegler, Peter, Prof.
Ostfalia Hochschule
...ist ein fortwährender, erkenntnisreicher Prozess, indem mir klarer wird, dass teaching viel mehr und komplexer ist als nur Informationsübermittlung. Für mich formuliert Paul Ramsden einen zentralen Aspekt: Teaching involves finding out about students misunderstandings, intervening to change them and creating a context of learning that encourages students to engage with the subject matter.

Rothstein, Björn, Prof. Dr. Hochschullehrer,
Ruhr-Universität Bochum
...war und ist eine große Herausforderung, wurde aber durch Lehre^{n} gut begleitet.

Ruf, Oliver, Prof. Dr. Professor für Theorie und
Ästhetik der Medien, Kommunikation und Gestaltung,
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg
...war der Moment, indem ich als Lehrender nicht nur mir selbst beim Sprechen zuhörte, sondern die Lernenden beim Zuhören erfahren durfte.

Scharlau, Ingrid, Prof. Dr. Professur für Kognitive Psychologie
Universität Paderborn
Mich hat dieser Slogan nie so recht angesprochen, vielleicht weil mir als Psychologin relativ selbstverständlich ist, daß Lernprozesse unumgänglich sind, vielleicht aber auch deswegen, weil ich die Aufteilung in Lernen auf der einen und Lehren auf der anderen Seite, die er insinuiert, angesichts der Tatsache, daß Wissenschaft eine soziale Praxis ist, nicht plausibel finde, und schließlich, weil ich als Wissenschaftlerin besessen

bin von Differenzierungen. Ich kenne Bildungssituationen an der Hochschule (theoretisch und empirisch), in denen Lehren zentral ist (oder Lehrer:innen), ich erlebe solche, in denen es irrelevant ist, ich kenne solche, in denen Lernen passiert und solche, in denen es mühselig unter Aufbietung von Selbstregulation vorangeschoben werden muß. Auch in diesem Sinne: Kein entweder–oder.

Seidl, Tobias, Prof. Dr. Prodekan für Lehre,
Hochschule der Medien Stuttgart
Wir müssen nicht nur die Studierenden sondern auch uns selbst als lifelong-learner verstehen. Nur dann können wir unsere Rolle als Lehrende kompetent und authentisch leben.

Strotmann, Henriette, Prof. Dr.-Ing. Professorin für
Baubetrieb und digitalen Bauwerkszyklus,
FH Münster
…war die Erkenntnis, dass Hochschullehre nicht mehr frontal, sondern interaktiv und kooperativ erfolgt. Das führt zu mehr Lernen und Freude bei allen Beteiligten.

Tosic, Janina, Dr. Lehrkraft für besondere Aufgaben,
Hochschule Ruhr West
…sehe ich als Daueraufgabe, die ich bei der Lehrplanung und in der Lehre bewusst integriere. Der Fachinhalt und meine Lehraktivitäten schleichen sich immer wieder in den Vordergrund, so dass ich regelmäßige Perspektivwechsel mache, um das Lernen meiner Studierenden zu fokussieren.

Kommentierte Literaturempfehlungen aus dem Netzwerk zum Thema Lernen

ARNOLD, MAIK, Professor Dr., Professor für Sozialwirtschaft, Prorektor für Forschung, Innovation und Transfer, Fachhochschule Dresden	CHICK, N. L. (2018). *SoTL in action: Illuminating critical moments of practice.* Sterling, Virginia. *Scholarschip of Teaching and Learning*
	ANDREYCHIK, M. R., & MARTINEZ, V. (2019). Flipped vs. Traditional: An Analysis of Teaching Techniques in Finance and Psychology. *Teaching & Learning Inquriy, 7*(2), 154–167. *Flipped Classroom*
	HECKER, S., HAKLAY, M., BOWSER, A., MAKUCH, Z., VOGEL, J., & BONN, A. (2018). *Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy.* *Citizen Sciences*
BAIER, ANDRÉ, DR.-ING., – Nachhaltigkeitszertifikat für Studierende, Technische Universität Berlin	POSTMAN, N. (1980). *Teaching as a Subversive Activity.* New York: Delta Book. *Theoretisch fundiert und durch praktische Beispiele belegt – so kann Hochschullehre sein, wenn gewünscht.*
BARTH, DOROTHEE, Prof. Dr., Hochschullehrerin für Musikdidaktik, Institutsdirektorin, Universität Osnabrück	KÜMMEL-SCHNUR, A., S. MÜHLEISEN, S. JÖRRES, T HOFFMEISTER (HRSG.) (2020 i. Dr.). *Transfer in der universitären Lehre. Chance oder Zumutung?* Bielefeld: transcript-Verlag. *In diesem ca. 300 Seiten starken Werk widmen sich 30 Autor:innen aus unterschiedlichen Perspektiven der Frage, wie ein »Transfer in der Lehre«, d.h. eine gezielte Kooperation und Interaktion zwischen Zivilgesellschaft und Hochschule, stattfinden und gelingen kann. Es werden Chancen und Risiken dieser Third Mission diskutiert sowie konkrete Beispiele aus der Lehrpraxis*

	vorgestellt. Da die Lehrer:innenbildung in besonderem Maße an Institutionen der Zivilgesellschaft gebunden ist, erhalten (nicht nur) Fachdidaktiker:innen hier wichtige Ideen, Impulse und organisatorische Hinweise.
	KRAUS, A., J. BUDDE, M. HIETZGE, C. WULF (Hrsg.). (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen.* Weinheim: Beltz *In diesem ca. 850 Seiten starken Handbuch wird ausführlich ein Thema aufgegriffen, das zwar in den 1980er Jahren bereits virulent, seitdem aber in den Hintergrund geraten war: das schweigende Wissen. Dieses Phänomen gewinnt auch in der Lehrer:innenbildung an Bedeutung, da zunehmend deutlich wird, wie sehr sich angehende Lehrer:innen in der Schulpraxis weniger an dem in der Universität erworbenen theoretisch-kognitiven als an ihrem in der eigenen Schulzeit inkorporierten Erfahrungswissen orientierten. Das implizite, schweigende Wissen leitet in hohem Maße ihre Handlungen, Urteilen und Entscheidung. Sich mit den vielen Perspektiven dieses Buches genauer zu beschäftigen, kann ein großer Gewinn auch für die universitäre Lehrpraxis sein – nicht nur für Fachdidaktiker:innen.*
BENNING, AXEL, PROF. DR., Professur für Wirtschaftsrecht, FH Bielefeld/FB Wirtschaft	ARNOLD, P., L. KLILIAN, A. THILLOSEN, G. ZIMMER (2018) *Handbuch E-Learning.* (Aufl. 5). Bielefeld: wbv. *Es handelt sich um eine sehr gute Aufbereitung zu den Fragen des E-Learnings, die nicht nur die Didaktik umfasst, sondern alle relevanten Themen behandelt.*
BOEHNKE, MANDY, DR., Director of Studies, Bremen International Graduate School of Social Sciences, Universität Bremen und Jacobs University Bremen	MORSS, K. & MURRAY, R. (2005). *Teaching at university. A guide for postgraduates and researchers.* London: Sage. *Ein gut lesbares Buch für den Einstieg in die Hochschullehre, das viele praktische Tipps beinhaltet und gut in Didaktikworkshops verwendet werden kann.*
BOSSE, ELKE, DR., wissenschaftliche Mitarbeiterin/Projektleiterin, HIS-Institut für Hochschulentwicklung e.V. (HIS-HE)	PARPALA, A., & LINDBLOM-YLÄNNE, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education, 18*(3), 313–328. *Ein sehr überzeugendes Beispiel, wie sich Studierendenbefragungsdaten für Hochschulentwicklung nutzen lassen.*

	BAMBER, V., & STEFANI, L. (2016). Taking up the Challenge of Evidencing Value in Educational Development: From Theory to Practice. *International Journal for Academic Development, 21*(3), 242–254. *Für eine durch Forschung informierte Lehr- und Hochschulentwicklung liefert der Beitrag mit dem Verfahren des evidencing value (als Zusammenführen von Forschungsergebnissen, Evaluationsdaten und Erfahrungswissen) eine überzeugende Alternative zur oft pauschal geforderten Evidenzbasierung.*
	SCHARLAU, I. (2019). Sich verständigen. Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In T. Jenert, G. Reinmann, & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik (S. 105–123)* Wiesbaden: Springer Fachmedien. *Mit einer differenzierten Kritik am Konzept der Evidenzbasierung liefert der Beitrag wichtige Anstöße, das Verhältnis von Forschung und Praxis zu überdenken und für die lehr- und Hochschulentwicklung eigene, dialogorientierte Ansätze zu entwickeln.*
EHLERS, CLAUDIA, Verantwortliche der Jenaer Medizindidaktik, Universitätsklinikum Jena	CAREY, B. (2014). *How we learn, the surprising truth about when, where, and why it happens.* New York: Random House. *Ein super spannendes Buch über Lernen, das Spaß macht zu lesen! Wir erhalten Tipps, wie wir unser eigenes Lernen besser gestalten können, und wie wir Lernen besser begleiten können.*
	ORMROD, J.E. (2008). *Human learning.* (Aufl. 5). Harlow: Pearson Higher Education. *Hintergrundwissen – wer es genau wissen möchte – auch in der Lehre sehr geeignet.*
ELSNER, DANIELA, PROF. DR., Direktorin der Akademie für Bildungsforschung und Lehrkräftebildung Goethe-Universität Frankfurt am Main	ROTH, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt.* Stuttgart: Klett-Cotta. *Großartige wissenschaftliche Zusammenschau zum Thema Lernen, Bildung und Persönlichkeit. Wer wissen will, warum manche Lehrende erfolgreicher sind als andere, wie man Studierende für Inhalte begeistern kann und welche Rolle die Persönlichkeit beim Lernen spielt, der wird hier Antworten finden.*
GALLENBACHER, JENS, PROF. DR.-ING., Lehrender, JGU Mainz	WAGENSCHEIN, M. (1992). *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch.* (Aufl. 9). Weinheim und Basel: Beltz. *Auch wenn es viele Weiterentwicklungen und -interpretationen des genetischen Lernens gibt, die insbesondere für unterschiedliche Zielgruppen relevant sind (z. B.*

	Hochschule), möchte ich hier doch das Original angeben. Bitte aber auch die Folgewerke von Köhnlein, Möller und anderen (unter anderem mir) beachten.
HEINER, CYNTHIA, DR., physics education specialist and STEM education consultant, Freie Universität Berlin	FREEMAN, S., S.L. EDDY, M. MCDONOUGH, M.K. SMITH, N. OKOROAFOR, H. JORDT, M.P. WENDEROTH (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS, 111*(23), 8410–8415. *A meta review of the literature comparing conceptual learning gains reported using active-based teaching to lecture-based teaching in the STEM disciplines.*
	LEWIS, K. L., J.G. STOUT, S.J. POLLOCK, N.D. FINKELSTEIN, T.A. ITO (2016). Fitting in or opting out: A review of key social-psychological factors influencing a sense of belonging for women in physics. *Physical Review Physics Education Research 12(2)*, 20–110. *A comprehensive paper about the importance of a 'sense of belonging' and how that psychological framework affects student learning; the text also offers suggestions on interventions to help mitigate the problems of fitting in, which can be transferred to all disciplines with underrepresented minorities.*
	WIEMAN, C. (2007). Why Not Try a Scientific Approach to Science Education? *Change: The Magazine of Higher Learning,* 39(5), 9–15. *A good article prompting the reader to reconsider how we teach based upon research into how we learn, with a focus on the natural sciences.*
HOBUSS, STEFFI, DR. Akademische Leitung Leuphana College, Leuphana Universität Lüneburg	DERRIDA, J. (2002). Where a Teaching Body Begins. In: *Who's Afraid of Philosophy? The Right to Philosophy.* Stanford: Stanford University press. *Schöner und sehr philosophischer Text darüber, dass Lernen und Lehren nie neutral ist und keinen neutralen oder natürlichen Ort hat. Eine Ermutigung, immer wieder Machtkonstellationen und Kontexte ernst zu nehmen.*
	MARIA DO MAR CASTRO VARELA (2002). Interkulturelle Kompetenz ein Diskurs in der Krise. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 34–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. *Enthält u.a. einige aufschlussreiche Begründungen dafür, dass Lernen immer auch Verlernen bedeutet.*

	SFARD, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher 27*(4), 4–13. *Eine schöne Erläuterung, dass es darum geht, beiden Metaphern des Lernens, sowohl der Acquisition Metaphor (Lernen als Wissensaneignung) als auch der Participation Metaphor, nach der Wissen partizipatorisch entsteht, Rechnung zu tragen, die jeweils einzeln als alleiniges Verständnis studentischen Lernens zu kurz greifen würden.*
KÖNIG, KARSTEN, Dozent für empirische Sozialforschung, Fachhochschule Dresden (FHD)	BÖHNISCH, L. (2020). *Sozialpädagogik der Nachhaltigkeit*. Weinheim: Beltz-Verlag. *Weil Lernen dann wichtig wird, wenn es sich auf die soziale Welt bezieht.*
	SHAFI, AHMED A. (2019): Re-Engaging young offenders with education in the secure custodial setting. In D. Gallard, K. Evans, J. Millington (Hrsg.), *Children and Their Education in Secure Accommodation* (S. 277–298). London: Routledge. *Weil wir unendlich viel von Kindern und Jugendlichen lernen können, die durch alle Bildungsnetze gefallen sind und in Heimen oder Gefängnissen einen neuen Anfang suchen.*
	HENKENBORG, P. (2002). Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-Lernen als Kultur der Anerkennung. In B. Hafenger, P. Henkenborg, A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung*. (S. 106–131). Schwalbach: Wochenschau-Verlag. *Weil Peter Henkenborg die Welt mit den Augen seiner oft desinteressierten oder radikalen Schüler sehen konnte und sie gerade darin erreicht und für das Lernen begeistert hat.*
MAGDOWSKI, MATHIAS, Dr.-Ing., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg	MAGDOWSKI, M. (2018). Personalisierbare Aufgaben und anonymer Peer-Review. In M. Miglbauer, L. Kieberl & S. Schmid (Hrsg.), Hochschule digital.innovativ | #digiPH Tagungsband zur 1. Online-Tagung. Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria. https://www.fnma.at/content/download/1529/5759 *Das war mein erstes Quasi-SOTL-Paper zu meinem Lehrprojekt im Lehre^{n}-Programm.*

CLEYNEN, O., G. SANTA-MARIA, M. MAGDOWSKI, & D. THÉVENIN (2020). Peer-graded individualized student homework in a single-instructor undergraduate engineering course. *Research in Learning Technology, 28*. https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2339

Für mich ist dies ein wichtiger Beitrag, weil hier meine Idee der personalisierten Aufgaben mit anonymem Peer Review erstmalig von einem anderen Lehrenden aufgegriffen und adaptiert wurde.

GIELEN, S. (2007). *Peer assessment as a tool for learning* (Dissertation). https://lirias.kuleuven.be/retrieve/67694

In dieser Dissertation sind ganz viele Ideen zur gegenseitigen Begutachtung von Studierenden zusammengefasst.

MARGITTA HOLLER, Leitung der Arbeitsstelle Studium und Didaktik an der Hochschule für Angewandete Wissenschaften in Hamburg

KONRAD, K. (2018). *Lern- und Veränderungsprozesse gestalten – Mehrebenenkonzepte und Fördertechniken in Coaching, Aus- und Weiterbildung,* Stuttgart: Kohlhammer.

Lernen ist immer ein Veränderungsprozess. In diesem Buch werden wissenschaftlich untermauert effektive Konzepte für Lernen individuell, in der Gruppe, in Organisationen dargelegt. Ausgangspunkt ist der Mensch als selbstverantwortlich handelndes Wesen.

GÖPEL, M. (2020). *Unsere Welt neu denken – eine Einladung.* Berlin: Ullstein.

Hier geht es nicht um Didaktik, es geht um Veränderung der Welt, so dass sie auch noch unsere Enkel hier noch leben können. Maja Göpel ist transdisziplinäre Wissenschaftlerin, die Ökologie, Wirtschaft und Gesellschaftspolitik zusammendenkt. Sehr anschaulich zeigt sie die Zusammenhänge auf, die unsere Erde in die Klimakrise, zu Armut, Flucht etc. führen. Sie deckt dabei Denkbarrieren auf und motiviert zum Handeln. Da Hochschule aus meiner Sicht die Aufgabe hat, den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich Kompetenzen für die Bewältigung der hier beschrieben Herausforderungen anzueignen, sollte sich jede/r damit auseinandersetzen. Dieses Buch bietet die Möglichkeit.

	SPIELMANN, J., W. ZITTERBARTH & M. SCHNEIDER-LANDOLF, (2009). *Handbuch der Themenzentrierten Interaktion.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. *Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein ganzheitliches Konzept für die Leitung und Begleitung von Lern-, Arbeits-, Projektgruppen und auch Gremien. Dabei geht es um die Förderung der Eigenverantwortung und der Persönlichkeitsentwicklung der Einzelnen in produktiver Auseinandersetzung mit anderen in Gruppen. Die TZI geht davon aus, dass vier Faktoren in jedem Lern- oder Gruppenprozess vorhanden sind und gleichermaßen beachtet werden sollen: Das ICH, das WIR, die AUFGABE/ das ZIEL, und der GLOBE (die Rahmenbedingungen). Das partizipative Leitungsmodell eignet sich sehr gut für Hochschulen. Die TZI ist ein Konzept, das Lehrende und Leitende sich aneignen können. Die Umsetzung erfordert ein hohes Maß an Selbstreflektion und Kompetenzen im Umgang mit Gruppendynamiken. Das Handbuch enthält zu allen Facetten der TZI Artikel. Es eignet sich gut zum Einlesen*
MEYER, CORINA, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Stuttgart	CHI, M.T.H., R. WYLIE (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes, *Educational Psychologist, 49*(4), 219–243. *Mit der ICAP-Methode können wir Kooperatives Lernen so wirkungsvoll umsetzen, dass Studierende einen sehr hohen Lernerfolg erzielen können. Nachdrückliche Empfehlung beim Workshop Kooperatives Lernen, IKH Uni Frankfurt, durch A. Deiglmayr, L. Schalk, ETH Zürich. Vergnüglich in der Umsetzung. Sehr zu empfehlen.*
	JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON (1999). Making Cooperative Learning Work, *Theory into Practice, 38*(2), 67– 73. *Einfach lesbarer Artikel zum Mehrwert Kooperativen Lernens (Autoren haben dazu auch Weiteres publiziert).*
MICHAELE VÖLLER, Prof. Dr., Leiterin der Forschungsstelle Versicherungsmarkt, TH Köln/ivwKöln	BIGGS, J., C. TANG (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does.* (Aufl. 4). New York: Open University Press. *Die Basis meiner Lehrkonzepte: Constructive Alignment. Das Constructive Alignment, also die Abstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und zugehörigen Prüfungen, ist für gute Lehre unverzichtbar. Andernfalls verkümmern Orientierung und Relevanz für die Lernenden, und der Lehr- und Lernerfolg kann zudem gar nicht bewertet werden.*

	BLOOM, B.S., M.D. ENGELHART, E.J. FURST, W.H. HILL & D.R. KRATHWOHL, (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals.* New York: David McKay *Am Anfang jeder Lernkonzeption sollte man sich über die Lernziele (Learning Outcomes) klar werden. Bloom et al. beschreiben hilfreiche Taxonomiestufen von Lernzielen.*
	HUBER, L., A. PILNIOK, R. SETHE, B. SZCZYRBA & M. VOGEL (HRSG.). (2014). F*orschendes Lernen im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen.* Bielefeld: WbV Media. *Forschendes Lernen ist ein didaktischer Ansatz, der das Prinzip From Teaching to learning unterstützt.*
MOSSIG, IVO, Prof. Dr., Hochschullehrender, Universität Bremen	HUBER, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Huber, L., J. Hellmer & F. Schneider, (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW. *Ein wunderbar inspirierender Text zur Einführung in das Forschende Lernen an Hochschulen.*
NEEF, MATTHIAS, Prof. Dr.-Ing., Dekan Fachbereich Maschinenbau und Verfahrenstechnik, Hochschule Düsseldorf	WIEMAN, C. (2017). *Improving How Universities Teach Science.* Massachusetts: Harvard University Press. *Change Management für die Hochschullehre. Mit Hinweisen auf viele interessanten weiterführende Hilfsmittel von Verhandlungsführung bis zur Vermessung guter Lehre. Besonders spannend: Die Tabelle Ist-Beschreibung der Fakultät. Woher kennt der Autor uns so genau?*
RAU, HARALD, Prof. Dr. phil. habil., Forschungsbeauftragter Fakultät Verkehr – Sport – Tourismus – Medien, Studiengangskoordination Kommunikationsmanagement, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fachhochschule Braunschweig/ Wolfenbüttel	PESCHEL, F. (2002). Ist das Unterricht? Unterricht ohne zu unterrichten. In R. Voß (Hrsg.). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. die Welten in den Köpfen der Kinder (S. 7–11).* Neuwied; Kriftel, Luchterhand. K*ein pädagogischer Text war in der Lage, mein Denken über Lernen und Lehren so nachhaltig zu beeinflussen und zu verändern, wie dieser Werkstattbericht eines Grundschullehrers. Kurz, prägnant (vier Seiten lang), berührend, ehrlich, authentisch und mitreißend zugleich. Der Rest des Herausgeberbandes von Reinhard Voß ist nicht minder empfehlenswert – ein weiteres Highlight wäre das Interview mit Ernst von Glasersfeld, dem radikalen Konstruktivisten.*

HEROLD, M. & HEROLD, C. (2017). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf.* (Aufl. 3). Weinheim: Beltz-Verlag.

Die zentrale Schlüsselkompetenz in der modernen (Hochschul-)Lehre lautet: Selbstorganisationskompetenz. Herold und Herold führen strukturiert im Sinne von für den Leser wohlgeordnet, damit zielführend und leicht lesbar in die Welt der Selbstorganisation, wobei der besondere Reiz des Buches in den Ausführungen zu unzähligen Hilfsmitteln, Werkzeugen, Stützen und Methoden liegt – ein wahrer Fundus für alle Lehrenden. Es ist für Lehrer und Weiterbildner in Unternehmen geschrieben – verdient aber die breite Rezeption in den Hochschulen!

KRISHNAMURTI, J. (2008). *Education and the Significance of Life.* San Francisco: Harper-Collins.

Es mag überraschen, dass hier ein eher spirituell angehauchter Buchvorschlag erscheint. Am Ende aber zählt stets die eigene, die innere, tiefe Einstellung zum Bildungsprozess, zählen die Glaubenssätze, die wir kulturell verinnerlicht haben und die wir als Lehrende leben. Dieses Buch hilft dabei, alles in Frage zu stellen, was wir über Lernen an Überzeugungen gewonnen und in Affirmationen gefestigt haben. Eines meiner Lieblingszitate: As a teacher I must have the feeling that when you leave school or college you should be without fear. If really have that feeling, I can help you to be free of fear. Hinzuzufügen wäre: Mich persönlich hat die Workshop-Arbeit am Bildungsverständnis im ehemaligen Wohnhaus Krishnamurtis nachhaltig verändert. Ich glaube, ich bin heute ein besserer Lehrer, wenngleich auch dieses wieder einer jener vertrackten Glaubenssätze wäre...

RIEGLER, PETER, Prof.,
Ostfalia Hochschule

COLE, P. (2004). Professional development: A great way to avoid change 140, 1-24. Melbourne: IARTV. https://ptrconsulting.com.au/wp-content/uploads/2018/03/Peter_Cole-PD_A_great_way_to_avoid_change.pdf

Eine Publikation, die anregt über Sinn, Unsinn und Formate von Lehrendenfortbildung nachzudenken.

KAUTZ, C. (2016). Wissenskonstruktion Durch aktivierende Lehre nachhaltiges Verständnis in MINTFächern fördern. Zentrum für Lehre und Lernen TUHH. https://cgi.tu-harburg.de/~zllwww/wp-content/uploads/2017_01_09_Leitfaden-Nordmetall_webseite.pdf

Gut lesbare Zusammenfassung wesentlicher Gründe, woran Lernen insbesondere in MINT-Disziplinen häufig scheitert, und Beschreibung forschungsbasierter Lehrinterventionen, die dem entgegenwirken.

	BRANSFORD, J. D., A.L. BROWN, & COCKING, R. R. (2000). *How people learn.* Washington DC: National Academy Press. http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6160 *Leicht lesbarer Kommissionsbericht zum Stand der Forschung und Beschreibung effektiver Lehre an konkreten Beispielen*
ROTHSTEIN, BJÖRN, Prof. Dr., Hochschullehrer, Ruhr-Universität Bochum	HATTIE, J. (2009): *Visible learning.* London: Routledge. *Grundlegend ist die Annahme, dass Lehrpersonen eine entscheidende Rolle am Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Das Buch hat mir insofern sehr zu denken gegeben, als ich meine Rolle als Hochschullehrer und meine Einflussmöglichkeiten auf die Lernzuwächse meiner Studierenden überdacht habe.*
RUF, OLIVER, Prof. Dr., Professor für Theorie und Ästhetik der Medien, Kommunikation und Gestaltung, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	DERRIDA, J. (2001). *Die unbedingte Universität.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. *Die Vision einer neuen Form von Hochschule, die eine neue Form des Denkens ermöglichen kann.*
	READING, B. (1996). The Scene of Teaching. In ders. *The University in Ruins* (S. 150–165). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. *Die Reflexion einer Hochschullehre, die die Frage nach der Gestaltung der eigenen Institution nochmals neu stellt.*
	RANCIÈRE, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation.* Wien: Passagen. *Die Skizze einer Profession, für die Lehren und Lernen eine neue Einheit bilden.*
SCHARLAU, INGRID, Prof. Dr. Professur für Kognitive Psychologie Universität Paderborn	HUBER, L. (1980). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung (S.521–550).* Weinheim: Beltz. *Ein Text, der über die Zeit beinahe noch besser geworden ist. Theoretisch anregend, was dem Diskurs über Studium/Lernen/Lehren heute zuweilen fehlt. Nicht aktuell, was gut ist, um mal aus den eigenen Selbstverständlichkeiten herauszukommen. Sehr schön geschrieben, was dem Denken wohltut.*

	DYSTHE, O., SAMARA, A., & K. WESTRHEIM (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education, 31,* 299–318. *Diesen Text empfehle ich, weil er so schlicht und so gut beobachtet, historisch und kulturell reflektiert ist und zu einer überaus überzeugenden Schlussfolgerung kommt, die man vermutlich auf weitere Bereiche übertragen kann: Vielstimmigkeit ist eine Ressource.*
	KREBER, C. (HRSG.). (2009). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries.* New York: Routledge. *Sehr zu empfehlen aufgrund der theoretischen Reflexion, aber auch wegen der vielen unterschiedlichen Beobachtungen dazu, wie unterschiedlich Fachgemeinschaften Lernen und Lehren praktizieren und verstehen.*
	BREMER, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In S. Engler & B. Krais (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 189–213). Weinheim: Beltz. *Ein Text, der mich sehr nachdenklich gemacht hat, gerade wenn es um Schlagworte wie Studierendenorientierung oder the shift from teaching to learning geht.*
SEIDL, TOBIAS, Prof. Dr., Prodekan für Lehre, Hochschule der Medien Stuttgart	KORDTS-FREUDINGER, R., N. SCHAPER, A. SCHOLKMANN & B. SZCZYRBA (2021) (Hrsg.). *Handbuch Hochschuldidaktik.* Stuttgart: wbv. *Das Handbuch gibt erstmals einen Überblick über Grundlagen, Strukturen und Professionsentwicklung der Hochschuldidaktik und bündelt die vielfältigen Forschungsergebnisse der QPL-Jahre.*
TOSIC, JANINA, Dr. Lehrkraft für besondere Aufgaben, Hochschule Ruhr West	STEELE, C. M. (2011). *Whistling Vivaldi: How Stereotypes Affect Us and What We Can Do.* New York: W. W. Norton & Company. *Dieses Buch hat mir die Augen geöffnet, welche Rolle Stereotypen in unserer Gesellschaft und damit auch an der Hochschule spielen.*

SCHWARTZ, H. L. (2019). Connected Teaching: Relationship, Power, and Mattering in *Higher Education*, Sterling: Stylus Publishing.

Selten wird die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Studierenden explizit betrachtet, obwohl sie einen entscheidenden Einfluss auf das Lernen hat.

GANNON, K. M. (2020). *Radical Hope: a Teaching Manifesto*. Morgantown: West Virginia University Press.

Dieses Buch inspirierte mich während des Corona-Semesters, meine Studierenden und die Kommunikation mit ihnen in das Zentrum meiner Lehre zu stellen - trotz online pivot und dem riesigen Mehraufwand im Zusammenhang mit meiner asynchronen Lehre.

Lehre^{n}

Begleitforschung
Statistiken
Programminformationen

LEHR
LERN
20

Engagement Einzelner reicht nicht: Akteurskonstellationen von Studienreformprojekten in geisteswissenschaftlichen Fachbereichen

Prof. Dr. Wilfried Müller Universität Bremen, Akteursgruppe: Hochschulleitung, Disziplinärer Hintergrund: Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Die deutschen Hochschulen haben mehr als ein Jahrzehnt benötigt, um die z. T. gravierenden Schwächen der curricularen Umsetzung der Bologna-Reform mit Erfolg anzugehen. Erst die bundesweiten studentischen Protestaktionen im Wintersemester 2009/2010 sowie als Reaktion hierauf die Förderung von Studienreformprojekten von Bund, Ländern und privaten Stiftungen haben den Hochschulen geholfen, die anfänglichen Probleme zu mindern oder gar zu beseitigen (Müller, 2016, S. 121). Lehre^{n} – Das Bündnis für Hochschullehre war eines der zunächst von privaten Stiftungen und später durch das BMBF geförderten Programme.

Im Zentrum dieses Artikels steht die Analyse der Akteurskonstellationen der im Rahmen von Lehre^{n} in den Jahren 2015 und 2017 geförderten geisteswissenschaftlichen Studienreformvorhaben: Unter Akteurskonstellationen verstehe ich nach Schimank (Schimank, 2010, S. 202ff.) zeitlich befristete Handlungsbeziehungen mehrerer Akteure, die sich in einem bestimmten Handlungszusammenhang wechselseitig beobachten, beeinflussen oder miteinander verhandeln. Akteurskonstellationen sind – allgemein betrachtet – stabiler als das Handeln mit normaler Handlungsmacht ausgestatteter einzelner Personen, aber weniger stabil als Strukturen, die in der Regel nur von einflussreichen Akteuren verändert werden können (z. B. gesetzliche Änderungen durch Parlamente, etc.).

Grundlage dieses Textes sind meine Erfahrungen in der Rolle als Mentor[1] dieser Projekte im Rahmen der vier dreitägigen Workshops auf Gut Siggen (Teilnehmer:innen waren die Mitglieder der Initiativgruppen dieser Vorhaben) und meiner „Hausbesuche“ vor Ort in deren Fachbereichen bzw. Fakultäten[2]. Unmittelbar nach diesen Besuchen habe ich

meine Erfahrungen in Protokollen festgehalten. Neben den inhaltlichen Schwerpunkten dieser lehrorientierten Innovationen war ich vor allem an den Urteilen der beteiligten Studierenden und der hochschulpolitisch relevanten Akteure in und außerhalb der Fachbereiche sowie der Transferierbarkeit in andere Fächer interessiert.

Die Protokolle basieren ausschließlich auf meinen Mitschriften während meiner Vor-Ort-Besuche und sind in diesem Sinne nicht methodisch gesichert. Aus diesem Grunde gebe ich im Folgenden lediglich zentrale Eindrücke wieder. Wegen dieser methodischen Schwäche, aber auch wegen der den Teilnehmer:innen zugesagten Vertraulichkeit nenne ich nicht die Namen der Universitäten und deren Fachbereiche, sondern begnüge mich mit allgemeinen Angaben zur Beteiligung an der Lehrerbildung, zur Größenordnung sowie der Zugehörigkeit der jeweiligen Universität zu den „alten" und „neuen" Bundesländern. Wegen der Corona-Pandemie habe ich auf eine Evaluation des heutigen Standes der Projekte verzichtet.

Der Text ist wie folgt gegliedert: Im einführenden Teil werden einige wenige Informationen zu den Ausschreibungen und zu den ausgewählten Reformvorhaben gegeben; im mittleren Teil des Textes stehen die die Projekte tragenden Akteurskonstellationen im Zentrum. Und im abschließenden Teil möchte ich Empfehlungen zur Initiierung von Studienreformmaßnahmen in geisteswissenschaftlichen Fachbereichen geben.

1. Ziele der Ausschreibungen von „Lehre[n]: Schwerpunkt Geisteswissenschaften

Die beiden Ausschreibungen von Lehre[n] bezogen sich auf die curriculare Umsetzung der Bologna-Reform in den Geisteswissenschaften (schwerpunktmäßig in den sprachwissenschaftlichen Fächern). Gefördert wurden praxisbezogene Vorhaben des forschenden Lernens und zur Aneignung von Kompetenzen im selbständigen Schreiben, Interpretieren und Argumentieren komplexer fachwissenschaftlicher Sachverhal-

---

[1] Der Autor dieses Textes war als Erziehungs- und Sozialwissenschaftler zehn Jahre Rektor der Universität Bremen (2002 bis 2012) und vier Jahre Vize-Präsident für Lehre und Studium der Hochschulrektorenkonferenz (2007 bis 2011) gewesen.

[2] Im weiteren Verlauf des Textes spreche ich nur noch von Fachbereichen.

te, insgesamt zur Förderung des selbständigen und aktiven Lernens der Studierenden.

An der ersten Runde beteiligten sich 20, an der zweiten 14 Projekte. Jeweils sechs wurden aufgrund des positiven Urteils des interdisziplinär besetzten wissenschaftlichen Beirates von Lehre^n^ gefördert. Diese Unterstützung bestand für die Initiativgruppen in der Teilnahme an vier dreitägigen Workshops zur qualitativen Verbesserung ihrer Vorhaben (z. B. durch Austausch der Konzepte und Erfahrungen, durch Klärung der zentralen hochschuldidaktischen Ziele und deren Umsetzung in geeignete Maßnahmen, durch Überprüfung des Erfolges in Evaluationsverfahren und der Voraussetzungen des Transfers in andere Fächer) und in der Beratung durch einen in Studienreformfragen erfahrenen Mentor[3].

2. Akteurskonstellationen der geförderten Studienreformprojekte

Die sich an den beiden Runden beteiligenden Vorhaben waren in den Fächern Germanistik (fünf), Anglistik (drei), Romanistik und Geschichte (je eines) und zwei in Schreibzentren angesiedelt. Es handelte sich um Lehrveranstaltungen für das 3. und 4. Fachsemester des Bachelorstudiums, überwiegend im Pflichtbereich, z.T. im Wahlpflichtbereich des Curriculums. Vier der zwölf Vorhaben gehörten zur Lehrerbildung. Sie wurden in geisteswissenschaftlichen Fachbereichen und Schreibzentren von neun Universitäten, an zwei kleinen (weniger als 10.000 Studierende), vier mittelgroßen (10.000 bis 30.000 Studierende) und drei großen Universitäten (über 30.000 Studierende) durchgeführt. Von diesen neun Universitäten waren acht in den „alten" Bundesländern und eines in einem „neuen" Bundesland angesiedelt.

Die Akteurskonstellationen dieser Vorhaben unterschieden sich in der statusmäßigen Zusammensetzung ihrer aktiven Mitglieder. Lediglich in fünf der zwölf Vorhaben ging die Initiative von (in der Regel jüngeren) Professor:innen aus; mehrheitlich von wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, die mit Erfolg „ihre" Professor:innen für ein Engagement gewonnen hatten. Die beiden Schreibzentren habe ich aus zwei Perspektiven berücksichtigt: aus der ihrer Beziehungen zu den Präsidien und der zu ihren Kooperationspartnern in den Fachbereichen.

---

[3] Im ersten Durchgang wurden zusätzlich Mittel für Hilfskräfte vergeben.

Mehrheitlich wurden die initiierten Reformen von den Kolleg:innen des eigenen Faches, ja sogar des gesamten Fachbereichs wohlwollend beobachtet. In fast einem Drittel der Projekte überwog im Urteil der Reformer:innen in ihren Fächern allerdings eine gewisse Skepsis gegenüber ihren Innovationen, und zwar aus zwei sich ergänzenden Gründen: Zum einen war die zentrale inhaltliche und didaktische Idee neu und verlangte einen anderen Lehrstil und ein höheres Maß an Engagement als in den bisher bevorzugten Veranstaltungsformen. Zum anderen waren die Reformvorhaben aufgrund der intensiven Betreuung der Studierenden auf finanzielle Unterstützung der Dekanate (und/oder sogar der Präsidien der jeweiligen Universitäten und deren Verwaltung) angewiesen und benötigten einen großen Teil des eher kleinen fachbereichsinternen Etats für Studienreformen.

Die aktiven Mitglieder der Initiativgruppen bemühten sich in der Regel schon frühzeitig darum, ihre innovativen Vorhaben durch Verhandlungen mit Mitgliedern von Dekanaten und Präsidien (oder Stabsabteilungen der zentralen Verwaltung) sowie zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen (Zentren für Lehrerbildung, Schreibzentren, Zentren für Lehren und Lernen bzw. Hochschuldidaktik) politisch unterstützen zu lassen. Keines der Projekte konnte ausschließlich aus Personal- und Finanzmitteln des eigenen Fachbereichs erfolgversprechend agieren; mehr als zwei Drittel erhielt eine finanzielle Unterstützung aus den Reformtöpfen der Zentrale, z.T. aus Reformmitteln des Landes und vor allem aus Programmen des Bundes („Qualitätspakt Lehre“ und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“[4]). Diese Finanzmittel, durchgängig für Stellen im akademischen Mittelbau und für studentische Hilfskräfte verwendet, konnten aus prinzipiellen Gründen nur für wenige Jahre an die Projekte vergeben werden. Daher war durchgängig nur die relativ kurzfristige finanzielle Unterstützung gesichert; schon die mittelfristige Perspektive (nach drei bis vier Jahren) war häufig unsicher.

---

[4] Der „Qualitätspakt Lehre“ ist ein gemeinsames Programm von Bund und Ländern zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität der Lehre an den deutschen Hochschulen. Das BMBF unterstützt dieses Programm von 2011 bis 2020 mit 2 Mrd. Euro. Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist auch ein gemeinsames Programm von Bund und Ländern und dient der Stärkung der Lehrerbildung an den Universitäten und der optimalen Vorbereitung von Studierenden auf den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers. In den beiden Phasen 2014 – 2018 und 2019 – 2023 wendet das BMBF hierfür 500 Millionen Euro auf.

Eine der negativen Konsequenzen der politischen Besonderheit dieser spezifischen Akteurskonstellation besteht in der Abhängigkeit vom Urteil der dezentralen und zentralen Leitungspersonen (Studiendekaninnen und Studiendekane bzw. Vize-Präsidentinnen und Vize-Präsidenten), die alle drei bis fünf Jahre von akademischen Selbstverwaltungsgremien neu gewählt werden müssen. Personeller Wechsel in diesen Ämtern scheint grundsätzlich ein Risiko für neue Ideen in Lehre und Studium zu sein.

Die Studierenden haben nach Meinung aller von mir Befragten in den Seminaren der Reformvorhaben ein wesentlich höheres Engagement als in den üblichen Veranstaltungen ihres Faches aufzubringen, übernehmen dieses Engagement aber gerne, weil sie sich durch das erworbene hohe Maß an selbständigem Lernen positive Effekte für ihr gesamtes Studium erhoffen. Wenn „ihr" Projekt politisch gefährdet sein sollte, würden sie sich in den verantwortlichen Gremien dafür engagieren, so ihr einhelliges Urteil.

Zwei Handlungsbeziehungen in den Akteurskonstellationen waren von entscheidender Bedeutung für die Gewährleistung einer gewissen Kontinuität der Reformvorhaben: Zum einen die sehr positiven Reaktionen der Studierenden und die wohlwollende Interpretation der Mehrheit der fachwissenschaftlichen Kolleg:innen, und zum zweiten die Unterstützung durch die Dekanate der eigenen Fachbereiche, die Präsidien und im Ausnahmefall auch die der zentralen Einrichtungen der jeweiligen Universitäten. Die neue Betrachtungsweise dieser Reformen dynamisierte die bestehenden Handlungskonstellationen der Fachbereiche; aber mit den neuen Ideen wurden nicht nur Kooperationspartner gewonnen, sondern ungewollt auch Skepsis unter Kolleg:innen des eigenen Fachbereichs gefördert. D. h. reformorientierte Akteurskonstellationen können sich nicht nur durch neue Formen der internen Kooperation auszeichnen, sondern auch durch neue potentielle Konfliktlinien mit wechselseitiger Beobachtung innerhalb eines Faches bzw. Fachbereichs.

Auf ein besonderes Problem möchte ich zum Abschluss dieses Abschnitts hinweisen: Nur in knapp der Hälfte der Vorhaben besaßen die beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen, in der Mehrzahl promoviert und z. T. habilitiert, unbefristete Verträge. In der anderen Hälfte mussten die verantwortlichen Professor:innen und z. T. die betroffenen Mitarbeiter:innen selbst sich um Anschlussverträge oder Entfristungen

ihrer Verträge bemühen. Für die langfristige Stabilität der Reformprojekte war das eine große Gefahr.

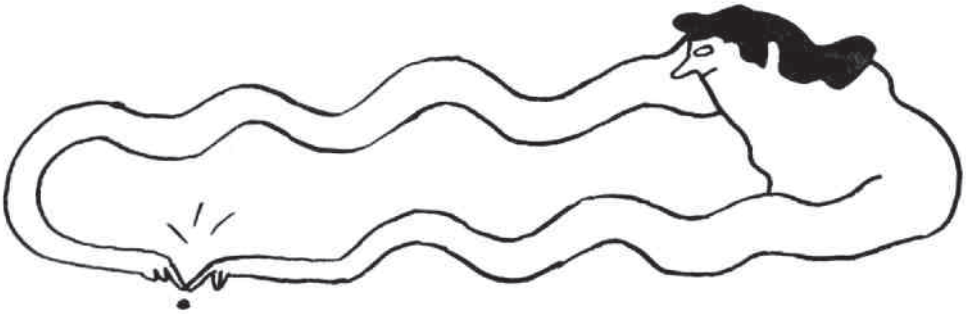
Dazu kommt eine andere bereits erwähnte Quelle der Verunsicherung. Die Reformmittel des Landes und des Bundes waren prinzipiell nicht auf Dauer gestellt, konnten als Reformmittel gar nicht auf Dauer gestellt sein, sondern hatten notwendigerweise überschaubare Laufzeiten. Das gilt insbesondere für die finanzielle Unterstützung des „Qualitätspakt Lehre“ (bis 2020), die vom Projektträger an die Hochschulen mit der Verpflichtung der Übernahme nach mehreren Jahren vergeben worden waren. Die Hochschulen hatten jedoch in der Regel mehr Mittel beantragt, als sie nach einigen Jahren finanziell übernehmen konnten.

Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass nur wenige Projekte erfolgversprechende Gespräche mit anderen Fächern über einen möglichen Transfer ihrer zentralen Ideen geführt haben. Maximal die Hälfte hatte berechtigte Hoffnungen auf eine Übernahme des eigenen Ansatzes durch ein anderes Fach im selben oder einem anderen Fachbereich.

3. Quintessenz und Empfehlungen

Bei den folgenden Empfehlungen für die Initiierung und Durchführung von lehrorientierten Innovationen in Studium und Lehre geisteswissenschaftlicher Fachbereiche deutscher Universitäten ist zu bedenken, dass es sich bei den von Lehre^{n} ausgewählten und in diesem Text beschriebenen Arbeitszusammenhänge um sehr gut begründete Reformen gehandelt hat – ansonsten hätten sie sich nicht in der Konkurrenz mit anderen Vorhaben bei Lehre^{n} durchgesetzt.

Ausgangspunkt aller Studienreformbemühungen sollten das Engagement und die Kreativität einzelner Lehrender oder kleiner Gruppen von zwei oder drei Wissenschaftler:innen sein, das ist selbstverständlich. Professor:innen des jeweiligen Faches und, wenn möglich, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen mit unbefristeten Vertragsverhältnissen sollten die tragenden Säulen sein. Systematisch gestaltete Praxisbezüge, forschendes Lernen und Interdisziplinarität bieten sich als geeignete Konzepte und Methoden zur Förderung eigenständiger und aktiver Lernhaltungen von Studierenden an, auch schon in den Anfangssemestern der Bachelorausbildung (Huber & Reinmann, 2019, S. 6ff.), weil die Anzahl der Studierenden, die in diese Richtung Wünsche haben und in



AUF DEN PUNKT KOMMEN.

der Lage sind, die mit den Studienreformexperimenten verbundenen Leistungsanforderungen zu erfüllen, ausreichend groß ist. Die Studierenden sollten wissen, dass von ihnen ein größeres Engagement als in normalen Seminaren erwartet wird, aber sie im weiteren Studienverlauf durch die erworbenen Kompetenzen des Schreibens, Interpretierens und Argumentierens, insgesamt durch die gewonnene hohe Eigenständigkeit des Lernens davon „profitieren".

Die Reformer:innen sollten frühzeitig versuchen, möglichst viele ihrer Kolleg:innen des eigenen Faches für ihre innovativen Ideen zu interessieren, um fachliche und/oder politische Unterstützung zu gewinnen. Die Dekanate sollten parallel hierzu für eine finanzielle Unterstützung, auch wenn es sich nur um kleine Mittel handelt, gewonnen werden. Für mögliche Veränderungen der Curricula im Sinne der begonnenen Reformen und/oder für eine Unterstützung in Akkreditierungsverfahren ist die breite Akzeptanz im eigenen Fach, möglichst im eigenen Fachbereich notwendig, wenn nicht unabdingbar. Studienreformprojekte sollten alles tun, um nicht am „stillen" Widerstand der eigenen fachwissenschaftlichen Basis zu scheitern.

Das Wissen um die sehr geringen Mittel „ihrer" Dekanate für neue Ansätze in der Lehre sollte die Initiator:innen veranlassen, sich gemeinsam mit diesen in Verhandlungen mit den für Studienreformfragen zuständigen Mitgliedern der Präsidien (oder deren Stäbe) und/oder zentraler für Lehre und Studium verantwortlicher Institutionen um finanzielle und politische Unterstützung zu bemühen und die bestehenden Akteurskonstellationen um diese Mitglieder verbindlich zu erweitern. In

den Präsidien und den genannten zentralen Einrichtungen werden Vorhaben dieser Art in der Regel gerne unterstützt, sofern sie für Antragsstellungen in Förderprogrammen des Landes- und des Bundes geeignet sind. Bei der Unterstützung aus Reformmitteln der Zentrale entstehen allerdings notwendigerweise Probleme bei der langfristigen Absicherung der Projekte, denn die von den Präsidien zur Verfügung gestellten Ressourcen sind grundsätzlich nicht zur Verstetigung gedacht.

Ohne zentrale Unterstützung sind in den Geisteswissenschaften angesichts der begrenzten Haushaltsmittel der Dekanate Studienreformvorhaben mit intensiver Betreuung von Studierenden nicht zu finanzieren. Die Mittel sollten eigentlich ausreichen, um während der ersten Jahre die Projekte in den geplanten Seminarformen personell umzusetzen zu können. Ob es sich hierbei um ein Problem der universitätsinternen Verteilung von Stellen und Sachmitteln für die geisteswissenschaftlichen Fachbereiche oder um die Folge einer unzureichenden Finanzierung der gesamten Universität handelt, kann ich nicht beurteilen.

Bei ausreichenden Ressourcen für die ersten Jahre möchte ich den Reforminitiativen empfehlen, sich verbindlich um einen Transfer ihrer zentralen Ideen in andere Fächer zu bemühen. Hierfür ist es unabdingbar, sich auf die Problemstellungen der anderen Fach- und Fachbereichsvertreter:innen einzulassen, d.h. den Ausführungen der möglicherweise neuen Kooperationspartner in Ruhe und mit Sorgfalt zuzuhören und die eigenen Ideen flexibel auf deren Problemlagen anzupassen. Nur so besteht mittelfristig die Chance, für Innovationen in der Lehre stabile Akteurskonstellationen aufzubauen.

LITERATUR

HUBER, L. & REINMANN, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden.

MÜLLER, W. (2016). „Muddling Through" als Prinzip? Akteurkonstellationen der Bologna-Reform. In W. Müller (Hrsg.), *Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17.–22. August* 2015 (S. 121–140) Bielefeld.

SCHIMANK, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München.

Studien- und Lehrentwicklung als Überwindung institutioneller Grenzziehungen. Eine Netzwerktheoretische Betrachtung

Prof. Dr. Tobias Jenert Universität Paderborn, Akteursgruppe: Wissenschaftliche Begleitung, Disziplinärer Hintergrund: Wirtschaftspädagogik
Niklas Sänger Universität Paderborn, Akteursgruppe: Student, Disziplinärer Hintergrund: Wirtschaftspädagogik

1. Einleitung

2012, also vor acht Jahren, hatte ich (Tobias Jenert) meinen ‚Einstieg' bei Lehren. Die wissenschaftliche Begleitung dieses auf den ersten Blick etwas undurchschaubaren Programms war für mich das erste große und eigenständig verantwortete Projekt nach dem Abschluss meiner Promotion; und Lehre^{n} sollte mich viel länger beschäftigen, als ich es mir damals je hätte vorstellen können.

Von Beginn an war klar, dass es sich bei Lehre^{n} nicht um ein gewöhnliches hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm handelt. Es sollte nicht darum gehen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ‚guten Lehrenden' zu machen. Die geistigen Mütter und Väter des Programms verfolgten von Anfang an die Idee, einen Kreis motivierter, in und für die Lehre engagierter Personen zusammenzubringen und sie dabei zu unterstützen, als „Agenten des Wandels" (Pohlenz, 2010) für die Gestaltung von Studium und Lehre an Hochschulen aktiv zu werden. Dieses Ziel wurde einerseits durch die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Entwicklungsworkshops verfolgt. Hier ging es neben genuin didaktischen Aspekten auch um Fragen der Organisationsentwicklung und des Change-Managements an Hochschulen. Andererseits sollte die Zusammenstellung der Lehre^{n}-Jahrgänge dafür sorgen, dass unterschiedliche Perspektiven auf die Hochschulorganisation und die Entwicklung von Studium und Lehre aufeinandertreffen. Drei Akteursgruppen – Lehrende, Hochschulleitende und Hochschuldidaktiker bzw. -manager:innen, Vertreter:innen unterschiedlicher Fächergruppen und Hochschultypen sorgten hier für eine Diversität, die sich an Hochschu-

len oft als institutionelle Grenzen und Konfliktlinien manifestieren. Und schließlich sollten individuelle Lehrentwicklungsprojekte als Teil der Bewerbung für Lehre^{n} Anlässe bilden, um konkrete Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig als Ratgebende zur Seite zu stehen.

Dass die Idee, über Lehre^{n} eine hochschulübergreifende Gemeinschaft zu etablieren, Früchte trug, erfuhr ich schon bei meiner ersten Programmteilnahme als Begleitforscher im Jahrgang 2012. Das ‚Onboarding' der Teilnehmenden geschah mit fast beängstigender Geschwindigkeit, der Teamgeist wurde durch ein sicheres Bewusstsein, für die richtige Sache einzustehen, gehörig befeuert. Und abends wurden dann sogar Liedtexte gedichtet. Und während sich die von mir begleiteten Jahrgangsgruppen (2012, 2014 und 2016) immer etwas unterschieden, ließ sich doch jedes Mal ein deutlicher Esprit de Corps, ein außergewöhnliches Zusammengehörigkeitsgefühl in den Gruppen feststellen.

Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung stellte mich dieses Phänomen vor zwei Herausforderungen. Erstens: Wie ist die subjektive Beobachtung einer starken Gruppe wissenschaftlich zu erfassen? Und zweitens: Wie lässt sich die Gruppenbildung in Lehre^{n} mit dem Programmziel, einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen zu leisten, in Verbindung bringen? Letztlich haben wir uns für einen netzwerkanalytischen Zugang zur Untersuchung der Lehre^{n}-Gemeinschaft entschieden. Durchgeführt wurden die Netzwerkanalysen zunächst im Rahmen der Begleitforschung. 2019 konnten wir studentische Forschungsarbeiten, die von der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. unterstützt wurden, für umfangreiche Netzwerkstudien nutzen. In diesem Beitrag werden wir zunächst die theoretischen Überlegungen darstellen, die hinter dem Netzwerkansatz stehen. Dabei geht es insbesondere um die Implikationen, die sich ergeben, wenn institutionentheoretische Überlegungen zur Studien- und Lehrentwicklung an Hochschulen aus netzwerktheoretischer Perspektive betrachtet werden. Daran anschließend stellen wir Teilergebnisse der empirischen Studien zum Lehre^{n}-Netzwerk vor.

2. Eine netzwerktheoretische Perspektive auf die Studien- und Lehrentwicklung

Die Programminitiator:innen von Lehre^{n} betrachten die systematische Weiterentwicklung von Studium und Lehre an Hochschulen als Orga-

nisationsentwicklungsvorhaben (Jenert & Gommers, 2015). Die Programmteilnehmenden sollen Kompetenzen entwickeln, um als „Agenten des Wandels“ (Pohlenz, 2010) lehrbezogene Entwicklungsvorhaben so initiieren und vorantreiben zu können, dass daraus nachhaltige Entwicklungen an Hochschulen resultieren. Mit dieser Zielsetzung grenzt sich Lehre^{n} von hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen ab, die sich auf die Entwicklung didaktischer Kompetenzen einzelner Lehrender konzentrieren. Der Anspruch, die Entwicklung von Studium und Lehre als Organisationsentwicklung an Hochschulen zu etablieren, ist allerdings ausgesprochen ambitioniert. Denn Hochschulen sind sehr eigenwillige Organisationen und ihre institutionellen Besonderheiten bringen klassische Ansätze zur Organisationsentwicklung regelmäßig an ihre Grenzen (Lust, Huber & Junne, 2019).

2.1. Zwischen Mülleimer und New Managerialism: Die widerspenstige Hochschule

Organisationstheoretiker haben sich immer wieder mit Hochschulen auseinandergesetzt und die Modelle, die dabei entstanden sind, weisen doch sehr übereinstimmend auf die Widerspenstigkeit von Hochschulen gegenüber allen Versuchen hin, sie systematisch zu managen. Weick (1976) spricht von einem „loose coupling“ verschiedener organisationaler Einheiten, Cohen, March und Ohlsen (1972) etwas radikaler von Hochschulen als „organisierten Anarchien“ und einem „Mülleimer“ aus unterschiedlichsten Organisationsformen, -einheiten und Regeln. Nicht die Formalstrukturen würden das organisationale Leben an Hochschulen prägen, sondern informelle Netzwerke und Allianzen (Müller, 2016). Zudem sei das Zugehörigkeitsgefühl der Hochschullehrenden zu ihrer wissenschaftlichen Community in der Regel deutlich stärker ausgeprägt als zur eigenen Hochschule (Kreckel, 2006). Zwar befinden sich Hochschulen in einem Prozess „von der Institution zur Organisation“ (Kehm, 2012, S. 17), im Zuge dessen Hochschul- und Fakultätsleitungen in ihrer formalen Leitungsrolle gestärkt wurden (Maassen & Stensacker, 2019). Die Widerstände gegen eine solche Stratifizierung und die Einführung eines „New Managerialism“ (Deem, 1998) von Seiten der Hochschullehrenden sind allerdings deutlich ausgeprägt (Adler & Lalande, 2019).

Institutionell sind Hochschulen also durch das immanente Spannungsverhältnis zwischen der akademischen und der bürokratischen

Sphäre der Hochschulorganisation geprägt (Mintzberg, 1973). Die Entwicklung von Studium und Lehre geschieht in einem Zwischenraum, in dem sich diesen beiden Sphären treffen können. Vorgaben wie Prüfungsordnungen, curriculare Normwerte und Lehrdeputate spannen einen bürokratischen Rahmen auf, innerhalb derer sich Hochschullehrende bewegen müssen. Auch die Infrastruktur und die Ressourcen für die Lehre werden von der Hochschulorganisation gestellt. Stellen, die sich um die Qualität und die Weiterentwicklung der Lehre kümmern, sind häufig als zentrale Serviceeinrichtungen der Verwaltung zugeordnet. Demgegenüber beziehen sich die Lehrenden in ihrem konkreten pädagogischen Handeln auf ihre jeweilige akademische Disziplin: Lehrinhalte und häufig auch didaktische Handlungsformen sind deutlich von der jeweiligen disziplinären Kultur geprägt, der die Hochschullehrenden als Forschende angehören. Die Probleme, die sich hieraus für eine systematische Studien- und Lehrentwicklung ergeben können, sind mannigfaltig: So können Initiativen, die zentral (bspw. von einer hochschuldidaktischen Stabstelle) angeschoben werden, Argwohn und Widerstand von einzelnen Lehrenden oder Fakultäten entgegenschlagen, weil sie den Verdacht erwecken, dem New Managerialism Vorschub zu leisten oder weil sie den Spezifika einzelner Fachkulturen zuwiderlaufen (Scharlau & Keding, 2016). Umgekehrt erreichen Initiativen, die von einzelnen Lehrenden oder in fachlichen Einheiten wie Instituten angestoßen werden, oft keine große Reichweite bzw. überdauern nur relativ kurze Zeit, weil ihnen der organisationale Rückhalt und damit Ressourcen zur nachhaltigen Verankerung fehlen. Dieses Dilemma der Studien- und Lehrentwicklung möchte ich im Folgenden aus netzwerktheoretischer Perspektive betrachten, um zu zeigen, dass das Erkennen und der Abbau institutioneller Barrieren einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung von Studium und Lehre leisten kann.

2.2. Eine Netzwerkperspektive auf die Entwicklung von Studium und Lehre

2.2.1. Grundkonzepte der sozialen Netzwerktheorie[1]

Bausteine eines Netzwerks sind Knoten, d. h. die Akteure im Netzwerk, und Kanten, die Verbindungen zwischen den Netzwerkknoten. Die kleinste Netzwerkeinheit, eine Dyade, besteht aus zwei Knoten (A, B)

und einer Kante, wobei letztere entweder ungerichtet, als einfache Verbindung A – B, oder gerichtet als A > B und/oder B > A beschrieben werden kann. Grundsätzlich lassen sich zwei analytische Perspektiven auf Netzwerke einnehmen: Einerseits die stark auf Strukturen ausgerichtete Vogelperspektive auf ein Gesamtnetzwerk und andererseits die sogenannte Ego-Perspektive eines Netzwerkakteurs (Knotens), bei der es stärker um die Qualität der Kontakte und Interaktionen geht.

In der Forschung werden Phänomene beschrieben, die als natürliche Merkmale von Netzwerken anzusehen sind. Dazu zählt zum einen die sogenannte Homophilie, d. h. die Tendenz von Personen, sich vorrangig mit anderen Personen zu vernetzen, die einem selbst als ähnlich empfunden werden (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Ein weiteres Netzwerkphänomen ist das triadische Prinzip (triadic closure), umgangssprachlich auch das Freundesfreunde-Prinzip. Wenn Person A einen vertrauensvollen Kontakt zu Person B pflegt und B einen vertrauensvollen Kontakt zu Person C pflegt, so ist es wahrscheinlich, dass sich ein Kontakt zwischen A und C etabliert, d. h. die Triade zwischen A, B und C geschlossen wird (Krackhardt & Handcock, 2007). Für die Struktur von Netzwerken bedeutet dies, das einzelne Personen wichtige strukturelle Funktionen haben: Scheidet in unserem Fall B aus dem Netzwerk aus, so kommt der Kontakt zwischen A und C nicht zustande, es entsteht ein sog. „strukturelles Loch“ (Burt, 1995).

2.2.2. Entwicklung von Studium und Lehre als aktive Netzwerkarbeit

Überträgt man diese Kernkonzepte der Netzwerktheorie auf die in Abschnitt 2.1 skizzierten Merkmale von Hochschulen, ergibt sich eine strukturelle Perspektive auf institutionelle Phänomene. So lassen sich alle an der Organisation und Durchführung von Studium und Lehre beteiligten Personen als Netzwerk auffassen, dessen Akteure zusammenarbeiten und Informationen austauschen müssen. Mit Blick auf die oben angestellten organisationstheoretischen Überlegungen lassen sich Annahmen hinsichtlich institutioneller Barrieren formulieren, die sich in mehr oder weniger starker Offenheit/Geschlossenheit der an Studium

---

[1] Dieser Abschnitt hat nicht den Anspruch, eine umfassende Einführung in die Netzwerktheorie zu bieten. Er behandelt vorwiegend jene Konzepte, die für das Verständnis der nachfolgenden Argumentation sowie der empirischen Untersuchung notwendig sind.

und Lehre beteiligten Personengruppen niederschlagen könnten.

Eine erste solche Barriere stellen die beide Sphären (bürokratische) Administration und Akademia dar. Die wenigen bislang vorliegenden Untersuchungen der Netzwerke von Hochschullehrenden zeigen, dass Forschende sich vorwiegend mit anderen Forschenden über Lehre austauschen (Roxå, & Mårtensson, 2009). Erfahrene und in Evaluationen besonders positiv beurteilte Lehrende haben dabei sehr spezifische Netzwerke mit dezidiert ausgewählten Kontakten. Im Vergleich zu weniger erfahrenen bzw. kompetenten Lehrenden werden sie auch häufiger als Netzwerkkontakte angefragt (van Waes et al., 2015). Es ist anzunehmen, dass Lehrende, die sich als Forschende in der akademischen Sphäre bewegen, Lehre anders wahrnehmen und beurteilen, als Akteure, die vorwiegend mit der Entwicklung von Lehre befasst, aber z.B. als zentrale Stellen der bürokratischen Sphäre der Hochschule zugeordnet sind.

Eine zweite Barriere ist in den wissenschaftlichen Disziplinen bzw. den Fächergruppen zu vermuten. Disziplinäre bzw. Fachkulturen wurden immer wieder mit den professionellen Identitäten von Hochschullehrenden in Verbindung gebracht (Becher & Trowler, 2001; Scharlau & Huber, 2019). In Bezug auf die Gestaltung von Lehre ergeben sich praktische Unterschiede, die in unterschiedlichen Lehr- und Lerngegenständen sowie Rahmenbedingungen (z.B. StudierendeNzahlen) begründet liegen. Ebenso lassen sich im engeren Sinne kultu-relle Unterschiede wie Bildungsideale zwischen den Fächern feststellen (Weigand, 2012).

Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich für das Lehre^{n}-Netzwerk folgende Forschungsfragen formulieren:

1. Gibt es innerhalb des Lehre^{n}-Netzwerks Anzeichen für das Bestehen bzw. das Überwinden von Netzwerkgrenzen, die auf Basis organisationstheoretischer Überlegungen anzunehmen sind?
2. Gibt es Hinweise auf Akteure, die für die Überwindung institutioneller Grenzen besonders bedeutsam sind?

Diese Fragen wurden im Rahmen zweier sozialer Netzwerkstudien adressiert. Die erste Studie untersuchte dabei mittels eines quantitativen Ansatzes nach strukturellen Merkmalen. Erkenntnisse aus dieser ersten Studie bildeten die Grundlage dafür, die individuellen Netzwerke einzelner Netzwerk-Teilnehmender qualitativ zu erforschen.

3. Netzwerkanalyse

3.1. Untersuchungsdesign und Sample

2019 wurden alle 219 Teilnehmenden der sieben Dachprogramm-Jahrgänge 2010 bis 2019 von Programmleiterin Antje Mansbrügge zu der Online-Befragung eingeladen. Im ersten Teil des Fragebogens wurden die Teilnehmenden um Auskunft gebeten, mit welchen Personen aus dem Netzwerk sie in regelmäßigem Kontakt stehen. Dies definierten wir als einen „mindestens halbjährlichen, persönlichen oder medienvermittelten Kontakt (auch E-Mail, Telefon etc.). Dieser Austausch sollte eine gewisse thematische Konstanz aufweisen und nicht rein zufällig stattfinden."

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, individuell die Zustimmung dazu zu geben, sie persönlich zu identifizieren und sie für weitere Netzwerkbefragungen zu kontaktieren. Die Rücklaufquote belief sich auf circa 57 % – entsprechend 124 vollständigen Datensätzen. Allerdings werden von den Teilnehmenden auch Kontakte benannt, die nicht selbst an der Befragung teilgenommen haben, sodass insgesamt 211 Netzwerkteilnehmende abgebildet werden konnten. Ausgewertet wurden die Daten mittels der Software UCINET und NetDraw.

3.2. Strukturelle Analyse: Netzwerkbarrieren und Brückenbauer

Um zu überprüfen, ob sich innerhalb des Lehre^{n}-Netzwerks die in Abschnitt 2.2.2 theoretisch abgeleiteten Netzwerkbarrieren feststellen lassen, wurde das Gesamtnetzwerk anhand verschiedener Merkmale (sog. Attribute) auf Subgruppen hin untersucht (Jenert & Bosse, in Druck). Diese strukturellen Analysen des Lehre^{n}-Netzwerks erbrachten Hinweise auf die Existenz institutioneller Barrieren an Hochschulen, welche für die Studien- und Lehrentwicklung relevant sind. Am deutlichsten fiel diese Grenze für Angehörige unterschiedlicher Hochschultypen aus. Lehre^{n}-Teilnehmende von Universitäten und Fachhochschulen interagieren jeweils deutlich stärker untereinander als mit Vertreter*innen des jeweils anderen HochschultypS. Auch in der Interaktion zwischen den Akteursgruppen fanden sich Hinweise auf eine institutionelle Netzwerkbarriere hin. Die Gruppe der Hochschuldidaktiker*innen ist stärker innenorientiert als Lehrende und Hochschulleitungen. Insbesondere, wenn man bedenkt, dass Hochschulleitende und -lehrende eher der akademischen Sphäre von Hochschulen zuzurechnen sind, deutet sich hier

eine gewisse Grenze im Netzwerk an. Demgegenüber scheinen Fächergrenzen zumindest auf der strukturellen Ebene des Gesamtnetzwerks keine große Rolle zu spielen, obwohl deren institutionelle Bedeutsamkeit für Hochschulen in der Literatur stark betont wird (Abb. 3).

Die Feststellung, dass Netzwerkbarrieren, die typisch für Hochschulen sind, auch im Lehre^{n}-Netzwerk noch Spuren hinterlassen, zeigt, wie bedeutsam Akteure sind, denen es gelingt, solche Netzwerkgrenzen zu überwinden. Solche Personen können als Brückenbauer:innen fungieren und Subgruppen, die sonst kaum miteinander in Kontakt stehen,

Abbildung 3: Gesamtnetzwerk Lehre^{n} mit farbig codierter Fächerzugehörigkeit

verbinden. Um diese Brückenbauer:innen besser verstehen zu können, nutzten wir die Daten des Gesamtnetzwerks und suchten nach zentralen Akteuren, die wir anschließend interviewten.

Ein Auswahlkriterium bilden die Netzwerkaktivitäten einzelner Personen. Wir suchten nach Akteuren, die als Brückenbauer Verbindungen zwischen Personen herstellen, die nicht direkt miteinander vernetzt sind. Zudem identifizierten wir Personen, die durch ihre hohe Anzahl aktiver Kontakte zur Erhaltung des Netzwerks beitragen. Insgesamt er-

gab sich ein Sample von 14 bedeutsamen Netzwerkakteuren, die in einer qualitativen Untersuchung näher untersucht werden sollten.

3.3. Lehrbezogene Netzwerke unter der Lupe: Eine qualitative Analyse aus der Ego-Perspektive

Die Akteure wurden interviewt, wobei die Struktur ihres individuellen lehrbezogenen Netzwerks mit Hilfe einer Netzwerkkarte (Abb. 4, 5) abgebildet wurde. Dadurch wurde es möglich, die Strukturen der individuellen lehrbezogenen Netzwerke signifikanter Akteure auch jenseits von Lehre^{n}zu erfassen und zu vergleichen. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Interviews Handlungslogiken rekonstruiert, die sich hinter den jeweiligen Kontakten verbergen. Durch die vergleichende Auswertung der Netzwerkkarten und der Interviews ergaben sich verschiedene Analysekriterien, welche die strukturellen Unterschiede zwischen den aufgezeichneten Netzwerken sowie unterschiedliche Funktionen der Kontakte in den Netzwerken verdeutlichen.

3.3.1. Strukturelle und qualitative Merkmale individueller Netzwerke

Analog zu den Analysen des Gesamtnetzwerks wurde auch bei den Einzelakteuren die jeweilige Netzwerkstruktur in Bezug auf den Hochschultyp und Akteursgruppe untersucht. Darüber hinaus wurde erfragt, in welchen sozialen Settings lehrbezogener Austausch stattfindet, d. h. ob es sich bei einem Kontakt um eine Individualperson, eine Personengruppe oder ein themenspezifisches Netzwerk (jenseits von Lehre^{n}) handelt. Übereinstimmend mit den Er-gebnissen der Analysen des Gesamtnetzwerks zeigte sich eine deutliche Tendenz zur Kommunikation mit Angehörigen des eigenen Hochschultyps. Auch hinsichtlich der Interaktion zwischen den drei Akteursgruppen spiegeln die Individualnetzwerke den Trend im Gesamtnetzwerk wider. Auf die Frage, in welchen sozialen Settings lehrbezogene Interaktionen stattfinden, werden häufiger Personengruppen und Netzwerken genannt als Einzelpersonen. Außerdem sind insgesamt mehr lehrbezogene Kontakte außerhalb als innerhalb der Hochschule, in der die Befragten arbeiten, angesiedelt.

Die Inhaltsanalyse der Interviews ermöglicht es, die Interaktionsqualität mit den Kontakten des jeweiligen Netzwerkakteurs zu rekonstruieren. Hier lässt sich ein Kontinuum mit den beiden Polen inhaltichfachbezogene und strategisch-funktionale Kontakte aufspannen.

Inhaltlich-fachbezogener Austausch thematisiert konkrete didaktische Gestaltungsfragen, bspw. in Bezug auf den Einsatz bestimmter Methoden oder die curriculare Ausgestaltung von Studienangeboten. Diese Fragen haben naturgemäß oft einen fachlichen Bezug. Demgegenüber geht es bei strategisch-funktionalen Interaktionen um institutionelle und organisatorische Fragen der Prozessgestaltung von Studien- und Lehrentwicklungsinitiativen, bspw. das Schmieden von Allianzen, die Erschließung von Ressourcen etc.

Die gemeinsame Betrachtung der Netzwerkstruktur und der Interaktionsqualität mit den Netzwerkkontakten ermöglicht es, Muster innerhalb des Samples zu erkennen. Beispielhaft stellen wir zunächst die Netzwerke der Personen A und B im Detail vor.

3.3.2. Individuelle Netzwerke im Vergleich

Die Netzwerkkarten der beiden Personen sind in Abbildung 4 (Person A) und 5 (Person B) dargestellt. Die Karten sind in Sektoren unterteilt, welche die institutionelle Nähe eines Kontakts zum Ego angeben. Der Abstand eines Kontakts von Kreismittelpunkt repräsentiert die Bedeutsamkeit, welche der/die Befragte dem Kontakt zumisst (je näher zur Mitte, desto relevanter). Das soziale Setting, indem die Interaktion mit dem Kontakt stattfindet (Individualperson, Personengruppe, Netzwerk), wurde über die Form und die Akteursgruppe über die Farbe codiert. Angehörige von Lehre^{n} wurde über einen gestrichelten Rahmen gekennzeichnet (siehe auch Legende der Netzwerkkarten).

Obwohl beide Akteure innerhalb des Lehre^{n}-Gesamtnetzwerks jeweils eine zentrale Rolle als Brückenbauer einnehmen und derselben Akteursgruppe angehören, sind ihre individuellen lehrbezogenen Netzwerke sehr unterschiedlich gestaltet.

A zeichnet sich durch ein deutlich umfangreicheres lehrbezogenes Netzwerk aus als B. Auffällig ist insbesondere der hohe Anteil lehrbezogener Netzwerke, in denen sich die Person bewegt. Obwohl A selbst nicht im Bereich der Bildungswissenschaften lehrt und forscht, interagiert sie intensiv mit (hochschul- bzw. fach-) didaktischen Netzwerken, weniger mit Einzelpersonen. Es überwiegen Kontakte außerhalb des unmittelbaren Arbeitsbereichs bzw. der eigenen Fakultät, insbesondere sind hier keine besonders bedeutsamen Kontakte vorzufinden. Die

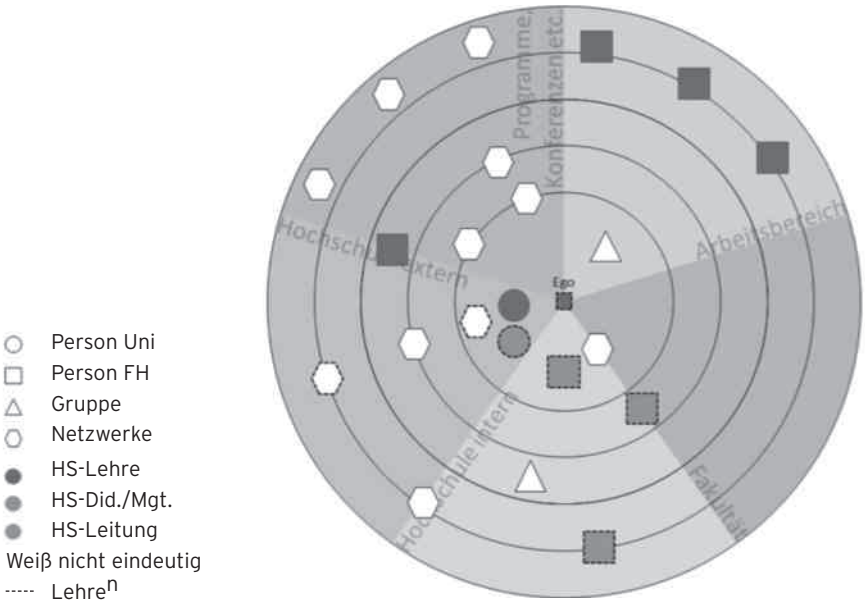


Abbildung 4: Ego-Netzwerk von Person A

bedeutsamen Kontakte innerhalb der eigenen Hochschule bestehen zu Akteuren aus der Hochschuldidaktik, der einzige Kontakt mit der Hochschulleitung wird als eher wenig bedeutsam eingeschätzt. Die Auswertung des Interviews zeigt, dass die Interaktionen mit den Kontakten einen ausgeprägten inhaltlich-fachlichen Fokus haben. A geht es primär darum, Konzepte für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre im eigenen Fachbereich zu gestalten.

Das Netzwerk von B umfasst deutlich weniger Kontakte als jenes von A. Insbesondere die als bedeutsam engeschätzten Kontakte (nahe des Zentrums der Netzwerkkarte) finden sich auch im eigenen Arbeitsbereich bzw. der Fakultät. In Bezug auf die Akteursgruppen fällt der hohe Anteil an Kontakten mit Vertreter:innen der Fakultäts- und Hochschulleitung ins Auge. Bereits in der Struktur des Netzwerks deutet sich eine eher funktional-strategische Ausrichtung an, ein Eindruck, der sich im Interview bestätigt. Verglichen mit A nutzt B ihre lehrbezogenen Kontakte deutlich strategischer und interagiert mit Akteuren in Hochschulleitung

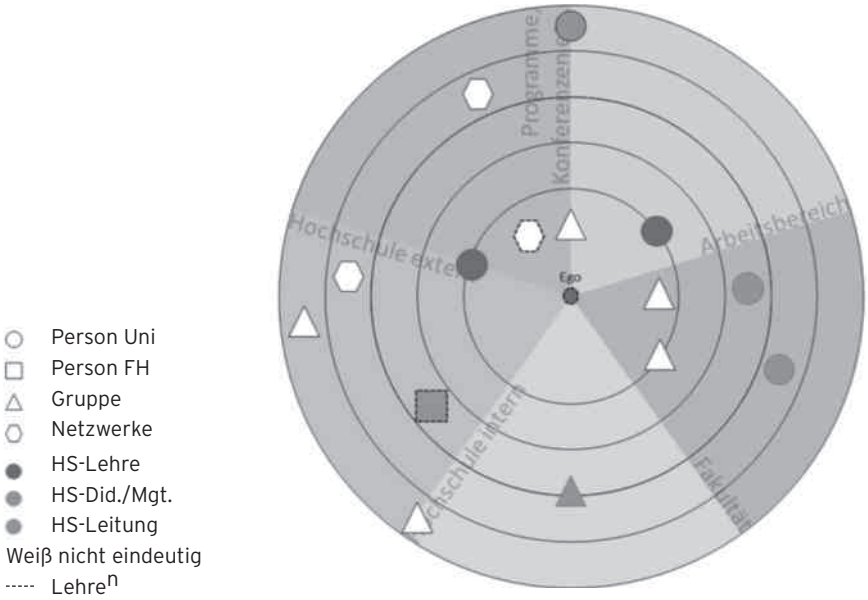


Abbildung 4: Ego-Netzwerk von Person B

und -politik, um Lehrentwicklungsvorhaben systematisch vorantreiben und strukturell verankern zu können. Wie A fokussiert sich auch B dabei stark auf das eigene Fach. Im gesamten Sample ist der Fachbezug im Rahmen der Studien- und Lehrentwicklung ein prägendes Merkmal der Akteursgruppe der Lehrenden.

Die Netzwerke von A und B zeigen beispielhafte Muster, die sich auch in anderen individuellen Netzwerken im Sample wiederfinden lassen. Person A lässt sich als fachdidaktische/r Netzwerker/in beschreiben, sie befasst sich vornehmlich mit der (Weiter-) Entwicklung didaktischer Konzepte und engagiert sich dabei intensiv in Netzwerken außerhalb der eigenen Hochschule. A ist Fachwissenschaftler/in, für die/den die Frage, wie die Lehre im eigenen Fach weiterentwickelt werden kann, zu einem wichtigen Teil des eigenen professionellen Selbstverständnisses entwickelt hat. Die Person wird ist als Experte/in für Studium und Lehre im eigenen Fach anerkannt, die Aktivität in zahlreichen Netzwerken ist ein Hinweis auf eine starke Außenorientierung. Ihre Perspektive auf Lehrentwicklung ist klar fachbezogen und befasst sich weniger mit der

Entwicklung von Studium und Lehre an der eigenen Organisation. Der folgende Interviewauszug illustriert diese Perspektive:

„Also zum Beispiel letztes Jahr hatte ich mich dann einen Nachmittag mal für ein paar Stunden ausgeklinkt aus dem Workshop-Programm mit einem Kollegen von der [Hochschule]. Die sind auch hier Mitglied, haben auch mit unserer Hochschule ein Kooperationsabkommen. Das hilft dann immer wieder und dann haben wir uns zusammengesetzt und haben uns einfach mal gegenseitig vorgestellt, wie wir unsere Lehre machen. Das war frappierend, weil wir genau das Gleiche machen, genau die gleichen Konzepte haben. Das war echt irre. Wenn die Überlappung so groß ist, dann gibt es ganz wenig Delta nur noch und das befruchtet dann. Also, jeder hat dann irgendwie noch dieses kleine Delta bei dem anderen sich nochmal wieder angeguckt und davon wieder was mitgenommen." (Interview 4, Z. 638-657)

B kann demgegenüber als fachbezogene/r Lehrentwickler/in bezeichnet werden. B versucht, Studien- und Lehrentwicklung systematisch als Gegenstand der eigenen Fachgemeinschaft zu etablieren und dadurch nachhaltige Entwicklungen in Studiengängen an der eigenen wie auch an anderen Hochschulen zu erreichen. Dementsprechend betreibt B Netzwerkarbeit sehr gezielt, um Studien- und Lehrentwicklungsinitiativen auf organisationaler (Fakultät/Hochschule) und hochschulpolitischer (Fachverbände/hochschulpolitische Programmatik) Ebene voranzutreiben. Bei B fallen fachwissenschaftlicher und institutioneller Fokus zusammen: Es geht darum, die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre im eigenen Fach systematisch zu gestalten.

„Und. – Ja. Hochschule extern würde ich vielleicht noch–. Also Gesellschaft für [Fachbereich] und verschiedene Personen. [...]. Ich bin selber im Vorstand dieser Gesellschaft seit vielen Jahren…Also dadurch bin zum einen in der Lage, so ein bisschen mitzubestimmen, auch was jetzt im [fachspezifischen] Curriculum passiert. Da drüber gibt es dann wieder Kontakte [in die Bundesministerien], die wiederum die neue [Ordnungen] stricken und so weiter." (Interview 6, Z. 553-562)

Über das gesamte Sample hinweg konnten zwei weitere Netzwerkmuster identifiziert werden: Zum einen wurden eher kleine, wenig diverse Netzwerke vorgefunden. Interaktionen finden vorwiegend mit Einzelpersonen statt und sind inhaltlich-fachlich ausgerichtet. Eine besondere Systematik in der Struktur der Kontakte lässt sich nicht feststellen, sie sind durch ähnliche Interessen und Problemwahrnehmungen oder durch berufsbiographisch gewachsene Beziehungen geprägt. Diese Akteure, bei denen es sich überwiegend um Lehrende handelt, lassen sich als interessengleitete Lehrinnovator:innen bezeichnen. Ihnen geht es darum, die Lehre in ihrem persönlichen Einflussbereich weiterzuentwickeln und entlang eigener Interessensschwerpunkte zu gestalten.

„Ich habe halt einen bestimmten Blick auf Hochschuldidaktik und Lernprozesse und frage dann auch nur Leute, die dazu passen." (Interview 3, Z. 169-170)

„Also es gibt eine Menge Leute, [...], die ich hätte nennen können, wo ich aber merke, mit denen kann ich nicht zusammenarbeiten, weil die entweder Schlagwörter verfolgen oder strategisch auf sowas aufsetzen." (Interview 3, Z. 315-320)

Zum anderen zeigten sich größere, diverse Netzwerke, in denen die Kontakte sehr bewusst nach strategisch-funktionalen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Im Unterschied zu den anderen Netzwerkmustern zeigt sich hier eine deutliche funktionale Differenzierung im Netzwerk. Das heißt, die jeweiligen Egos haben eine klare Vorstellung davon, zu welchem Zweck sie welche Akteure kontaktieren. Diese Akteure, die vorwiegend aus dem Hochschulmanagement und der Hochschulleitung stammen, können als strategische Hochschulentwickler:innen bezeichnet werden. Ihre Perspektive ist meist nicht fachbezogen, sondern eher organisational, bezieht sich also auf die Weiterentwicklung von Studium und Lehre innerhalb einer Hochschule.

„Und dann auch sehr wichtig, würde ich eigentlich auch lieber weiter vorne kleben, sind die Abteilungsleiter... Sind ganz wichtige Schlüsselpersonen, die Personen, die hier leiten, Personalabteilung, Finanzabteilung, Bibliothek, Auslandsamt, Weiterbildungszentrum. Und ohne deren Ko-

operation, und ich hab' deren Kooperation, weil ich die alle einzeln kenne und einzeln spreche und auch zum Mittagessen treffe, würde ich auch vieles nicht umgesetzt kriegen. Und deswegen meinte ich vorhin auch, es geht nicht nur um Lehre und Innovation, es geht um Hochschulentwicklung. Warum sollte ich mich mit dem Abteilungsleiter der Finanzabteilung treffen oder mit der Personalabteilung oder das Auslandsamt? Also was hat das in dem Moment jetzt mit Lehrinnovation zu tun?" (Interview 10, Z. 318-337)

4. Diskussion: Lehrentwicklung didaktisch, strategisch und akademisch

In diesem Beitrag haben wir zunächst die Herausforderungen einer systematischen Studien- und Lehrentwicklung aus organisationstheoretischer Perspektive hergeleitet. Anschließend wurde argumentiert, warum eine netzwerktheoretische Betrachung des Phänomenbereichs Studien- und Lehrentwicklung sowohl unter analytisch-deskriptiven Gesichtspunkten als auch mit Blick auf die Gestaltung von Entwicklungsinitiativen gewinnbringend sein könnte.

Zunächst haben wir versucht, typische institutionelle Merkmale von Hochschulen als strukturelle Merkmale im Lehre^{n}-Netzwerk wiederzufinden. Tatsächlich verweisen die bestehenden Netzwerkbarrieren auf institutionelle Grenzen, wie sie vor dem Hintergrund organisationstheoretischer Konzepte und empirischer Befunde zu erwarten sind. Gleichzeitig ist das Lehre^{n}-Gesamtnetzwerk robust genug, dass solche Netzwerkbarrieren nicht zu einem Auseinanderbrechen in Subgruppen bzw. einer Auflösung der Netzwerkverbindungen führen. Akteure, die spezifische netzwerkerhaltende Rollen einnehmen und bspw. als Brückenbauer (Broker) zwischen anderweitig wenig vernetzten Netzwerkteilnehmenden bzw. Subgruppen fungieren, haben einen wichtigen Anteil an der Funktionalität des Netzwerks.

Die Analyse der individuellen Netzwerke solcher Schlüsselpersonen zeigt, dass es keineswegs den/die typische/n Lehrinnovator/in gibt. Vielmehr zeigen sich unterschiedliche Muster individueller lehrbezogener Netzwerke, die ihrerseits für spezifische Herangehensweisen an Studien- und Lehrentwicklung betrachtet werden können. Die vier vorgestellten Muster lassen sich dabei konsistent mit den bekannten orga-

nisationstheoretischen Konzepten und Befunden in Einklang bringen. Das ist auf der einen Seite die strategische Perspektive, die eher die Organisationsentwicklung der Hochschule im Blick hat und der Administration bzw. der bürokratischen Sphäre zugeordnet werden kann. Auf der anderen Seite die dezidiert wissenschaftliche Sicht, bei der es primär um die konkrete Gestaltung von Lehre im eigenen Wirkumfeld geht. Übergreifend wird die große Bedeutung der Fachlichkeit für die Studien- und Lehrentwicklung noch einmal deutlich.

Die Netzwerkanalysen zeigen also, dass Lehre^{n} die Programmteilnehmenden hinsichtlich ihrer Herangehensweisen zur Studien- und Lehrentwicklung nicht homogenisiert. Vielmehr gelingt es, Vertreter:innen unterschiedlicher institutioneller Sphären und mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven auf die Lehre zusammenzubringen. Das gegenseitige Kennenlernen und Bewusstmachen dieser Perspektiven sowie die Möglichkeit, vergleichsweise einfach mit Vertreter:innen anderer Perspektiven in Kontakt zu treten, kann als eine zentrale Leistung von Lehre^{n} betrachtet werden. Gleichzeitig sollten die Ergebnisse noch einmal ins Bewusstsein rufen, dass Studien- und Lehrentwicklung die institutionelle Komplexität von Hochschulen nie aus dem Blick verlieren sollte. Gerade die Vielgestaltigkeit von Wissenschaft, die Unterschiede zwischen Disziplinen, die Diskrepanzen zwischen Forschen, Lehren und Verwalten sind es, was Hochschulen auszeichnet. Dies wird häufig als mühsam und sperrig empfunden, gehört aber eben zum kulturellen Kern von Hochschulen, der letztlich für die Unabhängigkeit, Innovationskraft und Kreativität einer wissenschaftlichen Institution unverzichtbar ist. Vor diesem Hintergrund sollten wir Lehrentwicklung nicht als eine Zähmung von Hochschulen betreiben, sondern eher als Tanz mit dem Tiger. Dabei kann man sich zwar mal einen Kratzer einfangen, aber Katzen einsperren . . .?

LITERATUR

ADLER, C., & LALONDE, C. (2019). Identity, agency and institutional work in higher education: a qualitative meta-synthesis. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal,* ahead-of-print (ahead-of-print), 619.

BURT, R. S. (1995). *Structural holes. The social structure of competition* (1. Harvard Univ. Press paperback ed.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

BECHER, T., & TROWLER, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd ed.). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

COHEN, J., MARCH, J. G., & OLSEN, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17*(1), 1–25.

DEEM, R. (1998). 'New Managerialism' and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education, 8*(1), 47–70.

GRANOVETTER, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological theory, 1*(1), 201–233.

JANSEN, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

JENERT, T., & GOMMERS, L. (2015). *Lehre^n: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012 bis 2015.* St. Gallen.

KRACKHARDT, D. & HANDCOCK, M. S. (2007). Heider vS. Simmel: Emergent features in dynamic structureS. In E. Airoldi, D. M. Blei, S. E. Fienberg, A. Goldenberg, E. P. Xing & A. X. Zheng. (Eds.), *Statistical Network Analysis: Models, Issues, and New Directions* (S. 14–27). Berlin & Heidelberg: Springer.

KRECKEL, R. (2006). Universitätskulturen. In R. Fikentscher. (Hrsg). Europäische Gruppenkulturen. Familie, Freizeit, Rituale (S. 99–120). Halle: mdv Mitteldeutscher Verlag.

KUCKARTZ, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Juventa.

LUST, M., HUBER, C., & JUNNE, J. (2019). Academic Identity as a Discursive Resource for Resistance: The Case of Quality Management in German Higher Education Institutions. *Higher Education Policy, 32*(1), 49–69.

MCPHERSON, M., SMITH-LOVIN, L., & COOK, J. M. (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology, 27*(1), 415–444.

MINTZBERG, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MÜLLER, W. (2016). Vom „Durchwurschteln" zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 189–202). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

POHLENZ, P. (2010). Agenten des Wandels – Institutionalisierung von Qualitätsentwicklung auf Hochschulebene. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5*(4), 94–103.

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.

RÜRUP, M., RÖBKEN, H., EMMERICH, M. & DUNKAKE, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung (Lehrbuch)*. Wiesbaden: Springer VS.

SCHARLAU, I. & HUBER, L. (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *Die Hochschullehre, 5,* 315–354.

SCHARLAU, I., & KEDING, G. (2016). Die Vergnügungen der anderen: Fachsensible Hochschuldidaktik als neuer Weg zwischen allgemeiner und fachspezifischer Hochschuldidaktik. In T. Brahm, T. Jenert, & D. Euler. (Hrsg.). *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 39–55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
VAN WAES, S., VAN DEN BOSSCHE, P., MOOLENAAR, N. M., MAEYER, S. DE, & VAN PETEGEM, P. (2015). Know-who?: Linking faculty's networks to stages of instructional development. *Higher Education, 70*(5), 807–826.
WEICK, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19.
WEIGAND, D. (2012). *Die Macht der Fachkultur: Eine vergleichende Analyse fachspezifischer Studienstrukturen.* Marburg: Tectum Ve.
WISSENSCHAFTSRAT. (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier.* Online unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf

Ein Streifzug durch die Projektlandschaft von Lehre^{n}: Themenfelder und Entwicklungswege

Dr. Elke Bosse HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.,
Akteursgruppe: Hochschulentwicklung/Hochschulforschung, Disziplinärer Hintergrund: Sprachwissenschaften

1. Lehrentwicklungsprojekte im Rahmen von Lehre^{n}

„Creative Learning Space", „Kompetenzorientierte Studienangebote", „Austauschformate für Lehrende", „hochschulweite Lehrverfassung" – dies sind nur einige Schlagworte aus den Projekten der Teilnehmer:innen am Jahres- bzw. Dachprogramm von Lehre^{n} aus den letzten zehn Jahren. Sie lassen bereits erahnen, wie breit das Themenspektrum von Lehrentwicklungsvorhaben ausfällt und wie vielschichtig sich das Engagement für Lehre gestaltet. Der folgende Streifzug soll genauer beleuchten, welche Themenfelder und Entwicklungswege die Projektlandschaft kennzeichnen. Dazu werden die Projektprofile herangezogen, die die Teilnehmer:innen mit ihrer Bewerbung für das Jahres- bzw. Dachprogramm eingereicht haben.

Nachdem das Jahres- bzw. Dachprogramm seit 2010 acht Mal mit 30 bis 32 Teilnehmer:innen durchgeführt wurde, liegen insgesamt rund 250 Projektprofile vor. Den Zielgruppen von Lehre^{n} entsprechend stammen diese von Vertreter:innen aus Hochschuldidaktik/-management (39 %), Professor:innen (34 %) und Hochschulleitungen (27 %). Die Vorhaben verteilen sich gleichmäßig auf Universitäten und Fachhochschulen, wobei es sich zur Hälfte um große Einrichtungen handelt und ca. je ein Viertel auf mittelgroße und kleine Institutionen entfällt. Im Hinblick auf die regionale Verteilung sind alle Bundesländer vertreten, insbesondere Nordrhein-Westfalen (24 %), Baden-Württemberg und Hessen (je 12 %), die zu den Bundesländern mit den meisten Hochschulen gehören. Während der Großteil der Projekte überfachlich bzw. hochschulweit angelegt ist, sind die Projekte aus der Gruppe der Professor:innen und (Studien- bzw. Pro-)Dekan:innen vor allem den Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zuzuordnen, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften, sowie Mathematik und Naturwissenschaften.

Zur Kartierung der Projekte wurden die Angaben zu ihren thematischen Schwerpunkten und Handlungsansätzen ausgewertet[1]. Die Ergebnisse ermöglichen eine systematische Bilanz der im Rahmen von Lehre^{n} verfolgten Projektvorhaben, aus der sich Schlussfolgerungen für die zukünftige Förderung von Lehrentwicklung ableiten lassen.

Zur Orientierung ist dem Streifzug durch die Projektlandschaft das Leitmotiv von Lehre^{n} voranzustellen, das kurz gefasst darin besteht, Lehrentwicklung als gemeinschaftliche Aufgabe in der Organisation Hochschule zu betrachten, um Studienreformprojekte in den Hochschulstrukturen zu verankern und ihren Transfer zu befördern. Das Jahres- bzw. Dachprogramm war in diesem Sinne als Forum für individuelle Lehrentwicklungsprojekte gestaltet, das sowohl inhaltliche Impulse als auch Gelegenheit zum kollegialen Austausch unter den drei Akteursgruppen geboten hat. Zugleich zeichnet es sich dadurch aus, dass es themenoffen angelegt war und im Unterschied zu anderen Förderinitiativen keine finanzielle Unterstützung von ausgewählten Projekten umfasste, sondern auf die Förderung der strategischen Handlungsfähigkeit der Teilnehmer:innen abzielte.

2. Themenfelder

Beim kursorischen Blick über die Projektprofile fällt zunächst auf, dass sich in der Lehre^{n}-Projektlandschaft wichtige Wegmarken der weiteren Förderumgebung widerspiegeln: Im ersten Jahrgang waren beispielsweise gleich mehrere Projekte vertreten, die im Rahmen des „Wettbewerbs exzellente Lehre“ von Kultusministerkonferenz und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft erfolgreich waren. In den darauffolgenden Jahrgängen finden sich wiederum zahlreiche Projekte, die durch den Qualitätspakt Lehre gefördert wurden, während andere Vorhaben von der finanziellen Unterstützung auf Landes- oder Hochschulebene zeugen. Damit spiegelt die Projektlandschaft von Lehre^{n} die vielfältigen Förderinitiativen wider, die den Bereich von Studium und Lehre in den

[1] Die Kartierung ist Teil einer Untersuchung am HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE), die sich den Ansatzpunkten und Gelingensbedingungen von Lehrentwicklungsprojekten widmet: https://his-he.de/projekte/detail/foerderung-und-steuerung-von-lehrentwicklung-ansatzpunkte-und-gelingensbedingungen. Einzelheiten der Analyse sind nachzulesen In: Bosse, E., Würmseer, G. & Krüger, U. (angenommen). Lehrentwicklung als organisatorischer Veränderungsprozess. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15*(4).

Abb. 1: Keywords aus den Lehre^{n}-Projektprofilen der Jahrgänge 2010–2020

letzten zehn Jahren geprägt haben. Zugleich illustrieren die Vorhaben auch die inhaltlichen Akzente, die bei der Gestaltung von Lehrentwicklung gesetzt wurden. Um welche Themenfelder es sich dabei handelt, lässt sich anhand der Keywords nachzeichnen, die die Teilnehmenden in den Projektprofilen angegeben haben. Je Projektprofil wurden 2–3 Keywords vergeben, sodass insgesamt 700 Nennungen vorliegen, die sich in unterschiedliche Themenfelder gliedern lassen. Abbildung 1 veranschaulicht in Form einer Wortwolke, dass insgesamt 17 Themenfelder gebildet werden konnten, wobei die mehr oder weniger große Anzahl der jeweils zugeordneten Keywords an der Schriftgröße zu erkennen ist.

Die Begrifflichkeiten in Abbildung 1 spiegeln zunächst den generellen Aufruf zur Entwicklung der Hochschullehre aus der Ausschreibung von Lehre^{n} wider, genauso wie den besonderen Fokus des Jahres- bzw. Dachprogramms („Organisationsentwicklung und lehrbezogenes Veränderungsmanagement zur Gestaltung von Lehr-/Lernstrukturen und -kulturen“)[2]. Dies zeigt sich insbesondere im Themenfeld *Lehr- und Hochschulentwicklung,* das neben gleichlautenden Keywords auch solche wie „Kulturwandel“, „change management“ oder „Lehrinnovation“ umfasst.

Zugleich verdeutlicht das Spektrum der Themenfelder die unterschiedlichen Ebenen der Vorhaben, die vom methodisch-didaktischen Design der Lehre bis hin zu strategischen Zielsetzungen (z.B. *Internati-*

[2] So heißt es auf der Webseite von Lehre^{n} unter https://lehrehochn.de/programme/#start.

onalisierung/Diversity) und dem übergeordneten Bildungsauftrag von Hochschulen reichen. Mit Forschung/Analyse finden sich zudem Hinweise auf empirisch basierte Entwicklungsvorhaben. Andere Themenfelder korrespondieren wiederum mit zentralen Stoßrichtungen der hochschulpolitisch geforderten Studienreform, wie *Kompetenzorientierung/Studierendenzentrierung, Praxis-/Projektorientierung* oder *Digitalisierung.* Die erstgenannten Themenfelder verteilen sich dabei relativ gleichmäßig über alle Jahrgänge, während die Digitalisierung ab 2017 deutlich an Bedeutung gewinnt und im Dachprogramm 2020 für die Hälfte der Projekte charakteristisch ist. Neben einem breiten Themenspektrum zeichnet sich in den Keywords also auch die Konjunktur aktueller Anforderungen an die Lehrentwicklung ab.

Die Themenvielfalt scheint nicht zuletzt in den unterschiedlichen Akteursgruppen begründet zu sein, die jeweils bestimmte Themen besonders häufig einbringen, wie die Analyse der meistgenannten Keywords offenlegt. So entspricht fast die Hälfte der Keywords von Akteur:innen aus Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement dem Themenfeld *Hochschuldidaktik/Lehrqualifikation.* Darüber hinaus engagiert sich diese Gruppe besonders für Lehr- und Hochschulentwicklung sowie für *Kommunikation/Partizipation/Vernetzung.* Die Keywords aus der Gruppe der Professor:innen verteilen sich dagegen etwas breiter auf unterschiedliche Themenfelder, wobei jeweils ca. ein Drittel dem methodisch-didaktischen Design und der Fachlehre zuzuordnen sind, gefolgt von *Studienreform/Studiengangentwicklung.* Die thematisch noch weiter gestreuten Keywords der Hochschulleitungen zeigen einerseits Parallelen zum Engagement der beiden anderen Gruppen, indem jeweils ca. ein Viertel der *Hochschuldidaktik/Lehrqualifikation* und der *Studienreform/Studiengangentwicklung* zuzuordnen ist. Andererseits erscheinen sie auch als Promotor:innen für überfachliche Lehr-Lernziele *(Selbst,- Lern-, und Schlüsselkompetenzen)* und hochschulpolitisch prominente Themen *(Digitalisierung)*.

Insgesamt liefern die Keywords Hinweise auf die Themenvielfalt, die für alle Jahrgänge des Jahres- bzw. Dachprogramms charakteristisch ist. So scheint die themenoffene Gestaltung von Lehre^{n} ermöglicht zu haben, Raum für mehr oder weniger weitreichende Entwicklungsvorhaben zu geben und zugleich konkrete Impulse aus dem hochschulpolitischen Diskurs aufzugreifen.

3. Entwicklungswege

Die nähere Untersuchung der Projektprofile zeigt, dass sich die Ausgangspunkte der Projekte von der Ebene der Lernumgebungen bis hin zur Ebene der Gesamtorganisation erstrecken, wobei Projekte zur *methodisch-didaktischen Entwicklung*, zur *Studienprogrammentwicklung* und zur *Prozess- und Strukturentwicklung* zu unterscheiden sind (siehe Abb. 2). Zusätzlich zeichnet sich eine eigene Ebene für Supportstrukturen ab, auf der Vorhaben zur *Lehrkompetenzentwicklung* zu verorten sind. Unter quantitativen Gesichtspunkten sind die Projektprofile zu fast einem Drittel der *Studienprogrammentwicklung* und der *Prozess- und Strukturentwicklung* zuzuordnen. Vorhaben zur *methodisch-didaktischen Entwicklung* werden insgesamt etwas weniger häufig verfolgt und Projekte zur *Lehrkompetenzentwicklung* machen schließlich den kleinsten Anteil aus.

Auf den vier Ebenen unterscheiden sich die in den Projektprofilen dargestellten Maßnahmen, Aktivitäten und Vorgehensweisen, so dass insgesamt zehn verschiedene Handlungsansätze auszumachen sind. Sie verdeutlichen, welche unterschiedlichen Entwicklungswege in der Organisation Hochschule eingeschlagen werden, um Neuerungen einzuführen und Veränderungen anzustoßen.

Die der methodisch-didaktischen Entwicklungsebene zugeordneten Handlungsansätze umfassen zum einen das *Entwickeln und Erproben von Medien, Methoden* und/oder Inhalten, wobei der Schwerpunkt im konzeptionell-experimentellen Bereich liegt, wie z. B. bei der Einführung digitaler Lernformate oder der Pilotierung neuer Lehrkonzepte für kompetenzorientierte Laborpraktika. Zum anderen gehört hierzu das *Umsetzen und Verbreiten von Medien, Methoden und/oder Inhalten*, das auch Maßnahmen zur weiteren Verbreitung der erprobten Neuerungen beinhaltet. Diese fußen häufig auf der Evaluation von Projektaktivitäten und schließen z. B. Berichterstattung und Austausch innerhalb der Hochschule oder in Fachkreisen mit ein.

Auf der Ebene der Studienprogrammentwicklung sind drei weitere Handlungsansätze auszumachen, die sich durch die Veränderung von curricularen Strukturen und Inhalten auszeichnen, so dass sie ganze Studiengänge, Studienbereiche/-abschnitte oder Querschnitts- bzw. Zusatzan-

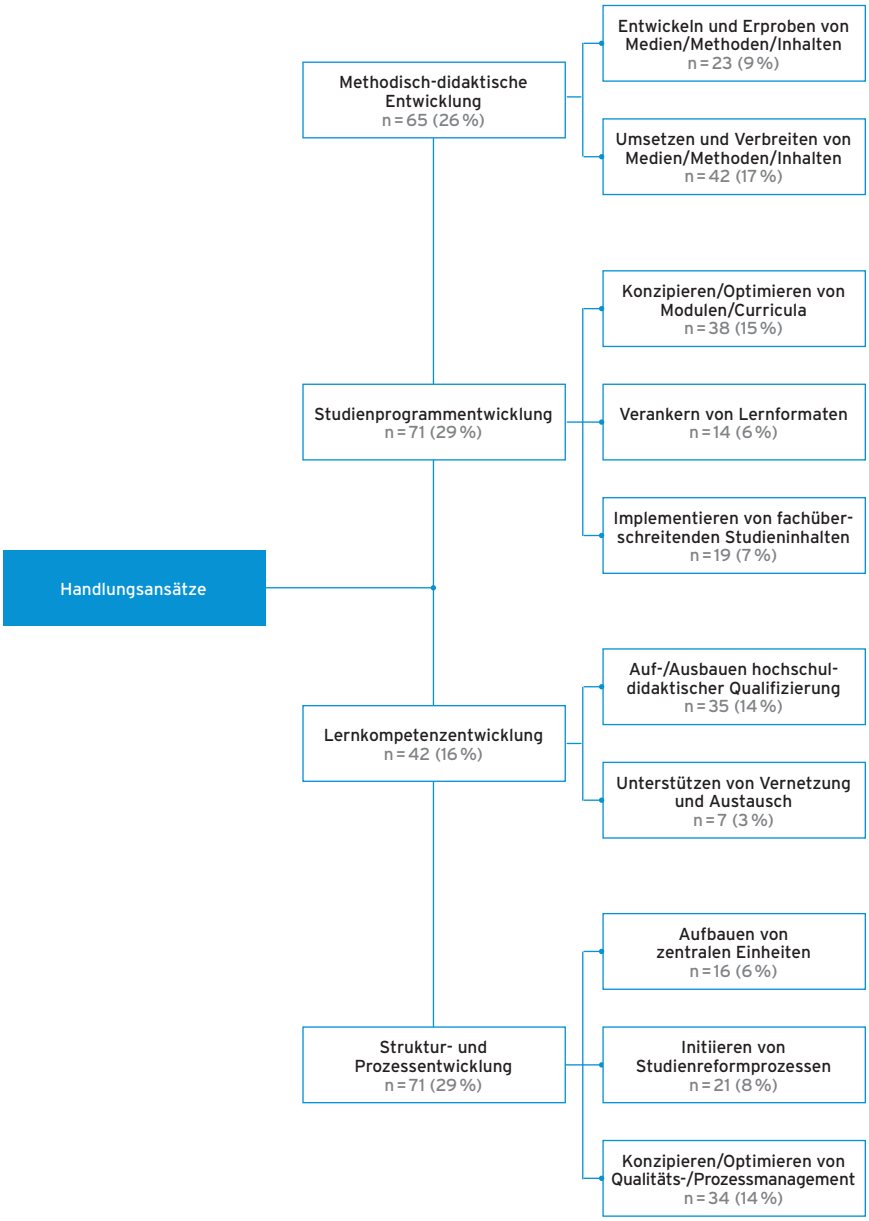


Abb. 2: Handlungsansätze der Projekte aus den Jahrgängen 2010 – 2020

gebote betreffen. Hierzu gehört zunächst das *Konzipieren bzw. Optimieren von Modulen oder Curricula*, beispielsweise in Form von Projekten, die mit der Einführung neuer bzw. der Weiterentwicklung bestehender Studiengänge oder der Ausgestaltung der Studieneingangsphase befasst sind. Darüber hinaus ist dieser Ebene auch das *Verankern von Lehrformaten* zuzuordnen, d.h. beispielsweise Forschendes Lernen studiengangübergreifend zu etablieren, Lernlabore einzurichten oder Service Learning einzuführen. Nicht zuletzt umfasst die Studienprogrammentwicklung das *Implementieren fachüberschreitender Studieninhalte*, die das reguläre Studienangebot erweitern. Diese Neuerungen können etwa darin bestehen, ein hochschulweites Studium Generale zu etablieren, die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in die Studiengänge zu integrieren oder Zertifikatsprogramme zum Thema Nachhaltigkeit aufzubauen.

Auf der Supportebene sind zwei Handlungsansätze für die Lehrkompetenzentwicklung angesiedelt, die auf das *Auf- bzw. Ausbauen hochschuldidaktischer Qualifizierung* ausgerichtet sind oder sich dem Unterstützen von Vernetzung und Austausch widmen. Im ersten Fall geht es um klassische Weiterbildungsangebote der Hochschuldidaktik, während im zweiten Fall die Stärkung von Erfahrungsaustausch und kollegialer Zusammenarbeit im Zentrum steht. Beim *Auf- bzw. Ausbauen hochschuldidaktischer Qualifizierung* handelt es sich zumeist um die Weiterentwicklung bzw. Erweiterung bereits etablierter Angebote für Lehrende und Tutor:innen. Dazu gehört vor allem, bestehende Angebote in ein Gesamtkonzept zusammenzuführen, aber auch, neue Akzente zu setzen, beispielsweise durch die Verbindung von Weiterbildung mit der Erforschung der eigenen Lehre im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning. Demgegenüber sollen für das *Unterstützen von Vernetzung und Austausch* vor allem neue Formate zur Förderung der Kooperation unter Lehrenden erprobt und eingeführt werden.

Auf der organisationalen Ebene der Prozess- und Strukturentwicklung finden sich in den Projektprofilen drei weitere Handlungsansätze, die insbesondere die lehrbezogenen Rahmenbedingungen und hochschulweite Veränderungsprozesse betreffen. Zunächst handelt es sich um das *Aufbauen von zentralen Einheiten,* die für eine übergreifende Förderung

von Lehr- bzw. Qualitätsentwicklung sorgen sollen, wobei spezifische Angebote (z. B. im Bereich der Schreibdidaktik) hochschulweit integriert oder bestehende Stabsstellen (z. B. Hochschuldidaktik, E-Learning) zusammengeführt werden sollen, um strategische Ziele umzusetzen. Ein weiterer Handlungsansatz besteht im *Initiieren von Studienreformprozessen,* das Verfahren zur Profilierung des hochschulweiten Studienangebots beinhaltet, beispielsweise im Hinblick auf Berufs- und Kompetenzorientierung. Davon ist schließlich ein dritter Handlungsansatz zu unterscheiden, der im Konzipieren bzw. *Optimieren von Qualitäts- und Prozessmanagement* besteht. Hierbei geht es um die (Weiter-)Entwicklung von Qualitätsmanagementsystemen, beispielsweise in Vorbereitung auf die Systemakkreditierung, oder um ausgewählte Instrumente und Verfahren der Qualitätsentwicklung, wie z. B. die Entwicklung eines Leitbilds Lehre.

Insgesamt verdeutlichen die Handlungsansätze, dass die in den Projekten eingeschlagenen Entwicklungswege unterschiedlich weitreichend sind, da sie sich zwischen punktuellen Neuerungen und umfassenden Veränderungsprozessen bewegen. Unter quantitativen Gesichtspunkten fällt dabei auf, dass die drei Akteursgruppen ähnlich wie bei den Themenfeldern als Promotor:innen für bestimmte Ansatzpunkte gelten können – allerdings mit Überschneidungen. So werden *methodisch-didaktische Entwicklungen* vornehmlich von Seiten der Professor:innen vorangetrieben, die auch auf der Ebene der *Studienprogrammentwicklung* besonders aktiv sind, zusammen mit Akteur:innen aus der Hochschulleitung. Für die *Lehrkompetenzentwicklung* engagieren sich in erster Linie Personen aus Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement, die gleichzeitig eine ähnlich große Zahl an Projekten im Bereich der *Struktur- und Prozessentwicklung* verfolgen. Dieses Engagement teilen sie insbesondere mit den Hochschulleitungen.

4. Fazit mit Spurensuche und Ausblick

Am Beispiel des Jahres- bzw. Dachprogramms hat der Streifzug durch die Lehre^{n}-Projektlandschaft gezeigt, wie vielfältig Lehrentwicklung gestaltet wird, insbesondere im Hinblick auf die inhaltlichen Schwerpunkte und Handlungsansätze. Die systematische Kartierung der Projekt-

vorhaben verdeutlicht zum einen, dass diese Vielfalt auf der Beteiligung der unterschiedlichen Akteursgruppen beruht, die ihre Expertise für bestimmte Themenfelder und Entwicklungsebenen der Organisation Hochschule einbringen. Zum anderen erlaubt die Kartierung eine Bestandsaufnahme, wie Impulse aus dem Diskurs um Lehrentwicklung Eingang in Reformprozesse finden, die nicht nur „bottom up" von einzelnen Lehrenden oder „top down" von Seiten der Hochschulleitung initiiert werden, sondern auch aus dem so genannten „third space" der Supportbereiche heraus angestoßen werden. Damit liefert Lehre^{n} konkrete Anhaltspunkte, wie sich die hochschulpolitische Forderung, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe zu gestalten,[3] unterstützen lässt. So sollte das Zusammenwirken von Akteur:innen aus unterschiedlichen Handlungsbereichen der Hochschule auch zukünftig gezielt gefördert werden, um möglichst umfassende Veränderungsprozesse zu erreichen.

Dies legen nicht zuletzt die zahlreichen Belege für eine erfolgreiche Umsetzung von Lehre^{n}-Projekten nahe, die für diesen Beitrag mit Hilfe des Lehre^{n}-Netzwerks gesammelt werden konnten. So haben die Projekte insofern deutliche Spuren hinterlassen, als einige nachhaltig in die Strukturen der jeweiligen Hochschule integriert wurden, sich andere als regulärer Bestandteil des Studienangebots etabliert haben oder über Fachgesellschaften und hochschulübergreifende Netzwerke an andere Standorte transferiert werden konnten. Darüber hinaus bildeten viele Projekte den Ausgangspunkt für weiterführende Drittmittelanträge, sind zum Gegenstand von Fachpublikationen geworden oder es liegen auf die Projekte zurückzuführende Veröffentlichungen von Lehrmaterialien bzw. Lernmedien vor.

Einzuräumen bleibt, dass die Kartierung allein auf der Beschreibung von Projektvorhaben basiert und bislang nur eine exemplarische Spurensuche hinsichtlich der Projektumsetzung erfolgt ist. Um näheren Einblick in die Hindernisse und Gelingensbedingungen für Lehrentwicklung zu gewinnen, bedarf es also weiterer Untersuchungen, die auch weniger erfolgreiche Projektverläufe beleuchten. Gleichwohl ermöglicht die vorgenommene Kartierung bereits eine erste Bilanz der

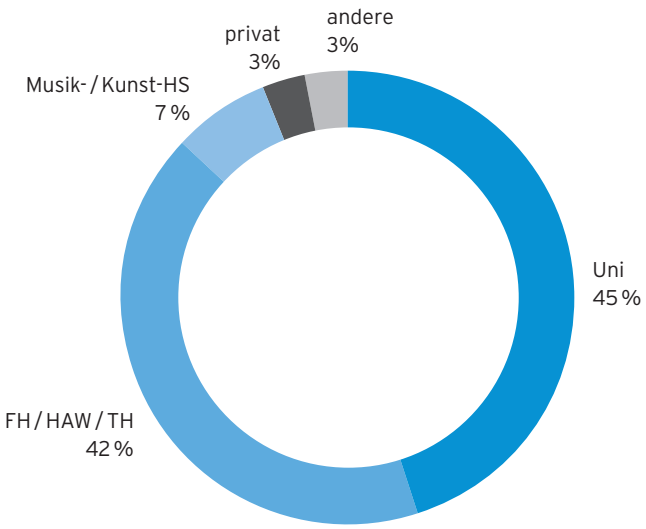
---

[3] Siehe hierzu das Positionspapier vom Wissenschaftsrat (2017) unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf;jsessionid=EFD4B3308DE6F0BDC1151D3C8406F2E5.delivery1-master?__blob=publicationFile&v=3

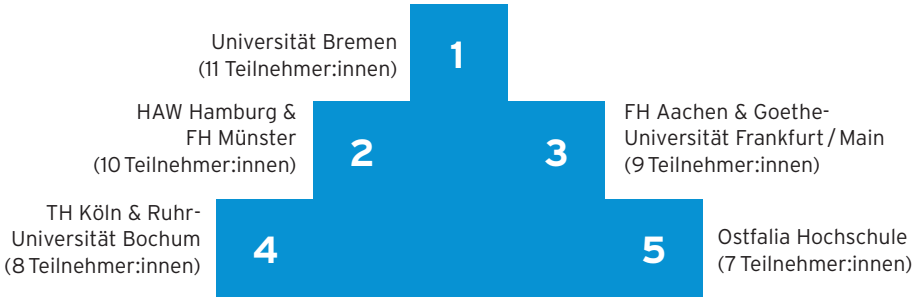
im Rahmen von Lehre[n] verfolgten Projektvorhaben und die Unterscheidung der Handlungsansätze kann als Heuristik genutzt werden, um auch die Ergebnisse anderer Förderinitiativen einzuordnen oder in Zukunft ganz gezielte Impulse für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium zu setzen.

Statistik Lehre^{n}-Netzwerk: Hochschultypen – Akteursgruppen – Fächer – Regionen

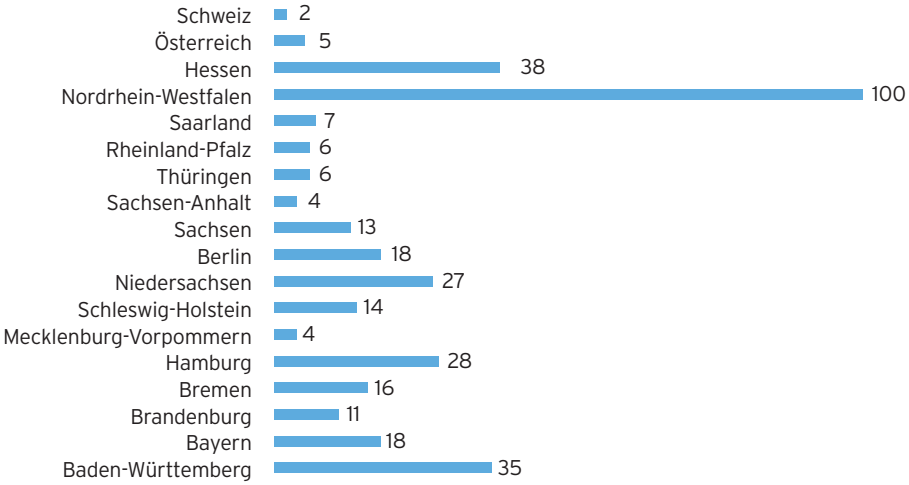
Welche Hochschultypen waren bei Lehre^{n} vertreten?



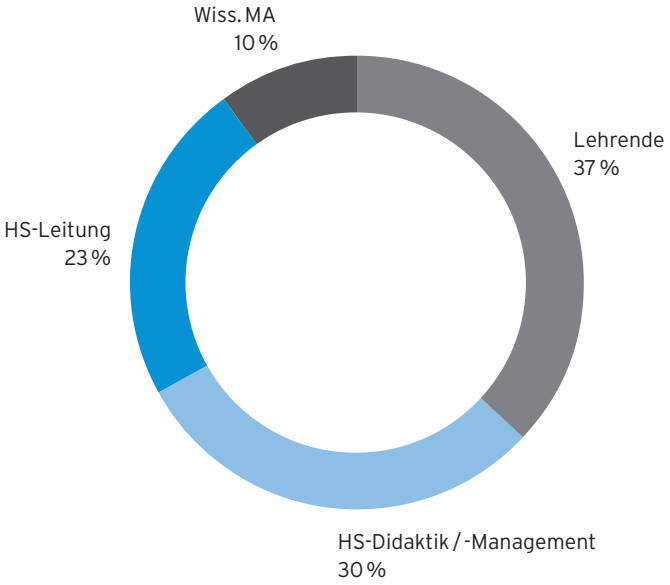
Top 5 vertretene Hochschulen



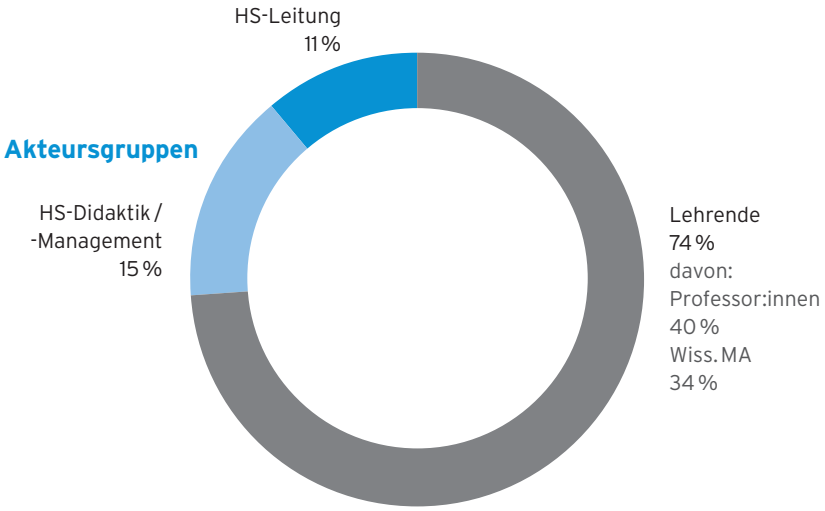
Woher kommen die Lehre^{n}-Teilnehmerinnen und Teilnehmer?



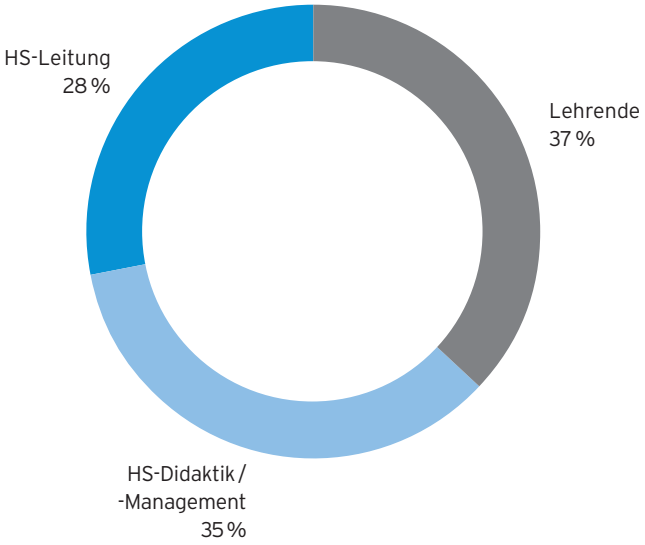
Welche Akteursgruppen waren bei Lehre^{n} vertreten?



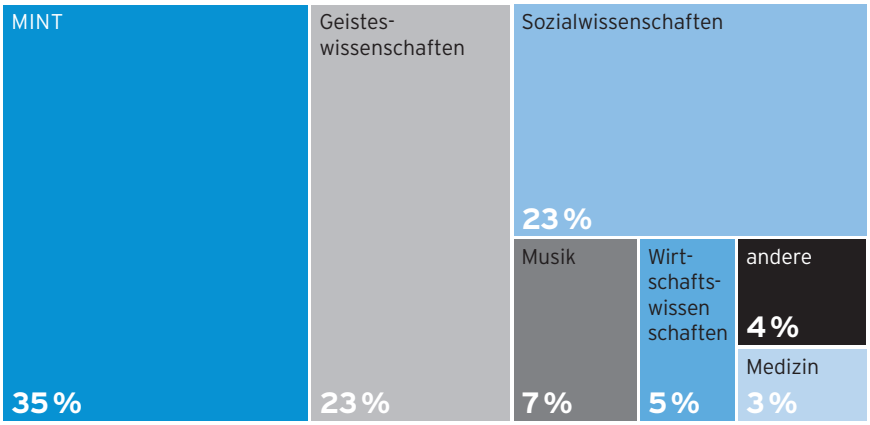
Welche Akteursgruppen waren im Fachprogramm vertreten?



Welche Akteursgruppen waren im Dachprogramm vertreten?



Welche Fächer waren bei Lehre^n vertreten?



Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Programms Lehre^{n} 2010 – 2020

A

Prof. Dr.-Ing. Jutta Abulawi, HAW Hamburg, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Dagmar Ackermann, Hochschule Niederrhein, Fachprogramm 2019
Prof. Dr. Regina Ahlbrecht, Hochschule für Angewandte Wissenschaft und Kunst Göttingen, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Imad Ahmed, Ostfalia Hochschule, Kolleg 2013
Vanda Albota, Folkwang Universität der Künste Essen, Fachprogramm 2018
Dr. Jan Andres, Universität Bielefeld, Kolleg 2015
Dr. Holger Angenent, Hochschule Rhein-Waal, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Maik Arnold, Fachhochschule Dresden (FHD), Fachprogramm 2020
Prof. Dr. Thorsten Attendorn, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Dachprogramm 2018
Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis, Universität Duisburg-Essen, Jahrgang 2010
Silke Augustin. Technische Universität Ilmenau, Jahrgang 2014

B

Dr. Claudia Bade, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen, Dachprogramm 2017
Dr. Imke-Marie Badur, Universität Kassel, Fachprogramm 2020
Dr.-Ing. André Baier, Technische Universität Berlin, Dachprogramm 2018
Dr. Kristine Baldauf-Bergmann, Universität Potsdam, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Dorothee Barth, Universität Osnabrück, Dachprogramm 2020
PD Dr. Martin Baumann, RWTH Aachen – Helmholtz-Institut, Jahrgang 2010
Dr. Christine Bäumler, Ubaris GbR, Jahrgang 2010
Dr. Christine Baus, Hochschule für Musik Saar, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Klaus Beckmann, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Jahrgang 2010
Prof. Dr.-Ing. Thomas Benda, Ostfalia Hochschule, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Axel Benning, Fachhochschule Bielefeld, Dachprogramm 2018
Dr. Jochen Berendes, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, Jahrgang 2012
Julia Berg, RWTH Aachen, Fachprogramm 2020
Rieke Bernard, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Monika Bessenrodt-Weberpals, HAW Hamburg, Jahrgang 2010

Thomas Binder, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Carmen Birkle, Philipps-Universität Marburg, Fachprogramm 2017
Tobias Blank, Technische Universität Darmstadt, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Annette Blöcher, Technische Hochschule Köln, Fachprogramm 2019
Prof. Axel Bochert, Hochschule Bremerhaven, Jahrgang 2014
Prof. Silke Bock, Technische Hochschule Mittelhessen, Jahrgang 2014
Dr. Mandy Boehnke, Universität Bremen, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Annika Boentert, FH Münster University of Applied Sciences, Jahrgang 2016
Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Bogacki, Hochschule Koblenz, Jahrgang 2012
Dr. Kerstin Böhm, Universität Hildesheim, Kolleg 2015
Prof. Dr. Franz Bosbach, Universität Duisburg-Essen, Jahrgang 2012
Dr. Elke Bosse, HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V., Jahrgang 2012
Prof. Dr. Felix Breitenecker, Technische Universität Wien, Kolleg 2013
Dr. Melanie Brinkschulte, Georg-August-Universität Göttingen, Dachprogramm 2017
Dr. Andrea Brose, Technische Universität Hamburg, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Birgit Brouër, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Dachprogramm 2018
Gabi Bruckschen, Folkwang Universität der Künste Essen, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Tanja Brühl, Technische Universität Darmstadt, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Florian Buchner, Fachhochschule Kärnten, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Karin Büchter, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Jahrgang 2012
Prof. Nikola Fee Budilov-Nettelmann, Technische Hochschule Wildau, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Dirk Burdinski, Technische Hochschule Köln, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Victoria Büsch, SRH Berlin University of Applied Scienes, Dachprogramm 2018
Dr. Matthias Buschmeier, Universität Bielefeld, Kolleg 2015

C

Prof. Martin Classen, Hochschule für Künste Bremen, Fachprogramm 2018
Prof. Tilmann Claus, Hochschule für Musik und Tanz Köln, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Miriam Clincy, Hochschule Esslingen, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Andrea Czepek, Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth, Jahrgang 2014

D

Prof. Dr.-Ing. Jörg Dahlkemper, HAW Hamburg, Kolleg 2013
Prof. Dr. Petra Deger, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Herold Dehling, Ruhr-Universität Bochum, Kolleg 2013
Prof. Dr. Frank Dellmann, FH Münster University of Applied Sciences, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Cornelia Denz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Dachprogramm 2018
Prof. François Deuber, Hochschule Ruhr-West, Jahrgang 2014
Dr. Lars Dietzel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Gudrun Djouahra, HTW Saar, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Sabine Doff, Universität Bremen, Kolleg 2015
Prof. Dr. Verena Dolle, Justus-Liebig-Universität Gießen, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Christine Dörge, HTW Saar, Dachprogramm 2018
Krystoffer Dreps, Musikhochschule Münster, Fachprogramm 2018

Jun.-Prof. Dr. Andrea Dreyer, Bauhaus-Universität Weimar, Jahrgang 2012
Dr. Stephanie Dreyfürst, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Kolleg 2015
Prof. Dr. Petra Düren, HAW Hamburg, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Klaus Dürrschnabel, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, Dachprogramm 2018

E

Prof. Hans Effinger, FH Münster University of Applied Sciences, Jahrgang 2014
Claudia Ehlers, Friedrich-Schiller-Universität Jena/Universitätsklinikum Jena, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Jan Eickelberg, Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Daniela Elsner, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Kolleg 2015
Dr. Merle Emre, Hochschule Macromedia, Dachprogramm 2020

F

Prof. Dr. Axel Faßbender, Technische Hochschule Köln, Dachprogramm 2017
Dipl.-Math. Gerda Fiedler, Fachhochschule Aachen, Kolleg 2013
Dr. Pascal Fischer, Universität Kassel, Dachprogramm 2018
Prof. Kathrin Fischer, Technische Universität Hamburg, Jahrgang 2014
Dr. Andreas Fleischmann, Technische Universität München, Jahrgang 2010
Nina Friese, Hochschule Ruhr-West, Dachprogramm 2019
Dr. Andreas Fritsch, Universität Greifswald, Jahrgang 2010
Prof. Peter Fröhlich, Jahrgang 2010
Prof. Stephan Froleyks, Musikhochschule Münster, Fachprogramm 2018
Prof. Dr.-Ing. Thomas Fuhrmann, OTH Regensburg, Jahrgang 2016

G

Dr. Jens Gallenbacher, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jahrgang 2014
Dr. Christian Ganseuer, Deutsches Luft- und Raumfahrtzentrums e. V. (PT DLR), Kolleg 2015
Waltraud Georg, Jahrgang 2010
Prof. Dr.-Ing. Gilian Gerke, Hochschule Magdeburg-Stendal, Jahrgang 2016
Christine Gerlach, Hochschule der Künste Bremen, Fachprogramm 2018
Dr. Katrin Girgensohn, Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Jahrgang 2016
Dr. Eva Glasmachers, Ruhr-Universität Bochum, Kolleg 2013
Cordula Glass, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Fachprogramm 2017
Dr. Annette Glathe, Technische Universität Darmstadt, Dachprogramm 2018
Dr. Ursula Glunk, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Dachprogramm 2017
Dr. Georgia Gödecke, Universität Bremen, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Markus Goebel, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Daniel, Goldbach Fachhochschule Aachen, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Andreas Grünewald, Universität Bremen, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Robert Gücker, Hochschule Offenburg, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Dorina Gumm, Technische Hochschule Lübeck, Dachprogramm 2020
Prof. Andreas Gürsching, Hochschule der Künste Bremen, Fachprogramm 2018

H

Dr. Susanne Haberstroh, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Jahrgang 2014
Dörthe Hackbusch, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Kathrin Hahn, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie des Rauhen Hauses, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Marion Halfmann, Hochschule Niederrhein, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Flemming Hansen, Fachhochschule Kiel, Dachprogramm 2018
Dr. Edith Hansmeier, Kolping Stiftungshochschule gGmbH, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Sigrid Harendza, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Jahrgang 2010
Dr. Jörg Härterich, Ruhr-Universität Bochum, Kolleg 2013
Dorthe G.A. Hartmann, Universität Greifswald, Dachprogramm 2017
Beatrice Hartung, Universität Leipzig, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Jochen Hasenpath, Fachhochschule Kiel, Dachprogramm 2020
Michael Heimann, Technische Universität Berlin, Kolleg 2013
Dr. Cynthia Heiner, Freie Universität Berlin, Dachprogramm 2018
Dr. Andreas Hendrich, Ludwig-Maximilians-Universität München, Jahrgang 2016
Dipl.-Päd. Birgit Hendrischke, Brandenburgische TU Cottbus-Senftenberg, Jahrgang 2016
Dipl.-Päd. Christiane Henkel, Jahrgang 2012
Dipl.-Math. Gudrun Henn, Fachhochschule Aachen, Kolleg 2013
Birgit Hennecke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Ursula Hennigfeld, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Jahrgang 2012
PD Dr. Manfred Herzer, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Christian Herzig, Universität Kassel, Fachprogramm 2020
Till Heyer-Stuffer, Universität Potsdam, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Gundula Gwenn Hiller, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Uwe Hirschfeld, Evangelische Hochschule Dresden, Jahrgang 2010
Dr. Steffi Hobuβ, Leuphana Universität Lüneburg, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Thomas Hodel, Fachhochschule Graubünden, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Thomas Hoffmeister, Universität Bremen, Jahrgang 2016
Univ.-Prof. Dr. Sandra Hofhues, FernUniversität in Hagen, Jahrgang 2016
Prof. Hans-Peter Hofmann, Hochschule für Musik Saar, Fachprogramm 2018
Dr. med. MME Marzellus Hofmann, Universität Witten/Herdecke, Jahrgang 2012
Margitta Holler, HAW Hamburg, Jahrgang 2012
Dr. Ulrike Homann, Technische Universität Darmstadt, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Wilfried Honekamp, Akademie der Polizei Hamburg, Jahrgang 2012
Axel Hoppenbrock, Universität Paderborn, Kolleg 2013

I

Dr. Tanja Ihden, Universität Bremen, Fachprogramm 2019
Prof. Stephan Imorde, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Fachprogramm 2018
Prof. Christiane Iven, Hochschule für Musik und Theater München, Fachprogramm 2018

J

Dr. Maren Jäger, Humboldt-Universität zu Berlin, Kolleg 2015
Prof. Dr. Nathali T. Jänicke, Jade Hochschule Wilhelmshaven / Oldenburg / Elsfleth, Fachprogramm 2020
Prof. Dr.-Ing. Ingrid Jaquemotte, Jade Hochschule Wilhelmshaven / Oldenburg / Elsfleth, Dachprogramm 2017
Prof. Martina Jess, Fachhochschule Dresden (FHD), Fachprogramm 2020
Prof. Dr. Oliver Jokisch, Hochschule für Telekommunikation Leipzig, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Christiane Jost, Hochschule Rhein-Main, Dachprogramm 2019
Prof. Dr.-Ing. Thorsten Jungmann, Fachhochschule Bielefeld, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld, Jahrgang 2010

K

Dr. Ines Kadler-Neuhausen, Hochschule Fulda,Jahrgang 2010
Prof. Dr. Martina Kadmon, Universität Augsburg, Jahrgang 2016
Dr. Svenja Kaduk, Universität Zürich, Kolleg 2015
Kristina Kähler, Hochschule Ruhr-West, Dachprogramm 2020
Dr. Michael Kallweit, Ruhr-Universität Bochum, Kolleg 2013
Gunnar Kaβberg, Universität Leipzig, Fachprogramm 2019
Prof. Dr.-Ing. Kira Kastell, Frankfurt University of Applied Sciences, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Christian Kautz, Technische Universität Hamburg, Jahrgang 2010
Dipl.-Psych. Gesche Keding, Leuphana Universität Lüneburg/
Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Jahrgang 2012
Prof. Ralf Keim, FOM Hochschule Hamburg, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Marc Keβeböhmer, Universität Bremen, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Ansgar Kirsch, Fachhochschule Aachen, Dachprogramm 2020
Dr. Christian Kleinert, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachprogramm 2017
Prof. Dr.-Ing. Martina Klocke, Fachhochschule Aachen, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Bettina Knappe, HAW Hamburg, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Helen Knauf, Fachhochschule Bielefeld, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Sönke Knutzen, Technische Universität Hamburg, Jahrgang 2012
Sabrina Kobler, Hochschule für Musik und Tanz Köln, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Kathrin Kohlenberg-Müller, Hochschule Fulda, Jahrgang 2010
Florian Kohler, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachprogramm 2020
Karsten König, Fachhochschule Dresden (FHD), Fachprogramm 2020
Elena König, VHS Frankfurt a. M., Jahrgang 2010
Dr. Robert Kordts-Freudinger, Universität St. Gallen, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Evelyn Korn, Philipps-Universität Marburg, Dachprogramm 2017
DDI Andreas Körner, Technische Universität Wien, Kolleg 2013
Heike Koβ-Hülsen, Hochschule Niederrhein, Fachprogramm 2019
Prof. Dr. Patricia Kraft, Munich Business School GmbH, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Britta Krahn, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Fachprogramm 2019
Prof. Dr. Rolf Kreyer, Philipps-Universität Marburg, Fachprogramm 2017
Dr. Thomas Krickhahn, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Fachprogramm 2019
Wanja Kröger, Zürcher Hochschule der Künste, Dachprogramm 2020

Dr. Heike Küchmeister, Universität Potsdam, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Katja Kuhn, Fachhochschule Westküste Heide, Dachprogramm 2019
Dr. Albert Kümmel-Schnur, Universität Konstanz, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Hiram Kümper, Universität Mannheim, Dachprogramm 2017

L

Dr. Ortwin Lämke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachprogramm 2017
Prof. Dr.-Ing. Karin Landenfeld, HAW Hamburg, Kolleg 2013
Prof. Albert Lang, Technische Universität Berlin, Jahrgang 2014
Prof. Oliver Langefeld, Technische Universität Clausthal, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Ines Langemeyer, Karlsruher Institut für Technologie, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Maik Jörg Lehmann, Technische Hochschule Bingen, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Klaus Lehmann, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Fachprogramm 2019
Friederike Leisener, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Anne Lequy, Hochschule Magdeburg-Stendal, Jahrgang 2014
Prof. Dr.-Ing. Sandro Leuchter, Hochschule Mannheim, Dachprogramm 2017
Franziska Liebetanz, Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Kolleg 2015
Prof. Dr. Frank Linde, Technische Hochschule Köln, Jahrgang 2010
Dr. Frauke Link, Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Sven Linow, Hochschule Darmstadt, Fachprogramm 2020
Susanne Lippold, Ruhr-Universität Bochum, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Anna Maria Loffredo, Kunstuniversität Linz, Dachprogramm 2020
Dr. Martin Lommel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Julia Lutz, Folkwang Universität der Künste Essen, Dachprogramm 2019

M

PD Dr. Amir Madany Mamlouk, Universität zu Lübeck, Jahrgang 2012
Dr. Mathias Magdowski , Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Dachprogramm 2018
Dr. Silke Martin, Universität Erfurt, Dachprogramm 2018
Dipl.-Pol. Wibke Matthes, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Karin Mautner, Fachhochschule Aachen, Kolleg 2013
Prof. Dr. Anett Mehler-Bicher, Hochschule Mainz, Jahrgang 2016
Dr. Silke Meiner, Technische Universität Berlin, Kolleg 2013
Daniela Meinhardt, Technische Hochschule Köln, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Christof Menzel, Hochschule Niederrhein, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Ines Mergel, Universität Konstanz, Dachprogramm 2018
Dr. Christiane Metzger, Fachhochschule Kiel, Jahrgang 2014
Prof. Dr.-Ing. Bernhard Meussen, Nordakademie gAG, Dachprogramm 2020
Dr. Corina Meyer, Universität Stuttgart, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Martin Missong, Universität Bremen, Fachprogramm 2019
Prof. Dr. Andreas Modler, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Carsten Momsen, Freie Universität Berlin, Jahrgang 2012
Annekatrin Mordhorst, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Petra Morschheuser, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Ivo Mossig, Universität Bremen, Jahrgang 2014

Prof. Jürgen Mottok, OTH Regensburg, Jahrgang 2014
Sibylle Mühleisen, Universität Konstanz, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Birgit Müller, HTW Berlin, Dachprogramm 2018
Vanessa Müller, FH Münster University of Applied Sciences, Fachprogramm 2020
Dr. Stephanie Müller-Otto, Universität Hohenheim, Jahrgang 2014
Dr. Matthias Munsch, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachprogramm 2017

N

Prof. Dr.-Ing. Matthias Neef, Hochschule Düsseldorf, Dachprogramm 2020
Dr. Iris Nikolopoulos, Eberhard Karls Universität Tübingen, Fachprogramm 2020
Prof. Jörg Nonnweiler, Hochschule für Musik Saar, Fachprogramm 2018

P

Prof. Dr. Kristin Pfeffer, Akademie der Polizei Hamburg, Dachprogramm 2018
Julia Pfeiffer, Universität Konstanz, Fachprogramm 2017
Dr. Laura Picht-Wiggering, Leuphana Universität Lüneburg, Fachprogramm 2020
Prof. Dr. rer. nat. Martin Pieper, FH Aachen, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Irene Pieper, Freie Universität Berlin, Kolleg 2015
Dr. Lutz-Henning Pietsch, Universität Konstanz, Jahrgang 2016
Petra Pistor, FH Münster University of Applied Sciences, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Philipp Pohlenz, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Steffen Prowe, Beuth Hochschule für Technik Berlin, Dachprogramm 2017

Q

Prof. Dr. Klaus Quibeldey-Cirkel, Technische Hochschule Mittelhessen, Dachprogramm 2017

R

Dr. Jutta Rach, FH Münster University of Applied Sciences, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Harald Rau, Ostfalia Hochschule, Dachprogramm 2017
Dr. Cornelia Raue, Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Jahrgang 2010
Prof. Dr. med. Tobias Raupach, Universität Bonn, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Annabella Rauscher-Scheibe, HAW Hamburg, Dachprogramm 2019
Dr. Marianne Ravenstein, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Karin Reiber, Hochschule Esslingen, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Roland Reichardt, Hochschule Düsseldorf, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Sabine Rein, Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung, Jahrgang 2016
Dr. Katja Reinecke, Freie Universität Berlin, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Wolfgang Renz, HAW Hamburg, Kolleg 2013
Prof. Dr. Peter Riegler, Ostfalia Hochschule, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Marco Rimkus, Hochschule Emden / Leer, Dachprogramm 2020
Dr. Sabine Ritter, Universität Bremen, Dachprogramm 2017
Dr. habil. Katherine Roegner, Technische Hochschule Ingolstadt, Kolleg 2013
Prof. Dr. Josef Rosenkranz, Fachhochschule Aachen, Dachprogramm 2017

Dr. Birgit Roßmanith, Universität des Saarlandes, Jahrgang 2010
Prof. Dipl.-Ing. Eike Roswag-Klinge, Technische Universität Berlin, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Björn Rothstein, Ruhr-Universität Bochum, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Julia Rózsa, SRH Hochschule Heidelberg, Jahrgang 2010
Teresa Ruckelshauß, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachprogramm 2020
Prof. Dr. Oliver Ruf, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Dachprogramm 2019
Dr. Sylvia Ruschin, Hochschule Niederrhein, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Miriam Rüsseler, Universitätsklinik der Goethe-Universität, Dachprogramm 2019

S

Prof. Dr. Nicole Saenger, Hochschule Darmstadt, Fachprogramm 2020
Dr. Peter Salden, Ruhr-Universität Bochum, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Swaran Sandhu, Hochschule der Medien Stuttgart, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Marcell Saß, Philipps-Universität Marburg, Dachprogramm 2018
Prof. Thorsten Schäfer, Ruhr-Universität Bochum, Jahrgang 2014
Prof. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Hochschule für Musik und Theater München, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Niclas Schaper, Universität Paderborn, Jahrgang 2010
Prof. Ingrid Rose Scharlau, Universität Paderborn, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Ute Barbara Schilly, Technische Hochschule Köln, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Siegfried Schindler, Justus-Liebig-Universität Gießen, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Arno Schindlmayr, Universität Paderborn, Dachprogramm 2020
Dr. Claudia Schlager, Eberhard Karls Universität Tübingen, Dachprogramm 2019
Prof. Dr.-Ing. Jörn Schlingensiepen, Technische Hochschule Ingolstadt, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Burkhard Schmager, Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Gunnar Schmidt, Fachhochschule Potsdam, Dachprogramm 2019
Dr. Boris Schmidt, thema 31 – Büro für Coaching, Beratung und Mediation, Jahrgang 2010
Prof. Dr. Andrea Schmidt, Technische Hochschule Lübeck, Dachprogramm 2018
Prof. Ursula Schmidt-Laukamp, Hochschule für Musik und Tanz Köln, Fachprogramm 2018
Dr. Reinhold Schneider, Technische Universität Berlin, Kolleg 2013
Dr. phil. Carsten Schnekenburger, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Jahrgang 2016
Univ.-Prof. Dr. Matthias Schnettger, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Jahrgang 2016
Univ.-Prof. Dr. Malte Schophaus, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Dachprogramm 2017
Dr. Kerstin Schulmeyer-Ahl, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Jahrgang 2014
Anja Schultze, Universität Leipzig, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Margit Schulze, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Fachprogramm 2019
Katrin Schwanke, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Tobias Seidl, Hochschule der Medien Stuttgart, Jahrgang 2014
Prof. Ragna Seidler-de Alwis, Technische Hochschule Köln, Fachprogramm 2019
PD Dr. Ulrike Senger, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Jahrgang 2010
PD Dr. Christian Sieg, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Marion Siegers, HAW Hamburg, Dachprogramm 2020

Prof. Dr. Sabine Skalla, DIPLOMA HOCHSCHULE, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Joachim Söder, Katholische Hochschule NRW, Fachprogramm 2020
Dr. Julia Sommer, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Dachprogramm 2020
Angela Sommer, Universität Hamburg, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Ralph Sonntag,Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Jahrgang 2016
Dr. Karoline Spelsberg-Papazoglou, DLR Projektträger Bonn, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Marita Sperga, Fachhochschule Kiel, Dachprogramm 2017
Dr. Jochen Spielmann, Technische Universität Braunschweig, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Jan Philipp Sprick, Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Fachprogramm 2018
Thomas Stachelhaus, Kolleg 2015
Karl-Heinz Stammen, Universität Duisburg-Essen, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Silke Stanzel, Technische Hochschule Rosenheim, Dachprogramm 2019
Prof. Dr.-Ing. Susanne Staude, Hochschule Ruhr-West, Jahrgang 2016
Dörthe Steffen, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Bernd Steffensen, Hochschule Darmstadt, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Berthold Stegemerten, Hochschule Niederrhein, Dachprogramm 2020
Prof. Dr. Bernd Stiegler, Universität Konstanz, Fachprogramm 2017
Johanna Stöhr, Universität Kassel, Fachprogramm 2020
Prof. Dr.-Ing. Henriette Strotmann, FH Münster University of Applied Sciences, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Carolin Sutter, SRH Hochschule Heidelberg, Dachprogramm 2020

T

Prof. Dr. Petra Teitscheid, FH Münster University of Applied Sciences, Jahrgang 2012
Prof. Dr.-Ing. Katrin Temmen, Universität Paderborn, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Doris Ternes, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Dachprogramm 2017
Prof. Dr. Kathrin Thiele, Ostfalia Hochschule, Kolleg 2013
Prof. Dr. Veronika Thurner, Hochschule München, Dachprogramm 2019
Prof. Ulrike Tiedemann, Hochschule für Musik Saar, Fachprogramm 2018
Anke Timmann, Universität zu Lübeck, Dachprogramm 2019
Dr. Janina Tosic, Hochschule Ruhr-West, Jahrgang 2016

V

Dr. Ivo van den Berk, Stiftung Innovation in der Hochschullehre,Dachprogramm 2017
Prof. Dr. -Ing. Peter Vennemann, FH Münster University of Applied Sciences, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Michaele Völler, Technische Hochschule Köln, Dachprogramm 2020
Dr. Wiebke von Bernstorff, Universität Hildesheim, Kolleg 2015
Gundula von Fintel, Universität Leipzig, Fachprogramm 2019
Prof. Dr. Stefan Vörtler, Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Dachprogramm 2017
Prof. Hans-Peter Voss, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, Jahrgang 2014

W

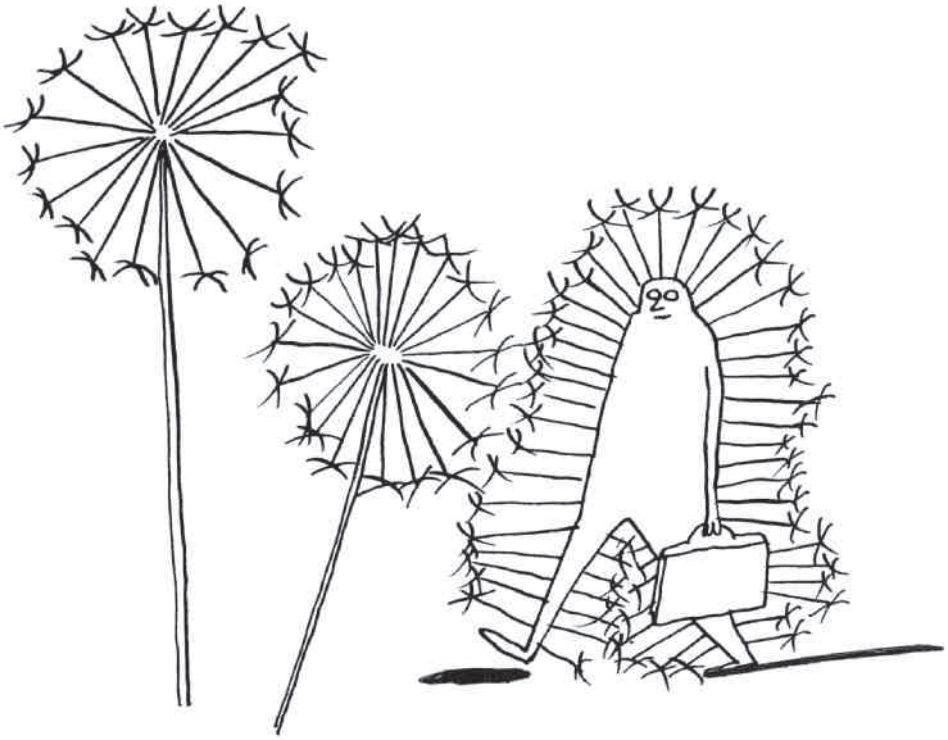
Prof. Dr. rer. nat. Gerhard Wagner, Ostfalia Hochschule, Kolleg 2013
Prof. Dr. Martina Wagner-Egelhaaf, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Fachprogramm 2017
Prof. Dr. Katharina Waldner, Universität Erfurt, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Ursula Walkenhorst, Universität Osnabrück, Jahrgang 2016
Prof. Dr. Eva Waller, Hochschule Bochum, Dachprogramm 2018
Dipl.-Päd. Claudia Walter, Zentrum für Hochschuldidaktik (DiZ), Jahrgang 2012
Jana Weber, FH Münster University of Applied Sciences, Fachprogramm 2020
Dr. Julia Webersik, Leuphana Universität Lüneburg, Dachprogramm 2019
Prof. Dr. Gero Wedemann, Hochschule Stralsund, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Nina Weimann-Sandig, Evangelische Hochschule Dresden, Dachprogramm 2019
Dr. Annika Weiser, Leuphana Universität Lüneburg, Fachprogramm 2020
Angela Weißköppel, HTW Berlin, Dachprogramm 2017
Claudia Wendt, Universität Leipzig, Dachprogramm 2019
Johanna Weselek, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachprogramm 2020
Dr. Susanne Wilhelm, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Jahrgang 2012
Prof. Dr. Adalbert Wilhelm, Jacobs University Bremen, Jahrgang 2012
Prof. Carsten Wilken, Hochschule Emden / Leer, Jahrgang 2014
Prof. Dr. Andreas Wilms, Technische Hochschule Brandenburg, Jahrgang 2014
Stefanie Winkler, Technische Universität Wien, Kolleg 2013
Prof. Susanne Winnacker, Fachprogramm 2018
Prof. Dr. Stephanie Winter, Hochschule Darmstadt, Dachprogramm 2018
Prof. Dr. Marco Winzker, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Jahrgang 2010
Sebastian Wirthgen, Ostfalia Hochschule, Dachprogramm 2019
PD Dr. Barbara Wolbring, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachprogramm 2017
Fatou Julia Wolter, Kolleg 2015

Z

Annalena Zernott, Musikhochschule Münster, Fachprogramm 2018
Dr. Benjamin Zinger, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Dachprogramm 2020

Studentische Teilnehmerinnen und Teilnehmer Lehre[n] Dachprogramm 2017 – 2020

Janek Bernzen, Philipps-Universität Marburg, Dachprogramm 2017
Victoria Büschler, Technische Universität Hamburg, Dachprogramm 2017
Jana Maria Dasenbrock, Technische Hochschule Köln, Dachprogramm 2017
Lucas Fiola, Hochschule der Medien Stuttgart, Dachprogramm 2020
Moritz Flottmann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Dachprogramm 2018
Martin Grethlein, Goethe Universität Frankfurt, Dachprogramm 2020
Lisa Grimm, HS Darmstadt, Dachprogramm 2018
Jonas Harant, Ev. Hochschule Dresden, Dachprogramm 2019
Marea Hildebrand, Zürcher Hochschule der Künste, Dachprogramm 2020
Tino Hübner, Leuphana Universität Lüneburg, Dachprogramm 2019
Theresa Jansen, TU Berlin, Dachprogramm 2018
Lisa Kirchgässner, HTW Saar, Dachprogramm 2020
Fabian Krüger, FU Berlin, Dachprogramm 2018
Nele Labrenz, TU Berlin, Dachprogramm 2017
Stephanie Lackner, Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft, Dachprogramm 2018
Axel Langner, Justus-Liebig-Universität Gießen, Dachprogramm 2019
Nora Leben, FU Berlin, Dachprogramm 2019
Jeanny Meschkat, Hochschule RheinMain, Dachprogramm 2019
Laura Nieckarz, HS Niederrhein, Dachprogramm 2018
Stephen Niemann, Ostfalia Hochschule, Dachprogramm 2017
Nadja Pieper, Beuth HS, Dachprogramm 2017
Annika Schichtel, Goethe-Universität Frankfurt, Dachprogramm 2019
Christopher Schmiegel, Uni Münster, Dachprogramm 2017
Johanna Sickendiek, Hochschule München, Dachprogramm 2019
Lena Westermann, UKE Hamburg, Dachprogramm 2017
Philipp Weyer, FH Aachen, Dachprogramm 2018
Joshua Weygant, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Dachprogramm 2019
Luisa Zingel, Philipps-Universität Marburg, Dachprogramm 2018



MULTIPLIKATOR
BEI LEHREN

Lehre^{n} – das Bündnis für Hochschullehre Entwicklungsphasen, Förderer und Programmablauf

Lehre^{n} ist als Idee und Pilotprojekt 2010 im Hause der Alfred Toepfer Stiftung F.V.S. gestartet und wurde über einen Zeitraum von zehn Jahren mit großer Aufmerksamkeit für die einzelnen Teilnehmenden umgesetzt. Einen gemeinsamen Austauschort von Akteuren der Lehrentwicklung aus Hochschullehre, der Hochschulleitung und Hochschulmanagement gab es zum Startzeitpunkt nicht. Was für exzellente Forschung selbstverständlich ist, nämlich dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich in ihren scientific communities zu gemeinsamen Forschungsfragen im fachlichen Austausch befinden, ihre Fragen und ihr Instrumentarium im Disput schärfen, ihre Thesen entwickeln, ihre Antworten präzisieren, das war für die Entwicklung in der Lehre noch wenig ausgeprägt in Deutschland. Offenbar traf die Idee auf einen Bedarf.

In einer breit angelegten Gemeinschaftsinitiative bildeten die Alfred Toepfer Stiftung F.V.S., die Joachim Herz Stiftung, die Nordmetall-Stiftung, der Stifterverband und die VolkswagenStiftung für den Zeitraum 2012–2016 „Lehre^{n} – Das Bündnis für Hochschullehre“. Ziel war es, den Austausch über Lehrentwicklung systematisch zu befördern und ein stabiles, langfristig wirkungsvolles Netzwerk von herausragenden Gestaltern der Lehre zu etablieren. Es wurden Austauschformate erprobt und mit wissenschaftlicher Begleitforschung weiterentwickelt.

Für den weiteren Aufbau eines Exzellenz-Netzwerks zur Hochschullehre durch die Dach- und Fachprogramme erhielt Lehre^{n} im Zeitraum 2017–2020 eine substanzielle Förderung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Alle Aktivitäten des Lehre^{n}-Netzwerks wurden weiterhin flankiert durch Kooperationspartner. Lehre^{n} wurde gemeinschaftlich gefördert aus privater und aus öffentlicher Hand.

Die Lehre unter Dach und Fach stellen

Das Dachprogramm Lehre^{n} begreift Lehrentwicklung als organisationale Aufgabe. Es konzentriert sich mit einem überfachlichen Ansatz auf Organisationsentwicklung und lehrbezogenes Veränderungsmanagement zur nachhaltigen Gestaltung von Lehr-/Lernstrukturen und kulturen. Es bringt Personen aus Hochschulleitung, Hochschullehre, Hochschuldidaktik und Hochschulmanagement in einen intensiven Dialog über Lehre und bezieht Studierende ein. Die Teilnehmer bauen durch multiperspektivisches Lernen untereinander in der Teilnehmergruppe ihre strategische Handlungsfähigkeit aus. Das macht sie erfolgreicher darin, ihre konkreten Lehrentwicklungsansätze nachhaltig in den Hochschulstrukturen zu verankern und auch zu transferieren.

Das Fachprogramm Lehre^{n} begreift Lehrentwicklung als Aufgabe innerhalb einer Fachkultur. Es arbeitet in fachbezogenen Gruppen an exemplarischen Herausforderungen zu Studienreformprojekten, entwickelt Problemlösungen und befördert den Transfer innerhalb des Fachs.

Das Dachprogramm und das Fachprogramm von Lehre^{n} verfolgte folgende Arbeitsziele:

a. Herausragende Akteure der Lehrentwicklung, die an deutschen Hochschulen aktuell eine lehrbezogene Leitungs- und Multiplikatorenfunktion innehaben, werden identifiziert, sichtbar und durch erprobte Arbeitsformen in einen systematischen Austausch gebracht.

b. Teilnehmende entwickeln und erweitern ihre individuellen Handlungsspielräume: Sie werden befähigt, die Lehre innerhalb des organisationalen Rahmens der Hochschule bzw. innerhalb der Fachgemeinschaft weiterzuentwickeln, indem sie lehrbezogene Rahmenbedingungen (Personen, Strukturen, Entscheidungsprozesse) ihrer Hochschule besser kennen lernen bzw. Rahmenbedingungen ihres Fachs reflektieren und die eigenen Handlungsspielräume darin erweitern können.

c. Studienreformprojekte der Teilnehmenden sowie der Transfer innerhalb der Community of Practice werden systematisch unterstützt: Die Teilnehmenden werden bei der Umsetzung, bei der Weiterent-

wicklung und bei dem Transfer ihrer Studienreformprojekte durch Reflexion der Konzeption und Handlungskonstellationen sowie durch (Peer-)Feedback und durch kollegiale Beratung aus verschiedenen Perspektiven (Leitung/Lehre/Didaktik) unterstützt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Programme wurden über öffentliche Ausschreibungen und Auswahlverfahren gewonnen (Quote 3:1) und bildeten jeweils verbindliche Jahresgruppen. Die fünf dreitägigen Workshops wurden folgendermaßen ausgeschrieben:

Hochschullehre stärken und Veränderungen befördern
Moderation durch Angehörige des Lehre^{n}-Netzwerks

Der Weg von der guten Idee für die Lehre bis zur Umsetzung und dauerhaften Verankerung in den Strukturen und in der Kultur einer Hochschule ist weit. Wie lassen sich Innovation und Veränderungsdynamik für die Lehre an Ihrer Hochschule befördern?

Lehre^{n} steht für Innovationen, Veränderungen und die Weiterentwicklung der Hochschullehre, und Ihr Projekt wird in den nächsten Monaten an Ihrer Hochschule konkret weiter an Gestalt gewinnen. Wir möchten mit Ihnen in dem Auftaktworkshop von Lehre^{n} die Bedeutung von Veränderungsprozessen für und in der Hochschullehre bearbeiten. Als Institution stehen Hochschulen im Ruf, so beständig wie die Kirche zu sein, und gleichzeitig ziehen sie Menschen an, deren Ziel es ist, Neues zu (er)finden, zu experimentieren und zu verändern, um Wissenschaft und deren Vermittlung weiter zu entwickeln. Sie verfügen vermutlich bereits über einige Erfahrungen mit Veränderungsprozessen und wissen, dass in dem speziellen Umfeld einer Hochschule Veränderungsvorhaben einige spannungsvolle Entwicklungen hervorrufen werden. Daher werden wir Ihre Blicke darauf wenden, welche Dynamiken durch Ihre Projekte entstehen können, und wie weit die angestrebte Veränderung in der Hochschullehre in dem Dreieck von Struktur – Strategie – Kultur verankert ist. In den nächsten Monaten werden Sie zu einem maßgeblichen „Akteur“ im VeränderungsprozesS. Sie werden mit neuen, oft sehr unterschiedlichen Erwartungen an Sie konfrontiert sein. Damit Sie in dieser Vielfalt in der Praxis gut wirksam werden können, möchten wir

Sie einladen, sich von Beginn an intensiv mit Ihrer Rolle auseinanderzusetzen und mit Planungsmodellen in Veränderungsprozessen vertraut zu machen.

Veränderung und Wandel bedeuten immer auch eine Veränderung auf der persönlichen Ebene, und wir hoffen, dass die Zusammenarbeit in diesem Auftaktworkshop von Lehre^{n} Ihnen zahlreiche Möglichkeiten gibt, sich über Ihre Projekte zur Weiterentwicklung der Hochschullehre auszutauschen und untereinander kennen zu lernen. Ihre Lehre^{n}-Gruppe wird in den nächsten Monaten zu einer wertvollen Ressource für Sie und Ihr Projekt, damit Sie erfolgreich zur Weiterentwicklung der Lehre an Ihrer Hochschule beigetragen können.

Perspektiven auf Lehre^{n} und Lernen stärken
Moderation durch Angehörige des Lehre^{n}-Netzwerks

In welchem Zusammenhang steht Ihr Projekt mit der Lehr-Lern-Kultur an Ihrer Hochschule? Welche Veränderungen sind Ihres Erachtens vor Ort nötig, um Ihr Projekt erfolgreich umzusetzen? Wie sollen die Änderungsprozesse begleitet werden und welche Rolle spielen Sie dabei? Wie lassen sich alle relevanten Akteure in diese (lehrbezogenen) Veränderungsprozesse einbinden? Welche Rolle spielen hierbei theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen aus Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung?

Im zweiten Workshop befassen Sie sich mit einem wesentlichen Teilbereich von Hochschule: dem Lehren und Lernen aus ganzheitlicher Sicht. Dabei nehmen Sie die oft unausgesprochenen lehr-/lernbezogenen Überzeugungen ebenso wie das Rollenverständnis und die damit verbundenen Haltungen der beteiligten Akteursgruppen in den Blick – insbesondere Studierende, Lehrende, Hochschuldidaktik, Hochschul- und Fachbereichsleitung, Qualitäts- und Hochschulmanagement. Das Zusammenspiel von Strukturen und Prozessen mit Didaktik und konkreter Lehrerfahrung steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung: Wie wird beispielsweise an Ihrer eigenen Hochschule gelehrt und gelernt? Wie wird die Verbindung von Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik gelebt? Wie kommen innovative Lehr- und Lernformate in die Studiengänge? Wie ist das Verhältnis zwischen den Akteuren des Qualitätsma-

nagements und den Lehrenden? Welche Unterschiede nehmen Sie zwischen den Disziplinen, Fachbereichen oder Kollegen und Kolleginnen in den verschiedenen Statusgruppen wahr? Wie gehen Sie mit Widerstand gegenüber Veränderung um?

In den zwei Tagen reflektieren Sie Ihre Rolle sowohl aus Ihrer eigenen Sicht wie auch aus der Perspektive der anderen Akteure. Im Dialog mit den anderen Teilnehmenden erfahren Sie mehr über die unterschiedlichen Erwartungen der beteiligten Akteursgruppen an die Ergebnisse lehrbezogener Veränderungsprozesse. Sie diskutieren die besonderen Herausforderungen, die sich Ihnen und den anderen Beteiligten in Ihrem Projektumfeld stellen. Sie nehmen kritisch-konstruktive Rückmeldungen für Ihre eigene Projektarbeit mit, natürlich auch im gegenseitigen Austausch. Sie erhalten Impulse für die Begleitung der Veränderungsprozesse, z.B. für den Umgang mit Widerständen und Beharrungskräften.

Curricula und Studiengänge weiterentwickeln
Moderation durch Angehörige des Lehre^{n}-Netzwerks

Die Verständigung auf die Qualifikationsziele eines Studiengangs, das darin fachlich Notwendige sowie Form und Format von Lehrveranstaltungen und Prüfungen ist keine leichte Aufgabe: Wie lassen sich Curricula und Studiengänge entwickeln, die den veränderten Anforderungen nach Bologna ebenso gerecht werden wie dem Grundprinzip der Wissenschaftsfreiheit?

Seit der Jahrtausendwende haben sich Im Gefolge der europäischen Studienreform die Studienstrukturen an deutschen Hochschulen grundlegend verändert. Auch an die Curricula werden neue Anforderungen gestellt: Studium, Lehre und Prüfung sollen kompetenzorientiert ausgerichtet sein und explizit zur Beschäftigungsbefähigung der Studierenden beitragen. Das macht Absprachen und Kommunikation komplexer; unterschiedliche Akteursgruppen wollen mit ihren Interessen gehört werden. Zwar sind Hochschulen heutzutage für ihr Angebot an Studiengängen weitgehend selbst verantwortlich, müssen diese aber im Gegenzug einer internen und/oder externen Qualitätsprüfung unterzie-

hen (Akkreditierung). Und es ist ein Labyrinth von mittlerweile mehr als 19.000 Studien-gängen in Deutschland entstanden. Da fällt die Orientierung für Studierende schwer – und die Profilierung der Studiengänge.

Seit einigen Jahren ist ein wachsender Bedarf an definierten Prozessen zur (Weiter-)Entwicklung von Curricula und Studiengänge zu verzeichnen. Im Zentrum des Workshops stehen deshalb die Auseinandersetzung mit Kernprinzipien und Instrumenten strukturierter Curriculumentwicklung und die Arbeit an (eigenen) ausgewählten Praxisbeispielen. Zielsetzung ist es: (a) die eigene Haltung in der jeweiligen Funktion mit Blick auf zugewiesene und angeeignete Rollenerwartungen zu reflektieren und (b) mögliche Beteiligungs- und Handlungsoptionen für eine bedarfsgerechte Steuerung der (Weiter-)Entwicklung von Curricula zu entwickeln.

Führungsaufgaben übernehmen und gestalten
Moderation und Durchführung von Kessels und Smits in Zusammenarbeit mit Seminarschauspieler

An Hochschulen sind lehrbezogene Entwicklungsaufgaben nicht unbedingt mit klaren Verantwortlichkeiten, Hierarchien und Entscheidungsmandaten verknüpft. Wie lassen sich Führungsaufgaben hier gestalten?

Als Professor:in, in der Hochschulleitung, in der Hochschuldidaktik und im Hochschulmanagement arbeiten Sie in einem komplexen Aufgabenprofil. Es gibt Schnitt-stellen zu vielen verschiedenen Verantwortungsbereichen in der Hochschule. Manche Leitungsaufgaben sind klar definiert, andere sind informell oder aber auszuhandeln. Um etwas zu erreichen, sind Sie oft von anderen abhängig, die andere Interessen haben und die nicht unter Ihr hierarchisches Mandat fallen.

In diesem Workshop möchten wir an Ihren Fallbeispielen und an Ihren persönlichen Herausforderungen in Ihrer Leitungsaufgabe arbeiten. Wir glauben dabei, dass jede Einsicht nur so gut ist, wie Sie sie praktisch im Arbeitsalltag umsetzen können.

Um diese Alltagsrelevanz zu gewährleisten, arbeiten wir in Studios. In jedem Studio bearbeiten wir eine archetypische Situation, in der es auf Ihr Handeln ankommt. Zum Beispiel die Gesprächssituation mit einem Kollegen, von dem man für den Erfolg des eigenen Vorhabens

abhängig ist, dessen Interessen aber nicht hundertprozentig zu den eigenen passen. Wie verbinden Sie die Interessen? Wie schaffen Sie echte Zusammenarbeit und Verantwortungsübernahme durch den anderen in dieser Situation?

Ein Studio ist dann eine Art Laboratorium, ein Experimentierraum. Sie bringen Ihren konkreten Fall zum Thema des Studios ein. Der Part Ihres Gegenübers wird gespielt – und zwar entweder durch einen professionellen Seminarschauspieler, oder durch einen Gast, der er selber ist. Sie können ausprobieren, Feedback bekommen, diskutieren. Wir geben theoretische Impulse, um das, was vor sich geht, zu deuten, und um zu Handlungsalternativen zu kommen.

Wir umrahmen die Arbeit in den Studios mit Erfahrungsaustausch. Dabei interessiert uns vor allem, welche Handlungs- und Denkmuster erfolgreich sind, und warum. Unsere Perspektive ist dabei grundsätzlich wertschätzend: Wir finden das, was funktioniert, was gut geht, beinahe interessanter als das, was schwierig ist. Man kann von kleinen Erfolgen oft besser lernen, als von großen Fehlern. Wir machen uns auf die Suche nach Ihrem, ganz persönlichen, Erfolgsrezept im Führungshandeln.

Führung ist immer persönlich. Wir schaffen eine intensive, aber auch fröhliche und vor allem praxisnahe Atmosphäre der persönlichen Entwicklung in Ihrer Führungsaufgabe.

Prozesse an der Hochschule gestalten
Moderation durch Angehörige des Lehre^{n}-Netzwerks

Entwicklungsprozesse für die Lehre an Hochschulen zu steuern, ist ein ambitioniertes Unterfangen. Verschiedene Akteursgruppen mit unterschiedlichen Interessen ziehen nicht immer an einem Strang. Wie lassen sich Veränderungsvorhaben so gestalten, dass sich die Chancen auf ihre Realisierung erhöhen?

Im Abschlussworkshop des Programms Lehre^{n} steht das Steuern von Veränderungsprozessen und damit das Thema Change Management im Mittelpunkt. Wie können Veränderungsprozesse zielgerichtet analysiert, geplant und realisiert werden? Was bedeutet es, Hochschule als Organisation zu verstehen? Welche Gelingensbedingungen tragen dazu bei, dass sich Innovationen in der Lehre unter den Mitgliedern der Hoch-

schulorganisation ausbreiten und etablieren? Was kann dazu beitragen, Strukturen und Funktionen innerhalb der Organisation nachhaltig zu verändern? Welche Rolle spielt die Organisationskultur bei Veränderungsprozessen und: Welche praxisnahen Methoden und Instrumente tragen dazu bei, die Elemente von Veränderungsprozessen zielgerichtet zu gestalten?

Im Rahmen des Workshops werden kurze fachliche Impulse zu den skizzierten Fragestellungen gegeben sowie deren Bedeutung für die Praxis reflektiert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dazu eingeladen, ihre Einrichtungen durch unterschiedliche Perspektiven zu analysieren und konkrete Maßnahmen für die zukünftige Arbeit an ihren Projekten daraus abzuleiten.

Das Lehre^{n}-Team von 2010 bis 2020

Esther Bishop

2017 – 2019 Projektkoordinatorin des Fachprogramms
2020 Projektkoordinatorin des Dachprogramms

Dr. Nicola Bünsch

2010 – 2012 Projektkoordinatorin

Anna Heudorfer

2019 – 2020 Projektkoordinatorin des Fachprogramms

Christina Klein

2013 – 2020 Projektkoordinatorin

Dr. Antje Mansbrügge

2010 – 2014 Projektleiterin Lehre^{n} Alfred Toepfer Stiftung F.V.S.
2017 – 2020 Geschäftsführerin der Toepfer Stiftung gGmbH

Fatou Wolter

2017 – 2019 Projektkoordinatorin des Fachprogramms

Schwerpunkte der Lehre^{n}-Fachprogramme

2014 Kolleg für den Transfer von Studienreformprojekten.
Fachgruppe: Physik, Elektrotechnik, Maschinenbau
zum Thema : Einführungsveranstaltungen in die Mathematik

2015 Kolleg für den Transfer von Studienreformprojekten.
Fachgruppe: Sprach- und Literaturwissenschaften,
Geschichtswissenschaften

2017 Fachprogramm für Geisteswissenschaften

2018 fM – für Musik. Künstlerische Lehre an Musikhochschulen
gestalten

2019 Fachgruppe: Wirtschaftswissenschaften.
Themenfokus: Interdisziplinarität

2020 Fachgruppe: Sozial-/Gesellschaftswissenschaften
(und Kooperationspartner)
Themenfokus: Nachhaltigkeit und gesellschaftliche
ransformation lehren und lernen

IMPRESSUM

Toepfer Stiftung gGmbH
Georgsplatz 10
20099 Hamburg
www.toepfer-stiftung.de
www.lehrehochn.de

Redaktion: Esther Bishop
Lektorat: Uta Gielke

Gestaltung: QART Büro für Gestaltung, Hamburg
Illustrationen: Johanna Benz

Druck Optimal Media GmbH, Röbel/Müritz
Hamburg, 2020

ISBN 978-3-00-067191-3